UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

SILVANA STREMEL

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS

PONTA GROSSA
2011

SILVANA STREMEL

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

PONTA GROSSA
2011

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Stremel, Silvana
S915o A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem : uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas / Silvana Stremel. Ponta Grossa, 2011.
200f.
Dissertação (Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : História e Política Educacionais), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

1.Ciclos de aprendizagem. 2. Política educacional. 3. Formulação de políticas. I. Mainardes, Jefferson. II. T

CDD: 379.81

TERMO DE APROVAÇÃO

SILVANA STREMEL

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador — Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse
USP

Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise
UEPG

Ponta Grossa, 08 de fevereiro de 2011

Dedico aos meus pais, pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua presença constante em minha vida, por orientar os meus passos e por mais esta etapa realizada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jefferson Mainardes que me incentivou, me apoiou e acreditou em meu trabalho. Agradeço por me ensinar, por compartilhar seus conhecimentos, por se fazer sempre presente durante a elaboração desta dissertação. Sua dedicação, competência e compromisso com seu trabalho revelam a pessoa e o profissional admirável que é.

Aos professores Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, Dra. Mary Ângela Brandalise, Dr. Névio de Campos, por suas valiosas e imprescindíveis contribuições para esta dissertação por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, especialmente aos professores do PPGE/UEPG pelo comprometimento com a formação de pesquisadores. Agradeço também as professoras Dra. Gisele Masson e Dra. Carina Darcoleto pelos momentos de estudo no grupo de pesquisa.

Aos profissionais das secretarias de educação que contribuíram com materiais, dados e informações essenciais para a concretização da pesquisa: Áurea Regina dos Prazeres Machado (São Luís-MA), Beatriz Walker (Recife-PE), Claudia Maria da Cruz (Telêmaco Borba-PR), Dilma Figueiredo de Andrade (Vitória da Conquista-BA), Elias Nunes (Natal-RN), Ester Rosa (Recife-PE), Ida Regina Moro M. de Mendonça (Curitiba-PR), Ilma Fátima de Jesus (São Luís-MA), Magna Cruz (Recife-BA), Maria de Lourdes Nova Barboza (Salvador-BA), Milene Favaro (Ponta Grossa-PR), Miriam (Natal-RN), Núbia Macedo (Vitória da Conquista-BA), Roseline de Jesus Pedroso (Telêmaco Borba-PR), Simone Patrícia (Olinda-PE, *in memorian*), Taísa Gasparini Rizo (Salto-SP), Tânia Maria Leiros Cunha Cavalcanti (Natal-RN). À Maria Aparecida da Silva (Curitiba-PR), Maria Isa Pinto Amorin (Vitória da Conquista-BA), Jefferson Fernandes Alves (Natal-RN), Márcia Gurgel (Natal-RN), Irenice Bezerra da Silva (Recife-PE), que também se disponibilizaram em enviar materiais e informações.

À Capes, pela bolsa concedida.

Aos colegas do Mestrado: Daiana, Georgeana, Letícia, Luciano, Patrícia, Regina e as minhas amigas: Claudia, Paula, Mayara e Tailâne, pela amizade sincera. Em especial, agradeço a minha amiga Elismara, pelo companheirismo, seu carinho e amizade verdadeira.

Ao Mateus pela ajuda, apoio, paciência e compreensão.

Aos meus pais e meus irmãos pelo estímulo e auxílio que sempre dispensaram.

STREMEL, Silvana. **A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem**: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise do processo de recontextualização e formulação dos Ciclos de Aprendizagem no Brasil. Os objetivos da pesquisa foram: a) analisar como a modalidade Ciclos de Aprendizagem vem sendo recontextualizada e justificada nas redes de ensino públicas brasileiras que a adotam; b) explicitar aspectos históricos e os fundamentos da modalidade chamada Ciclos de Aprendizagem; c) analisar em que medida as propostas de Ciclos de Aprendizagem estão articuladas à construção de um sistema educacional efetivamente inclusivo e democrático. Utilizou-se como fundamentação teórica as contribuições de Bernstein (1996, 1998) sobre o conceito de recontextualização do discurso pedagógico, de autores que fundamentam o papel da escola e a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático (APPLE, 2001; BELLONI, 2003; CAMINI, 2001; YOUNG, 2007), bem como de autores que discutem sobre a política de ciclos (BARRETTO; MITRULIS, 1999; BARRETTO; SOUSA, 2005; FREITAS, 2003; MAINARDES, 2007, 2009; PERRENOUD, 2004). A pesquisa envolveu a análise de documentos oficiais de sete redes de ensino que adotam os Ciclos de Aprendizagem (Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA, São Luís-MA, Telêmaco Borba-PR e Vitória da Conquista-BA). Os resultados da pesquisa indicam que: a) as políticas de Ciclos de Aprendizagem vêm sendo recontextualizadas pelas redes de ensino, de acordo com os contextos locais, contexto político-ideológico, concepções e experiências de ciclos de outras redes, etc.; b) em todas as redes pesquisadas a implantação dos Ciclos de Aprendizagem objetivava a construção de um sistema inclusivo e democrático; c) a implantação dos Ciclos de Aprendizagem desencadeou um processo de reestruturação curricular, sendo que as redes analisadas optaram pela proposição de um currículo comum; d) em geral, as propostas de ciclos investigadas foram formuladas sem a participação e envolvimento dos professores e demais profissionais da educação. Concluiu-se também que a análise de documentos iniciais das redes de ensino oferece elementos para a compreensão da concepção de ciclo adotada e das diretrizes gerais para sua implementação. Apesar disso, deve-se levar em consideração que, no contexto da prática, essas diretrizes são modificadas, reinterpretadas e recontextualizadas. Embora a pesquisa realizada tenha buscado aprofundar aspectos relacionados à origem, características e fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem, concluiu-se que há ainda aspectos dessa modalidade de ciclos que necessitam ser aprofundados, tais como: os fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem, a multiplicidade de opções e decisões que as redes de ensino utilizam na configuração da política de ciclos, o impacto dos Ciclos de Aprendizagem nas mudanças da prática pedagógica e no desempenho dos alunos e as implicações curriculares decorrentes da implantação de ciclos.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem. Política educacional. Formulação de políticas.

STREMEL, Silvana. **The organisation of schooling in Cycles of Learning**: an analysis of the processes of recontextualisation and formulation of policies. 2011. 200 leaves. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - Brazil, 2011.

ABSTRACT

This work presents an analysis of the process whereby the policy called as Cycles of Learning (a kind of non-retention policy for Primary Education) was recontextualised and formulated in Brazil. The aims of the research can be described as follows: a) to analyse how the Cycles of Learning policy has been recontextualised and justified in Brazilian state schools that have adopted it; b) to explain historical aspects as well as the bases of the policy known as Cycles of Learning; and c) to analyse to what extent the proposals of the Cycles of Learning are related to the building of a truly inclusive and democratic education system. The theoretical basis of the research includes: contributions from Bernstein (1996, 1998) on the concept of recontextualisation of the pedagogical discourse; authors who provide the basis for the role of school and the building of an inclusive and democratic education system (APPLE, 2001; BELLONI, 2003; CAMINI, 2001; YOUNG, 2007); and authors who discuss the policy of cycles (BARRETTO; MITRULIS, 1999; BARRETTO; SOUSA, 2005; FREITAS, 2003; MAINARDES, 2007, 2009; PERRENOUD, 2004). The research consisted of the analysis of official documents from seven teaching networks (municipal education systems) that have adopted the Learning Cycles method (Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA, São Luís-MA, Telêmaco Borba-PR and Vitória da Conquista-BA). The results indicate that: a) teaching networks have been recontextualising the Cycles of Learning policy according to local contexts, political and ideological contexts, concepts and experiences from cycles of other networks etc.; b) in all networks studied the implementation of Cycles of learning aimed to provide an inclusive and democratic education system; c) the implementation of the Cycles of Learning resulted in a process whereby curriculum was restructured, and the networks analysed opted for a common curriculum; d) in general the investigated proposals were formulated without any participation or involvement of teachers and other education professionals. Furthermore, it was concluded that the analysis of initial documents of the referred networks provides elements for understanding the concept of cycle that was adopted and the general guidelines for its implementation. Nevertheless, it should be noted that in practice such guidelines are modified, reinterpreted, and recontextualised. Although the research aimed to provide a deeper look into aspects related to the origin, characteristics and bases of the Cycles of Learning, it led to the conclusion that there are still aspects in need of further investigations, namely: the bases of the Cycles of Learning policy, the variety of options and decisions taken by teaching networks to shape the policy of cycles, the impact of such cycles in the changes of pedagogical practices and in the students' performance, and the curriculum implications of implementing schooling organised in Cycles of Learning.

Keywords: Cycles of Learning. Education policy. Policy making.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a escola e taxa de aprovação, reprovação e abandono, no ano inicial do Ensino Fundamental, por região geográfica – 2008 58

Tabela 2 – Número de defesas de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2010), por ano 62

Tabela 3 – Ideb do Ensino Fundamental regular, anos inicias e anos finais, por ano, segundo município e rede de ensino – 2005, 2007 e 2009 89

Tabela 4 – Taxa de aprovação do Ensino Fundamental regular, por série, segundo município e rede de ensino – 2005 195

Tabela 5 – Taxa de aprovação do Ensino Fundamental regular, por série, segundo município e rede de ensino – 2007 196

Tabela 6 – Taxa de aprovação do Ensino Fundamental regular, por série, segundo município e rede de ensino – 2009 197

Tabela 7 – Nota da Prova Brasil do Ensino Fundamental regular, por área do conhecimento, segundo município e rede de ensino – 2005 198

Tabela 8 – Nota da Prova Brasil do Ensino Fundamental regular, por área do conhecimento, segundo município e rede de ensino – 2007 199

Tabela 9 – Nota da Prova Brasil do Ensino Fundamental regular, por área do conhecimento, segundo município e rede de ensino – 2009 200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições, Programas de Pós-Graduação e quantidade de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2010) 166

Quadro 2 – Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2010) 62

Quadro 3 – Redes de ensino abordadas nas teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos (2000-2010) 169

Quadro 4 – Levantamento bibliográfico sobre Ciclos de Aprendizagem (1999-2010) 78

Quadro 5 – Redes de ensino pesquisadas nos trabalhos analisados sobre Ciclos de Aprendizagem 79

Quadro 6 – Documentos analisados das redes de ensino que adotam os Ciclos de Aprendizagem 86

Quadro 7 – Número de estabelecimentos escolares que oferecem Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino pesquisadas 87

Quadro 8 – Número de matrículas referente ao Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino pesquisadas 88

Quadro 9 – Número de professores que lecionam no Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino pesquisadas 88

Quadro 10 – Ano de implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas redes de ensino analisadas 91

Quadro 11 – Formas de implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas redes de ensino analisadas 93

Quadro 12 – Duração dos ciclos nas redes de ensino analisadas 94

Quadro 13 – Partido político no poder no ano de implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas redes de ensino analisadas 96

Quadro 14 – Número de autores e obras citadas nas propostas de Ciclos de Aprendizagem, excluindo-se as referências da proposta curricular (quando essa estava incluída no mesmo texto) 106

Quadro 15 – As diversas funções da avaliação 113

Quadro 16 – Perspectivas de avaliação e formas de registro 114

Quadro 17 – Proposta curricular das redes de ensino pesquisadas 116

Quadro 18 – Número de autores e obras citadas nas propostas curriculares para os Ciclos de Aprendizagem 117

Quadro 19 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Curitiba-PR 174

Quadro 20 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR 180

Quadro 21 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino do Recife-PE 182

Quadro 22 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Salvador-BA 187

Quadro 23 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de São Luís-MA 189

Quadro 24 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Telêmaco Borba-PR 192

LISTA DE SIGLAS

ARLE	Association Refaire L'Ecole
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
EFA	Education for All
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GAPP	Groupement Cantonal Genevois des Associations de Parents d'Elèves des Ecoles Primaires et Enfantines
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMAP	Instituto Municipal de Administração Pública
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PISA	Programme for Internacional Student Assessment
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS DA FORMULAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS 20

1.1 Política, política pública e política educacional: explorando conceitos básicos 20

1.2 O Estado e sua interface com as políticas educacionais 23

1.3 A noção de recontextualização do discurso pedagógico e a análise de políticas educacionais 30

1.4 Ciclos e a construção de um sistema educacional democrático 37

CAPÍTULO 2 – A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAÇÃO E ELEMENTOS ATUAIS 41

2.1 O surgimento da escola moderna 42

2.2 Aspectos históricos da organização da escolaridade em ciclos 46

2.3 A escola em ciclos no Brasil 49

2.3.1 Antecedentes da escola em ciclos no Brasil 50

2.3.2 A escola em ciclos a partir dos anos 80 53

2.3.3 A política de ciclos no Brasil: elementos atuais 56

2.4 Discurso sobre os ciclos: tensão entre pontos favoráveis e desfavoráveis 59

2.5 A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil 60

CAPÍTULO 3 – OS CICLOS DE APRENDIZAGEM: PROCESSOS DE RECEPÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO 64

3.1 Aspectos da emergência e desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem 64

3.2 Os Ciclos de Aprendizagem no Brasil 68

3.3 Os Ciclos de Aprendizagem e seus fundamentos 72

3.4 A situação da pesquisa sobre os Ciclos de Aprendizagem 77

3.4.1 Lacunas e perspectivas para pesquisas 81

CAPÍTULO 4 – OS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM DIFERENTES REDES DE ENSINO NO BRASIL: ANÁLISE DE DADOS 83

4.1 Procedimentos metodológicos 83

4.2 Análise de dados 87

CONSIDERAÇÕES FINAIS 124

REFERÊNCIAS 132

APÊNDICE A – Quadro 1: Instituições, Programas de Pós-Graduação e quantidade de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2010) 165

APÊNDICE B – Quadro 3: Redes de ensino abordadas nas teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos (2000-2010) 168

APÊNDICE C – Quadros com o referencial teórico citado nas propostas das redes de ensino pesquisadas 173

ANEXO A – Tabelas com informações sobre o Ideb (taxa de aprovação e nota da Prova Brasil) das redes municipais de ensino pesquisadas 194

INTRODUÇÃO

> No plano da organização geral nosso primeiro cuidado deveria ser de tornar, por um lado, a educação tão igual quanto universal; e, de outro, tão completa quanto as circunstâncias possam permitir.[1]
>
> (Condorcet, 1972)

A organização da escolaridade em ciclos emerge no contexto brasileiro como uma alternativa à organização em séries, face aos problemas de fracasso e exclusão escolar. A escola e o seu papel são repensados dentro dessa tentativa de renovação pedagógica, de tal forma que os mecanismos de exclusão sejam superados.

No Brasil, a escola seriada começou a ser disseminada com mais vigor a partir da década de 1890, com a criação dos grupos escolares. A escola seriada tinha o propósito de universalizar o ensino e foi implantada em função das necessidades evidenciadas no contexto do período republicano, ou seja, da criação de um modelo de escolarização mais moderno e racional. Para a época, o modelo foi ousado porque existia uma luta pelo ensino das massas e esse sistema permitiria o devido controle dos tempos e espaços necessários ao momento. Contudo, ao longo do tempo, essa escola seriada consolidou-se como altamente hierarquizada e excludente em função dos rígidos critérios de seleção escolar, tendo como consequência altas taxas de reprovação e evasão escolar. A organização do trabalho pedagógico da escola seriada está baseada em uma concepção de educação calcada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem[2] (FREITAS et al., 2009). Segundo Freitas et al. (2009), tal homogeneização fornece igualdade de acesso, porém não necessariamente igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos alunos são diferenciados.

Nesta dissertação, buscamos evidenciar que a flexibilização da escolarização (anos de estudo, formas de promoção, etc.) já estava presente desde o surgimento da escola moderna. Tal flexibilização fazia-se necessária em virtude das determinações econômicas e de classe social. A organização da escolaridade em ciclos pode ser considerada como uma forma de flexibilização do processo de escolarização que ainda se faz necessária tendo em vista que as desigualdades socioeconômicas ainda persistem. Desse modo, ressaltamos que os problemas referentes ao fracasso escolar estão ligados a determinações mais amplas (situação

[1] Nesse fragmento, Condorcet (1972/2010) refere-se à educação escolar.

[2] Entendemos que na seriação há uma pretensa homogeneização do tempo de ensino e da aprendizagem.

econômica e cultural) da realidade social em que a escola está inserida. Portanto, as mudanças no sistema educacional, isoladamente, não são suficientes para eliminar todas as desigualdades e desvantagens determinadas pela condição social (MAINARDES, 2007). Todavia, possibilidades de criação de sistemas educacionais mais democráticos precisam ser exploradas.

Os ciclos representam uma alteração radical na forma de organização escolar e consequentemente altera também as concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação e gera outras implicações e desafios para o sistema educacional. Por isso, é importante o acompanhamento e a avaliação das propostas implementadas a fim de garantir o cumprimento do papel social da escola. Considerando a função social da escola, acreditamos que seu principal compromisso, bem como a razão de sua existência, é ensinar efetivamente a todos com qualidade. Além do mais "a escola oferece um tipo de formação que não é facilmente adquirida em outro lugar" (FERREIRA, N., 2004, p. 295). Importante ressaltar, que a instituição escolar se torna democrática na medida em que proporciona não apenas o acesso, mas a apropriação do conhecimento sistematizado de forma ampla e exitosa (KLEIN, 2003)[3]. A preocupação com a construção de uma escola que cumpra com seu papel social e enfrente os processos de exclusão e fracasso escolar se torna essencial porque a passagem pela escola, bem como o "êxito ou fracasso acadêmicos, têm influência relevante sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade" (FERREIRA, N., 2004, p. 296).

Os ciclos são preconizados como uma organização mais adequada para atender as diferenças e os ritmos individuais de aprendizagem dos alunos. Por isso estão associados ao princípio da aprendizagem contínua, rompendo total ou parcialmente com a reprovação. Concordamos com Gomes, C. (2004) que a promoção sem aprendizagem desmoraliza a escola pública e a torna "coisa pobre para o pobre" (p. 46). Dessa maneira, para que a escola em ciclos represente um avanço, é preciso que ela garanta o direito à educação e a apropriação do conhecimento pelos alunos (FREITAS, 2003; MAINARDES, 2009a).

No Brasil, diversas redes de ensino públicas têm implementado políticas de organização da escolaridade em ciclos com justificativas diferenciadas, tais como: romper com o fracasso escolar, diminuir as taxas de reprovação e evasão, e garantir a continuidade da aprendizagem, sem a ameaça da reprovação. Essas razões e justificativas variam de um contexto para o outro, pois os aspectos político-ideológicos, a importância da educação e dos

[3] Segundo Becker (2004), a escola tem praticado de maneira inconsciente um tipo de exclusão que é tão destrutiva quanto qualquer outra forma (social, racial, cultural, econômica, de gênero, sexual, escolar): a exclusão cognitiva. Esse tipo de exclusão refere-se ao fato dos alunos passarem pelos bancos escolares sem aprender, sem desenvolver as potencialidades e os níveis mais avançados do pensamento lógico.

ciclos em cada gestão, entre outras questões, criam determinadas condições para a formulação da política de ciclos em cada contexto.

A expansão dessa política no Brasil iniciou-se a partir da década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (1984) e, em seguida, em outras redes de ensino. No decorrer dos anos 1990 e 2000 diferentes modalidades de ciclos foram sendo formuladas. No entanto, desde o final da década de 1950 experiências de não reprovação nos anos iniciais de escolaridade vêm sendo implementadas em diferentes redes. Além disso, dados históricos (Capítulo 2) evidenciam que nos anos 1910/1920 houve a proposição da "aprovação em massa" e nos anos 1950 a implantação da "promoção automática" como estratégias de diminuir as altas taxas de reprovação ou mesmo eliminar a reprovação nos primeiros anos de escolaridade. Assim, a organização da escolaridade em ciclos constitui-se em uma política educacional que não é recente na educação brasileira e que ao longo do tempo vem sofrendo processos de ampliação, complexificação e recontextualização.

Atualmente, diferentes denominações têm sido utilizadas para se referir à organização da escola em ciclos no Brasil, conforme as especificidades de cada proposta, como: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos. Essa diversidade de propostas é possível devido à autonomia que as redes de ensino possuem para definir o modelo de organização e as propostas pedagógicas. Entretanto, cabe salientar que há semelhanças e diferenças entre essas políticas de ciclos, pois as redes de ensino recontextualizam e modificam-nas para ajustá-las à sua realidade. Ball (2000) explica que as ideias sobre políticas públicas são interpretadas de maneira diferenciada no interior de diferentes arquiteturas políticas nacionais, ideologias nacionais e culturas empresariais. Conforme o autor, a elaboração de políticas nacionais caracteriza-se pelo processo de empréstimos e cópias de pedaços e segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as e retrabalhando-as. É importante destacar, que as determinações referentes aos formatos das políticas educacionais não possuem neutralidade, estão expostas a várias influências seja pelo ideário dos partidos políticos que estão no poder, condições financeiras e de infraestrutura, seja pela forma como os gestores educacionais interpretam essas políticas que são baseadas em concepções de Estado, mundo, homem, sociedade.

Na presente pesquisa, optamos por focalizar a atenção em uma das modalidades de ciclos: os Ciclos de Aprendizagem. A modalidade chamada de Ciclos de Aprendizagem passou a ser adotada a partir do final dos anos 1990. Essa modalidade pode ser considerada "menos radical" do que outras propostas, tais como os Ciclos de Formação, que propõem a eliminação total da reprovação. Nos Ciclos de Aprendizagem, a duração dos ciclos tende a ser mais curta (2 ou 3 anos) e há a previsão da reprovação. Desse modo, é uma modalidade que tende a ser implementada em contextos nos quais não há estrutura e condições de criação de políticas mais ousadas no sistema de ensino.

O interesse pela realização deste estudo está relacionado ao fato de que a pesquisadora vem estudando sobre a organização da escolaridade em ciclos desde a graduação, quando desenvolveu projetos de Iniciação Científica sobre essa temática. Nessa trajetória, os resultados das pesquisas realizadas evidenciaram vários questionamentos e lacunas em relação às discussões sobre a escola em ciclos. Embora a modalidade Ciclos de Aprendizagem esteja sendo adotada desde o final da década de 1990 até o presente, há poucos estudos de natureza teórica sobre a mesma. Um estudo teórico pode incluir a análise da origem e dos fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem, bem como a análise das justificativas explicitadas pelas Secretarias de Educação e características desta modalidade nas propostas das redes que a adotam. A literatura sobre os Ciclos de Formação é mais vasta e esta modalidade vem sendo mais sistematicamente objeto de pesquisas acadêmicas. Os trabalhos de Rocha (1996), Arroyo (1999, 2004), Lima (2000) e Krug (2001), bem como os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1995) e de Belo Horizonte (1994, 1995a, 1995b, 1995c) oferecem elementos fundamentais para a compreensão dos fundamentos dos Ciclos de Formação. Além disso, há diversas teses e dissertações que abordam essa modalidade[4]. Já com relação aos Ciclos de Aprendizagem, a literatura sobre os fundamentos desta modalidade ainda é escassa. A principal referência é a obra de Philippe Perrenoud (1999c, 2002, 2004a, 2004b) e documentos de redes de ensino como: Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA, São Luís-MA, Telêmaco Borba-PR, Vitória da Conquista-BA[5]. Observa-se que há a necessidade da realização de estudos sobre como essa modalidade vem sendo recontextualizada e implementada no Brasil.

[4] Para citar algumas: Soares (2000); Carvalho, M. (2002); Celistre (2002); Mundim (2002); Santos, T. (2003); Veras (2007); Barreto (2008); Klovan (2008); Rodrigues (2008); Valadares (2008); Porciúncula (2002); entre outras.

[5] Os documentos oficiais das redes de ensino que adotam os Ciclos de Formação, Ciclos de Aprendizagem ou outras modalidades são fontes importantes a serem analisados, pois eles indicam as possibilidades de recontextualização que tem sido desenvolvida no Brasil.

Embora os trabalhos empíricos sobre a implantação, resultados e problemas dos Ciclos de Aprendizagem sejam importantes, é importante destacar que os estudos de natureza teórica são essenciais para se compreender a política de ciclos e as complexidades de sua implantação no contexto da prática.

Tendo em vista a intenção de realizar um estudo teórico sobre os Ciclos de Aprendizagem, o problema central da presente pesquisa foi definido do seguinte modo: como a modalidade Ciclos de Aprendizagem vem sendo recontextualizada pelas redes de ensino públicas brasileiras que a adotam?

Diante disso, a pesquisa teve por objetivos:

- Analisar como a modalidade Ciclos de Aprendizagem vem sendo recontextualizada e justificada nas redes de ensino públicas brasileiras que a adotam;

- Explicitar aspectos históricos e os fundamentos da modalidade chamada Ciclos de Aprendizagem;

- Analisar em que medida as propostas de Ciclos de Aprendizagem estão articuladas à construção de um sistema educacional efetivamente inclusivo e democrático.

Como forma de identificar o processo de recontextualização da política de Ciclos de Aprendizagem no Brasil, realizamos a análise das propostas de organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem de sete redes de ensino: Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA, São Luís-MA, Telêmaco Borba-PR e Vitória da Conquista-BA. Portanto, este trabalho refere-se a uma pesquisa qualitativa que envolveu a análise documental.

A fundamentação teórica que orientou a análise desta dissertação está baseada no conceito de recontextualização do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 1998), por entender que este conceito contribui para a compreensão de como as políticas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com o contexto político-ideológico, social e cultural. Baseia-se também em autores que fundamentam o papel da escola e a construção de um sistema educacional efetivamente inclusivo e democrático (APPLE, 2001; BELLONI, 2003; CAMINI, 2001; YOUNG, 2007), bem como autores que discutem sobre a política de ciclos (FREITAS, 2003; MAINARDES, 2007, 2009a; BARRETTO; SOUSA, 2005; BARRETTO; MITRULIS, 1999, 2001 e outros).

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, tomando como pressuposto que os ciclos constituem-se como uma política educacional e que as políticas são o Estado em ação, apresentamos considerações sobre conceitos básicos do campo das políticas, bem como as concepções de Estado e sua interface com as políticas educacionais. Seguindo essa exposição, abordamos sobre o referencial teórico que embasa a pesquisa.

O segundo capítulo trata dos aspectos históricos dos ciclos, evidenciando que a ideia de flexibilizar o tempo escolar já era prevista desde o surgimento da escola moderna. O relatório de Condorcet de 1792 constituiu-se como base para inferirmos sobre a origem dos ciclos. Assim, exploramos aspectos referentes à origem dos ciclos e como foi sendo implantado no Brasil e em outros países. Fazemos considerações a respeito da conceituação dos ciclos e sobre as discussões mais atuais desta política em relação ao campo oficial (recomendações do Conselho Nacional de Educação) e ao campo pedagógico (pontos favoráveis e desfavoráveis à política de ciclos e o que vem sendo pesquisado dentro do campo acadêmico).

No terceiro capítulo abordamos de modo mais específico sobre a modalidade Ciclos de Aprendizagem, os seus aspectos históricos, os países em que foi implementada, as justificativas para sua implantação, as suas características e principais fundamentos. Também apresentamos considerações sobre como essa política foi recebida e recontextualizada no Brasil em função das experiências de ciclos já existentes, das produções do campo pedagógico e do contexto político-ideológico. Além disso, exploramos as contribuições das pesquisas acadêmicas (livros, capítulos de livros, artigos, teses e dissertações) para a compreensão dessa modalidade de ciclos e indicamos lacunas e perspectivas para pesquisas.

No quarto capítulo realizamos a análise das propostas de Ciclos de Aprendizagem de sete redes municipais de ensino que adotam essa modalidade: Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA, São Luís-MA, Telêmaco Borba-PR, Vitória da Conquista-BA. Para a análise sistemática e rigorosa dos documentos oficiais, foram definidas categorias que contemplassem o foco da presente pesquisa: ano de implantação; formas de implantação e de organização; partido político no poder; justificativas explicitadas para a implantação; concepção de conhecimento e do papel da escola; referencial teórico indicado; sistema de avaliação da aprendizagem; proposta curricular; medidas complementares propostas; estratégias de formação continuada; assessoria de especialistas para a rede; informações sobre a rede.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS DA FORMULAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa. Este capítulo toma como ponto de partida o fato de que a educação é regulada pelo Estado (FREITAS et al., 2009) e que a decisão pela implantação de política de ciclos está relacionada à definição de políticas educacionais. Assim, inicialmente, apresentamos algumas reflexões sobre os conceitos básicos do campo das políticas e as interfaces entre Estado e as políticas educacionais. Em seguida, apresentamos os aspectos teóricos que orientam a análise da presente pesquisa: o conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996, 1998) e autores que fundamentam o papel da escola e a construção de um sistema educacional efetivamente inclusivo e democrático (APPLE, 2001; BELLONI, 2003; CAMINI, 2001; YOUNG, 2007).

1.1 Política, política pública e política educacional: explorando conceitos básicos

O conceito de política é polissêmico (MULLER; SUREL, 2002) e para ser compreendido é interessante recorrer à língua inglesa, a qual possui termos diferentes para designar os diversos significados da noção de política, que é concebida de três formas: como *polity,* como *politics* e como *policy*. Cabe destacar que a diferenciação desses aspectos do conceito de política fornece apenas elementos para uma compreensão teórica, pois na realidade política essas dimensões são interligadas e influenciam-se entre si (FREY, 2000).

O termo *polity* possui um sentido mais amplo e é utilizado para designar o sistema geral político. *Politics* remete-se à política propriamente dita, ou seja, a atividade política em geral. Por isso, possui um aspecto partidário, exprimindo fenômenos que ocorrem no plano de relacionamento do Estado (DUTRA, 1993). Já o termo *policy* (plural: *policies*) diz respeito à ação pública, às ações dos governos. Nesse sentido, Dutra (1993, p. 36) explicita que *policy* envolve “planejamento e implementação de medidas, práticas e estratégias, de forma mais específica ou em âmbito mais restrito” e que este termo pode ser entendido como política

pública. A autora explica ainda que mudanças nas *politics* (governo) podem levar a mudanças nas *policies* (políticas públicas). Segundo Azevedo (1997), são as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado, por isso são definidas como sendo o Estado em ação.

Formuladas nas mais diversas áreas, como: educação, saúde, segurança, previdência social, meio ambiente, entre outras, as políticas públicas envolvem um conjunto de decisões, medidas e ações inter-relacionadas que são adotadas pelos governos e seus representantes e envolvem a definição de metas e meios para seu alcance. Dessa maneira, como destaca Espinoza (2009), as ações não se dão ao acaso, mas possuem propósitos e emergem em resposta às demandas da sociedade ou demandas de política (leis, decretos, estatutos, etc.). É fundamental destacar o sentido público da política. Público remete-se a um bem comum da sociedade. Assim, uma política pública deveria "voltar-se para o atendimento dos interesses mais gerais de uma coletividade [...]" (MENDES, 2009, p. 86).

As políticas públicas podem assumir quatro formatos, como salientam Souza (2006) e Frey (2000): a) políticas distributivas; b) redistributivas; c) regulatórias e d) constitutivas. As políticas distributivas são decisões do governo voltadas para a distribuição de recursos e atendem a muitos beneficiários e envolvem todos os setores institucionais. As políticas redistributivas têm sentido muito mais amplo e consideram a sociedade dividida em diferentes classes e setores sociais. Assim, essas políticas visam prover recursos e intervenções de forma diferenciada, de acordo com as necessidades e características dos diferentes grupos sociais. As políticas regulatórias são aquelas que envolvem a regulação da atividade social, por meio de ordens, proibições, decretos, portarias, etc. Já as políticas constitutivas referem-se às regras organizacionais e procedimentais que devem orientar a formulação de políticas que atingem a nação como um todo, por exemplo, a política de segurança nacional, relações internacionais, defesa, propaganda, diplomacia, etc.

Tomando por base essa tipologia, as políticas de organização da escola em ciclos podem ser consideradas como políticas de redistribuição que visam atender as demandas de grupos sociais específicos, ou seja, a alunos de escolas públicas para os quais a alteração do sistema de organização e promoção pode facilitar a sua permanência e progresso na escola. É importante destacar que as políticas de ciclos podem trazer benefícios e vantagens para os estudantes, como por exemplo, aumentar o tempo de permanência na escola. No entanto, essa mesma política pode resultar em uma "inclusão frágil, marginal"[6] na medida em que, em alguns casos, a apropriação do conhecimento não é garantida a todos os alunos, fato que pode

[6] Martins (1997) argumenta que o que se costuma chamar de exclusão é, na verdade, aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão instável e precária, marginal.

criar novas formas de desigualdade e distribuição desigual e que demandará a criação de outras políticas redistributivas, por exemplo: classes de apoio, turmas de aceleração, etc.

As políticas educacionais são entendidas por Azevedo (2004) e Höfling (2001) como políticas públicas de corte social, uma vez que estão vinculadas a ações que determinam o padrão de proteção social viabilizado pelo Estado na redistribuição de benefícios sociais tendo em vista a minimização das desigualdades sociais. Freitag (1989, p. 32) também destaca que a política educacional é “um caso particular das políticas sociais”. Assim, políticas educacionais são decisões e ações estatais de caráter educacional, visando atender as necessidades e interesses da sociedade. Tratando-se da organização em ciclos, essa política surge no Brasil, face à demanda do contexto educacional e social (Capítulo 2), como uma forma de superar o fracasso e a exclusão escolar dos alunos da escola pública por meio da regularização do fluxo escolar, eliminando ou limitando a reprovação, auxiliando a permanência e o sucesso escolar dos alunos (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Vieira, S. (2007, p. 56) salienta que as políticas educacionais “expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico”, referindo-se a áreas específicas de intervenção, como: políticas de educação básica, políticas da educação infantil, etc. A política de ciclos, por exemplo, está inserida em um conjunto de outras políticas voltadas para o Ensino Fundamental, estas por sua vez, pertencentes ao conjunto de políticas referentes à educação, as quais estão fundamentadas em valores, interesses e concepções da própria organização social e econômica, bem como dos que estão no poder e as legitimam.

Espinoza (2009) explica que uma política educacional inclui elementos que podem estar explícitos ou implícitos no discurso da política: uma justificativa ao problema abordado, um propósito a ser alcançado pelo sistema educacional e uma teoria de educação ou conjunto de hipóteses que explique como esse propósito será alcançado. Esses propósitos, por sua vez, estão relacionados com os fins da educação, que estão subjacentes às concepções que fundamentam o sistema político, social e econômico.

No que concerne à política de organização da escolaridade em ciclos, a proposta é fundamentada segundo princípios de ordem filosófica, política, antropológica, sociológica e psicológica (MAINARDES, 2009a), sendo que nas diferentes propostas de organização da escolaridade em ciclos, alguns desses princípios são mais enfatizados do que outros, dependendo das concepções e justificativas empregadas para a implantação da política. Assim, essa política, ora pode ser implantada como uma estratégia para resolver o problema da evasão escolar sem transformações mais profundas no sistema escolar; ora com o propósito

de avançar em relação à lógica da seriação e das suas limitações, segundo uma concepção de educação, currículo, avaliação, conhecimento e aprendizagem, que defende a garantia a todos ao acesso, qualidade, permanência e aprendizagem efetiva como papel social da escola.

É fundamental destacar que como ocorre com qualquer outra política, a formulação das políticas de ciclos tem sido influenciada por uma diversidade de fatores, tais como: a) pelo contexto político-ideológico de cada período histórico, como por exemplo, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no contexto da redemocratização do país, nos anos 1980; b) pelas concepções de Estado que predominam no contexto local; c) pelos partidos políticos no poder; d) pelo nível de conhecimento especializado das equipes de gestão educacional; e) pelas condições financeiras e de infraestrutura disponíveis; f) pela trajetória das políticas já implementadas na rede; entre outros aspectos (MAINARDES, 2009a). Portanto, as decisões acerca do formato da política não são neutras ou aleatórias. Concordamos com a afirmação de Mendes (2006, p. 157) de que "toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo". Sendo assim, as políticas formuladas e implementadas variam de um momento histórico para outro. Para serem compreendidas, precisam ser abordadas a partir de seus significados históricos no contexto das transformações da sociedade, bem como de suas relações com as diferentes interpretações sobre a função do Estado na sociedade.

1.2 O Estado e sua interface com as políticas educacionais

Os estudos que têm como propósito o entendimento do sistema educacional não devem estar desvinculados de uma análise, seja explícita ou implícita, de uma teoria sobre o funcionamento do setor governamental (CARNOY, 1986). A discussão sobre as teorias de Estado se torna essencial uma vez que o papel do Estado e a educação assumem configurações distintas em diferentes perspectivas.

De acordo com Vieira e Albuquerque (2002), de maneira geral, há duas formas de pensamento em torno do papel do Estado. Uma vertente liberal (que deu origem ao enfoque neoliberal) e outra marxista. As autoras explicam que a perspectiva liberal possui uma dimensão de maior neutralidade na organização da vida social e é um elemento "aglutinador" dos diversos interesses que permeiam a sociedade, "fornecendo as condições para o Estado de direito" (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 21). Essa teoria é baseada nos direitos

individuais dos homens, no livre mercado e na ação do Estado de acordo com o bem comum, com um papel de garantir o funcionamento do livre mercado na sociedade civil (CARNOY, 1994).

A teoria do Estado Liberal surgiu através de várias mudanças nas condições econômicas, políticas e sociais que aconteceram na medida em que o capitalismo se desenvolveu. Assim, o liberalismo reflete a passagem do feudalismo para um modo de produção capitalista, no período histórico designado Idade Moderna. O Estado liberal foi sendo modificado, adaptado e incorporou novos elementos em virtude das crises econômicas, adotando como estratégias de superação, processos que vêm redefinindo o papel do Estado, como: reestruturação produtiva, globalização, neoliberalismo, Terceira Via (PERONI, 2006).

O neoliberalismo é impulsionado por uma reação tanto teórica como política do Estado intervencionista e de Bem-Estar Social (*Welfare State*) da década de 1970. Azevedo (2004) explica que assim como no liberalismo clássico, o neoliberalismo tem como princípio a liberdade individual. Nesse sentido, a intervenção estatal é questionada, uma vez que é vista como negativa e coibidora dos princípios da liberdade individual. O Estado só pode ser responsável por normas gerais, pelo contrário, geraria discriminação entre as pessoas.

Nessa perspectiva do liberalismo clássico e neoliberalismo, o Estado assume apenas um papel de proporcionar alguns bens essenciais, serviços sociais básicos e aplicação de leis. Portanto, o Estado se torna mínimo para as políticas sociais, com o intuito de racionalizar recursos, bem como promover o esvaziamento do poder das instituições democráticas, mas máximo para o capital (PERONI, 2006).

Defensores, portanto, do Estado mínimo, o neoliberalismo concebe o mercado como regulador do capital e do trabalho. Para essa teoria, “não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado” (PERONI, 2006, p. 11). Por isso, a estratégia é a de reformar o Estado, atuando minimamente em relação às políticas públicas, as quais são avaliadas como as principais responsáveis pela crise, pois ocasionam desequilíbrios nas regras de funcionamento do livre mercado. Além disso, estimulam “a indolência e a permissividade social”, bem como o “inchamento da máquina governamental” (AZEVEDO, 2004, p. 13-14), já que o Estado precisa aumentar as receitas para destinar às políticas públicas, resultando na elevação de tributos, impostos e encargos sociais.

Para o neoliberalismo, a democracia também é considerada negativa, uma vez que as instituições democráticas são suscetíveis às pressões e demandas da população e estas tendo de atendê-las, acabam desestabilizando a economia. Mas o conveniente é não suprimi-la totalmente, a ideia é “esvaziar seu poder” (PERONI, 2003, p. 27), pois a democracia tem a

finalidade de proteger a propriedade e os indivíduos. Assim, para os neoliberais, é necessário o estabelecimento de "limites constitucionais contra as instituições democráticas vigentes: eliminando o voto, o que é mais difícil, ou restringindo o seu impacto via privatização e desregulamentação, provocando, assim, o desmantelamento do Estado" (PERONI, 2006, p. 14). Nessa perspectiva, tratando-se das políticas sociais, a responsabilidade por essas é repassada para a sociedade, por meio de privatizações (neoliberais) e do público não estatal/Terceiro Setor (Terceira Via)[7].

O Terceiro Setor ou público não estatal é estratégia da Terceira Via alternativa à ideia de privatização do neoliberalismo. Dentre as organizações que fazem parte do Terceiro Setor, estão as ONGs (Organizações Não Governamentais), entidades filantrópicas, entre outras formas de organizações/associações da sociedade civil sem fins lucrativos. Peroni (2006) a partir das discussões de Montaño (2002)[8] destaca que com o Terceiro Setor, a responsabilidade pela questão social é transferida do Estado para o indivíduo, as políticas sociais deixam de ter um caráter universalista e são mais focalizadas, tornando-se mais precarizadas em virtude da descentralização administrativa, pois são transferidas as competências, mas não os recursos adequados para executá-las. É importante salientar que o Terceiro Setor realiza uma gestão própria, ou seja, não é controlado pelo governo. Assim, ao vincular-se com agências internacionais, por meio de financiamentos, a relação que se dá é entre internacional e local, sem a mediação do Estado nacional. Na concepção de Peroni (2006, p. 21), nesse tipo de relação, as agências internacionais exercem influência na formação de uma "nova ambiência cultural", o que significa a formação de uma objetividade e subjetividade necessárias à acumulação do capital.

Em síntese, em um Estado calcado nos ideais neoliberais, as políticas públicas apresentam um caráter compensatório e são mais focalizadas àqueles que, como consideram os liberais, por sua "capacidade e escolhas individuais, não usufruem do progresso social"

[7] A Terceira Via configura-se como uma alternativa ao neoliberalismo, bem como uma estratégia de reformar o Estado, com a premissa de que este é uma instituição indispensável, porém sua interferência deve ser equilibrada e adequada (nem máxima, nem mínima). Para Giddens (2001 apud PERONI, 2006, p. 16), os valores centrais da Terceira Via são: "igualdade, proteção aos vulneráveis, liberdade como autonomia, não há direitos sem responsabilidades, não há autoridade sem democracia, pluralismo cosmopolita e conservadorismo filosófico". A ampliação e o aprofundamento da democracia delineiam o princípio orientador da Terceira Via, de tal forma que este novo Estado democrático fundamenta-se nas seguintes ideias: descentralização, dupla democratização, renovação da esfera pública por meio da transparência, eficiência administrativa, mecanismos de democracia direta e governo como administrador de riscos (GIDDENS, 2001 apud PERONI, 2006). Um dos principais teóricos difusores do pensamento da Terceira Via é o sociólogo britânico Anthony Giddens.

[8] MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

(HÖFLING, 2001, p. 39). Em razão disso, as ações propostas acabam não transformando as condições socialmente estabelecidas, visando apenas a conservação do equilíbrio social. Bobbio (2007) explica que as mudanças que interessam à teoria funcionalista são aquelas que acontecem no interior do sistema, realizadas por meio de meros ajustamentos (reformas) pensados para o contexto do próprio sistema.

Vieira e Albuquerque (2002) destacam que a vertente marxista se opõe à perspectiva liberal. Segundo Azevedo (2004), como teoria do social de caráter acadêmico, ganhou impulso a partir do final da década de 1960, com a crise econômica, período em que se debatia sobre o papel do Estado capitalista. Essa vertente tem como premissa desvelar as contradições do capitalismo, mostrando que a divergência entre os interesses da sociedade civil e do sistema estatal procede da propriedade privada.

Para Bobbio (2007), a diferença essencial da teoria marxista em relação à teoria funcionalista diz respeito ao lugar que é dado ao Estado no sistema social considerado em seu conjunto. A concepção marxista distingue dois momentos, os quais não são colocados sob o mesmo plano: estrutura (base econômica) e superestrutura (ao qual pertence o Estado). O autor explica que o primeiro momento, das relações econômicas, é determinante, no entanto, nem sempre dominante. Portanto, a relação entre base econômica e superestrutura política implica uma relação de ação recíproca, mas a base econômica é sempre determinante em última instância.

O pensamento marxista é histórico, centrado nas classes sociais e não caracteriza o Estado como uma instância neutra, a serviço de todas as classes sociais, mas se configura como uma forma de organização que serve às classes hegemônicas da sociedade, as quais detêm o capital (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002). Nesse sentido, de acordo com Carnoy (1986, 1994) o Estado não representa o bem comum, mas é a expressão política da dominação da classe burguesa. O Estado surge da necessidade de mediar os conflitos sociais originários da divisão da sociedade em classes, a fim de manter a ordem e o controle da classe dominante sobre a produção.

Importante ressaltar, como explicita Nogueira (2004), que o Estado não pode ser considerado apenas uma estrutura da classe hegemônica, nas palavras do autor:

> [...] há que se aceitar que o Estado é um aparato de dominação, condensa as relações sociais e age em conformidade com as classes que dominam a economia e que sustentam um projeto de hegemonia. Mas é também, essencialmente, um campo de disputas, no qual a correlação de forças, a movimentação social e a organização política dos interesses têm papel decisivo. Tratar o Estado como algo neutro, em cujo interior se compartilham responsabilidades e se “resolvem” diferenças, é tão

> insuficiente e problemático quanto tratá-lo como encarnação viva do mal, mero 'comitê de negócios' destinado a oprimir as massas. Por mais que esteja debilitado e cerceado pela globalização capitalista, o Estado continua a ser peça-chave na vida concreta (territorial) dos povos do mundo. [...] Por isso tudo, o Estado precisa ser assimilado tanto como estrutura de dominação quanto parâmetro ético de convivência e locus para o encontro de soluções positivas para os problemas sociais. (NOGUEIRA, 2004, p. 61)

Do mesmo modo, para Poulantzas (1980 apud AZEVEDO, 2004), o Estado, por resultar da luta de classes, não se configura apenas como um Estado burguês, mas sim um Estado dominado pela burguesia, no qual os interesses das classes subalternas estão, de alguma maneira, representados. De acordo com o autor, os aparelhos do Estado não têm poder por si próprios, ao invés disso o Estado materializa e concentra as relações de classe, ou seja, é inerentemente marcado pela luta de classes (POULANTZAS, 1975 apud CARNOY, 1986).

Dessa maneira, mesmo dentro de um sistema capitalista, há possibilidades de implantação de políticas educacionais emancipatórias e inclusivas. Muitas vezes, o que ocorre é que, dentro desse sistema, as políticas educacionais têm um caráter apenas compensatório, com a finalidade de minimizar os problemas sem solucioná-los. Por isso, as mudanças se tornam somente superficiais. Em uma abordagem marxista, para mudanças mais essenciais, ou seja, construir uma sociedade igualitária e democrática, é preciso "romper com a lógica do capital" (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Bobbio (2007, p. 59) retrata que a concepção marxista "é dominada pelo tema da ruptura da ordem, da passagem de uma ordem a outra", mediante a "explosão das contradições internas do sistema", colocando em crise este sistema e através de um salto qualitativo, criando outro tipo de sistema.

Face a essa perspectiva marxista, Mészáros (2005) destaca que no âmbito educacional, as mudanças não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais. Sob esse ponto de vista, quando tratamos da política de ciclos, apenas a mudança da organização da escola não é suficiente para garantir o sucesso da aprendizagem. É necessário que sejam dadas condições para uma adequada implantação da política, como: condições de infraestrutura, acompanhamento e apoio à equipe gestora e aos professores, formação continuada dos professores, permanente avaliação daquela política implementada. Deve-se destacar também que, para além das mudanças educacionais, é fundamental que ocorram mudanças no sistema social mais amplo, conforme será explicitado posteriormente neste capítulo, a partir das ideias de Michael Apple e Basil Bernstein.

Na análise de políticas educacionais, o Estado é um elemento referencial (AZEVEDO, 2004). No entanto, um aspecto importante que precisa ser considerado, é que o processo de definição de políticas públicas está sujeito tanto a influências internas, ou seja, aos conflitos

de interesses na esfera do poder, como a influências externas, sejam dos movimentos sociais, grupos de interesse ou da sociedade em geral (MORAES, 2009). No entendimento de Höfling (2001), as políticas públicas são de responsabilidade do Estado no que se refere à concepção, implantação e manutenção, mas segundo um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade. Portanto, as políticas podem sofrer influências do âmbito internacional, nacional e local.

Coimbra (1987) explica que em uma perspectiva pluralista há a tendência em compreender a política como determinada por inúmeras origens. Já em uma perspectiva marxista tende-se a considerar a economia como instância básica que determina as políticas. Ainda segundo o mesmo autor, a própria palavra 'pluralismo' sugere uma das principais características da perspectiva: "a concepção da política como uma arena onde uma pluralidade de atores, movida por uma multiplicidade de causas, se encontra para transacionar [...]" (COIMBRA, 1987, p. 97). Assim, a perspectiva pluralista reconhece a importância do Estado na configuração de políticas educacionais, mas não se limita a ele, pois admite que uma multiplicidade de fatores interfere no processo de formulação das políticas.

As formas de ação do Estado (*policies*) são orientadas pelos governos que estão no poder (*politics*), os quais podem apresentar diferentes perspectivas ideológicas. Logo, há uma estreita relação entre partidos políticos no poder e a definição de políticas educacionais, que podem estar voltadas tanto para a exclusão e dominação, quanto para a emancipação e transformação social. Em relação às questões de ideologias partidárias, Bobbio (2001) nos esclarece sobre as distinções políticas do binômio direita e esquerda, que atualmente poderiam ser substituídos por conservadores e progressistas. Segundo o autor, direita e esquerda não são apenas ideologias, mas indicam programas contrapostos com relação aos diversos problemas, cuja solução vincula-se à ação política. Tais diferenças não são apenas de ideias, mas de interesses e valorações referentes à direção que a sociedade deve seguir. Na concepção de Bobbio (2001) a diferença entre direita e esquerda é caracterizada fundamentalmente por visões distintas em relação à igualdade e liberdade. De modo geral, para a esquerda, as desigualdades são sociais, por isso são possíveis de serem superadas. Para esta posição, a igualdade é um ideal. Já a direita acredita que as desigualdades são naturais e possuem uma função social, dessa forma, são irreparáveis.

Tratando das políticas educacionais, com base nas ideias de Bobbio (2001) e outros autores, Gouveia (2009) elabora uma síntese das características da política educacional diante dos dois eixos: direita e esquerda. A autora explicita que os pressupostos para a política educacional na perspectiva gerencial (direita) é de uma educação articulada à formação de

sujeitos visando atender as demandas da sociedade existente. Nessa concepção, a política educacional é associada à ideia de direito social e oferta de oportunidades de acordo com as habilidades de cada um. Já a perspectiva democrática (esquerda), considera a educação articulada à transformação e a política educacional atrelada à ideia de direito social voltado para o atendimento das necessidades de todos. Diante disso, evidencia-se que os embates existentes no campo das políticas em termos de proposições antagônicas de governo, estão relacionados às concepções subjacentes ao ideal de sociedade que se almeja.

Cabe salientar que, embora os partidos políticos no poder sejam elementos importantes no processo decisório e nas finalidades das políticas, podem ocorrer processos contraditórios, pois partidos considerados de esquerda podem implementar políticas que sejam aparentemente democráticas e os chamados partidos de direita podem implementar políticas que não sejam totalmente excludentes ou conservadoras.

Com relação à organização da escolaridade em ciclos o aspecto essencial que se observa nas políticas de ciclos é o de que algumas experiências introduzem mudanças mais radicais na organização do ensino, no currículo, no sistema de avaliação da aprendizagem, na formação permanente dos professores, na relação escola-comunidade e na gestão da escola, enquanto outras optam por mudanças menos radicais nesses aspectos citados. De modo geral, o nível de ruptura está relacionado aos partidos no poder e ao nível de centralidade que os ciclos ocuparão em um determinado contexto político-ideológico da gestão educacional. É interessante ressaltar que a política de ciclos está sujeita a descontinuidades do processo político, por exemplo, quando ocorrem mudanças nos partidos políticos no poder (*politics*) e das concepções de Estado que orientam os mandatos. Além disso, a política de ciclos pode ser implantada com diferentes propósitos e justificativas, bem como basear-se em diferentes perspectivas teóricas, uma vez que as políticas são formuladas em contextos político-ideológicos específicos.

Atualmente, uma série de denominações tem sido utilizada para se referir à organização da escola em ciclos no Brasil: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Progressão Continuada, entre outras. Essas propostas têm como ponto comum a intenção de reduzir ou eliminar a reprovação e romper, total ou parcialmente, com o sistema seriado. Apesar disso, há diferenças nessas modalidades. Segundo Freitas (2003) a proposta dos ciclos e a de progressão continuada são concepções diferenciadas e não podem ser tomadas como sinônimos. De acordo com o autor, a progressão continuada faz parte de uma concepção conservadora-liberal e os ciclos (de Aprendizagem ou de Formação) estão relacionadas às propostas mais progressistas e transformadoras. Dessa forma, a implantação

da política de ciclos pode ter um caráter mais conservador, com o objetivo de reduzir o fluxo de alunos e as taxas de reprovação, sem que haja um comprometimento com uma transformação mais radical do sistema educacional. Ao contrário, a implantação dos ciclos pode ter a intenção de superar a fragmentação do currículo da escola seriada, organizando o tempo escolar de maneira mais flexível, de modo a assegurar a continuidade da aprendizagem e a democratização do ensino.

No campo de pesquisa sobre a análise de políticas educacionais, uma diversidade de perspectivas teóricas tem sido utilizada como referencial, tais como: a perspectiva marxista, estruturalista, pós-estruturalista, pluralista, etc. Na presente pesquisa, optou-se por tomar como referencial teórico o conceito de recontextualização do discurso, formulado por Basil Bernstein (1996, 1998) e as contribuições de autores que discutem as características do que seria um sistema educacional efetivamente inclusivo e democrático (APPLE, 2001; BELLONI, 2003; CAMINI, 2001; YOUNG, 2007). O conceito de recontextualização oferece elementos para a análise de como os Ciclos de Aprendizagem emergiram no contexto da educação brasileira e como vêm sendo recontextualizados pelas redes de ensino. Já os autores que fundamentam a compreensão do conceito de sistema educacional inclusivo e democrático, oferecem parâmetros essenciais para se analisar em que medida os Ciclos de Aprendizagem podem contribuir para a efetivação de um sistema educacional com tais características.

1.3 A noção de recontextualização do discurso pedagógico e a análise de políticas educacionais

No campo da pesquisa em educação, uma série de trabalhos empíricos tem demonstrado que a teoria de Basil Bernstein pode ser empregada para descrever os níveis de análise macro, meso e micro, bem como as relações entre eles (SINGH, 1995, 2002; AL-RAMAHI; DAVIES, 2002) [9].

A teoria de Bernstein é complexa e envolve uma série de teorias e conceitos, tais como: classe social e pedagogia (pedagogias visíveis e invisíveis); teoria do dispositivo

[9] Alguns pesquisadores que empregam e discutem as ideias de Basil Bernstein consideram que ele produziu um conjunto de teorias, razão pela qual utilizam a expressão “teorias de Bernstein”. Ver a respeito: Rosen (1974), Toft e Kitwood (1980), Arntson (2006) e Loo (2007).

pedagógico; discurso regulador e discurso instrucional; código; classificação, enquadramento e compassamento; discurso vertical e horizontal; entre outros[10].

É importante mencionar que a sociologia de Bernstein é considerada estruturalista e possui influências das tendências durkheimiana, weberiana, marxista e interacionista (SADOVNIK, 2001; DAVIES, 2003; SANTOS, L., 2003)[11]. O estruturalismo refere-se à perspectiva sociológica baseada no conceito de estrutura social[12] e busca a objetividade, a coerência, o rigor e a verdade. Os estruturalistas buscam descrever o fenômeno social em termos de suas estruturas sociais e linguísticas, regras, códigos e sistemas, e desenvolver "grandes teorias" (PETERSEN et al., 1999). Segundo Dosse (2007a), toda abordagem estruturalista se insere na ambição da construção de leis gerais e na busca da universalidade. Além disso, Dosse (2007b, p. 13) explica que o estruturalismo "engloba uma realidade plural, lógicas disciplinares singulares e indivíduos particulares". O estruturalismo é

> [...] um movimento de pensamento, uma nova forma de relação com o mundo, muito mais amplo do que um simples método específico para um determinado campo de pesquisa. Esse posicionamento, no entanto, surtirá resultados diferentes conforme os campos de aplicação: linguística, antropologia, sociologia, filosofia, história geral, história da arte, psicanálise, crítica literária, etc. [...] o estruturalismo nutre a ambição de constituir um único e vasto programa de análise, podendo ser aplicado a todos os campos do saber. (DOSSE, 2007a, p. 12).

Para Lopes (2005), Bernstein mantém um enfoque marcadamente estruturalista em seu sentido estrito, na medida em que estava preocupado em definir uma estrutura do sistema e a construção de modelos fortemente situados em pares binários interconectados: discurso regulador/discurso instrucional; campo de produção/campo simbólico; Estado/organizações de produção do conhecimento pedagógico. Por sentido estrito, a autora designa o estruturalismo como um movimento intelectual que se desenvolveu principalmente no cenário francês, nos anos 1960, nos campos da linguística, antropologia, filosofia, política e psicanálise. Constitui-se em uma tentativa antipositivista de explorar a realidade se afastando do vivido, de forma a conhecer suas estruturas, especialmente construídas pela linguagem. Os

[10] Conceitos fundamentais da teoria de Bernstein são apresentados por Domingos et al. (1986), Morais (2002, 2004), Morais e Neves (2007) e outros.

[11] Embora a teoria de Bernstein seja comumente classificada como uma teoria estruturalista, Bernstein (2001), em seu último texto, escrito em 2000, diz que ficou surpreendido por o considerarem estruturalista e que trabalhava dentro de uma abordagem específica. Ele defendia a ideia de que "é preciso menos lealdade a uma abordagem e mais dedicação a um problema" (BERNSTEIN, 2001).

[12] Estrutura é um conjunto de elementos inter-relacionados que constituem um sistema coerente, no qual cada elemento está relacionado com os demais e com a totalidade. Em sentido metodológico, por meio da análise das relações entre os elementos de um sistema, busca-se identificar as regras reguladoras das configurações e determinações dos mesmos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006; MORA, 2001).

autores que podem ser elencados nesse sentido dado ao estruturalismo são Lévi-Strauss, Barthes, Bernstein e Lacan. A autora argumenta que, mesmo de forma estrita, o estruturalismo é amplo e diversificado, uma vez que abrange autores que são diferentes entre si.

Moore e Muller (2003) consideram que a teoria de Bernstein é uma forma de realismo sociológico à moda de Durkheim. Segundo eles, a abordagem realista permite

> uma revalorização radical do campo e do modo em que suas posições e relações são percebidas e a relação entre teoria e pesquisa é entendida. Contra o positivismo, o realismo insiste na primazia da teoria sobre a experiência, mas, contra o construtivismo, ele reconhece a disciplina ontológica da lacuna discursiva – a realidade se "anuncia" a nós também como sendo construída por nós. É precisamente a disciplina da "lacuna discursiva" que foi renegada ou abandonada por um imenso leque de perspectivas pós-modernas, multiculturalistas e pós-colonialistas, geralmente sustentadas por várias interpretações de pensadores-chave como Foucault e Derrida, que, hoje em dia, agrupam-se perto do centro do empreendimento sociológico. Para Bernstein e outros realistas, contudo, a busca de validade dentro do espaço criativo da lacuna discursiva deve se estender, como disse Habermas, numa análise surpreendentemente paralela, "além da fronteira do texto" (Habermas, 1995, p. 223). O trabalho de Basil Bernstein surge como um marco exemplar iluminando o caminho. (MOORE; MULLER, 2003, p. 1358).

Para a presente pesquisa, as contribuições de Bernstein decorrem da sua teoria do dispositivo pedagógico, uma vez o conceito de recontextualização, bastante empregado na análise de políticas educacionais e curriculares, foi formulado no contexto dessa teoria. A teoria do dispositivo pedagógico foi explicitada por Bernstein no Capítulo 5 do livro "A estruturação do discurso pedagógico"[13] (BERNSTEIN, 1996) e no Capítulo 2 de *Pedagogía, control simbólico e identidad*[14] (BERNSTEIN, 1998).

A teoria do dispositivo pedagógico foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou "pedagogizado" para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas. Singh (2002) afirma que, por meio da teoria do dispositivo pedagógico, Bernstein procurou explicar as regras geradoras de estabilidade e uniformidade dos sistemas nacionais de educação. Além disso, ele criou um modelo de como a mudança nos princípios de ordenação e desordenação da pedagogização do conhecimento podem ser investigadas.

Bernstein (1996) utiliza-se de uma metáfora para explicar com maior clareza o que é o dispositivo pedagógico. O autor assim define: "é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma

[13] Esta obra foi publicada originalmente em 1990, sob o título *The structuring of pedagogic discourse*. O livro é o volume IV da série *Class, Codes and Control* escrita por Basil Bernstein.

[14] Título original da obra, publicada em 1996: *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*.

gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação" (BERNSTEIN, 1996, p. 268). As regras intrínsecas do dispositivo pedagógico estão sujeitas à ideologia, uma vez que participam essencialmente da difusão ou limitação de diversas formas de consciência. De acordo com Bernstein (1998, p. 68), o dispositivo pedagógico "*actúa como regulador simbólico de la conciencia*"[15].

O discurso pedagógico implica na correlação de dois discursos: discurso instrucional e discurso regulador. Esses são definidos pela seguinte relação: DI/DR, em que o traço significa que DI está sempre integrado a DR. Discurso instrucional refere-se aos conhecimentos mais específicos (o que e o como transmiti-los). Regulador do DI, o discurso regulador possui um cunho ideológico (discurso moral e de transmissão de valores, identidades) e determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social. Bernstein (1998) infere que esse discurso regulador pode ter um caráter de discurso dominante.

Segundo Bernstein (1996, 1998), as regras do dispositivo pedagógico são: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, as quais estão relacionadas aos campos de produção do conhecimento, reprodução e recontextualização. Importante ressaltar que essas regras estão hierarquicamente vinculadas, de tal forma que as regras distributivas regem as recontextualizadoras e estas, por sua vez, regem as avaliativas.

As regras distributivas têm a função de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e de prática, de modo que "*distribuyen las formas de conciencia mediante la distribución de diferentes formas de conocimiento*" (BERNSTEIN, 1998, p. 58). Dessa maneira, regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes (em quais condições). Bernstein distingue dois tipos de conhecimento: o impensável, controlado essencialmente pelos que produzem os novos discursos; e o pensável, controlado essencialmente pelos que atuam no contexto da reprodução do discurso. Por meio das regras distributivas, o dispositivo pedagógico representa o controle sobre o impensável e o controle sobre aqueles que podem pensá-lo. Importante mencionar, que o dispositivo pedagógico não cria essa diferenciação entre pensável e impensável, apenas reproduz e tenta regular.

[15] Importante destacar aqui o que Bernstein chama de controle simbólico. O controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é difundida por meio de formas de comunicação, as quais estão impregnadas de relações de poder e categorias culturais dominantes. O campo de controle simbólico é formado por um conjunto de agências e agentes que controlam os meios, contextos e possibilidades dos recursos discursivos nas agências do campo do controle simbólico. Exemplos de agências: reguladoras (religiosas, legais); reparadoras (serviços médicos, sociais, clínicas de orientação); reprodutoras (sistema escolar); difusoras (agências de comunicação); modeladoras (universidades, centros de pesquisa, fundações privadas) e executoras (administração pública, governo). (BERNSTEIN, 1996).

As regras distributivas manifestam-se sociologicamente no campo da produção do discurso, criando um campo especializado de produção do discurso, que, segundo o sociólogo, está cada vez mais sendo dominado pelo Estado, com regras igualmente especializadas de acesso e controle do poder. Essas regras atuam no que Bernstein (1996) denomina de contexto primário, composto pelo campo da produção do discurso, no qual novas ideias são construídas, constituindo o "campo intelectual" do sistema educacional. O campo de produção do discurso pedagógico, geralmente, é dependente de financiamentos, privados e estatais, para o desenvolvimento das pesquisas.

As regras recontextualizadoras, que estão subordinadas às regras distributivas, caracterizam o discurso pedagógico. Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado, através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração, relacionado com outros discursos e depois é relocado. Assim, o princípio recontextualizador "seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos" (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Portanto, o discurso pedagógico é um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto de origem e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo, o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado). Desse modo, o discurso recontextualizado não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais.

Importante destacar que a movimentação do discurso de seu lugar de origem para outro produz uma transformação por conta da influência da ideologia. Segundo Bernstein (1996, p. 265), essa transformação ocorre porque cada vez que um discurso muda de lugar há "um espaço para a atuação da ideologia". Essa transformação é ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização.

As regras de recontextualização atuam no contexto recontextualizador, estruturado por dois campos recontextualizadores (intermediários entre o campo de produção do conhecimento e o campo de reprodução):

a) Campo recontextualizador oficial (CRO): é criado e dominado pelo Estado e suas agências, autoridades ou departamentos, através de agentes especializados em produzir o discurso pedagógico oficial (DPO). São as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos

legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão. Em termos gerais, o campo de recontextualização oficial tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas;

b) Campo de recontextualização pedagógica (CRP): é constituído por pedagogos em escolas, faculdades e setores de educação de universidades com suas pesquisas, periódicos e jornais especializados, fundações privadas de pesquisa[16]. Igualmente ao CRO, o CRP preocupa-se com os princípios e práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução.

O campo recontextualizador pedagógico tem a função decisiva de criar a autonomia fundamental da educação. Se o CRP pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico independentemente do CRO, ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico.

Bernstein (1996) explica que um texto[17] ou discurso sempre sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico. Por conta disso, podem-se distinguir dois tipos de transformação de um texto: a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já transformado no processo pedagógico, na medida em que este se torna ativo no campo de reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica da escola. Diante disso, Bernstein (1996, p. 92) esclarece que "é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas".

Neves et al. (2000), com base no modelo do discurso pedagógico de Bernstein, afirmam que é possível considerar o discurso pedagógico oficial como o resultado de um conjunto de relações que se estabelecem entre vários campos envolvidos na sua geração, recontextualização e reprodução. Estas relações mostram que o discurso pedagógico oficial

> reflecte os princípios dominantes de uma sociedade, que são gerados no Campo do Estado sob a influência do Campo Internacional e dos campos da produção (recursos físicos) e do controlo simbólico (recursos discursivos). Contudo, o modelo salienta também que o discurso pedagógico não é um simples reprodutor desses princípios.

[16] Bernstein (1996) destaca que, de modo geral, quem produz o conhecimento não o recontextualiza, uma vez que uma pessoa só pode ocupar uma posição em qualquer momento dado. No entanto, no campo pedagógico, "ao nível da universidade ou de instituição equivalente, aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores" (BERNSTEIN, 1996, p. 264).

[17] Segundo Bernstein (1996), texto é uma realização característica e particular do discurso pedagógico. Possui tanto um sentido literal quanto ampliado. "Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta" (BERNSTEIN, 1996, p. 243).

> Aos vários níveis do aparelho pedagógico oficial podem ocorrer recontextualizações que, permitindo uma certa mudança, fazem com que o discurso que é reproduzido não corresponda exactamente ao discurso que é produzido. (NEVES et al., 2000, p. 213).

Assim, um discurso pode estar sujeito a várias possibilidades de recontextualização, através de vários campos e contextos envolvidos. O discurso reproduzido na escola, por exemplo, pode estar sujeito aos princípios recontextualizadores advindos do contexto específico da escola, ou seja, pode ser afetado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o contexto cultural primário do aluno (família, comunidade). Dessa maneira, por exemplo, a família e a comunidade podem influenciar o campo recontextualizador da escola e interferir em sua prática, assim como a escola pode incorporar os discursos da família/comunidade como forma de controle social e de validar o seu discurso regulador (BERNSTEIN, 1996).

As outras regras estruturantes do dispositivo pedagógico são as regras de avaliação, as quais regulam a transformação do discurso em prática pedagógica e atuam no contexto secundário, constituído pelo campo da reprodução educacional. O discurso pedagógico define tempos, espaços e textos que são concretizados na escola, como por exemplo: se produz uma divisão do tempo por meio da idade, o texto é transformado em conteúdo específico e o espaço em contexto específico. Da mesma maneira, a idade se transforma em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão. É por meio da prática avaliativa contínua que se estabelece as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento.

Conforme já mencionado, a teoria do dispositivo pedagógico constitui-se um modelo teórico que permite a análise das políticas tanto no nível macro da sua formulação e influências, até o nível dos microprocessos de sua realização. A teoria de Bernstein mostra como a distribuição do poder na sociedade e seus princípios de controle social podem afetar o "o quê" e o "como" do texto político produzido e a sua reprodução (AL-HAMAHI; DAVIES, 2002). Em toda a sua obra, Bernstein procurou estabelecer uma ligação entre os microprocessos (linguagem, transmissão e pedagogia) e as questões macrocontextuais, ou seja, como os códigos culturais, o conteúdo e os processos educativos estão articulados com as relações de poder e às classes sociais. Um aspecto essencial da teoria de Bernstein é que ele estava preocupado não apenas em descrever os processos de transmissão e aquisição de conhecimentos, mas também e essencialmente com as suas consequências para diferentes grupos sociais (SADOVNIK, 2006). Nos trabalhos de Bernstein pode-se perceber a

preocupação dele com a classe operária e com os direitos dos estudantes que se encontravam em desvantagens sociais e educacionais (SINGH, 2002).

O conceito de recontextualização permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo[18]. Em *Pedagogy, control and identity*, obra publicada originalmente em 1996, Bernstein relacionou o conceito de dispositivo pedagógico com a teoria da mudança educacional. Com base nesse dispositivo, Bernstein argumentou que a recontextualização do conhecimento a partir dos anos 1960 vem mudando de um modelo de competência para um modelo de desempenho, por meio da proposição de um currículo nacional e da criação de um sofisticado sistema de avaliação nacional. Nesse processo de mudança observa-se um aumento no poder do Estado na recontextualização do conhecimento. Bernstein explica que o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico são relativamente autônomos, mas inter-relacionados com o campo da produção dentro da economia.

Na presente dissertação, consideramos que o conceito de recontextualização do discurso pedagógico permitirá a compreensão de como os Ciclos de Aprendizagem foram recebidos no Brasil e como essa política vem sendo incorporada pelas redes de ensino de forma diferenciada e com objetivos e justificativas distintas.

1.4 Ciclos e a construção de um sistema educacional democrático

Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, nesta seção explicitamos o que entendemos por um sistema educacional inclusivo e democrático. Partimos do ponto de vista de que a organização da escolaridade em ciclos pode contribuir para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático, uma vez que, potencialmente, garantiria o princípio da continuidade do processo da aprendizagem, a apropriação do conhecimento sistematizado e contribuiria para garantir a permanência dos alunos na escola, principalmente

[18] Bernstein não nega a existência de uma base linguística nos processos discursivos. No entanto, em sua teoria, ele procura considerar as condições sociais (relações de poder) que controlam a produção e a reprodução do discurso e reconhecer as relações de poder e controle que regulam a sua existência. Segundo Bernstein, o discurso é uma categoria abstrata, é resultado de uma construção, de uma produção. O discurso não pode ser reduzido a uma simples realização de linguagem. Cada processo discursivo pode ser considerado como produto de uma rede complexa de relações sociais. Também, o discurso é uma categoria na qual os sujeitos e objetos se constituem e essa constituição de sujeitos e objetos está articulada a relações de poder e controle (BERNSTEIN; DÍAZ, 1984). O poder está presente em cada discurso e, por sua vez, cada discurso é um mecanismo de poder. Assim, discurso não diz respeito apenas à linguagem, mas aos tipos de ideologias e valores que estão por trás dos discursos.

de grupos marginalizados ou excluídos. Em outras palavras, consideramos que, para a classe trabalhadora, a escola em ciclos é mais adequada do que o sistema seriado, considerado excludente e seletivo.[19]

Com base em diferentes autores (APPLE, 2001; CAMINI, 2001; BELLONI, 2003; YOUNG, 2007), entendemos que a construção de um sistema educacional democrático envolve a garantia do acesso à educação, a permanência no sistema educacional e o sucesso no resultado (a apropriação do conhecimento, ou seja, uma aprendizagem efetiva).

Camini (2001) e Belloni (2003) destacam que a educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social. Tal modelo de educação tem por objetivo "a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia" (BELLONI, 2003, p. 232). A educação de qualidade social é

> uma estratégia de ação que visa tornar a educação mais relevante para a população mediante ações concretas em relação a padrões de acesso, permanência, sucesso escolar, recursos humanos, infra-estrutura física e técnica, organização e gestão do sistema, bem como o desenvolvimento de processos de ensinar e aprender adequados aos interesses e necessidades da maioria da população. (BELLONI, 2003, p. 232).

Ainda para Belloni (2003), a educação de qualidade social é um direito de cidadania, relacionada de maneira profunda com uma política global de inclusão social, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma política de inclusão social tem como premissa a participação de todos nos mais diversos campos da sociedade, possibilitando o exercício da cidadania e a emancipação humana e social. Assim, a educação como direito de cidadania, fundada no princípio de inclusão social, se torna crucial em um contexto de desigualdades sociais, no sentido de proporcionar à população, em situação de desigualdade socioeconômica, dentro do contexto da atual conjuntura econômica e social, a formação e a instrumentalização necessária para "construir outras formas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente" (BELLONI, 2003, p. 232). Por isso, para a efetivação de uma educação de qualidade social é preciso superar os mecanismos de exclusão dos alunos do sistema escolar público, que atende principalmente a classe social socioeconomicamente menos favorecida, pois, como explicita

[19] Essa ideia é defendida pelo campo oficial, bem como por diversos representantes do campo pedagógico (e.g. FREITAS, 2002; KRUG, 2001; MAINARDES, 2009a; entre outros). Apesar disso, como se trata de uma política complexa e que é adotada com diferentes propósitos ou em contextos diferenciados de infraestrutura, é necessário mencionar que as políticas de ciclos podem também reproduzir desigualdades e exclusões do sistema seriado (MAINARDES, 2007; FREITAS, 2002; BERTAGNA, 2003; VIÉGAS, 2007).

Belloni (2003), a educação de qualidade social implica considerá-la como princípio de justiça social, igualdade e democracia. É nesse sentido que a política de ciclos se torna relevante, uma vez que pode constituir-se em uma perspectiva de organização da escolaridade mais inclusiva e democrática.

Apesar da importância que se atribui à educação escolar, é necessário levar em consideração que a educação não pode compensar a sociedade ou todas as desigualdades que resultam das diferenças de classe (BERNSTEIN, 1982)[20]. Desse modo, é fundamental lutar por transformações mais amplas no sistema social. Para Apple (2001, p. 167), "lutar nas escolas é lutar na sociedade", sendo necessário lutar igualmente pelo estabelecimento das conexões entre as lutas feitas no campo educacional e os movimentos de transformação mais amplos. Gimeno Sacristán (2002) também indica que a luta pela igualdade tem outras frentes além da escola, uma vez que a educação escolar não pode "fazer tudo" na modelação do ser humano e da sociedade.

Um sistema educativo comprometido com a democracia é aquele que proporciona uma educação emancipadora, ou seja, utiliza todos os esforços individuais e coletivos para promover a aprendizagem significativa de todos os alunos (GOMES, A., 2004). Dessa maneira, é importante ressaltar, que a instituição escolar se torna democrática na medida em que proporciona não apenas o acesso, mas a apropriação do conhecimento sistematizado da "forma mais ampla, mais exitosa e no menor tempo possível" (KLEIN, 2003, p. 49).

Assim, o papel fundamental da escola é o de garantir o acesso e o domínio do conhecimento sistematizado por todos os alunos. No entanto, Young (2007, p. 1288, grifo nosso) afirma que, por razões distintas, "a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores educacionais, especialmente os sociólogos da educação". Segundo o autor, a escola deve proporcionar aos alunos a aquisição de um tipo de conhecimento que não é obtido em outros locais (família, comunidade). Ele refere-se a um "conhecimento poderoso" [21], que diz respeito ao conhecimento teórico, geralmente, mas não

[20] Em suas formulações teóricas, Bernstein buscou demonstrar como as relações de poder criadas fora da escola penetram na organização, distribuição e avaliação do saber através do contexto social. Segundo o autor, "é preciso examinar os pressupostos sociais em que se baseiam a organização, a distribuição e a avaliação do saber, pois não existe uma resposta única." (BERNSTEIN, 1982, p. 30).

[21] O autor faz uma distinção entre "conhecimento poderoso" e "conhecimento dos poderosos". Young (2007, p. 1294) explica que o "conhecimento dos poderosos" é definido por quem detém o conhecimento, ou seja, "aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento". O conceito de "conhecimento poderoso" não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas "refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo" (YOUNG, 2007, p. 1294).

unicamente, relacionado às ciências, o qual é “desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade” (YOUNG, 2007, p. 1296), fornecendo as bases para se fazer julgamentos. Para Young (2007), se a escola tem um papel importante na promoção da igualdade social, ela precisa proporcionar às crianças que já são desfavorecidas pelas suas condições sociais a oportunidade de aquisição do “conhecimento poderoso” para serem capazes de caminhar para além da sua condição.

A partir dessas considerações acerca do papel da escola, buscamos na presente pesquisa, investigar em que medida as propostas de Ciclos de Aprendizagem estão comprometidas com a construção de um sistema educacional de qualidade, inclusivo, democrático e que proporcione, além do acesso e permanência escolar, a aprendizagem efetiva. Entendemos que tais compromissos podem ser identificados por meio da análise dos textos oficiais das políticas de ciclos a serem investigadas, bem como pelas ações e encaminhamentos das secretarias de educação encarregadas de sua implantação. Assim, neste trabalho, analisamos aspectos relacionados às características e fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem, bem como os processos de recontextualização e ainda em que medida as políticas de Ciclos de Aprendizagem investigadas comprometem-se com a questão da construção de um sistema educacional democrático e inclusivo.

No Capítulo 2, apresentamos os principais aspectos históricos, conceituação e elementos atuais da política de ciclos.

CAPÍTULO 2

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAÇÃO E ELEMENTOS ATUAIS

Na educação brasileira, a organização da escolaridade em ciclos não é uma política recente. Conforme será indicado neste capítulo, as discussões acerca da reprovação e as propostas de implantação de políticas de não reprovação existem desde o início do século XX, com a expansão e consolidação da escola seriada ou graduada. Os discursos iniciais referiam-se à necessidade da "promoção em massa" dos alunos dos anos iniciais da escolarização, em virtude dos elevados índices de reprovação e da falta de vagas na escola primária. Embora o acesso à educação tenha avançado significativamente ao longo do século XX, ainda persistem problemas como o acesso, reprovação e evasão escolar. Assim, a política de ciclos pode ser entendida como necessária para o momento atual tendo em vista que os problemas da desigualdade social e educacional ainda não foram superados.

Neste capítulo, seguindo as discussões iniciadas por Silva (2006), buscamos indicar que a política de ciclos, para ser compreendida no presente, pressupõe uma análise da história do surgimento da escola burguesa e de sua crise, evidenciada pelo que se denominou fracasso escolar. Silva (2006, p. 11) explica que, contraditoriamente, a crise da escola burguesa está inserida na sua proposta desde o início, uma vez que ela faz o "discurso da socialização do conhecimento para todos, mas tem o objetivo de atender os interesses da classe que então passa a se configurar como hegemônica, a burguesia". A escola burguesa já possibilitava, desde o seu surgimento, uma organização não apenas por séries, mas também por outros modos de organização mais flexíveis em virtude das necessidades e características das diferentes classes sociais.

Outro ponto de destaque deste capítulo são os discursos mais atuais sobre os ciclos no Brasil, o que vem sendo preconizado pelo campo oficial (CNE), como a política de ciclos tem sido entendida no campo pedagógico (os pontos favoráveis e desfavoráveis), bem como o que tem sido pesquisado sobre a temática e as contribuições desses trabalhos para a compreensão dessa política.

2.1 O surgimento da escola moderna

A escola pública tem suas raízes em um período demarcado por transformações importantes que repercutiram na economia, na organização do Estado, na cultura e nos valores. Esse período é caracterizado pela passagem da Idade Média para a Idade Moderna. É quando o sistema capitalista emerge como uma nova ordem socioeconômica. A Revolução Francesa de 1789, movimento revolucionário inspirado nos ideais iluministas[22], é que vai consolidar essa nova concepção de mundo e de organização da sociedade. Como explica Lopes (2008), embora tenha sido uma revolução burguesa, por ter sido dirigida por essa classe, envolveu todo o povo francês, pois houve o apoio das camadas populares, cujos interesses, a burguesia procurava atender e conciliar, uma vez que sem esse apoio a revolução não teria êxito. Por isso, pode-se dizer que foi uma revolução democrático-burguesa.

Esse movimento revolucionário francês era pautado por promessas de uma sociedade mais igualitária e de rompimento com todos os problemas e ideologias do Antigo Regime. Nesse sentido, a instrução particular, restrita e religiosa do período feudal também deveria ser renovada. Por isso, a educação tornou-se uma preocupação relevante aos ideólogos burgueses, os quais apregoavam uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória. Assim, a responsabilidade da instrução é retirada da Igreja e repassada para o Estado burguês (LOPES, 2008). De maneira sucinta, a aposta ideológica essencial da escola moderna era "tornar a razão erudita popular" (CRAHAY, 2002, p. 19).

Lopes (2008) ao analisar as origens da escola pública, destaca que nesse momento, a educação escolar foi um dos instrumentos da burguesia para se tornar hegemônica e uma forma de legitimar o seu poder, ou seja, disseminar a sua visão de mundo[23]. Com um discurso igualitário, a burguesia atribuiu à instrução o meio para a superação das desigualdades econômicas. O problema da desigualdade econômica era atribuído à questão das capacidades individuais e inatas, em que os indivíduos não são igualmente dotados pela natureza, por isso alguns ascendem e outros não, dependendo das aptidões e do esforço de cada um. Assim, os indivíduos são proclamados iguais juridicamente, cabendo a cada um aproveitar o que é

[22] O Iluminismo difundiu-se no século XVIII e manifestou-se principalmente no campo da filosofia. A principal característica desse movimento é a valorização da razão, como o grande instrumento de compreensão do mundo, e da ciência. A razão é considerada a fonte do progresso e da liberdade, pois é ela que possibilita a apreensão e interpretação do mundo, proporcionando a emancipação da ignorância. Lopes (2008, p. 39) explica que para os iluministas a razão é "uma aquisição do Homem e tem função criadora e crítica que se volta contra o saber de autoridade".

[23] A visão de mundo que caracteriza a burguesia é proveniente do conceito principal de liberdade, a partir do qual se desenvolvem outros dois: individualismo e igualdade (LOPES, 2008).

oportunizado pelo Estado (instrução pública) para desenvolver suas aptidões e superar a sua própria condição. Dessa maneira, segundo Lopes (2008), a função da escola era tornar os indivíduos mais iguais, em virtude das diferenças inatas ou naturais (dons, talentos, potenciais). Para a autora "a instrução é acenada como veículo de libertação e de igualização, mas, assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe" (LOPES, 2008, p. 129).

Segundo Lopes (2008), foram várias as propostas de como e por que publicizar a educação, de acordo com o grupo que esteve na direção nos períodos revolucionários: a) Assembleia Constituinte[24] (1789-1791) na qual se destaca o relatório e projeto de decreto de Talleyrand; b) Assembleia Legislativa (1791-1792) na qual toma espaço o discurso de Condorcet[25]; c) Convenção Nacional - Girondina (1792-1793), Jacobina (1793-1794), Termidoriana (1794-1795), na qual se destacam os relatórios de Lanthenas, Lepeletier e Daunou, respectivamente.

De maneira geral, a ideia dessas propostas era ampliar a educação para todos, ainda que de maneira diferenciada, mais restrita, para as camadas populares. Algumas propostas estavam mais comprometidas com reivindicações dessas camadas, outras não, em virtude das alianças e rupturas nos diferentes períodos entre a burguesia e a camada popular. Em essência, as propostas pedagógicas expressavam a visão de mundo da classe burguesa à qual pertenciam os seus formuladores. Como explicita Lopes (2008), os princípios burgueses, liberdade, individualidade e igualdade, foram assumidos pela escola pública, mas além desses, outros princípios foram sendo incorporados: universalidade, gratuidade, laicidade, obrigatoriedade. O princípio de liberdade expressou-se pedagogicamente no sentido de liberdade de ser educado e para educar. O individualismo, no sentido de que cada um é responsável por seu sucesso ou fracasso, mediante o esforço individual e a igualdade jurídica atrelava-se à oportunidade de todos a adquirir instrução.

---

[24] Em 1789 discute e vota o texto da "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" que sintetiza os ideais políticos do Iluminismo.

[25] Marquês de Condorcet (1743-1794), cujo nome era Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, nasceu em Ribemont, Picardia, França. Era de família nobre e estudou no Colégio dos Jesuítas em Reims e posteriormente no Colégio de Navarra em Paris. Dedicou-se à Filosofia, sendo reconhecido por seus estudos na Matemática. Integrou o ambiente enciclopedista, mantendo contato com intelectuais como Voltaire, Diderot, D'Alembert e outros. Com a Revolução Francesa, foi nomeado presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa. Condorcet, que já tinha uma tendência em pensar a situação das frações de classe socioeconomicamente desfavorecidas, encontra nesse cargo a oportunidade de elaborar um plano para o sistema educacional capaz de favorecer estas frações de classe, bem como ser racionalmente projetado, abrangendo uma educação para todas as classes sociais. (BOTO, 2003; ALVES, 2010). Esse plano foi apresentado em 20 e 21 de abril de 1792 para a Assembleia Nacional.

Dentre os discursos pedagógicos decorrentes desse período, destacamos o relatório e projeto de Condorcet[26], uma vez que apresenta um plano de organização para o sistema público de instrução nacional, os princípios de gratuidade, laicidade, obrigatoriedade e acesso universal, os quais são defendidos até o presente para a escola pública, bem como a ideia de flexibilização do tempo de instrução escolar. Importante destacar que nesse período da Assembleia Legislativa (1789-1791), embora a proposta educacional servisse à hegemonia da burguesia e para formar pessoas para atuar em atividades requeridas pela sociedade capitalista, essa proposta significou o atendimento de reivindicações das camadas populares, que encontravam na educação um dos instrumentos de superação de sua própria condição (LOPES, 2008).

Condorcet também versava sobre o problema pedagógico em suas "Cinco Memórias sobre a Instrução Pública"[27] (CONDORCET, 1791/2008), publicadas em partes, durante o ano de 1791, em quatro números de um jornal intitulado "Biblioteca do homem público". Essas memórias de Condorcet apresentam o quadro teórico e ideológico que conduziu a elaboração da proposta de organização do sistema público de instrução nacional. A primeira memória refere-se à natureza e objeto da instrução pública. A segunda e terceira, explicam respectivamente sobre a instrução comum para as crianças e para os adultos. A quarta aborda sobre a instrução relativa às profissões e a quinta memória, sobre a instrução relativa à ciência (CONDORCET, 1791/2008). Em linhas gerais, em suas memórias, Condorcet (1791/2008) defende que a instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos, associando o conhecimento à liberdade dos indivíduos, ou seja, o conhecimento tinha uma característica emancipatória, pois considerava que a ignorância e a "desigualdade de instrução é uma das principais fontes de tirania" (CONDORCET, 1791/2008, p. 19). Destaca também três princípios que devem governar o sistema público de instrução: acesso universal (instrução comum), gratuidade e independência ou laicidade. Em suas memórias Condorcet também descreve medidas práticas que vão garantir o acesso de todos à instrução, ressaltando a necessidade de igualdade em relação à educação das mulheres.

A proposta educacional elaborada por Condorcet (1792/2010) previa a divisão do ensino em cinco graus de instrução: escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. Nos quatro primeiros graus de instrução, o ensino seria totalmente gratuito. Na escola primária seriam veiculados os conhecimentos mais

[26] Título original do relatório e projeto de Condorcet: *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, presentes à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792* (Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1972). (CONDORCET, 1792/2010).

[27] *Cinq mémoires sur l'instuction publique.*

elementares e gerais, com a finalidade de “oferecer a todos os representantes da espécie os instrumentos teóricos e dispositivos conceituais que lhes oferecessem habilidades para a autonomia facultada pela razão” (BOTO, 1996, p. 121). Nesse grau de ensino, a duração da instrução deveria ser de quatro anos, iniciando, em média, aos nove anos de idade até os treze anos. A justificativa para essa duração se dava em função de que antes dessa idade dos treze anos, as crianças não tinham muita utilidade para seus pais, pois ainda não começavam o aprendizado de uma profissão (CONDORCET, 1791/2008). Assim, as crianças de uma condição socioeconômica desfavorecida, que necessitavam trabalhar, sairiam menos prejudicadas em relação à permanência nos estudos.

Em seu relatório, Condorcet (1792/2010) já indicava que a educação poderia ser diferenciada de acordo com as circunstâncias. Ele defendia

> que é preciso dar a todos, igualmente, a instrução que é possível ser estendida a todos, mas não recusar a nenhuma parcela dos cidadãos a instrução mais elevada que é impossível fazer aquinhoar à massa ativa dos indivíduos;
> estabelecer a primeira porque é útil àqueles que a recebem, e a outra porque é útil mesmo àqueles que não a recebem. (CONDORCET, 1792/2010, p. 23, grifo nosso).

Na visão de Condorcet (1792/2010, p. 24, grifos nossos), a instrução deve ser universal, ou seja, deve estender-se a todos os cidadãos e deve ser repartida “com toda a igualdade possível, nos necessários limites do dispêndio, da distribuição dos homens sobre o território e do tempo mais ou menos longo que as crianças lhe possam consagrar”.

Assim, como considera Silva (2006), a pouca possibilidade de continuidade nos estudos das crianças socioeconomicamente menos favorecidas estava prevista no relatório, pois eram as necessidades de trabalho que determinavam a duração e a sequência da instrução, indicando que a flexibilidade do tempo da instrução era algo inescapável. No grau secundário era proposto o estudo isolado e voluntário para os que não poderiam frequentar a escola em função do trabalho. Outra forma de flexibilizar o tempo de instrução era por meio das conferências públicas de domingo, que tinham a finalidade de ampliar os saberes ou compensar defasagens de aprendizagens anteriores:

> Todo domingo o instrutor promoverá uma conferência pública, à qual assistirão os cidadãos de todas as idades. Vemos nesta instituição um meio de dar às jovens gerações aqueles conhecimentos necessários que, entretanto, não puderam fazer parte de sua primeira educação. Nela se desenvolverão mais extensamente os princípios e as regras da moral como também a parte das leis nacionais cuja ignorância impede um cidadão de conhecer seus deveres e de exercê-los. (CONDORCET, 1792/2010, p. 26).

É interessante mencionar que, conforme Boto (2003), no relatório de Condorcet havia o reconhecimento de que o nível primário de ensino seria o único que poderia ser, de fato, estendido à totalidade dos cidadãos, em virtude das condições do momento. Segundo a autora, a ideia era que, gradativamente, essa oportunidade de acesso à escola fosse ampliada. Assim, "a escola deveria ser gratuita em todos os graus, embora, no princípio, apenas a escola primária tivesse condições de ser universalizada para todo solo francês" (BOTO, 2003, p. 747).

Tendo em vista que a sociedade atual continua calcada na desigualdade e na exclusão social, o desejo de uma escola pública, universal e gratuita, cuja proposta de origem remonta à revolução burguesa, ainda se constitui em uma meta a ser concretizada. Da mesma forma, a flexibilização do tempo de escolarização, com o objetivo de garantir uma maior permanência e apropriação do conhecimento, ainda se faz necessária. A política de ciclos, destinada quase que integralmente para a educação pública, constitui-se em uma tentativa de tornar o processo de escolarização mais inclusivo e democrático, uma vez que elimina algumas barreiras que poderiam afastar os alunos da escola ou impedir que eles avancem progressivamente. Apesar disso, em uma crítica, é essencial fazer uma distinção entre os vários projetos e modalidades de ciclos existentes, uma vez que a política de ciclos pode ser implementada com objetivos diferenciados em cada contexto político-ideológico. Essa diferenciação pode ser identificada tanto nos projetos oficiais quanto nas ações e encaminhamentos das secretarias de educação.

2.2 Aspectos históricos da organização da escolaridade em ciclos

As experiências e discussões sobre a escola em ciclos são encontradas em diferentes países, principalmente naqueles que, historicamente, têm adotado o sistema seriado e a reprovação anual, como por exemplo: França, Suíça, Canadá (Quebec), Bélgica (comunidade francesa), Brasil, Portugal[28], Espanha[29], Argentina[30], entre outros.

[28] Em Portugal o ensino básico passou a organizar-se em ciclos com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. A educação básica foi organizada em três ciclos, com duração total de nove anos. O primeiro ciclo tem duração de quatro anos (6 a 10 anos de idade), o segundo de dois anos (10 a 12 anos de idade) e o terceiro de três anos (12 a 15 anos de idade). O artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, explica que "a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico" (PORTUGAL, 1986, p. 3070). A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, sofreu posteriormente algumas alterações pela Lei nº 115/1997 e a Lei nº 49/2005. No entanto, essa organização da educação básica em ciclos permaneceu inalterada.

A noção de uma escola organizada em ciclos foi empregada inicialmente no Plano de Reforma Langevin-Wallon. Esse plano de reforma da educação francesa foi elaborado em 1946-1947, após a Segunda Guerra Mundial, por um comitê ministerial, presidido por Paul Langevin e, em seguida, após a sua morte, por Henri Wallon. Embora nunca tenha sido aplicado, tornou-se um dos principais textos de referência em educação e algumas de suas considerações têm sido utilizadas até hoje nas justificativas das propostas de organização da escolaridade em ciclos.

Os princípios que basearam esse plano de reforma do ensino francês são os seguintes: a) justiça, envolvendo dois aspectos: igualdade e diversidade, significando que todas as crianças, independentemente, de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito do desenvolvimento máximo das características de sua personalidade; b) reconhecimento de igual dignidade para todas as funções sociais, não menosprezando as habilidades de trabalho manual ou inteligência prática em relação a outras habilidades; c) em uma democracia devem-se proclamar e proteger os direitos dos mais fracos e de todos à educação, garantindo o desenvolvimento pleno das habilidades individuais; d) valorização de uma cultura geral, para que a especialização técnica não limite a compreensão dos problemas mais amplos, ou seja, a formação do trabalhador não deve prejudicar a formação do homem, e sim caracterizar-se como uma formação complementar para um amplo desenvolvimento humano. (WALLON, 1977).

Segundo o Plano Langevin-Wallon (WALLON, 1977), as implicações desses princípios gerais exigem uma alteração da estrutura da instituição escolar, visando o atendimento do princípio da justiça fundamental em uma democracia. Uma dessas alterações

---

[29] Na Espanha, a Educação Básica está organizada em: Educação Primária e Educação Secundária Obrigatória (ESO). A Educação Primária compreende 6 anos de escolaridade (6 aos 12 anos de idade), divididos em três ciclos de dois anos cada. A promoção de um ciclo para outro ocorre sempre que as metas de aprendizagem forem alcançadas. A reprovação pode ocorrer apenas uma vez durante toda a Educação Primária, ao final de qualquer um dos três ciclos, e deve ser acompanhada por um plano específico de recuperação ou de reforço. Há uma avaliação diagnóstica no final do segundo ciclo com fins formativos e de reorientação das ações pedagógicas para garantir a aprendizagem adequada de todos os alunos. A Educação Secundária Obrigatória compreende 4 anos de escolaridade (12 aos 16 anos de idade) e também prevê uma avaliação diagnóstica que se realiza no 2º ano de escolaridade. Igualmente como ocorre na Educação Primária, a reprovação pode ocorrer uma única vez no decorrer da ESO. A Lei Orgânica de Educação (ESPAÑA, 2006a), estabelece que a diversidade é um princípio fundamental e deve reger toda a educação básica, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma educação adequada às suas características e necessidades. (ESPAÑA, 2006a; 2006b)

[30] Na Argentina a experiência de organização da escolaridade em ciclos iniciou-se em 1993, com a *Ley Federal de Educación* nº 24.195 que assim estruturou o sistema educacional: Educação Inicial, Educação Geral Básica, Educação Polimodal e Educação Superior. A Educação Geral Básica (6 à 14 anos de idade), compreendia três ciclos de três anos (ARGENTINA, 1993). Em 2006 foi aprovada uma nova lei de organização do sistema educativo argentino, a *Ley de Educación Nacional* nº 26.206 (ARGENTINA, 2006), a qual substituiu a Lei nº 24.195, de 1993. Nessa nova lei, os quatro níveis de ensino ficaram assim divididos: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior. A Educação Primária passou a organizar-se em anos de escolaridade, com possibilidade de reprovação ao final de cada ano.

é a organização do ensino em graus progressivos, correspondentes aos níveis de desenvolvimento (infância, pré-adolescência, adolescência e puberdade), em que todas as crianças possam avançar sucessivamente. Assim, com uma concepção humanizadora do processo educacional, Wallon, que tinha um conhecimento amplo sobre o desenvolvimento humano, em virtude de sua formação filosófica e médica, propõe a organização da escolaridade em ciclos, como forma de respeitar as características do desenvolvimento humano. A organização do ensino obrigatório na proposta de Langevin-Wallon previa três ciclos sucessivos: a) 1º ciclo: dos 7 aos 11 anos; b) 2º ciclo: dos 11 aos 15 anos; c) 3º ciclo: dos 15 aos 18 anos. A escola maternal correspondia à idade dos 3 até os 7 anos.

O Plano Langevin-Wallon[31] previa também um conjunto de medidas fundamentais para a efetiva democratização do ensino: gratuidade em todos os níveis de ensino; prolongamento da escolaridade obrigatória até os 18 anos; regime de remuneração do estudante via bolsas, pré-salário e salário, considerando as suas condições e meios de vida; valorização da função docente e investimento em sua formação; aumento do número de professores; redução do número de alunos por turma; ampliação de escolas e reconstrução de edifícios escolares destruídos pela guerra, bem como o aumento dos recursos financeiros destinados à educação.

Em 1989, o discurso sobre os ciclos foi retomado, a partir de reinterpretações das propostas do Plano Langevin-Wallon (1946-1947), na reforma educacional francesa realizada pelo então ministro da educação Lionel Jospin, que buscava enfrentar o problema do insucesso escolar. A lei francesa nº 89-486 de 10 de julho de 1989 sobre a educação, estabeleceu a organização da escola primária em ciclos[32]. Como forma de aplicação dos princípios estabelecidos pela lei, o decreto nº 90-788 de 6 de setembro de 1990[33] definiu a organização do tempo escolar em três ciclos levando em conta o crescimento psicológico das crianças: a) Ciclo de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos); b) Ciclo de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos); c) Ciclo de aprofundamento (8 a 10 anos). Assim, são definidos ciclos plurianuais para o ensino primário, introduzindo o termo “Ciclos de Aprendizagem”.

O principal documento da reforma educacional francesa (FRANCE, 1991), intitulado *Les cycles à l’école primaire*, que estabelece as orientações para essa política, justifica a implantação dos ciclos como uma forma de garantir a continuidade da aprendizagem dos

[31] Considerações acerca do Plano Langevin-Wallon podem ser encontras em Galvão (1994) e Lima (2000).

[32] Em princípio, essa lei ainda é referência principal para todo o sistema educativo francês, mas sofreu algumas alterações, sendo revogada e incorporada no Código de Educação da França a partir do ano 2000, o qual atualmente reúne todas as disposições e regulamentos relativos ao sistema de ensino francês.

[33] A lei e o decreto estão disponíveis em: <http://www.legifrance.gouv.fr>.

alunos, introduzindo uma maior flexibilidade na aprendizagem e na organização do trabalho dos professores, de modo a proporcionar um ensino adequado para a diversidade, em que a ação pedagógica seja orientada pela heterogeneidade dos alunos. O documento (FRANCE, 1991) destaca que é necessário colocar a criança no centro do sistema educativo, considerando-a com as suas realizações e as suas fraquezas. Também enfatiza-se que é mais eficaz assegurar a continuidade da aprendizagem, eliminando as falhas que poderiam resultar em reprovações. Assim, as lacunas precisam ser preenchidas antes da aprendizagem posterior, por meio de atividades que considerem as diferenças entre os níveis dos alunos de uma mesma classe. Uma explanação mais completa referente às características dos Ciclos de Aprendizagem a parir do documento da reforma do ensino francês (FRANCE, 1991) é apresentada no Capítulo 3.

Analisando-se a história da emergência da política de ciclos no Brasil, pode-se afirmar que a proposta de ciclos da reforma da escola primária da França, bem como os ciclos propostos no Plano Langevin-Wallon (1946-1947) influenciaram a formulação de políticas de ciclos no Brasil. Tais influências são recontextualizadas no cenário nacional, no qual já existiam discussões, propostas e experiências de políticas de não reprovação desde o início do século XX.

2.3 A escola em ciclos no Brasil

No Brasil, a chamada organização da escolaridade em ciclos teve início na década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em diferentes redes estaduais (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, etc.). No entanto, as discussões sobre a necessidade de se implantar políticas de não reprovação já existiam desde o início do século XX, principalmente em virtude das altas taxas de reprovação e da falta de vagas no ensino primário. Alguns pesquisadores (BARRETTO; MITRULIS, 1999, 2001; BARRETTO; SOUSA, 2005; MAINARDES, 2001, 2007, 2009a) explicitam em seus trabalhos a trajetória histórica dos ciclos no Brasil. Com base nessas discussões e outros textos, apresentamos a seguir os antecedentes históricos da política de ciclos no Brasil, a sua emergência depois dos anos 80 e as discussões mais atuais sobre o tema.

2.3.1 Antecedentes da escola em ciclos no Brasil

Nos anos que se seguiram à proclamação da república brasileira, em 1889, a preocupação com a educação do povo tornou-se relevante para o projeto republicano, no sentido de moldar um novo cidadão[34]. Souza (2008) explica que no início do século XX a modernização da sociedade brasileira era notável e atingia também o campo educacional. Dessa maneira, em vários estados brasileiros, os governos estaduais buscavam implementar reformas de instrução pública, de modo a instituir um moderno aparelho de ensino para a promoção da educação popular. Segundo a autora, de uma maneira geral, os princípios liberais de educação foram incorporados pelos dispositivos legais, determinando assim a "obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o caráter laico da educação e fixando o compromisso formal do poder público em ampliar as oportunidades educacionais mediante a multiplicação das escolas e a elevação do número de matrículas." (SOUZA, 2008, p. 37).

Foi a partir de 1893 que um novo modelo de escola começa ganhar repercussão no cenário brasileiro, com a organização dos primeiros grupos escolares no estado de São Paulo, pautados nos padrões da escola graduada. Os governos de São Paulo visavam uma renovação do ensino primário, de forma a instituir uma organização mais racional e moderna, contrastando com a escola unitária regida por um só professor[35]. A expansão dos grupos escolares no contexto brasileiro ocorre a partir da segunda metade do século XX[36]. É importante destacar que o modelo de escola graduada estava sendo amplamente difundido nos países europeus e Estados Unidos desde meados do século XIX (SOUZA, 2008). Assim, o Brasil, seguindo a tendência de países mais avançados, adota esse modelo de escola como uma forma de organização escolar mais adequada para o ensino público em meio à ampliação do acesso à educação. De acordo com Souza (2008), esse tipo de escola compreendia uma

[34] Conforme Souza (2008) foram atribuídas muitas finalidades e grandes expectativas à escola para a consolidação da nação brasileira. Caberia a ela moldar o caráter das pessoas, através da veiculação de valores morais e cívico-patrióticos, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores e pela ordem.

[35] A escola unitária representava o modelo de organização escolar predominante no Brasil Império. Nessa escola, o professor ministrava o ensino para os alunos em diferentes níveis de adiantamento, utilizando o método de ensino individual, ensino monitorial ou mútuo (alunos mais adiantados auxiliavam os alunos em níveis inferiores) e mais tarde, a partir da década de 1870, o método simultâneo (formação de pequenos grupos, denominados classes, de acordo com o grau de adiantamento). (SOUZA, 2008).

[36] Souza (2008) explica que apenas alguns estados como: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, estabeleceram uma rede expressiva de grupos escolares até meados do século XX. Nesse período, a expansão do ensino primário em diversas regiões do país ocorreu por meio das escolas reunidas e isoladas. Embora, várias escolas reunidas foram sendo transformadas em grupos escolares e outras escolas primárias foram sendo extintas, ao longo do século XX elas continuaram existindo. (SOUZA, 2008).

organização didático-pedagógica e administrativa mais complexa, econômica e racional. Para isso,

> pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula. (SOUZA, 2008, p. 41).

Ainda segundo Souza (2008), em uma dimensão administrativa, esse modelo de escola ampliava as funções burocráticas do diretor responsável pela fiscalização das atividades escolares e demandava também outros funcionários (secretários, serventes, porteiros). Em dimensão pedagógica, implicou em uma organização mais sistemática e regulada do currículo, classificando os conteúdos por séries e exigindo mecanismos mais rígidos de avaliação dos alunos para a classificação em classes, bem como dispositivos minuciosos de controle do tempo, como o calendário letivo.

Um dos aspectos centrais dessa escola graduada é a avaliação, a qual adquire a finalidade de classificar os alunos em classes seriadas e também como mecanismo de punição, controle e hierarquização (SOUZA, 2008). Portanto, a reprovação representava tanto um meio de garantir a homogeneidade das classes no que se refere aos níveis de conhecimentos, como uma forma disciplinar, de coibir condutas e hábitos indesejáveis.

Podemos dizer que o ensino em regime seriado possibilitou à população a ampliação do acesso ao ensino primário. No entanto, ao longo do tempo, o sistema seriado acabou produzindo novos problemas ao sistema educacional brasileiro, principalmente em relação aos altos índices de reprovação e evasão escolar. No estudo de Souza (2008) sobre a organização do trabalho escolar e do currículo no século XX no Brasil, a autora explicita que os rígidos critérios de seleção escolar estabelecidos no ensino primário são reveladores das contradições que caracterizaram a institucionalização da escola no Brasil, uma vez que a proposta de educação voltada para o povo delineou-se como altamente hierarquizada e excludente. Nesse contexto, a questão da repetência começa ser discutida no Brasil.

No final da década de 1910 e início da década de 1920, Sampaio Dória e Oscar Thompson, gestores educacionais do Estado de São Paulo, recomendavam a promoção de todos os alunos nos anos iniciais de escolarização. Sampaio Dória (apud ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 9) aconselhava o seguinte: “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. Em 1921, Oscar

Thompson, diretor-geral do ensino, recomendou a “promoção em massa”. O discurso inicial em favor da eliminação da reprovação nos anos iniciais do ensino primário foi proposto por autoridades educacionais do Estado, em virtude, principalmente dos elevados índices de reprovação e falta de vagas nas escolas.

Segundo Mainardes (2007), nas décadas de 30 e 40 não há evidências de que este tenha sido um tema debatido. A partir da década de 1950, essa discussão foi retomada por políticos e educadores, no contexto das discussões sobre a chamada “promoção automática”. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) foi o principal veículo utilizado pelos campos oficial e pedagógico para disseminar e discutir a ideia da promoção automática. Nessa revista, na década de 1950, foram publicados diversos artigos sobre aprovação/reprovação e promoção automática (ALMEIDA JÚNIOR, 1957; KUBITSCHEK, 1957; LEITE, 1959; MATOS, 1956; PEREIRA, 1958; TEIXEIRA, 1954, 1957; WILSON, 1954).

De acordo com Barretto e Mitrulis (2001), no ideário desenvolvimentista da época, a educação era considerada uma condição indispensável para o avanço tecnológico do país, portanto, a escola fundamental não poderia impor obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. Os educadores também reconheciam o prejuízo causado pela reprovação escolar para o desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, a partir dos anos 50 os argumentos de natureza social, política e econômica a favor da adoção da promoção automática ou de alguma forma de flexibilização do ensino se intensificaram.

Apesar dessas propostas e discussões, as experiências pioneiras de políticas de não reprovação iniciaram-se no final da década de 1950. A reforma da educação primária, levada a efeito no Estado do Rio Grande do Sul, a partir de 1958, é considerada a experiência pioneira de não reprovação (BARRETTO; MITRULIS, 1999). Além dessa, foram implantadas outras experiências de não reprovação nos anos iniciais da escolarização, tais como: a promoção por rendimento efetivo (Grupo Escolar Experimental – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – 1959-1962), Organização do ensino primário em fases e etapas (Distrito Federal – 1963-final dos anos 60), Organização em níveis (Estado de Pernambuco – 1968; rede estadual de São Paulo – 1969-1971), Sistema de Avanços Progressivos (Estado de Santa Catarina – 1970-1984). (MAINARDES, 2007; BARRETTO; MITRULIS, 1999). Essas experiências tiveram uma duração relativamente curta, com exceção da experiência desenvolvida em Santa Catarina que foi mais duradoura.

2.3.2 A escola em ciclos a partir dos anos 80

O termo “ciclo” emergiu no cenário das políticas educacionais em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, na rede estadual de São Paulo. Em seguida outras redes estaduais de ensino começaram a implementá-lo seguindo várias características da proposta da rede estadual paulista: Minas Gerais (1985), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993).

O Ciclo Básico de Alfabetização reunia os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, eliminando a reprovação na passagem do primeiro para o segundo ano, a fim de proporcionar mais tempo para a aprendizagem, bem como reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar. Medidas adicionais foram adotadas pelos estados que implementaram essa política, como: estudos complementares para as crianças com dificuldades de aprendizagem; reestruturação curricular; formação continuada de professores; melhoria das condições de trabalho nas escolas. Nesse sentido, o Ciclo Básico marca um rompimento com o simples conceito de promoção automática. (MAINARDES, 2001, 2007).

É importante mencionar que o Ciclo Básico de Alfabetização é uma política que surgiu no contexto de redemocratização do Brasil, no final do regime militar (1964-1985). Em 1982 ocorreram as eleições diretas para governadores de estado, decretadas pelo Governo Figueiredo, e em vários estados, como: São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro e outros, foram eleitos partidos oposicionistas durante os anos de governo militar (PMDB, PDT), os quais estavam comprometidos com um discurso de mudança da educação e democratização do ensino. Conforme Mainardes (2001), nesse contexto em que grupos políticos e educadores progressistas passam a assumir cargos importantes nas instâncias mediadoras, medidas inovadoras são implantadas na escola pública, entre elas, o Ciclo Básico de Alfabetização.

O Ciclo Básico foi a primeira experiência de organização da escolaridade em ciclos implantada em várias redes de ensino brasileiras, constituindo-se como uma referência para a ampliação dos ciclos nos demais anos do Ensino Fundamental a partir dos anos 1990 e para a inserção dos ciclos como uma modalidade de organização do ensino na nova LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

A partir dos anos 90, diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais: Ciclos (inicial, intermediário e final), Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico, Bloco

Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em ciclos, entre outras. Uma análise mais detalhada de cada uma dessas modalidades indica que há semelhanças e diferenças entre elas. Em sua essência, algumas modalidades propõem ciclos mais longos, a eliminação da reprovação em todos os anos e pressupõem mudanças mais radicais no sistema educacional. Já outras propõem ciclos mais curtos, a reprovação ao final dos ciclos e mudanças menos substanciais no sistema de ensino. No entanto, as modalidades citadas não são puras e homogêneas. Em cada rede de ensino, essas propostas são recontextualizadas e reinterpretadas de diferentes formas, originando políticas com especificidades e particulares próprias.

Em 1992, foi implantada na rede municipal de São Paulo uma experiência de ciclos. Os oito anos do ensino fundamental foram estruturados em três ciclos: a) Ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries); b) Ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e c) Ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries). A implantação desse projeto foi antecedida por outras mudanças no sistema educacional, realizadas por uma administração do Partido dos Trabalhadores (1989-1992)[37], a qual tinha como diretrizes fundamentais: democratização da gestão, democratização do acesso, nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos (CORTELLA, 1992). Como uma das formas de alcançar a qualidade de ensino, elaborou-se um "Novo Regimento Comum das Escolas Municipais", no qual foi proposta a organização da escolaridade em ciclos. Esse novo regimento estava apoiado na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propondo uma "organização escolar regida pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação, sobretudo na transição das séries iniciais, garantindo-se um regime de ciclos para todo o Ensino Fundamental" (CORTELLA, 1992, p. 61).

Nessa experiência de ciclos em São Paulo, Cortella (1992) explica que a avaliação da aprendizagem passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que deveriam ser discutidos com os alunos e seus pais ou responsáveis, as notas foram substituídas por três conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório) e a reprovação poderia ocorrer

[37] A administração 1989-1992 tem Luiza Erundina como prefeita. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é assumida por Paulo Freire, que permanece de 1989 a 1991, sendo substituído por Mário Sérgio Cortella. Alavarse (2002) apresenta um quadro geral da política da administração do PT (1989-1992) em São Paulo - SP. O autor explica que no processo das eleições diretas municipais de 1988 na cidade de São Paulo, "foram depositadas sobre o PT, por parte da população e, sobretudo, de suas parcelas mais organizadas, enormes esperanças de alteração dos rumos da vida política e social." (ALAVARSE, 2002, p. 258). Isso porque se vislumbravam mudanças na cidade de São Paulo, que vinham se fortalecendo com o movimento pelo fim do regime militar, pelas liberdades democráticas, pela ascensão dos movimentos estudantil, sindical e popular. O autor destaca ainda, que essa vontade de mudança se manifestou em outras cidades do Brasil, que também elegeram representantes do PT.

apenas no final de cada ciclo, caso o aluno fosse retido, refazia somente o último ano do ciclo correspondente.

Para Mainardes (2009a), essa experiência de organização da escolaridade em ciclos do município de São Paulo pode ser considerada como um ponto de partida para a construção de uma visão mais ampla, abrangente e radical da organização da escolaridade em ciclos que se fortaleceu nos anos 1990, principalmente por ter atingido todos os anos do Ensino Fundamental. Conforme Alavarse (2002), a implantação desse projeto sofreu influências do modelo de escolaridade em Ciclos de Aprendizagem proposta na reforma da escola primária iniciada em 1989 na França, uma vez que o documento dessa reforma (FRANCE, 1991) foi utilizado nas discussões para a formulação da proposta de ciclos da rede municipal de São Paulo.

Em 1995, as redes municipais de Porto Alegre (Escola Cidadã) e Belo Horizonte (Escola Plural) iniciaram a implantação dos Ciclos de Formação. Essa modalidade de ciclos passou a ser bastante disseminada e discutida e foi implantada em outras redes de ensino, como: Cuiabá-MT, Goiânia-GO, Rio de Janeiro-RJ, rede estadual do Ceará e do Mato Grosso, entre outras. Os Ciclos de Formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano, organizando-se da seguinte maneira: a) Ciclo I - Infância: 6 a 8 anos; b) Ciclo II - Pré-adolescência: 9 a 11 anos; c) Ciclo III - Adolescência: 12 a 14 anos. Em dimensão teórica, os Ciclos de Formação estão ligados aos princípios da proposta de Langevin-Wallon (1946-1947), ancorados na psicologia (etapas do desenvolvimento humano), bem como em uma concepção antropológica do desenvolvimento humano. Os textos de pesquisadores como: Arroyo (1999, 2004), Krug (2001), Lima (2000), bem como a experiência e publicações da Escola Plural (Belo Horizonte) e da Escola Cidadã (Porto Alegre) têm sido utilizados como referências para a formulação de políticas de Ciclos de Formação.

A partir de 1998, algumas redes de ensino implantaram o Regime de Progressão Continuada, que fora indicado na Lei n° 9394/96 (BRASIL, 1996). Este é o caso da rede estadual de São Paulo, por exemplo. O artigo 23 da referida lei diz que a Educação Básica poderá ser organizada 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”. No artigo 32, o parágrafo 1º estabelece que é facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos. O regime de progressão continuada foi incluído no parágrafo 2° desse mesmo artigo: “Os estabelecimentos que utilizam a 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" (BRASIL, 1996).

A partir do final dos anos 90, programas de organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem começaram a ser implantados em algumas redes de ensino, tais como: Vitória da Conquista-BA (1998), Curitiba-PR (1999), Ponta Grossa-PR (2001), Recife-PE (2001), Telêmaco Borba-PR (2005), São Luís-MA (2005) e Salvador-BA (2008). Uma análise mais aprofundada da trajetória histórica, bem como das características e fundamentos dessa modalidade, foco da presente pesquisa, será apresentada no Capítulo 3.

Em termos gerais, os pesquisadores que estudam sobre a política de ciclos consideram que os Ciclos de Formação constituem-se em uma ruptura mais radical com a seriação e, geralmente, propõem mudanças mais radicais no currículo, avaliação, organização, gestão escolar, formação continuada de professores etc. Já a política chamada como Ciclos de Aprendizagem, constitui-se em uma política com uma ruptura menos radical em relação à seriação, uma vez que, na maioria das vezes, prevê a reprovação ao final de cada ciclo e, de modo geral, as mudanças são menos substanciais no currículo, na avaliação, na organização, etc. O regime de progressão continuada tem sido criticado por constituir-se em uma perspectiva mais conservadora (FREITAS, 2003). Contudo, parece importante considerar, que as diferentes modalidades de ciclos constituem-se em uma forma de organização da escolaridade com potencial democratizante, que em si já representam uma alteração radical no sistema de ensino.

Deve-se destacar que mesmo as propostas de uma mesma modalidade não são homogêneas, podendo assumir características distintas em cada contexto. Assim, algumas diferenças podem ser identificadas, por exemplo, nos Ciclos de Formação implantados em Porto Alegre-RS, Belo Horizonte-MG, Cuiabá-MT, Goiânia-GO e na rede estadual do Ceará e do Mato Grosso. Além disso, ao longo do tempo, uma série de mudanças é introduzida nessas políticas, reconfigurando-as de acordo com o contexto político-ideológico e administrativo.

2.3.3 A política de ciclos no Brasil: elementos atuais

De acordo com dados do MEC/Inep, no ano de 2006, 9,72% das escolas do Ensino Fundamental no Brasil estavam organizadas em ciclos, o que correspondia a 18,17% das matrículas. O total de escolas organizadas em séries era de 83,11% (67,33% das matrículas). Os dados mostram, também, que 7,16% das escolas (14,5% das matrículas) correspondiam a

escolas com mais de uma forma de organização (ciclos e séries ou matrícula por disciplina ou outras formas). Esses dados indicam que, no Brasil, a maioria das redes de ensino ainda está organizada em séries. Ao lado disso, diversas redes de ensino, estaduais e municipais, desenvolvem experiências bastante inovadoras e relevantes de organização da escolaridade em ciclos.

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, diversas redes de ensino brasileiras têm implantado políticas de ciclos, principalmente nos anos iniciais. O Conselho Nacional de Educação recomendou no Parecer CNE/CEB nº 5/2007[38] (BRASIL, 2007a) e no Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008), que os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos sejam organizados em ciclos. Este último parecer se pronuncia em relação ao tratamento pedagógico a ser oferecido às crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, explicando que esses três anos iniciais devem constituir-se em um período destinado à "construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento" (BRASIL, 2008, p. 1). Os procedimentos de avaliação devem considerar uma ação pedagógica que viabilize o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, entendendo que algumas necessitam de mais tempo para sua alfabetização e letramento. Por isso, considera-se que a alfabetização ocorre nos três anos iniciais do ensino fundamental, que se constitui no que se denomina "ciclo da infância" (BRASIL, 2008).

Assim, nos itens 4 e 5, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 indica o seguinte:

> 4 – O antigo **terceiro período da Pré-Escola não** pode se confundir com o **primeiro ano do Ensino Fundamental,** pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de **"ciclo da infância"**.
> 5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino. (BRASIL, 2008, p. 2, grifos do relator).

O Conselho Nacional de Educação, através desse parecer, destaca que os sistemas de ensino poderão adotar a organização da escolaridade em ciclos no Ensino Fundamental na sua totalidade ou em parte, conforme os termos dos artigos 8º, 23 e 32 da LDB 9394/96. Assim, o parecer mencionado apresenta a possibilidade da implantação de um "ciclo da infância" ou da manutenção do regime seriado com a eliminação da reprovação nos três primeiros anos. É importante ressaltar que, além do chamado "ciclo da infância", as redes de ensino podem optar por outras modalidades de ciclos, tais como: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de

[38] Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007 (BRASIL, 2007b).

Formação, Regime de Progressão Continuada, etc. Um aspecto que deve merecer a atenção de gestores educacionais e escolares, Conselhos Estaduais e Municipais, pesquisadores, pais e a sociedade em geral é que, atualmente, as redes de ensino podem optar apenas pela eliminação da reprovação – algo que possui elementos positivos[39], conforme já discutido –, sem o compromisso de alterar mais substancialmente aspectos relacionados às concepções de avaliação, currículo, procedimentos metodológicos, etc. Nesse caso, a eliminação da reprovação, embora possua uma dimensão positiva, pode ser empregada apenas como uma solução formal, constituindo-se em uma opção que se afasta da concepção da escola ciclos que vem sendo desenvolvido no contexto educacional brasileiro.

Como resultado da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e das indicações dos pareceres acima mencionados, o Conselho Nacional de Educação iniciou, no primeiro semestre de 2010, uma discussão sobre a possibilidade de eliminar a reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tornando-os um ciclo de alfabetização[40]. A ideia está apoiada em dados do MEC/Inep, que revelam que em 2008, 3,5% dos alunos, que representa 74.471, do "novo primeiro ano" do Ensino Fundamental foram reprovados, conforme a apresenta a Tabela 1. Essa medida se torna importante, já que a reprovação contraria a ideia de reformulação do Ensino Fundamental com a intenção de dar acesso, permanência e sucesso escolar aos estudantes.

Tabela 1 – Número de alunos aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a escola e taxa de aprovação, reprovação e abandono, no ano inicial do Ensino Fundamental, por região geográfica - 2008

Região geográfica	Número de alunos aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a escola no ano inicial do Ensino Fundamental			Taxa de aprovação, reprovação e abandono no ano inicial do Ensino Fundamental		
	Aprovados	Reprovados	Alunos que deixaram de frequentar a escola	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	**2.015.202**	**74.471**	**54.743**	**94,0**	**3,5**	**2,5**
Norte	162.059	7.390	8.809	90,9	4,1	5,0
Nordeste	583.081	33.966	30.042	90,1	5,2	4,7
Sudeste	711.008	25.447	9.458	95,3	3,4	1,3
Sul	357.711	4.414	1.989	98,2	1,2	0,6
Centro-Oeste	201.343	3.254	4.445	96,3	1,6	2,1

Fonte: MEC/Inep. Censo escolar, 2008.

[39] Um dos aspectos positivos da eliminação da reprovação é evitar que crianças de seis anos de idade sejam reprovadas já no primeiro ano de escolaridade, uma vez que o processo de alfabetização, entendido enquanto domínio básico da leitura e da escrita, não se conclui em um ano letivo, pelo menos para a maioria das crianças. Além disso, o processo de apropriação da leitura e da escrita se dá por meio de um processo contínuo.

[40] Ver a notícia veiculada pela internet "CNE discute projeto para acabar com reprovação nos primeiros três anos do Ensino Fundamental".

2.4 Discurso sobre os ciclos: tensão entre pontos favoráveis e desfavoráveis

Há controvérsias em relação ao discurso sobre os ciclos como uma política para a escola pública. Alguns autores (DEMO, 1998; GROSSI, 2004) fazem sérias críticas ao modelo da organização da escolaridade em ciclos, alegando que é uma forma de mascarar a repetência e não garantir a aprendizagem dos alunos. Demo (1998) argumenta sobre os riscos da promoção continuada para a escola pública, no sentido de torná-la "coisa pobre para o pobre" (DEMO, 1998, p. 173). O autor sustenta que a proposta é válida, mas acaba se tornando vazia ao focar-se apenas na promoção ao invés da aprendizagem. Para ele, "não se trata de promover, mas de aprender. Promover sem aprender é sucatear a escola, e, no fundo, descartá-la como desnecessária" (DEMO, 1998, p. 182). Os argumentos utilizados em favor da progressão continuada, como: sustentação da autoestima do aluno e respeito aos ritmos de aprendizagem, são frágeis, pois a não aprendizagem também fere a autoestima do aluno. Por isso, o compromisso da escola deve ser com a garantia da aprendizagem adequada dos alunos.

Grossi (2004) defende que o ensino por ciclos, como uma tentativa de eliminar a reprovação, é uma medida equivocada, pois a reprovação é decorrente da incompetência do ensino e não da seriação ou da avaliação. Nesse sentido, "o problema da escola não é a repetência, mas, sim, a não aprendizagem" (GROSSI, 2004, p. 49), bem como "não são as avaliações que atrapalham as aprendizagens. É a não aprendizagem que torna as avaliações difíceis e pesadas" (GROSSI, 2004, p. 88). Segundo a autora, para eliminar esse problema é preciso criar condições políticas, econômicas e pedagógicas para a formação e atuação adequada dos professores. Na visão de Grossi (2004, p. 12), não é por meio de "meras medidas burocráticas" que será assegurada as aprendizagens escolares, tais como a substituição de séries por ciclos, mas sim através de uma correta instrumentalização didática, apoiada em uma sólida base teórica. A autora, baseando-se em uma análise didática da aprendizagem, propõe que um modelo de ensino-aprendizagem eficaz e bem aplicado é capaz de resolver os problemas do fracasso escolar. É importante mencionar que esse aspecto é fundamental, mas somente ele não é suficiente para resolver problemas de uma realidade tão complexa como a brasileira. Assim como, não é suficiente apenas organizar a escolaridade em ciclos sem implementar outras medidas que essa forma de organização pressupõe.

De modo geral, conforme explicitado no Capítulo 1, a organização da escolaridade em ciclos tem sido considerada pelo campo oficial (Estado) e por uma parcela do campo pedagógico (pesquisadores e educadores) como uma alternativa viável para a superação das

limitações do regime seriado: reprovação, evasão, exclusão educacional e fragmentação do processo de aprendizagem.

Em seus estudos sobre os efeitos da repetência, Crahay (2006, 2007) demonstra que a repetência é ineficaz, alegando que os alunos fracos que repetem, progridem menos que outros alunos fracos que são promovidos, ou seja, repetir não ajuda os alunos em dificuldade a superar os obstáculos de aprendizagem. A partir de suas pesquisas, o autor afirma que "a repetência constitui um meio contraprodutivo de fazer face às dificuldades de aprendizagem dos alunos fracos." (CRAHAY, 2007, p. 185). Parece interessante considerar o que Crahay (2002, p. 437) apresenta como síntese dos resultados de sua pesquisa sobre a construção de ensino justo e eficaz: "as pedagogias mais igualitárias também são as mais eficazes".

Acredita-se que os ciclos podem assegurar a permanência, sucesso escolar e qualidade de ensino, pressupondo uma série de mudanças na concepção de ensino-aprendizagem, de conhecimento, de avaliação, da função da escola, constituindo-se em um "caminho potencial para a democratização do ensino" (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 660, grifo nosso). Nessa perspectiva, a política de ciclos é avaliada como uma proposta que visa à instituição de um sistema educacional mais democrático, igualitário e inclusivo, pois tem como pressuposto a construção de uma organização escolar e curricular mais flexível, que aposta na continuidade do aprendizado ao invés da reprovação, contribuindo para enfrentar a seletividade da realidade brasileira (MAINARDES, 2007; FREITAS, 2002, 2003). Porém, Freitas (2002) destaca que os ciclos não resolvem todos os problemas, ao contrário, criarão outros que devem mobilizar uma análise crítica dos limites dessa escola na sociedade, segundo um conceito de qualidade que vá além do domínio da instrução em tempo flexível.

A escola em ciclos é uma política complexa e diversas justificativas (filosófica, política, psicológica, antropológica e sociológica) são apontadas como fundamentação. No entanto, Miranda (2009) ressalta que os argumentos em defesa da política de ciclos nem sempre explicitam com clareza o conjunto de princípios de ordem teórica, prática, social, política, pedagógica e psicológica que os fundamenta.

2.5 A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil

Segundo Mainardes (2006, 2009b), as pesquisas sobre a organização da escolaridade em ciclos vêm sendo desenvolvidas desde o final da década de 1980, quando o Ciclo Básico

foi implantado em diversos estados. Dessa forma, há um significativo número de pesquisas e publicações que têm sido revisadas e sintetizadas por diferentes pesquisadores (BARRETTO; SOUSA, 2004; GOMES, C., 2004; MAINARDES, 2006, 2008, 2009b; MAINARDES; GOMES, 2008; SOUSA et al., 2003; SOUSA; BARRETTO, 2004). Ainda conforme Mainardes (2009b), nas décadas de 1980 e 1990, a pesquisa sobre a política de ciclos enfatizou aspectos relacionados à formulação, implementação e avaliação de programas de organização da escolaridade em ciclos, bem como discussões teóricas relacionadas a esse tema. A partir de 2000, houve um crescimento significativo das pesquisas, principalmente de teses e dissertações, enfocando uma variedade de temas relacionados aos ciclos: avaliação da aprendizagem, ciclos e questões curriculares, processos de ensino e aprendizagem no contexto de escolas organizadas em ciclos, etc.

A partir do levantamento das teses e dissertações realizado nas seguintes bases de dados: banco de teses da CAPES[41], Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ibict[42], Biblioteca Digital do Portal Domínio Público[43], em *websites* dos PPGEs, das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações de instituições de Ensino Superior, localizamos 209 trabalhos sobre a organização da escolaridade em ciclos, defendidas no período de 2000 a 2010. Desse total, 27 são teses e 182 são dissertações[44].

Como mostra o quadro 1 (Apêndice A), essas pesquisas foram apresentadas em 54 Programas de Pós-Graduação em Educação e em outros 15 programas: Ciências do Movimento Humano; Letras; Letras: Linguística e Teoria Literária; Educação, Ciências e Matemáticas; Economia; Interdisciplinar Linguística Aplicada; Ciências Sociais; Psicologia; Educação nas Ciências; Educação Tecnológica; Administração; Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação; Ciências e Práticas Educativas; Educação Física; Educação, Administração e Comunicação. Isso revela uma dispersão do assunto em diversos PPGEs e em outras áreas, o que possibilita a abordagem dessa temática sob diferentes aspectos e perspectivas teórico-metodológicas.

Na tabela 2 podemos verificar o número de defesas por ano, indicando uma tendência de crescimento no número de teses e dissertações que tratam da política de ciclos, sendo que o ano 2006 concentra o maior número (30 defesas).

---

[41] <http://www.capes.gov.br>

[42] <http://bdtd.ibict.br>

[43] <http://www.dominiopublico.gov.br>

[44] O levantamento das teses e dissertações sobre ciclos, bem como sobre progressão continuada, foi organizado e disponibilizado no site do grupo de pesquisa, do qual a autora participa: <http://www.uepg.br/gppepe>.

Tabela 2 – Número de defesas de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2010), por ano

Ano	Teses	Dissertações	Total de trabalhos
Total	**27**	**182**	**209**
2000	1	8	9
2001	-	10	10
2002	-	29	29
2003	5	20	25
2004	3	12	15
2005	-	25	25
2006	5	25	30
2007	5	20	25
2008	5	19	24
2009	3	12	15
2010	-	2	2

Além disso, foram localizadas 19 teses e 70 dissertações sobre o regime de progressão continuada, que abordam sobre as redes estaduais e municipais de São Paulo e Rio Grande do Sul, defendidas no período de 2000 a 2010, as quais não foram incluídas nessa análise. Apesar de constituir-se em uma modalidade de ciclos, destacamos que há diferenças entre o regime de progressão continuada, que mantém a estrutura seriada, e as diferentes propostas de ciclos existentes, que buscam romper com essa estrutura.

A partir dos resumos, as teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos foram classificadas nas seguintes categorias, como mostra o Quadro 2[45]:

Categoria	**(Qt.)**
Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (escola e sala de aula)	35
Implementação de políticas de ciclos	34
Avaliação da aprendizagem dos alunos	32
Opinião de professores, alunos e pais	24
Ciclos e questões curriculares	21
Organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos	10
Concepção e formulação de política de ciclos	9
A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	9
Ciclos e formação continuada de professores	9
Impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos – ciclos	8
Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	6
Ciclos e gestão	4
Ciclos e relação família-escola	2
Ciclos e seriação	2
Ciclos e educação inclusiva	2
Ciclos e formação inicial de professores	1
Política de ciclos – análise comparada	1
Total	209

Quadro 2 – Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2010)

[45] Alguns trabalhos poderiam ser incluídos em mais de uma categoria, sua classificação no quadro 2 é decorrente da predominância de uma das categorias.

As pesquisas localizadas enfocam uma variedade de temas relacionados aos ciclos e oferecem contribuições para a compreensão da política de ciclos, como: a) o conceito de ciclos está em construção pelas múltiplas experiências de organização da escola que procuram romper com a escola seriada; b) as formulações e os modos de implementação da política de ciclos variam nas diferentes redes de ensino; c) há a necessidade de que sejam propiciadas condições de trabalho e de infraestrutura para apoiar e viabilizar as transformações requeridas pela escola em ciclos; d) é importante o envolvimento dos profissionais da educação no processo de discussão, formulação, implementação e avaliação dos ciclos; e) há um afastamento entre a proposta oficial e a implementação dos ciclos na prática.

Segundo Mainardes (2009a), apesar do número de pesquisas e publicações, há aspectos referentes à organização da escolaridade em ciclos que poderiam ser melhor aprofundados, tais como:

> [...] o aprofundamento dos fundamentos dos ciclos; o mapeamento das diferentes concepções e modalidades de ciclos existentes no país; análises mais aprofundadas sobre a aprendizagem e desempenho dos alunos nos ciclos; análise do impacto dos ciclos na melhoria dos padrões de equidade, justiça social e coesão social. (MAINARDES, 2009a, p. 95).

Também verificamos que 148 trabalhos envolveram a análise das experiências de ciclos em escolas de 37 redes municipais, sendo as redes municipais de Porto Alegre-RS, Belo Horizonte-MG, Belém-PA, Goiânia-GO e São Paulo-SP as mais pesquisadas respectivamente. Outras 37 pesquisas abrangeram escolas de 9 redes estaduais de ensino, sendo as redes estaduais de Minas Gerais, Mato Grosso e Ceará as mais pesquisadas (ver Quadro 3 no Apêndice B).

É interessante assinalar que a análise dessas produções pode oferecer indícios importantes para se compreender os diferentes aspectos da política de ciclos, bem como contribuir para a implementação e/ou a reestruturação de políticas de ciclos implementadas. Sendo assim, no Capítulo 3 apresentamos uma análise mais aprofundada dos trabalhos que tratam explicitamente da modalidade enfocada nesse estudo: os Ciclos de Aprendizagem. Importante destacar que essa modalidade é a que concentra o menor número de pesquisas e a que possui uma escassa discussão no campo acadêmico. No Capítulo 3 também abordamos sobre os aspectos relacionados às características e fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem, bem como a emergência e desenvolvimento dessa modalidade no cenário internacional e brasileiro.

CAPÍTULO 3

OS CICLOS DE APRENDIZAGEM: PROCESSOS DE RECEPÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo foi organizado a partir da análise de bibliografia específica sobre os Ciclos de Aprendizagem, com o objetivo de explorar os principais aspectos relacionados aos processos de recepção e recontextualização dos Ciclos de Aprendizagem, bem como a emergência e desenvolvimento dessa modalidade em diferentes países (França, Canadá, Suíça, Brasil). Neste capítulo também destacamos as principais ideias dos autores que têm sido referência na fundamentação das propostas de Ciclos de Aprendizagem nos países europeus e no Brasil; os principais fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem e as contribuições das pesquisas sobre essa modalidade, indicando as lacunas e as perspectivas de pesquisa.

3.1 Aspectos da emergência e desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem

Conforme explicitado no Capítulo 2, a modalidade denominada como Ciclos de Aprendizagem tem suas origens na Reforma da Educação Primária Francesa (1989). Essa reforma definiu a organização do tempo escolar em três ciclos levando em conta o crescimento psicológico das crianças: a) Etapa 1: Ciclo de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos); b) Etapa 2: Ciclo de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos); c) Etapa 3: Ciclo de aprofundamento (8 a 10 anos). Pode-se considerar que essa reforma buscou retomar aspectos da proposta da organização da escola em ciclos proposta no Projeto Langevin-Wallon (1946-1947). A partir dos anos 1990, essa modalidade foi implantada na Suíça, na Bélgica, em Quebec (Canadá), no Brasil e em outros países.

Na França, os ciclos plurianuais foram justificados como uma forma de assegurar a continuidade das aprendizagens (continuidade entre os ciclos), evitar a ruptura e a fragmentação dos percursos escolares e respeitar os ritmos e especificidades dos alunos. A proposta tinha como princípios: a) garantir a qualidade do sistema educacional público; b) estabelecer condições de sucesso para todos os alunos; c) proporcionar um ensino mais adequado para a diversidade; d) introduzir uma maior flexibilidade para a organização do

trabalho docente e para a aprendizagem do aluno; e) considerar a heterogeneidade como forma de reorientar o trabalho docente; f) consolidar o trabalho em equipe entre os professores para um diálogo permanente a fim de acompanhar o desenvolvimento cuidadoso de cada criança (FRANCE, 1991). Essa nova política de organização da escolaridade em ciclos plurianuais na França propôs uma renovação progressiva das práticas pedagógicas, designando aos professores e às equipes pedagógicas uma maior responsabilidade na gestão da aprendizagem das crianças. Assim, a proposta (FRANCE, 1991) prevê um tempo para o trabalho em equipe dos professores e a criação de um conselho de professores para cada ciclo a fim de acompanhar problemas internos do ciclo.

O principal documento do Ministério da Educação da França sobre os ciclos na escola primária (FRANCE, 1991) defende que essa organização escolar em ciclos tende a evitar a fragmentação do percurso escolar por meio da flexibilização do tempo, de acordo com o ritmo e o progresso de cada aluno. No entanto, o documento destaca que o ritmo não deve ser mais lento para todos, mesmo que o ritmo de uma criança possa ser provisoriamente mais lento. O documento define a noção de ciclo da seguinte maneira:

> [...] é uma noção pedagógica funcional estritamente ligada à evolução da aprendizagem de cada criança e à avaliação de seus conhecimentos. Abrange duas preocupações:
> • melhor atender as especificidades de aprendizagem de cada criança;
> • uma organização mais coerente das progressões graças a uma ampla perspectiva e estreita colaboração entre professores de um mesmo ciclo. (FRANCE, 1991, p. 12, tradução nossa).

Nessa proposta, o currículo foi estruturado por meio de competências (básicas, instrumentais, disciplinares e transversais) a serem adquiridas em cada ciclo. Segundo o documento (FRANCE, 1991, p. 24, tradução nossa), definir as competências que devem ser atingidas durante o ciclo “é indicar o que os professores devem realizar primeiramente. É indicar igualmente quais são as competências que o aluno deve ter adquirido para prosseguir com sucesso nas aprendizagens futuras”. Essas competências fundamentais especificam as orientações segundo as quais o professor deve construir a sua ação pedagógica, sem excluir aprofundamentos ou o alargamento, uma vez que certas competências podem estar ainda em curso de aquisição no fim de um ciclo e o seu grau de controle pode variar de um aluno a outro (FRANCE, 1991).

Em Quebec (Canadá), semelhantemente à proposta da França, a implantação dos Ciclos de Aprendizagem foi considerada um instrumento para atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos por meio da pedagogia diferenciada. Os princípios definidos para os

Ciclos de Aprendizagem em Quebec foram os seguintes: a) as práticas de ensino devem levar em consideração as diferenças entre os alunos; b) as atividades de ensino dentro dos ciclos devem ser organizadas por equipes de professores; c) os procedimentos de avaliação devem ser modificados; d) a diferenciação das tarefas é uma forma de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos (QUÉBEC, 2002). A implantação dos ciclos ocorreu de forma gradual a partir de 2000, como resultado de uma longa reflexão e projetos-piloto realizados em escolas de Quebec. O Ensino Fundamental foi organizado em seis anos de escolaridade, divididos em três ciclos de dois anos. Como parte da reforma do sistema de ensino, o currículo foi organizado por competências (conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos). Essa maneira de estruturar o ensino foi considerada mais adequada quando se leva em conta as fases do desenvolvimento infantil e da psicologia da criança, uma vez que oferece aos alunos mais tempo para dominar as noções básicas e enfrentar as tarefas mais complexas. Além disso, essa forma de organização proporciona mais liberdade para os professores trabalharem em conjunto (QUÉBEC, [2000?]).

Na Suíça os Ciclos de Aprendizagem foram implantados nos cantões de Genebra, Fribourg, Jura, Neuchâtel, Tessin e Vaud (LANDRY, 2006)[46]. O sistema educacional suíço é complexo, uma vez que cada cantão tem autonomia para definir o seu sistema de ensino[47]. Em geral, o ensino primário é organizado em ciclos de dois anos. Na Suíça, os ciclos são entendidos como uma possibilidade de renovação do ensino primário e constitui-se em uma resposta à constatação de que as séries anuais contribuem para a produção do fracasso escolar. Tal como a proposta canadense e a francesa, em Genebra considera-se que os Ciclos de Aprendizagem permitem que os alunos possam avançar cada um em seu ritmo (BULLETIN DU GAPP, 2003).

Segundo Akkari (2010), a proposta dos ciclos na Suíça gradualmente vem sendo desvalorizada devido à incorporação, pelas políticas públicas, da importância de se obter melhores padrões de desempenho, em virtude de avaliações internacionais como o PISA, por exemplo. Essa mudança no sentido das políticas, decorrente dos modelos gerencialistas baseados na performatividade e cultura de desempenho, vem afetando a educação em diversos países (BALL, 2003).

---

[46] Os Ciclos de Aprendizagem foram implantados experimentalmente a partir de 1996 e depois em todas as escolas a partir de 2000. (BULLETIN DU GAPP, 2003).

[47] A Suíça é dividida em 26 cantões (estados). As línguas oficiais são: o alemão, o francês, o italiano e o romanche falados, respectivamente, em 63,7 %, 20,4%, 6,5% e 0,5% do território. Esta diversidade linguística deve-se à vizinhança da Suíça: a Itália, a Alemanha, a Áustria e a França. As propostas de ciclos têm sido implementadas com mais frequência nos cantões de língua francesa.

Em Genebra, a implantação dos ciclos tem sido bastante debatida e conta, inclusive, com um forte engajamento dos pais[48]. Em um número especial do *Bulletin du* GAPP (2003), destinada aos Ciclos de Aprendizagem, Oestreicher (2003), presidente do GAPP, defende a política de ciclos como meio de combater o fracasso escolar. Segundo ele, desde a criação da escola obrigatória no século XIX, os grandes pedagogos denunciavam a fragmentação excessiva da escolaridade, enfatizando a necessidade de considerar a continuidade da aprendizagem. O Presidente do GAPP argumenta que, no contexto educacional, jamais os objetivos de aprendizagem foram tão explícitos e ambiciosos, em que se afirma tão claramente que todos podem e devem atingi-los. Nesse sentido, ressalta ele, os ciclos exigem uma avaliação contínua (formativa) para balizar a aprendizagem. No fim do ano, no fim do semestre ou de forma mais frequente, faz-se um balanço para informar aos pais. Os ciclos permitem que os alunos continuem a aprender no ano seguinte o que ainda não haviam aprendido. Além do mais, Oestreicher (2003) argumenta que as medidas de apoio para auxiliar os alunos com dificuldades ocorrem ao longo do ano ou do ciclo (diferenciação do ensino) e não apenas no final do ano ou do ciclo, uma vez que os ciclos permitem diversos tipos agrupamentos, de tal maneira que se pode trabalhar com a diversidade de maneira diferenciada.

Por outro lado, há posicionamentos que são desfavoráveis aos ciclos em Genebra. Há diversas manifestações da *Association Refaire L'Ecole* - ARLE[49] contrárias a essa forma de organizar a escolaridade. No contexto das discussões para ampliação dos ciclos de dois para quatro anos, a referida associação posicionou-se afirmando que os Ciclos de Aprendizagem ao invés de diminuir a desigualdade entre os alunos a aumenta ainda mais. Segundo a *Association Refaire L'Ecole*, esse sistema favorece as crianças já capazes de estruturar-se e de responsabilizar-se, desfavorecendo ao mesmo tempo os outros, pois somente os alunos mais favorecidos poderão se beneficiar de um apoio externo para superar suas fraquezas. A associação argumenta que uma avaliação sem notas apresenta riscos, uma vez que privilegia a apreciação subjetiva em detrimento daquela mais objetiva, clara, universal e que fornece uma referência para o aluno, sua família e professores. A avaliação sem notas, apenas em "palavras" leva, muitas vezes, à confusão. Para a ARLE, os ciclos: a) suprimem as referências indispensáveis dos alunos; b) promovem a acumulação de lacunas, uma vez que com a justificativa de dar mais tempo para a aprendizagem, retarda-se o ritmo das aprendizagens e

[48] As ideias dos pais sobre o sistema educacional são apresentadas em uma publicação chamada de *Bulletin du Groupement Cantonal Genevois des Associations de Parents d'Elèves des Ecoles Primaires et Enfantines* - GAPP.

[49] *Website* da ARLE: <http://www.arle.ch>

adia-se sempre certas aquisições fundamentais para a sequência da escolaridade; c) diluem os objetivos educacionais; e) agravam o risco do fracasso a longo prazo de alunos com mais dificuldades.

3.2 Os Ciclos de Aprendizagem no Brasil

No Brasil, as propostas denominadas como Ciclos de Aprendizagem surgiram a partir do final da década de 1990, quando algumas redes de ensino adotaram essa modalidade de ciclos. Isso ocorreu, por exemplo, nas redes municipais de Vitória da Conquista-BA (1998), Curitiba-PR (1999), Ponta Grossa-PR (2001), Recife-PE (2001), Pesqueira-PE (2003), Santa Rita do Passa Quatro-SP (2003), Olinda-PE (2004), Santa Cruz do Capibaribe-PE (2004), São Luís-MA (2005), Telêmaco Borba-PR (2005), Natal-RN (2001 a 2007)[50], Salvador-BA (2008).

É importante destacar que alguns pesquisadores, aos investigarem os ciclos em redes de ensino específicas, mencionam que tais redes adotam os Ciclos de Aprendizagem. No entanto, em uma análise mais apurada dos documentos oficiais dessas redes (legislações, pareceres, resoluções, etc.) verifica-se que, na realidade, essas redes adotam outras modalidades de ciclos. Tal situação foi identificada em trabalhos sobre as redes estaduais de São Paulo (CASADO, 2006), Mato Grosso do Sul (VARGAS, 2002) e de Minas Gerais (SOUZA, L., 2005; BASTOS, 2007), bem como sobre redes municipais de ensino de São João do Meriti-RJ (SOUZA, W., 2007) e de São Paulo (DÉR, 2005; CUNHA, 2007)[51]. Esses trabalhos não foram incluídos na análise da situação da pesquisa sobre Ciclos de

[50] Em Natal em 1999 é implantado o Ciclo Básico na rede municipal de ensino, estruturado em: 1º Ciclo (Ciclo de Alfabetização – duração de até três anos) e 2º Ciclo (Ciclo de Sistematização – duração de dois anos). (LIMA, 2002). Em 2001, a Resolução nº 001/01 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece normas para o Sistema de Ensino do Município do Natal, instituiu a organização do ensino fundamental em Ciclos de Aprendizagem, compreendendo 4 ciclos (6 a 14 anos de idade): o 1º ciclo de duração de até três anos e os demais de dois anos. A Resolução nº 004/2007 – CME, revogou a Resolução nº 001/01. Através da Portaria nº 143/2008 publicada no Diário Oficial do Município em 3 de dezembro de 2008, a Secretaria de Educação estabeleceu a avaliação sem fins de reprovação nos três primeiros anos de escolaridade (crianças de 6 a 8 anos de idade), adotando a indicação do Parecer CNE/CEB nº 5/2007 e 4/2008 (BRASIL, 2007a, 2008), e a possibilidade de reprovação do 4º ano ao 9º ano (avaliação com uso de notas).

[51] As redes municipal e estadual de São Paulo, oficialmente, adotam o Regime de Progressão Continuada. Na rede estadual do Mato Grosso do Sul de 1998 a 1999 adotou-se o Regime de Progressão Continuada no ensino fundamental organizado em ciclos. A partir de 2000 a política é alterada e passa utilizar apenas ciclos (PEREIRA, 2004). Na rede estadual de Minas Gerais (no período de 1999 a 2002) empregava-se a progressão continuada (MACHADO, 2001). Em São João do Meriti a implantação dos ciclos iniciou-se a partir de 1998 e os documentos oficiais utilizavam apenas a designação “ciclos” (SOUZA, W., 2007).

Aprendizagem que será apresentada posteriormente. É possível que os referidos pesquisadores tenham adotado o termo “Ciclos de Aprendizagem” para designar as políticas por eles investigadas pelo fato de que essa designação, muitas vezes, é usada para caracterizar as políticas de ciclos. Também, pelo fato de que alguns textos de grande circulação, como é o caso do livro de Philippe Perrenoud (PERRENOUD, 2004a), trazem o termo Ciclos de Aprendizagem no título.

A dificuldade em usar os termos de forma mais precisa pode ser também identificada em documentos oficiais das Secretarias de Educação que utilizam diferentes designações para referir-se à sua proposta. É possível que essas redes não possuam uma concepção bem definida sobre a sua proposta de ciclos ou ainda tenham optado pela formulação de uma política de ciclos híbrida, ou seja, formada com elementos que integram diferentes modalidades de ciclos. À luz dos conceitos de campo recontextualizador oficial e campo recontextualizador pedagógico, pode-se compreender que os órgãos oficiais possuem uma dinâmica própria e uma autonomia que lhes permite a criação de novos significados e novas possibilidades de configuração de ciclos. Nesse caso, cabe aos pesquisadores procurar compreender a dinâmica da formulação das políticas e os fatores que as condicionam. Pereira (2004), por exemplo, ao investigar os ciclos na rede estadual do Mato Grosso do Sul menciona que os documentos oficiais analisados de 1998 a 2002 “apresentam o ciclo ora como Ciclos de Formação, ora como Ciclos de Aprendizagem” (PEREIRA, 2004, p. 16), utilizando as duas terminologias com o mesmo sentido.

Conforme explicitado no Capítulo 1, Bernstein oferece uma interessante perspectiva para a análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico e das políticas educacionais. Ele defendia que no processo de recontextualização do discurso pedagógico ocorrem transformações, resultando em um novo produto cultural. Segundo Gvirtz e Palamidessi (2010), com base em Bernstein, ao discutirem o processo de definição dos conteúdos escolares, explicam que o processo de traduções sucessivas (recontextualizações) podem resultar em: a) simplificação, modificação e redução da complexidade do saber “original”; b) a mensagem educacional sempre adiciona elementos novos e é sempre uma mensagem política e moral. Para Bernstein, por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado. Assim, o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

A análise do processo de recontextualização dos Ciclos de Aprendizagem no Brasil demanda buscar elementos do contexto político, social e econômico da década de 1990, a história dos ciclos no Brasil; as decisões e formulações do campo oficial; as publicações do campo pedagógico e questões ligadas ao contexto local.

Nos anos 1990, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que teve como patrocinadores e financiadores as seguintes agências internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países que firmaram a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, comprometendo-se em assegurar uma educação básica de qualidade[52]. Houve também a participação de organizações não governamentais, associações profissionais, destacadas personalidades na área da educação em nível mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Gadotti (2000, p. 28) explica que esses organismos internacionais enfatizaram as seguintes propostas:

> A Unesco destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade.
> O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser educação não mais identificada como escolaridade. [...] o Unicef tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças.
> O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) realçou a idéia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal-aproveitados.

Nessa conferência foram propostas reformas educativas aos nove países (denominados grupo EFA-9) com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002). Em decorrência desse evento, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de

[52] A Conferência de Jomtien resultou na elaboração da "Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem". Esse documento estabelece as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, bem como os objetivos a serem atingidos pela Educação Básica. Os grandes objetivos do documento referem-se a: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; expansão do enfoque em termos de educação; universalização do acesso à educação e promoção da equidade; concentração da atenção na aprendizagem; ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica; fortalecimento de alianças; desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio; mobilização de recursos; fortalecimento da solidariedade internacional (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Educação, nos quais as diretrizes e metas do Plano de Ação da conferência fossem contempladas. Para Machado (2000), no Brasil, o Plano Decenal de Educação representou uma mudança de foco, em que a atenção voltou-se para a escola e sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, para a qualidade e equidade do sistema educacional, bem como para a universalização associada à permanência. Assim, nos anos 1990 as políticas educacionais foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais, com vistas ao cumprimento dos postulados da Declaração de Jomtien.

Peroni (2003) explica que, nesse momento, o Banco Mundial começa a direcionar um maior apoio, por meio de investimentos, para o desenvolvimento de políticas voltadas ao setor social, estimulando os países a concentrarem seus recursos na educação básica, a qual é entendida como fundamental para aliviar os quadros de pobreza e para o desenvolvimento sustentável. A autora destaca que a política educacional sofre grande influência dos organismos internacionais, sobretudo da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Banco Mundial, o qual tinha uma visão claramente economicista, defendendo a vinculação entre educação e produtividade[53]. De fato, os organismos internacionais têm um papel estratégico no processo de ajustes necessários à implantação do globalismo econômico, "via incentivo às políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento." (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 69).

Nessa conjuntura dos anos 1990, em decorrência das mudanças do papel do Estado, as políticas educativas também sofrem redefinições, como já explicitado no Capítulo 1. Peroni (2003) explica que nos anos 1980 as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola (universalização do acesso, gestão democrática). Já nos anos 1990, ocorreu uma mudança nesse foco, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, ou seja, busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

No Brasil, nos anos 1990 ocorreu o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi aprovada em 1996 (Lei nº 9394/96). Essa Lei, dentre outras definições, estabeleceu as várias possibilidades de organização da escolaridade, entre elas os ciclos. Nesse contexto de redefinição do papel do Estado e das políticas educacionais no Brasil, partidos políticos conservadores e progressistas apropriaram-se da política de ciclos, com justificativas e propósitos diferenciados. Assim, os Ciclos de Aprendizagem foram

[53] Em função da negociação com os países que tomam seus empréstimos, o Banco Mundial sugere políticas e as áreas nas quais se deve investir. A proposta do Banco Mundial se caracteriza pela ênfase na descentralização, investimento no ensino básico, avaliação das instituições educacionais, capacitação em serviço, como consequência da sua visão economicista de tomar a escola como uma empresa. (PERONI, 2003).

implementados em municípios administrados por partidos considerados conservadores, como foi o caso do PFL em Curitiba-PR. Simultaneamente, partidos políticos considerados mais progressistas (PMDB, PDT e PT) também passaram a adotar políticas de caráter democratizante e identificaram os Ciclos de Aprendizagem como uma possibilidade de implementação de políticas dessa natureza.

As experiências de não reprovação e as experiências de organização da escolaridade em ciclos no Brasil, tais como: a organização em níveis (rede estadual de São Paulo); o Ciclo Básico de Alfabetização (nas redes estaduais de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, entre outras) e a experiência de ciclos implementada a partir de 1992 na rede municipal de São Paulo, criaram as condições para que os Ciclos de Aprendizagem se constituíssem como mais uma alternativa para a educação brasileira. Ao optarem pelos Ciclos de Aprendizagem, as redes de ensino apropriaram-se de propostas e discursos dos ciclos presentes nas políticas já existentes, nas publicações de Philippe Perrenoud e de outros autores. Embora as redes de ensino tenham designado suas propostas como Ciclos de Aprendizagem, é preciso reconhecer que há diferenças no que se refere às justificativas, duração dos ciclos, decisões sobre currículo e avaliação, medidas complementares, etc. Tais diferenças ocorreram em virtude de aspectos relacionados ao contexto local: partidos políticos no poder, condições da infraestrutura das escolas da rede, bem como do nível de conhecimento especializado das equipes das secretarias de educação, etc. Assim, o discurso inicial dos Ciclos de Aprendizagem sofreu processos de modificação, simplificação, condensação e reelaboração de acordo com o contexto e condições locais.

Uma questão importante é que ao adotar os Ciclos de Aprendizagem, as redes de ensino já demonstram que desejam implementar uma política mais cautelosa, sem rupturas muito radicais com a seriação e com o sistema convencional. Uma análise mais detalhada das justificativas apresentadas pelas redes de ensino será apresentada no Capítulo 4.

3.3 Os Ciclos de Aprendizagem e seus fundamentos

A proposta da escola em ciclos em seu sentido amplo, como já foi mencionado nos capítulos anteriores, de modo geral, está comprometida com a transformação do sistema educacional, questionando a lógica da escola graduada. Para Gomes, A. (2004) a reprovação escolar não é um mero procedimento metodológico, mas expressão de uma visão de homem,

mundo e sociedade. Segundo Mainardes (2009a) em sentido filosófico e político, a organização da escolaridade em ciclos, potencialmente, permite a ampliação do direito à educação, a democratização do ensino e a ruptura com práticas de exclusão. Em termos antropológicos, os ciclos estão ligados à noção de temporalidade humana, ou seja, ao processo de formação do ser humano, o qual passa por tempos diferentes: tempo da infância, adolescência, juventude, vida adulta, bem como associados à questão da pluralidade e diversidade cultural, por isso a necessidade de um currículo escolar flexível que leve em conta o pluralismo social e cultural que caracteriza a comunidade escolar. No que se refere aos aspectos psicológicos, os ciclos estão relacionados ao caráter contínuo do processo de aprendizagem, às diferenças individuais dos ritmos de aprendizagem, à progressão da aprendizagem como importante para a autoestima dos alunos, sendo que a escola em ciclos possibilitaria mudar o foco da transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo. O autor explicita ainda o sentido sociológico dos ciclos, referindo-se a pretensão da organização da escola em ciclos em acolher os diferentes grupos sociais, particularmente, as frações de classe mais prejudicadas pela desigualdade socioeconômica, exclusão e seletividade da escola.

Os Ciclos de Aprendizagem constituem-se em uma modalidade específica de ciclos que se caracteriza por ser uma experiência em que as mudanças no currículo, na avaliação e na organização da escola e do sistema são menos ousadas que outras modalidades, como os Ciclos de Formação. Levando em consideração as formulações do campo oficial (propostas oficiais das redes de ensino mencionadas anteriormente que adotam os Ciclos de Aprendizagem) e do campo pedagógico (Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler e outros), os Ciclos de Aprendizagem evidenciam aspectos pedagógicos, organizacionais e psicológicos. Com relação aos dois primeiros aspectos, indicamos que os documentos oficiais e os textos de Perrenoud e Gather Thurler destacam que os Ciclos de Aprendizagem constituem em uma forma de organizar o tempo escolar de forma mais flexível, com o objetivo de atender os diferentes ritmos de aprendizagem. Os Ciclos de Aprendizagem permitiriam também a dinamização da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa, do trabalho dos professores em equipe, o agrupamento por idade e a superação da fragmentação dos processos de aprendizagem. Nessa modalidade, destaca-se a preocupação com as mudanças na lógica que orienta a organização do trabalho escolar como forma de combater o fracasso escolar. Nesse sentido, o aspecto pedagógico agrega vários elementos metodológicos, relacionados aos processos de ensino-aprendizagem nos ciclos.

No que se refere às questões psicológicas, essas são geralmente relacionadas com o processo de aprendizagem (Psicologia da aprendizagem) e enfatizam os seguintes aspectos: a aprendizagem enquanto um processo contínuo e progressivo, por isso se aposta na progressão ao invés da reprovação; a necessidade do respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos; o atendimento das necessidades e características individuais, por meio da pedagogia diferenciada e da avaliação formativa. De modo geral, a fundamentação psicológica dos Ciclos de Aprendizagem estabelece poucas relações entre os ciclos e as etapas do desenvolvimento humano, como ocorre nos Ciclos de Formação[54].

Os aspectos filosóficos, sociológicos e políticos dos Ciclos de Aprendizagem são pouco evidentes nas formulações do campo oficial e do campo pedagógico. Embora seja possível relacionar os Ciclos de Aprendizagem com o processo de democratização do ensino e do conhecimento, com a construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático e de um modelo de escolarização mais adequado para a classe trabalhadora, essas discussões são pouco recorrentes nos textos sobre Ciclos de Aprendizagem. Dessa forma, há ainda uma série de questões relacionadas a essa modalidade de ciclos que precisam ser aprofundadas tanto pelo campo pedagógico quanto pelo campo oficial.

Os fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem estão estreitamente relacionados ao contexto de sua emergência (os ciclos na França, Suíça, Canadá) e às publicações de Philippe Perrenoud e Monica Gather Thurler. No Brasil, as redes de ensino que adotaram os Ciclos de Aprendizagem, ao mesmo tempo em que incorporaram aspectos dessa fundamentação, acrescentaram novos elementos, mais relacionados à questão de democratização, melhoria da qualidade da educação e diminuição dos índices de reprovação e evasão.

Tendo em vista que as contribuições de Perrenoud e Gather Thurler são bastante relevantes na configuração dos Ciclos de Aprendizagem, é importante destacar as principais ideias desses autores sobre essa modalidade de ciclos[55]. Philippe Perrenoud é um dos

[54] Teixeira (2004, 2008a, 2008b) buscou estabelecer a relação entre Ciclos de Aprendizagem e etapas do desenvolvimento humano. O autor parte do pressuposto de que a psicologia histórico-cultural ajusta-se com mais propriedade à modalidade de ciclos do que à organização seriada, fornecendo elementos para orientar a periodização das etapas da escolarização, assim esquematizada: a) primeiro ano (entre o 2º e o 12º mês de vida); b) primeira infância (1 a 3 anos); c) idade pré-escolar (3 a 6 anos); d) idade escolar (8 a 12 anos); e) adolescência (14 a 18 anos). O autor sustenta ainda que os Ciclos de Aprendizagem deveriam ser periodizados de maneira condizente com essas etapas do desenvolvimento psicológico. No entanto, o autor parece usar o termo Ciclos de Aprendizagem como uma designação mais genérica, ou seja, para referir-se à organização da escolaridade em ciclos.

[55] Para Mainardes (2009a) as contribuições de Perrenoud para os Ciclos de Aprendizagem são inegáveis. Entretanto, o autor salienta que as formulações de Perrenoud "são predominantemente técnico-pedagógicas e utilitaristas" (MAINARDES, 2009a, p. 60) e não tem como preocupação central as relações entre a escola em ciclos e questões políticas, bem como a articulação da reforma educacional com movimentos de transformação mais amplos. Para o autor, os programas de ciclos de aprendizagem, que estejam comprometidos com mudanças

principais autores que têm fundamentados os ciclos nos países europeus, bem como no Brasil. Nas publicações de Perrenoud, observa-se que em textos anteriores a 1995, esse autor empregava a designação "ciclos pedagógicos". Já a partir de 1996, o autor passa a empregar o termo "Ciclos de Aprendizagem" (PERRENOUD, 1996)[56]. Segundo Perrenoud (2004a), os Ciclos de Aprendizagem são espaços-tempos de formação que se configuram como uma alternativa à organização clássica da escolaridade em etapas de um ano. Para ele, a noção de Ciclos de Aprendizagem não representa a simples eliminação da reprovação, uma vez que somente essa medida não seria suficiente para superar o fracasso escolar. Os Ciclos de Aprendizagem apresentam outras facetas mais fundamentais e ambiciosas na perspectiva de uma pedagogia diferenciada[57]. Assim, o autor elenca cinco razões para a implantação de Ciclos de Aprendizagem:

> 1. Etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens.
> 2. Um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias.
> 3. Uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos.
> 4. Uma maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe.
> 5. Objetivos de aprendizagem incidindo sobre vários anos, constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores. (PERRENOUD, 2004a, p. 14)

Perrenoud (2004a) considera que a organização da escolaridade em ciclos pode representar um progresso importante na democratização do ensino. Todavia pode não mudar nada de essencial e até agravar as desigualdades se outros elementos fundamentais do sistema educacional não sofrerem mudanças, como: currículo, avaliação, organização do trabalho docente, cooperação entre os professores, formação docente, etc.

---

essenciais e não apenas formais, precisariam ir além das contribuições de Perrenoud. Uma apreciação crítica das ideias de Perrenoud é encontrada nos trabalhos de Silva (2008) e Ramos (2001).

[56] Perrenoud, em seus textos publicados em francês, tematiza os seguintes aspectos: ciclos pedagógicos e projetos escolares (PERRENOUD, 1994); a estrutura dos ciclos de aprendizagem (PERRENOUD, 1997); ciclos de aprendizagem e a gestão dos estabelecimentos de ensino (PERRENOUD, 1998a); ciclos de aprendizagem: novos tempos e espaços de formação (PERRENOUD, 1998b); responsabilidade coletiva dos ciclos de aprendizagem (PERRENOUD, 1999a), entre outros temas. A lista de publicações de Perrenoud encontra-se disponível no *website* do autor: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html>.

[57] Para Perrenoud (2002, p. 43) aplicar dispositivos de diferenciação é: "colocar cada aluno, sempre que possível, em uma situação de aprendizagem ótima. Uma situação ótima é, ao mesmo tempo, portadora de sentido, estimulante e deve estar ao alcance do aprendiz". Perrenoud (2002) considera que o fracasso escolar nasce daquilo que Bordieu chama de "indiferença às diferenças". Assim a pedagogia diferenciada constitui-se com uma forma de atender os diversos níveis de aprendizagem dos alunos por meio de atividades diferenciadas dentro do cotidiano de uma sala de aula, sempre tendo em vista os objetivos comuns a serem atingidos durante e ao final do ciclo. Essa perspectiva de diferenciação pedagógica é consonante ao que Crahay (2002, p. 291) chama de "perspectiva redutora das diferenças" ou de "discriminação positiva", em que o efeito da diferenciação tende a corrigir ou a compensar as diferenças ou desigualdades iniciais.

Os Ciclos de Aprendizagem configuram-se como ciclos plurianuais, com duração de 2, 3 ou 4 anos. Para Perrenoud (2004a), a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens. Desta forma, a implantação de Ciclos de Aprendizagem em uma rede de ensino constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação de alunos. Ainda para Perrenoud (2004a), é preciso afirmar claramente o que se espera dos ciclos. Ele aponta que o desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem: a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado "para construir novas competências" (PERRENOUD, 2004a, p. 52).

Em relação ao trabalho coletivo dos professores nos Ciclos de Aprendizagem, Gather Thurler (2001) assinala que ao implantar os Ciclos de Aprendizagem, é fundamental permitir às equipes pedagógicas uma maior autonomia no que concerne à organização do trabalho e de escolha dos métodos pedagógicos. Tal autonomia implica que os professores respondam coletivamente pela eficácia de sua prática. Para a autora, os Ciclos de Aprendizagem introduzem novos desafios aos professores como: reinventar a escola enquanto local de trabalho e a si mesmos enquanto pessoas e professores; em decorrência das novas "condições profissionais conceituais, práticas e psicossociológicas, eles devem progressivamente construir(se) uma nova identidade, fundada no desenvolvimento de um conjunto de novas posturas e competências profissionais" (GATHER THURLER, 2001, p. 18); assumir coletivamente o acompanhamento dos alunos no ciclo e compartilhar com a equipe de professores a responsabilidade de empreender todos os esforços para auxiliar os alunos a obter êxito. Contudo, a autora considera que os Ciclos de Aprendizagem, dependendo de como são encarados pelos professores, podem não assegurar que todos os alunos tenham êxito, pois é possível que os ciclos sejam reduzidos a meras medidas estruturais de prolongamento da duração do tempo para a aprendizagem, de pequenos retoques nos planos de estudos e modernização dos métodos de avaliação para lhes dar uma perspectiva mais formativa.

Na concepção de Gather Thurler (2001), os Ciclos de Aprendizagem adquirem sentido para os professores a partir do momento em que a responsabilidade coletiva é exercida no cotidiano da escola, proporcionando a tomada de decisões em conjunto pela equipe e o

desenvolvimento de ações ao longo da duração do ciclo a fim de possibilitar aos alunos condições de aprendizagens efetivas. Para isso, os professores são desafiados a empregar competências indispensáveis para comandar a progressão dos alunos: cooperar dentro de uma equipe; traduzir os objetivos de final de ciclo em dispositivos de aprendizagem; observar e gerir a progressão dos alunos; desenvolver uma organização de trabalho ágil e flexível; dosar os desafios em função das competências; envolver-se em uma exploração cooperativa.

Perrenoud (1999b, 2004a) indica que os sistemas de ensino optam por ciclos longos ou curtos. Ele considera que os ciclos curtos podem ser um passo inicial, pois eles não levam a transformações essenciais. O autor defende a necessidade de avançar progressivamente para ciclos mais longos. Perrenoud (1999b) descreve algumas razões que levam os sistemas de ensino adotarem ciclos curtos, dentre elas: a) permitem, a princípio, continuar pensando em programas anuais, sem uma profunda reestruturação curricular; b) é mais compatível com as atuais instalações educacionais, que são difíceis de se renovar, pois envolve questões econômicas; c) é mais facilmente compatível com a avaliação convencional; d) causam menor resistência. O autor argumenta ainda que os ciclos curtos impedem a criação de arranjos complexos de ensino diferenciado no percurso da aprendizagem e que a introdução dos Ciclos de Aprendizagem não pode ser um fim em si mesmo, mas uma melhor forma de atingir os objetivos de escolaridade.

3.4 A situação da pesquisa sobre os Ciclos de Aprendizagem

No âmbito dessa dissertação é relevante destacar a situação da pesquisa sobre os Ciclos de Aprendizagem no Brasil. As pesquisas e publicações sobre essa política no Brasil surgiram a partir do final da década de 1990. No levantamento realizado, foram localizados 39 trabalhos: três livros, seis capítulos de livros, onze artigos, três teses e dezesseis dissertações. O Quadro 4 apresenta uma síntese desse levantamento bibliográfico.

Natureza da Produção	Autores	(Qt.)
Livro	Perrenoud (2004a); Mainardes (2007); Teixeira (2008a)	3
Capítulo	Perrenoud (2002); Santos (2004); Macedo (2007); Leite (2008, 2010); Silva; Botler (2010)	6
Artigo	Perrenoud (1999, 2004b); Gather Thurler (2001); Barbosa; Correa; Guimarães (2007); Machado (2007); Petrenas; Lima (2007, 2008); Souza Júnior (2007b); Teixeira (2008b); Tavares (2010); Machado; Aniceto (2010)	11
Tese	Teixeira (2004); Beserra (2006); Souza Júnior (2007a)	3
Dissertação	Leite (1999); Tetu (2001); Carcereri (2003); Knoblauch (2003); Oliveira, S. A. (2004); Neves (2005); Santos, J. G. (2005); Mika (2006); Petrenas (2006); Silva (2006); Hoça (2007); Santos, K. S. (2007); Sella (2007); Cruz (2008); Mello (2009); Villar (2009)	16
Total		39

Quadro 4 – Levantamento bibliográfico sobre Ciclos de Aprendizagem (1999-2010)

Dentre essas produções, as traduções de trabalhos de Perrenoud (1999c, 2002, 2004a, 2004b) e de Gather Thurler (2001) são fundamentos teóricos sobre os Ciclos de Aprendizagem. Os outros 34 trabalhos tematizam os seguintes aspectos:

a) opinião de professores sobre os Ciclos de Aprendizagem (BARBOSA; CORREA; GUIMARÃES, 2007; MACHADO, 2007; MACHADO; ANICETO, 2010; MELLO, 2009; PETRENAS, 2006; PETRENAS; LIMA, 2007, 2008);
b) análise da implementação da política de Ciclos de Aprendizagem (LEITE, 1999, 2010; MAINARDES, 2007; NEVES, 2005; SANTOS, J., 2004, 2005; SILVA, 2006; SILVA; BOTLER, 2010);
c) avaliação da aprendizagem dos alunos na organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem (BESERRA, 2006; KNOBLAUCH, 2003; TETU, 2001; VILLAR, 2009);
d) processos de ensino-aprendizagem na escola em Ciclos de Aprendizagem (CRUZ, 2008; LEITE, 2008; OLIVEIRA, S., 2004; SANTOS, K., 2007);
e) organização do trabalho pedagógico na escola em Ciclos de Aprendizagem (HOÇA, 2007; SELLA, 2007);
f) Ciclos de Aprendizagem e questões curriculares (MACEDO, 2007; SOUZA JÚNIOR, 2007a, 2007b);
g) Ciclos de Aprendizagem e formação continuada de professores (CARCERERI, 2003);
h) Ciclos de Aprendizagem e gestão escolar (MIKA, 2006);
i) Ciclos de Aprendizagem e educação inclusiva (TAVARES, 2010);
j) Fundamentos teóricos (psicológicos) dos Ciclos de Aprendizagem (TEIXEIRA, 2004, 2008a, 2008b).

Alguns desses trabalhos referem-se a Ciclos de Aprendizagem para designar de modo genérico a organização da escolaridade em ciclos (MACEDO, 2007; TAVARES 2010; TEIXEIRA, 2004, 2008a, 2008b). Apesar de reconhecermos a possibilidade de se empregar o termo Ciclos de Aprendizagem como designação genérica para a política de ciclos, destacamos que a investigação focalizada nos Ciclos de Aprendizagem enquanto uma modalidade específica, permite uma compreensão mais aprofundada dessa modalidade e do seu processo de recontextualização e configuração no contexto educacional brasileiro.

Enquanto alguns trabalhos (seis) tratam de aspectos gerais dos Ciclos de Aprendizagem, 28 referem-se a pesquisas sobre as experiências de Ciclos de Aprendizagem em seis redes municipais: Curitiba-PR, Recife-PE, Vitória da Conquista-BA, Ponta Grossa-PR, Pesqueira-PE, Cidade do interior paulista-SP (Quadro 5).

Redes de ensino	**Trabalhos de pesquisa**	**(Qt.)**
Curitiba-PR	Barbosa; Correa; Guimarães (2007); Carcereri (2003); Hoça (2007); Knoblauch (2003); Mika (2006); Santos, J. (2004, 2005); Sella (2007); Silva (2006); Tetu (2001)	10
Recife-PE	Cruz (2008); Machado (2007); Machado; Aniceto (2010); Mello (2009); Oliveira, S. (2004); Silva; Botler (2010); Souza Júnior (2007a, 2007b); Villar (2009)	9
Vitória da Conquista-BA	Leite (1999, 2008, 2010); Santos, K. (2007)	4
Cidade do interior paulista-SP	Petrenas (2006); Petrenas; Lima (2007, 2008)	3
Pesqueira-PE	Beserra (2006)	1
Ponta Grossa-PR	Neves (2005)	1
Total		28

Quadro 5 – Redes de ensino pesquisadas nos trabalhos analisados sobre Ciclos de Aprendizagem

Esses trabalhos oferecem evidências para compreender aspectos essenciais sobre os Ciclos de Aprendizagem, os resultados dessa modalidade, bem como as complexidades da escola em ciclos no que se refere à organização do trabalho em sala de aula, avaliação, processos de ensino-aprendizagem, formação de professores.

As principais conclusões que podem ser extraídas dos trabalhos sobre os Ciclos de Aprendizagem são as seguintes:

a) Em geral, apresentam discussões genéricas sobre a conceituação, fundamentos (epistemológicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos) e a história dos Ciclos de Aprendizagem. No entanto, há trabalhos que se constituem em avanços qualitativos significativos, como é o caso da dissertação de Silva (2006). A autora estabelece relações dos ciclos com a história da educação, mostrando, a partir do relatório de Condorcet de 1792, que a escolaridade em ciclos tem seus pressupostos na origem da

organização da própria escola burguesa, que já previa a flexibilização do tempo de instrução;

b) Há uma tendência em considerar os professores como sendo elementos fundamentais para o sucesso ou fracasso dos ciclos (LEITE, 2008; CARCERERI, 2003). São poucos os trabalhos que analisam os ciclos em uma perspectiva de totalidade, ou seja, levam em consideração não apenas o papel do professor, mas de um conjunto de aspectos. Os trabalhos que exploram essa dimensão evidenciam que as dificuldades da implantação da organização da escolaridade em ciclos estão relacionadas à complexidade da própria política; à ação do Estado, bem como das instâncias mediadoras (Secretarias de Educação, Divisões Regionais, Centros de Formação Continuada); à falta de infraestrutura adequada; à falta de formação de professores para atuar nos ciclos e ainda à implantação dessa política sem a devida clareza e compromisso das instâncias governamentais (SILVA, 2006; LEITE, 1999; MAINARDES, 2007)

c) Poucas pesquisas apresentam discussões sobre as diferenças existentes entre as experiências de Ciclos de Aprendizagem implantadas nas diversas redes, bem como as relações entre os Ciclos de Aprendizagem no Brasil com as experiências internacionais (como por exemplo: França, Suíça e outros países) e uma caracterização mais detalhada das políticas investigadas (forma de decisão e implementação, fundamentos, partidos políticos, etc.);

d) Em geral os pesquisadores mostram-se favoráveis à política de ciclos, considerando-a, inclusive, mais adequada que a seriação. Com relação à formulação e implementação das políticas de ciclos, os autores criticam a ausência de espaços de discussões, bem como de formação continuada de professores e acompanhamento para atuar nos ciclos (CARCERERI, 2003; SANTOS, J., 2005; MACHADO, 2007). Além disso, algumas pesquisas apontam a existência de problemas relacionados ao baixo desempenho dos alunos no decorrer e no final dos ciclos (SANTOS, 2004; KNOBLAUCH, 2003);

e) Alguns trabalhos indicam que a eliminação da reprovação e as mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos são os fatores que geram maior resistência entre os professores (NEVES, 2005; PETRENAS; LIMA, 2007, 2008; MELLO, 2009). A escola apresenta dificuldades em realizar procedimentos avaliativos condizentes com a escola em ciclos (por exemplo: avaliação formativa, avaliação diagnóstica, entre outros), por conta da permanência de elementos da lógica seriada nas concepções de avaliação dos professores (KNOBLAUCH, 2003; VILLAR, 2009);

f) Várias pesquisas mostram que as políticas de ciclos não se efetivam conforme são pensadas, mas são reconfiguradas pela cultura da escola e seus sujeitos (SELLA, 2007). Além disso, indicam que há um distanciamento entre as proposições da proposta oficial e o que se efetivou na prática (SANTOS, K., 2007; LEITE, 2008), bem como uma insatisfação dos professores em relação ao processo de implantação, que ocorre de maneira imposta e sem discussões.

A implantação dessa política é um desafio para os gestores educacionais, bem como para os profissionais que atuam na escola. As dificuldades encontradas podem ser assim sintetizadas: dificuldades dos professores em trabalhar com um modelo de escolarização que se baseia na não reprovação; os ciclos são implementados em redes de ensino que não possuem infraestrutura adequada; há uma frágil ou falta de formação permanente dos professores e gestores escolares; há falta de suporte aos professores, seja por parte da Secretaria de Educação, ou mesmo no interior das escolas; os aspectos centrais dos Ciclos de Aprendizagem, tais como: avaliação formativa, pedagogia diferenciada, conceito de aprendizagem como processo contínuo são elementos incorporados no discurso da política de ciclos, mas são pouco aprofundados junto aos professores e pelo sistema de ensino como um todo.

3.4.1 Lacunas e perspectivas para pesquisas

Os trabalhos acadêmicos analisados, em seu conjunto, contribuem para a compreensão dos Ciclos de Aprendizagem. Apesar disso, ainda há aspectos que precisam ser aprofundados. Um primeiro aspecto se refere à necessidade de aprofundar os fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem. Miranda (2009) indica que os argumentos em defesa da escola em ciclos nem sempre explicitam com clareza o conjunto de princípios de ordem teórica, prática, social, política, pedagógica e psicológica que os fundamenta, como mencionado no Capítulo 2. Da mesma forma, Mainardes (2009a, 2009b) aponta que poucos trabalhos se propõem a discutir os fundamentos dos ciclos e que nas diversas modalidades de organização da escola em ciclos (Ciclos de Formação, Ciclos de Aprendizagem, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, etc.) os fundamentos dos ciclos são incorporados e recontextualizados de formas diferenciadas, podendo acentuar mais um ou outro aspecto.

O segundo aspecto é a necessidade da realização de pesquisas sobre impacto dos Ciclos de Aprendizagem nas mudanças da prática pedagógica e no desempenho dos alunos, bem como as implicações curriculares decorrentes da implantação de ciclos.

Um terceiro aspecto diz respeito à necessidade de pesquisas que enfoquem a análise das formas pelas quais a política de Ciclos de Aprendizagem tem sido recontextualizada pelas redes de ensino no Brasil, por meio da análise de aspectos como: duração dos ciclos, referenciais teóricos, fundamentos, sistema de avaliação, propostas curriculares, medidas complementares, justificativas, formas de implantação, partido político no poder. A presente dissertação busca contribuir para a análise dos processos de recontextualização dos ciclos, bem como destacar aspectos dos seus fundamentos.

CAPÍTULO 4

OS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM DIFERENTES REDES DE ENSINO NO BRASIL: ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo foi organizado a partir da análise dos documentos oficiais (propostas dos sistemas de ensino, pareceres, resoluções, cadernos pedagógicos, textos oficiais) de sete redes de ensino que ainda adotam os Ciclos de Aprendizagem: Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA, São Luís-MA, Telêmaco Borba-PR, Vitória da Conquista-BA. Além das sete redes de ensino incluídas na presente pesquisa, deve-se mencionar que outras redes adotam ou já adotaram essa modalidade de ciclos, como por exemplo: Natal-RN, Olinda-PE, Pesqueira-PE, Santa Cruz do Capibaribe-PE, Santa Rita do Passa Quatro-SP. Essas últimas não foram incluídas na amostra, uma vez que não foram obtidos dados suficientes para a análise.

4.1 Procedimentos metodológicos

As redes de ensino incluídas no presente estudo foram selecionadas com base em um mapeamento realizado a partir das pesquisas (teses, dissertações e publicações) sobre os Ciclos de Aprendizagem e dos *websites* das Secretarias Municipais de Educação, nos quais buscamos identificar as redes de ensino que adotavam explicitamente os Ciclos de Aprendizagem[58]. A partir da identificação das redes, realizamos contato com as Secretarias Municipais de Educação, professores das redes de ensino e pesquisadores com a finalidade de obter informações e disponibilização dos documentos oficiais sobre a organização da escolaridade em ciclos das respectivas redes. Das redes de ensino contatadas, algumas não responderam às solicitações, outras nos disponibilizaram as informações e dentre estas, identificamos que algumas não adotavam efetivamente a modalidade Ciclos de Aprendizagem.

Como já mencionado, a presente pesquisa envolveu a análise de documentos oficiais de redes de ensino que adotam a modalidade de Ciclos de Aprendizagem. Tais documentos

[58] Consideramos como adoção "explícita" dessa modalidade de ciclos, as redes de ensino que utilizavam a designação Ciclos de Aprendizagem para referir-se à sua proposta.

constituem-se como fontes importantes que registram princípios, justificativas, objetivos e que revelam as concepções subjacentes e norteadoras da implantação das políticas de Ciclos de Aprendizagem. Como o objetivo desse estudo é analisar os processos de formulação e recontextualização dos Ciclos de Aprendizagem, a presente análise toma como ponto de partida as propostas iniciais das redes de ensino de modo a compreender como as políticas de Ciclos de Aprendizagem foram concebidas no contexto brasileiro. Tais propostas passam por processos de reformulação em virtude de processos de avaliação da política; mudanças de partidos políticos no poder; influências do contexto mais amplo da educação brasileira como: mudanças nas concepções de currículo, como resposta às exigências da sociedade atual; avaliações nacionais (Ideb); políticas federais; etc.

Conforme apresentado no Capítulo 1, a partir das contribuições de Bernstein (1996), a formulação de políticas de Ciclos de Aprendizagem envolve um processo de recontextualização do discurso pedagógico, em que o discurso original é traduzido, interpretado e adaptado de acordo com o contexto ideológico-político em cada local. Por isso, a análise documental de textos oficiais implica em uma desconstrução do discurso presente nos documentos políticos. Codd (2007) explica que na desconstrução do discurso oficial dos documentos, os textos oficiais são tratados como artefatos culturais e ideológicos, os quais devem ser interpretados a partir dos "padrões implícitos de significação, das estruturas simbólicas subjacentes e dos determinantes contextuais de significado" (BURTON; CARLEN, 1979 apud CODD, 2007, p. 178, tradução nossa). Isso quer dizer que os documentos oficiais são "textos ideológicos que foram construídos dentro de um determinado contexto histórico e político." (CODD, 2007, p. 178, tradução nossa). Assim, a tarefa de desconstrução começa com reconhecimento explícito do contexto em que os textos políticos foram produzidos, e segue com a identificação dos significados implícitos, ou seja, a mensagem que está nas entrelinhas do documento (CODD, 2007).

Ainda sobre a análise de documentos políticos em um enfoque desconstrucionista, Codd (2007) destaca que os documentos de políticas não possuem um único significado. Isso quer dizer que um texto deste tipo pode suscitar uma pluralidade de interpretações segundo as concepções e os pontos de vista do leitor. Para Codd (2007) esse amplo espectro de interpretações demonstra que o texto político é inerentemente marcado por ambiguidades ideológicas, distorções e ausências.

Van Dalen e Meyer (1971) explicam que em estudos documentais, o pesquisador precisa submeter suas fontes a uma rigorosa crítica externa e interna para identificar a confiabilidade das informações analisadas. Na crítica externa verifica-se a autenticidade e a

validez do documento, de modo a determinar a época, lugar e autoria do documento. Na crítica interna verifica-se o conteúdo do documento, determinando o significado e a confiabilidade das informações presentes no documento, bem como as condições em que foi produzido. Assim, podemos dizer que é na crítica interna que operamos o processo de desconstrução do discurso presente nas propostas de Ciclos de Aprendizagem das redes de ensino, buscando identificar como a modalidade de Ciclos de Aprendizagem é recontextualizada nessas propostas, em função do contexto histórico e ideológico em que foi formulada.

Para a sistematização das informações dos textos das políticas, consideramos as contribuições de Severino (2002) sobre as diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos. Conforme Severino (2002), a leitura sistemática e rigorosa dos textos pode ser realizada por meio de uma análise textual, temática e interpretativa. Segundo o autor, a análise textual se caracteriza por uma esquematização do texto, com a finalidade de obter uma visão de conjunto da unidade. A análise temática busca identificar no texto os temas abordados, a problematização, a tese ou a ideia central, bem como a argumentação utilizada. A análise interpretativa consiste em buscar situar as ideias apresentadas no texto com relação aos seus fundamentos e pressupostos subjacentes. Na leitura interpretativa, busca-se analisar a coerência interna, originalidade, validade e contribuições para a discussão do problema.

Em complemento às contribuições de Severino (2002), a leitura sistemática e rigorosa dos documentos teve como parâmetro um conjunto de categorias de análise que foram definidas a partir dos propósitos da presente pesquisa: ano de implantação; formas de implantação (gradativa, de forma universalizada) e de organização (duração dos ciclos e possibilidade de reprovação); partido político no poder (na fase da implantação); justificativas explicitadas para a implantação dos ciclos; concepção de conhecimento e do papel da escola; referencial teórico indicado; sistema de avaliação da aprendizagem; proposta curricular; medidas complementares propostas; estratégias de formação continuada; assessoria de especialistas para a rede; informações sobre a rede (número de escolas, número de alunos matriculados, número de professores, Ideb).

Os documentos que constituíram a base para a análise de dados da presente dissertação são apresentados no quadro a seguir:

Rede de ensino	Título do documento	Ano	Número de páginas
Curitiba-PR	A escola municipal e os Ciclos de Aprendizagem: proposta de implantação	1999a	16
	A escola municipal e os Ciclos de Aprendizagem: projeto de implantação	1999b	71
	Parecer nº 487/99. Projeto de implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1ª a 8ª séries), na rede municipal de ensino de Curitiba – Parecer do Conselho Estadual de Educação do Paraná	1999	4
	Diretrizes Curriculares: o currículo em construção	2004	190
Ponta Grossa-PR	Diretrizes Curriculares: Ensino Fundamental	2003	154
	Parecer nº 008/04. Organização da primeira etapa do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem	2004	9
Recife-PE	Parecer 02/2001 do Conselho Municipal de Educação sobre os Ciclos de Aprendizagem e a organização escolar	2001	4
	Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife: construindo competências (versão preliminar)	2002	130
	Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos	2003	188
Salvador-BA	Implantação do Ensino Fundamental de nove anos: perguntas e respostas	2006	28
	Resolução nº 012/2007. Altera a Resolução CME nº 004/2007 de 26/06/2007 e adita novos dispositivos	2007	4
	Política municipal de alfabetização: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade	[2007?]	29
	Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal	[2008?]	65
	Plano Municipal de Educação: 2010-2020	2010	108
São Luís-MA	Parecer nº 17/08. Solicitação de aprovação da proposta curricular do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem	2008	5
	Caderno do 1º ciclo - Ensino Fundamental	2009a	86
	Parecer nº 22/2009. Alterações do regimento escolar da rede municipal de educação de São Luís	2009b	4
Telêmaco Borba-PR	Proposta pedagógica da rede municipal de ensino	2008a	76
	Caderno pedagógico do Ensino Fundamental	2008b	92
	Prêmio Professor Paulo Freire – A prática à altura do sonho: relatos das práticas desenvolvidas a partir dos pressupostos da proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Telêmaco Borba	2009	93
Vitória da Conquista-BA	Resolução nº 017/98. Aprova o Projeto "1º Ciclo de Aprendizagem", apresentado pela Secretaria Municipal de Educação.	1998	1
	Proposta pedagógica: 1º Ciclo de Aprendizagem	1999	15
	Resolução 001/02. Fixa normas para funcionamento dos Ciclos I e II de Aprendizagem	2002	4
	Proposta pedagógica: Ciclo de Formação Humana	[2006?]	83
	Resolução nº 002/2009. Dispõe sobre a reorganização do ensino fundamental de 09 (nove) anos em Ciclos de Aprendizagem	2009a	6
	Resolução nº 010/2009. Dá nova redação o artigo 4º da Resolução nº 002/2009	2009b	1

Quadro 6 – Documentos analisados das redes de ensino que adotam os Ciclos de Aprendizagem

4.2 Análise de dados

A partir desta seção apresentamos a análise de dados das redes de ensino pesquisadas. Partimos da apresentação de algumas informações sobre as redes de ensino pesquisadas, a saber: número de escolas, número de alunos matriculados, número de professores e dados relativos ao Ideb.

As redes municipais de ensino de Curitiba-PR, Recife-PE, Salvador-BA, São Luís-MA e Vitória da Conquista-BA ofertam anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, enquanto que as redes de Ponta Grossa-PR e Telêmaco Borba-PR, ofertam apenas anos iniciais. Em relação ao número de escolas, a rede que possui maior extensão é a de Salvador-BA com 345 escolas no ano de 2006, conforme demonstra o quadro abaixo.

Rede de Ensino	**Número de Escolas**		
	Área Urbana	**Área Rural**	**Total**
Salvador-BA	337	8	345
Recife-PE	237	0	237
Vitória da Conquista-BA	33	168	201
Curitiba-PR	165	0	165
São Luís-MA	76	34	110
Ponta Grossa-PR	77	6	83
Telêmaco Borba-PR	21	1	22

Quadro 7 – Número de estabelecimentos escolares que oferecem Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino pesquisadas
Fonte: MEC/Inep. Edudatabrasil, 2006.

É importante salientar que em algumas redes de ensino como Vitória da Conquista-BA, as escolas da área rural não são organizadas em ciclos. No caso dessa rede, a organização da escolaridade na área rural é em módulos. A nomenclatura utilizada para anos iniciais é Segmento I (Módulo I, II, III, IV) e para anos finais, Segmento II (Módulo I, II, III, IV).

No que se refere ao número de matrículas, os dados preliminares do censo escolar de 2010 divulgados pelo Inep, demonstram que as redes de ensino com maior demanda de matrículas é Salvador-BA e Curitiba-PR (Quadro 8). Cabe destacar que são capitais e com um número populacional elevado. Esses dados revelam que a política de Ciclos de Aprendizagem é implantada em redes de ensino de grande extensão e que atendem um número significativo de alunos.

Rede de Ensino	Número de matrículas		
	Anos iniciais	Anos finais	Total
Salvador-BA	92.596	13.415	106.011
Curitiba-PR	88.918	7.520	96.438
Recife-PE	57.146	15.146	72.292
São Luís-MA	41.271	29.186	70.457
Vitória da Conquista-BA	20.420	8.710	29.130
Ponta Grossa-PR	22.523	-	22.523
Telêmaco Borba-PR	4.810	-	4.810

Quadro 8 – Número de matrículas referente ao Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino pesquisadas
Fonte: MEC/Inep. Educacenso, 2010.

Em relação ao número de professores que lecionam no Ensino Fundamental nas redes analisadas, os dados do Edudatabrasil[59] de 2006 revelam que a rede municipal de ensino de Curitiba-PR abarca o maior número de professores, seguida da rede de Salvador-BA, Recife-PE, São Luís-MA, Vitória da Conquista-BA, Ponta Grossa-PR e Telêmaco Borba-PR, como apresenta o Quadro 9.

Rede de Ensino	Número de professores
Curitiba-PR	5.960
Salvador-BA	4.454
Recife-PE	3.599
São Luís-MA	3.002
Vitória da Conquista-BA	1.090
Ponta Grossa-PR	828
Telêmaco Borba-PR	234

Quadro 9 – Número de professores que lecionam no Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino pesquisadas
Fonte: MEC/Inep. Edudatabrasil, 2006.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é calculado a cada dois anos a partir da combinação de informações sobre o rendimento escolar (taxa de aprovação) e o desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) aplicados pelo Inep ao final das etapas de ensino (anos iniciais, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).[60] Os resultados observados nas redes de ensino analisadas revelam que nos anos iniciais as redes

[59] Sistema de Estatísticas Educacionais disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

[60] Fernandes (2007) explica que o Ideb é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação. Segundo o autor, a meta nacional para o Ideb é atingir a média 6,0 até 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022. O autor destaca que "a definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o País deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente." (FERNANDES, 2007, p. 29).

municipais de ensino de Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR e Telêmaco Borba-PR obtiveram índices acima da média nacional em relação à rede municipal em 2005, 2007 e 2009, sendo que Curitiba-PR obteve índice igual à média das escolas da rede estadual situadas em Curitiba-PR em 2005 e 2007, e índice maior em 2009[61].

A rede municipal de Vitória da Conquista-BA teve uma redução significativa do Ideb nos anos iniciais em 2009 (2,8) em relação ao ano de 2005 (3,2) e 2007 (3,8), bem como nos anos finais em 2009 (2,5) em relação ao ano de 2007 (3,4). A rede municipal de Salvador-BA também apresenta uma pequena redução em 2009 (3,7) em relação a 2007 (3,8). As outras redes de ensino revelam um crescimento do índice em cada ano base, embora nem todas apresentem índice igual ou superior à média das redes municipais em nível nacional como já mencionado. No que diz respeito aos anos finais, de modo geral, observa-se o aumento do Ideb nas redes de ensino analisadas, no entanto, há uma diferença notável entre os índices dos anos inicias e dos anos finais, que apresentam índices mais baixos. De maneira geral, podemos dizer que esse crescimento dos índices apresentam evidências de que a educação pública nas redes de ensino está melhorando.

A Tabela 3 sintetiza os índices do Ideb das redes de ensino municipal, estadual e pública, nos anos de 2005, 2007 e 2009, segundo os municípios pesquisados. Para outras informações sobre a taxa de aprovação e a nota da Prova Brasil dessas redes ver Anexo A.

Tabela 3 – Ideb do Ensino Fundamental regular, anos inicias e anos finais, por ano, segundo município e rede de ensino – 2005, 2007 e 2009

(continua)

Município	Rede	Anos Iniciais			Anos Finais		
		Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009
Brasil	Estadual	3,9	4,3	4,9	3,3	3,6	3,8
	Municipal	3,4	4,0	4,4	3,1	3,4	3,6
	Pública	3,6	4,0	4,4	3,2	3,5	3,7
Curitiba - PR	Estadual	4,7	5,1	5,3	3,6	4,1	4,1
	Municipal	4,7	5,1	5,7	4,2	4,2	4,4
	Pública	4,7	5,1	5,7	3,7	4,1	4,1
Ponta Grossa - PR	Estadual	5,3	-	-	3,7	4,0	4,2
	Municipal	4,7	5,0	5,4	-	-	-
	Pública	4,7	5,0	5,4	3,7	4,0	4,2
Recife - PE	Estadual	3,5	3,8	4,2	2,2	2,2	2,7
	Municipal	3,2	3,8	4,1	2,8	2,5	2,7
	Pública	3,3	3,8	4,1	2,4	2,3	2,8

[61] Para uma discussão mais detalhada sobre a melhoria do Ideb no município de Curitiba-PR, ver Dittrich (2010). O autor analisa os impactos da política educacional de Curitiba-PR sobre a melhoria do Ideb nos anos inicias do Ensino Fundamental.

(conclusão)

Município	Rede	Anos Iniciais			Anos Finais		
		Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009
Salvador - BA	Estadual	2,9	2,2	3,2	2,6	2,8	2,7
	Municipal	2,8	3,8	3,7	2,2	2,4	2,8
	Pública	2,8	3,5	3,6	2,5	2,7	2,7
São Luís - MA	Estadual	3,9	3,4	4,2	3,6	3,6	3,9
	Municipal	3,6	4,0	4,3	2,9	3,5	4,1
	Pública	3,8	4,0	4,3	3,3	3,6	4,0
Vitória da Conquista - BA	Estadual	3,0	2,9	3,1	2,5	2,7	2,4
	Municipal	3,2	3,8	2,8	2,4	3,4	2,5
	Pública	3,2	3,8	2,9	2,5	3,1	2,5
Telêmaco Borba - PR	Estadual	-	-	-	2,9	3,5	3,6
	Municipal	4,2	4,4	5,2	-	-	-
	Pública	4,2	4,4	5,2	2,9	3,5	3,6

Fonte: MEC/Inep.

É fundamental levar em conta que o Ideb pode ser considerado como um indicador importante sobre a situação das escolas e das redes de ensino como um todo. No entanto, uma análise mais apurada da situação e da qualidade da aprendizagem nas redes de ensino e nas escolas demanda examinar uma série de outros fatores que só podem ser observados por meio da pesquisa na sala de aula.

Mainardes (2010b) destaca que embora a definição de metas e o acompanhamento de dados estatísticos sejam necessários, é preciso considerar questionamentos apresentados pela sociologia das estatísticas e a chamada “ilusão das estatísticas” (BESSON, 1995). As taxas e números constituem somente indicadores de realidades sociais, produzidas para ações específicas que foram observadas, contadas e codificadas. Esses indicadores podem ser uma aproximação mais ou menos satisfatória, dependendo do seu grau de ligação com o objeto que se deseja conhecer (BESSON, 1995). Nessa perspectiva de análise, Mainardes (2010b) apresenta os seguintes questionamentos: a) o Ideb utiliza a mesma fórmula para apurar índices de realidades bastante desiguais, seja em termos de desigualdades regionais ou desigualdades de escolas de um mesmo local, situadas em contextos socioeconômicos diferenciados; b) as escolas que obtém resultados mais baixos no Ideb geralmente estão situadas em contextos mais adversos e exigem um esforço e empenho muito mais intenso dos profissionais que atuam nessas escolas; c) ao mesmo tempo em que o Ideb pode funcionar como um indutor de qualidade, como índice da qualidade de ensino e como um plano de metas a serem atingidas, pode também alterar a forma como as escolas recebem e trabalham com os alunos, principalmente, com os que “acrescentam pouco valor” ou que “agregam valor negativo” aos índices, como pode ser o caso de crianças com necessidades especiais, alunos que necessitam

de maior apoio para a aprendizagem, alunos oriundos de contextos sociais muito adversos, etc. (MAINARDES, 2010b). Deve-se considerar também que o Ideb é definido a partir da média, o que é um dado questionável, uma vez que a média oculta os dados dos "extremos" – índice muito baixo ou índice mais elevado – das escolas das redes de ensino. Nesse sentido, uma análise mais completa da realidade das escolas demanda pesquisá-las individualmente ou ainda o que ocorre na sala de aula em termos de aprendizagem e desempenho.

Ano de implantação

A partir da análise dos documentos, observou-se que a modalidade Ciclos de Aprendizagem surgiu a partir do final dos anos 1990, com a implantação em Vitória da Conquista-BA, Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, São Luís-MA, Telêmaco Borba-PR, Salvador-BA, respectivamente, como mostra o quadro abaixo.

Redes de ensino	Ano de implantação
Vitória da Conquista-BA	1998
Curitiba-PR	1999
Ponta Grossa-PR	2001
Recife-PE	2001
São Luís-MA	2005
Telêmaco Borba-PR	2005
Salvador-BA	2008

Quadro 10 – Ano de implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas redes de ensino analisadas

Em algumas dessas redes de ensino já existiam experiências anteriores de ciclos, como: Recife-PE, Salvador-BA e Telêmaco Borba-PR. Em Vitória da Conquista-BA houve mudanças na proposta inicial de Ciclos de Aprendizagem. Nesse município, de 1998 a 2001 a proposta compreendia o 1º Ciclo de Aprendizagem (Ciclo I – 2 anos de escolaridade). A partir de 2002 até 2005 os Ciclos de Aprendizagem foram ampliados (Ciclo I – 3 anos de escolaridade; Ciclo II – 2 anos de escolaridade). Em 2005, houve mudança no quadro pedagógico da Secretaria de Educação e os ciclos passaram a ser denominados Ciclos de Formação Humana (Ciclo I – Infância – 3 anos; Ciclo II – Pré-adolescência – 3 anos; Ciclo III – Adolescência – 3 anos). Em 2009, a denominação Ciclos de Aprendizagem foi retomada. A implantação da organização da escolaridade em ciclos em Vitória da Conquista foi caracterizada por várias mudanças na proposta inicial de 1998, especialmente pela a adoção

de outra modalidade de ciclos, os Ciclos de Formação Humana. Leite (2010) destaca que essas modificações tiveram relação com as alterações no quadro dos gestores municipais. Podemos dizer que essas mudanças nas propostas estão relacionadas também às alterações no quadro das equipes das secretarias de educação, que possuem um conhecimento especializado e determinadas concepções que resultam em propostas diferenciadas. Dutra (1993) explica que a mudança no conhecimento especializado em educação, "pode levar a uma mudança nas políticas" (p. 36).

Em Recife-PE, foi implantado, em 1986, o Ciclo de Alfabetização na gestão de um governo de Frente Popular, comprometido com uma proposta de democratização da escola. O Ciclo de Alfabetização compreendia um contínuo de dois anos (1ª e 2ª série) (NASCIMENTO, 1995). Em 1989 ocorreu uma mudança de governo, com a eleição de Joaquim Francisco Cavalcante (PFL) e o sistema seriado é retomado (SILVA; BOTLER, 2010; MELLO, 2009). Em 2001, em uma gestão do PT, os Ciclos de Aprendizagem são implantados. Podemos compreender que as mudanças na organização da escolaridade em Recife-PE também decorreram de modificações no grupo de gestores municipais e educacionais.

Em Salvador-BA a primeira experiência de ciclos foi implantada em 1987 e se denominava Ciclo de Estudos Básicos. Nessa experiência foi eliminada a reprovação do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2007 ocorreram mudanças nessa proposta em função da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. A experiência passou a denominar-se Ciclo de Alfabetização e reunia os três primeiros anos do Ensino Fundamental em um ciclo (crianças de 6 a 8 anos de idade) com possibilidade de reprovação apenas no final do ciclo. Em 2008 a proposta foi ampliada e os ciclos passaram a contemplar os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, denominando-se Ciclos de Aprendizagem.

Em Telêmaco Borba-PR foi implantado em 1988 o Ciclo Básico de Alfabetização nos dois primeiros anos de escolaridade, acompanhando a rede estadual do Paraná. A partir de 1994, algumas escolas estenderam o Ciclo Básico de Alfabetização para 4 anos, também acompanhando a rede estadual de ensino do Paraná, e as demais escolas continuaram com o Ciclo Básico de Alfabetização de 2 anos. Em 2001 foram implantados na rede municipal de ensino o 1º e 2º ciclos (de dois anos cada). A partir de 2005, adotaram-se os Ciclos de Aprendizagem.

As experiências de organização da escolaridade em ciclos anteriormente já implantadas nessas redes contribuíram para o processo de recontextualização dos ciclos e a sua evolução para a adoção dos Ciclos de Aprendizagem. Essa evolução para Ciclos de

Aprendizagem permite uma ampliação da noção de ciclos, seja em virtude da apropriação de seus princípios fundamentais ou ainda da ampliação da duração dos ciclos, por exemplo, de um ciclo de dois anos para dois ciclos, sendo o primeiro de três anos e o segundo de dois anos. No caso de Vitória da Conquista-BA, no processo de recontextualização dos Ciclos de Aprendizagem, que foram retomados no ano de 2009 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2009a, 2009b), as designações referentes às etapas do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência, comumente empregadas nos Ciclos de Formação, foram mantidas, constituindo, dessa forma, uma modalidade de Ciclos de Aprendizagem mesclada ou hibridizada com características e contribuições de uma outra modalidade (Ciclos de Formação).

Formas de implantação e de organização

A implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas redes de ensino ocorreu de maneira gradativa nos anos de escolaridade nas redes municipais de ensino de Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE e São Luís-MA. Isso significa que a implantação iniciou-se no 1º ano de escolaridade e, gradativamente, foi substituindo o sistema seriado. Nas redes de ensino de Salvador-BA e Telêmaco Borba-PR os Ciclos de Aprendizagem foram implantados de maneira simultânea nos anos de escolaridade, uma vez que já estava em vigência uma experiência de organização da escolaridade em ciclos, como já foi explicitado na categoria anterior. No caso de Vitória da Conquista-BA, no ano de 1998 foi implantado apenas o 1º Ciclo de Aprendizagem, abrangendo os dois primeiros anos de escolaridade.

Redes de ensino	Formas de implantação
Curitiba-PR	Gradativa/Simultânea
Ponta Grossa-PR	Gradativa
Recife-PE	Gradativa
Salvador-BA	Simultânea
São Luís-MA	Gradativa
Telêmaco Borba-PR	Simultânea
Vitória da Conquista-BA	Simultânea

Quadro 11 – Formas de implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas redes de ensino analisadas

Na rede municipal de ensino de Curitiba-PR, a adesão das escolas ao processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem foi opcional e algumas delas optaram pela

implantação simultânea nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo I e II). De acordo com o Projeto de implantação da rede (CURITIBA, 1999b), das 126 escolas, 103 participaram da implantação dos Ciclos de Aprendizagem em 1999, sendo que 38 escolas implantaram os Ciclos de Aprendizagem em todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Alguns trabalhos sobre os Ciclos de Aprendizagem em Curitiba-PR, como: Santos, J. (2004, 2005), Barbosa, Correa e Guimarães (2007) e Silva (2006), apontam que a implantação ocorreu de maneira aligeirada, dificultando a discussão e participação da comunidade escolar. Em sua pesquisa, Silva (2006) indica as escolas tiveram pouco tempo para reorganizar-se e formalizar a implantação. Além disso, Santos, J. (2005) revela que o processo de implantação dos ciclos em Curitiba foi considerado por professores como autoritário e centralizado.

Em todas as propostas de Ciclos de Aprendizagem a duração dos ciclos é de 2 e 3 anos. Nas redes municipais de Ponta Grossa-PR, Salvador-BA, Telêmaco Borba-Pr apenas os anos inicias do Ensino Fundamental são organizados em Ciclos de Aprendizagem, enquanto que em Curitiba-PR, Recife-PE e São Luís-MA os ciclos abrangem anos iniciais e anos finais, conforme mostra o Quadro 12. Cabe ressaltar que as redes municipais de ensino de Ponta Grossa-PR e Telêmaco Borba-PR oferecem apenas anos inicias do Ensino Fundamental. Em Vitória da Conquista-PR, no ano de implantação (1998), os Ciclos de Aprendizagem abrangiam apenas os dois primeiros anos dos anos iniciais, sendo ampliados para todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental em 2002. Já em 2009, todo o Ensino Fundamental passou a organizar-se em Ciclos de Aprendizagem.

(continua)

Redes de ensino	**Duração dos ciclos**
Curitiba-PR	Ciclo I – 3 anos (6, 7 e 8 anos de idade) Ciclo II – 2 anos (9 e 10 anos de idade) Ciclo III – 2 anos (11 e 12 anos de idade) Ciclo IV – 2 anos (13 e 14 anos de idade)
Ponta Grossa-PR	1º Ciclo – 3 anos (6, 7 e 8 anos de idade) 2º Ciclo – 2 anos (9 e 10 anos de idade)
Recife-PE	1º ciclo – 3 anos (6, 7 e 8 anos de idade) 2º ciclo – 2 anos (9 e 10 anos de idade) 3º ciclo – 2 anos (11 e 12 anos de idade) 4º ciclo – 2 anos (13 e 14 anos de idade)
Salvador-BA	Ciclo de Aprendizagem I – 3 anos (6, 7 e 8 anos de idade) Ciclo de Aprendizagem II – 2 anos (9 e 10 anos de idade)
São Luís-MA	1º ciclo – 3 anos (6, 7 e 8 anos de idade) 2º ciclo – 2 anos (9 e 10 anos de idade) 3º ciclo – 2 anos (11 e 12 anos de idade) 4º ciclo – 2 anos (13 e 14 anos de idade)
Telêmaco Borba-PR	1º Ciclo – Ciclo Inicial de Alfabetização – 3 anos (6, 7 e 8 anos de idade) 2º Ciclo – Ciclo Complementar de Alfabetização – 2 anos (9 e 10 anos de idade)

Quadro 12 – Duração dos ciclos nas redes de ensino analisadas

(continuação)

Vitória da Conquista-BA	1998: 1º Ciclo de Aprendizagem – 2 anos (7 e 8 anos de idade) 2002 a 2005: Ciclo I – 3 anos (6, 7 e 8 anos de idade) Ciclo II – 2 anos (9 e 10 anos de idade) 2009: Ciclo I – 3 anos (infância) Ciclo II – 2 anos (final da infância e início da pré-adolescência) Ciclo III – 2 anos (final da pré-adolescência e início da adolescência) Ciclo IV – 2 anos (início da adolescência)

Quadro 12 – Duração dos ciclos nas redes de ensino analisadas

Uma das características dos Ciclos de Aprendizagem nas redes analisadas é a previsão de reprovação ao final de cada ciclo. Com exceção das propostas iniciais de Curitiba-PR e Recife-PE que preveem a progressão contínua na passagem de um ano para outro dentro de um mesmo ciclo e de um ciclo para outro, nas demais redes de ensino a reprovação é prevista ao final de cada ciclo. Na proposta de rede municipal de Curitiba-PR, a progressão continuada do aluno entre um ciclo e outro pode ocorrer de duas maneiras: progressão simples (PS) para o aluno que prosseguirá normalmente seus estudos de um ciclo para outro; ou progressão com necessidade de apoio pedagógico (PA) para o aluno que necessitar de elaboração e acompanhamento de plano didático de apoio. O aluno poderá ficar retido no ciclo, caso não atinja a frequência mínima de 75% do total de carga horária letiva do ciclo, permanecendo no máximo um ano no ciclo de origem (PARANÁ, 1999). Vale destacar que na rede municipal de Vitória da Conquista-BA, a proposta de Ciclos de Aprendizagem implantada em 2009 prevê a progressão continuada somente nos dois primeiros anos do Ciclo I (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2009a).

Esses dados evidenciam que as redes de ensino pesquisadas optaram pelos Ciclos de Aprendizagem que são constituídos por ciclos mais curtos e, geralmente, com a previsão da reprovação ao final de cada ciclo. Ao recontextualizarem a política de ciclos, os gestores educacionais dessas redes de ensino fizeram a opção por um modelo de ciclos que certamente se enquadrava melhor com o contexto da rede em termos de seus projetos educacionais, os quais não estão separados de dimensões político-ideológicas, de recursos disponíveis, infraestrutura, número de escolas e alunos, experiências anteriores já desenvolvidas na rede.

Partido político no poder

Com exceção do município de Curitiba-PR, que era administrado por uma gestão do PFL, e de Telêmaco Borba-PR, administrado por uma gestão do PMBD, nos demais municípios investigados, Vitória da Conquista-BA, Recife-PE, Ponta Grossa-PR, Salvador-BA, São Luís-MA e Telêmaco Borba-PR, a implantação dos Ciclos de Aprendizagem ocorreu em administrações de partidos políticos considerados populares: PT e PDT.

Redes de ensino	Partido Político
Curitiba-PR	PFL
Ponta Grossa-PR	PT
Recife-PE	PT
Salvador-BA	PDT
São Luís-MA	PDT
Telêmaco Borba-PR	PMDB
Vitória da Conquista-BA	PT

Quadro 13 – Partido político no poder no ano de implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas redes de ensino analisadas

O papel dos partidos políticos no poder, ocupa um lugar importante no processo de decisão e formulação dos Ciclos de Aprendizagem, pois cada partido assume concepções diferenciadas de Estado, de educação, de homem e sociedade, o que influencia as decisões e encaminhamentos. É preciso considerar que são os partidos políticos, em última instância, "que traçam a política educacional brasileira, ao elaborarem as leis de ensino e ao traçarem diretrizes e programas educacionais, quando assumem o comando da administração pública nos níveis municipal, estadual e federal do executivo" (GRACINDO, 1994, p. 20). No entanto, dentro de um mesmo partido existem diferentes concepções e perspectivas (grupos ou "facções"). Por isso, há necessidade de se considerar o contexto econômico, social e político nacional que determina parte significativa das condições de produção das políticas educacionais no nível local. Além disso, outros fatores contextuais concorrem para a formulação de políticas, tais como: o conhecimento especializado das equipes de gestão educacional e as concepções variadas de educação, de gestão democrática, de gestão educacional, de ciclos, etc. que essas equipes podem assumir.

Em Vitória da Conquista-BA, por exemplo, desde a implantação dos Ciclos de Aprendizagem em 1998, até as mudanças na proposta nos anos de 2002, 2005 e 2009, o município foi governado por gestões do PT. Apesar disso, diversas mudanças nos ciclos

foram propostas, sendo algumas antagônicas com relação a propostas de gestões anteriores. Assim, a chamada descontinuidade das políticas, ou o que Cunha (1991) denomina de "zigue-zague"[62], pode ser encontrada em gestões de um mesmo partido e ainda dentro de uma mesma gestão. Deve-se destacar, no entanto, que algumas vezes, do ponto de vista da garantia de uma educação de boa qualidade para a classe trabalhadora, essas mudanças podem representar um avanço qualitativo ou um retrocesso.

Desse modo, mesmo que haja o empréstimo de modalidades de ciclos implementadas em outras redes, sempre ocorre um processo de transformação e adaptação das políticas às questões do contexto local. Em termos da teoria de Bernstein, pode-se compreender que sempre que há a movimentação do discurso de seu lugar de origem para outro, se produz uma transformação por conta da influência da ideologia. De modo geral, os partidos conservadores se apropriam dos ciclos como uma possibilidade de diminuir a reprovação e a evasão ou ainda melhorar a eficiência e a eficácia da escola. Já os partidos progressistas justificam a opção pelos ciclos como uma possibilidade de melhorar a qualidade do ensino, com vistas à democratização das oportunidades educacionais e da apropriação do conhecimento. Na prática, essas intenções podem se concretizar apenas parcialmente, sendo necessário investigar tanto os seus efeitos de primeira ordem, quanto os efeitos de segunda ordem (BALL, 1994)[63].

Justificativas explicitadas para a implantação dos ciclos

Na análise das propostas das redes pesquisadas, três aspectos comuns foram identificados nas justificativas apresentadas. O primeiro ponto em comum é a indicação da

[62] Cunha (1991) denomina de administração "zigue-zague" pelo fato de que cada administração geralmente apresenta um plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. No exame das políticas educacionais, Cunha (1991) apresenta três razões para a administração "zigue-zague": o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. "O eleitorismo é a procura de políticas educacionais que provoquem "impacto" capaz de trazer resultados nas urnas, seja visando à eleição do secretário da educação para deputado, seja dando ao governo um "mote" capaz de atrair votos para a eleição presidencial. O experimentalismo pedagógico resulta do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede (antes de serem suficientemente testadas). O voluntarismo ideológico é a atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração, às vezes no prazo de um ano – é o caso de uma proposta curricular que pretende dissolver (ou compensar) os efeitos da alienação do trabalho ou até mesmo a ideologia dominante." (CUNHA, 1991, p. 475).

[63] Segundo Ball (1994), efeitos de primeira ordem dizem respeito às mudanças na prática ou na estrutura, podendo ser mais evidentes no sistema como um todo ou em lugares específicos. Já os efeitos de segunda ordem referem-se a mudanças nos padrões de acesso, oportunidades e justiça social.

Lei nº 9394/96, a qual indica que a Educação Básica poderá ser organizada em séries, ciclos, ou por outras formas de organização.

O segundo ponto comum, refere-se à justificativa de que a adoção dos ciclos visava à superação do fracasso escolar, como mostram os seguintes fragmentos das propostas:

> É por isso que estamos optando, neste momento, pela proposta de organização na Rede Municipal de Ensino em ciclos de aprendizagem, que apresenta novas formas de pensar a educação, deixando de lado o modelo perverso e seletivo da escola seriada. [...] Com a implantação do novo modelo, a educação municipal vai passar a se preocupar com o sucesso do aluno, e não esperar que ele fracasse no final do ano porque não conseguiu atingir os conteúdos mínimos daquele período. (CURITIBA, 1999a, p. 6).
>
> [...] reverter um quadro de fracasso da escola que vinha, já há algum tempo, com um alto índice de evasão e repetência. (PONTA GROSSA, 2003, p. 2).
>
> Entende-se que essa decisão reflete a vontade política de contemplar a maioria da população como uma das possibilidades de enfrentamento da questão do fracasso escolar, fundamental à própria imagem social da docência. (RECIFE, 2003, p. 132).
>
> Mesmo a SMEC tentando resolver o histórico entrave dos elevados índices de reprovação e evasão escolar no município, as altas taxas ainda persistem, exigindo dos gestores públicos e escolares medidas incisivas para reverter o quadro. (SALVADOR, [2007?], p. 4).
>
> Como medida que objetivava enfrentar o fracasso escolar, rompendo com a lógica da exclusão [...]. (SÃO LUÍS, 2009a, p. 17).
>
> Esta proposta pretende, portanto, organizar e direcionar ações que possam reverter o quadro que ora se apresenta, em que os alunos são promovidos de maneira a atender às exigências de elevação dos índices de aprovação requeridas pelas estatísticas dos órgãos governamentais, sem atender de forma real e concreta as exigências da formação intelectual, ética, e cultural que assegure aos educandos a apropriação dos conhecimentos e a formação de conceitos necessários à sua constituição como sujeitos sociais e históricos. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 5).
>
> [...] se acredita na adoção do 1º Ciclo de Aprendizagem como via legal para amenizar a história de fracassos na Rede Municipal [...]. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p. 4).

O terceiro ponto comum identificado nas propostas é a compreensão de que a organização da escolaridade em ciclos representa uma possibilidade de atender os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e redimensionar o processo de ensino e aprendizagem, privilegiando a construção processual do conhecimento. Por exemplo, na proposta de Telêmaco Borba-PR, explicita-se que a organização em ciclos “possibilita trabalhar com as diferenças individuais dos alunos de maneira mais efetiva, evitando as eventuais rupturas e a fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo”. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 29).

Além disso, as propostas de Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Vitória da Conquista-BA justificam a adoção dos ciclos como uma possibilidade de garantir o acesso e assegurar a permanência do aluno na escola. Essas propostas também associam a implantação dos ciclos à preocupação da oferta de um ensino de qualidade. Por um lado, a proposta de Recife-PE explicita que a organização em séries se alinha com o ideário competitivo da sociedade capitalista. Os ciclos, por outro lado, baseiam-se em uma perspectiva de educação com qualidade social. Assim, a decisão pelos Ciclos de Aprendizagem tem o sentido de "romper com o processo linear de educação escolar, socialmente construído de acordo com a lógica temporal e sequencial do mundo do trabalho" (RECIFE, 2003, p.132). Já o projeto de implantação dos Ciclos de Aprendizagem de Curitiba-PR, associa a implantação dos ciclos a uma nova organização que contemple os desafios postos atualmente à escola pública, em decorrência das transformações no mundo do trabalho, nos meios de comunicação e informação, no exercício da cidadania, etc. Assim, mesmo que as justificativas possuam elementos comuns, é possível identificar diferentes concepções de mundo, de homem e sociedade que estão subjacentes às políticas de ciclos. Tais concepções expressam o nível de comprometimento da proposta de ciclos com mudanças mais profundas ou mudanças meramente formais no sistema educacional com a finalidade de atender as demandas da sociedade.

O documento de Vitória da Conquista-BA menciona que além de uma preocupação com a oferta de uma educação de qualidade para o ensino público, a implantação dos ciclos representa uma preocupação com a "democratização da escola para as classes populares" (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p. 5). As propostas de Salvador-BA, Telêmaco Borba-PR, Recife-PE e Ponta Grossa-PR também fazem referência a uma educação escolar voltada para as "classes populares" ou "classe trabalhadora".

Outras justificativas apresentadas referem-se a: melhoria geral do ensino municipal; viabilização da universalização da educação; manutenção da regularização do fluxo de alunos no que se refere à relação idade-série; necessidade de uma organização de ensino que contemple a diversidade cultural e individual dos cidadãos e que tenha o desenvolvimento do ser humano como referência para a construção de aprendizagens significativas (CURITIBA, 1999a; 1999b); garantia de uma aprendizagem significativa e efetiva para o aluno (SALVADOR, [2007?]; TELÊMACO BORBA, 2008a); proporcionar um ensino que assegure aos educandos a apropriação dos conhecimentos (TELÊMACO BORBA, 2008a).

É importante salientar, que na proposta de Recife-PE, a adoção dos Ciclos de Aprendizagem aparece como uma opção clara e consciente, uma vez que esta indica as diferenças existentes entre os Ciclos de Aprendizagem e outras modalidades de ciclos.

Em síntese, as justificativas para a adoção dos ciclos expressam uma visão positiva e otimista dos Ciclos de Aprendizagem, ou seja, como uma política que contribuiria para a melhoria da qualidade de ensino e superar o fracasso escolar. Embora as justificativas para a implantação dos ciclos tenham sido produzidas em diferentes períodos e em gestões de partidos diferentes, diversos aspectos são convergentes. Tal convergência foi possível pelo fato de que tais justificativas possuem um caráter mais universal, de interesse comum e que estão presentes em diferentes experiências de ciclos implementadas no país. É interessante destacar que as propostas evidenciam fortemente o papel dos ciclos para a consecução de tais justificativas. No entanto, tais propostas parecem expressar a ideia de que os problemas da desigualdade educacional e social poderiam ser solucionados apenas por meio da escola. Nesse aspecto, é relevante a reflexão de Bernstein (1982) de que a educação, isoladamente, não pode compensar a sociedade, pois as origens dessas desigualdades estão fora do sistema educacional, ou seja, nas estruturas econômicas e sociais.

Concepção de conhecimento e do papel da escola

Conforme mencionado no Capítulo 1, Young (2007) considera que a questão do papel do conhecimento tem sido negligenciada nos documentos oficiais e nas pesquisas da Sociologia da Educação. Tendo em vista tal argumento, incluímos a análise dessa questão como um dos objetivos dessa pesquisa. A análise dos documentos oficiais das redes pesquisadas indicou que, com exceção da proposta de São Luís-MA que apresenta apenas indicações sobre o papel da escola, em todas as outras foi possível identificar que há indicações, mais ou menos explícitas, sobre o papel da escola e do conhecimento. As citações abaixo (com grifos nossos) indicam como as redes de ensino pesquisadas abordaram essas questões.

Papel da Escola:

> [...] é função da escola garantir a aquisição dos conhecimentos básicos e da cidadania, promovendo assim o desenvolvimento econômico e social. (CURITIBA, 1999a, p. 5).

[...] o saber é o objeto da ação pedagógica; a escola é a principal responsável por essa tarefa e que esta só tem razão de ser se for orientada para além dos processos de conhecimento, isto é, para a formação plena do cidadão. (CURITIBA, 1999b, p. 20).

[...] a escola exerce papel fundamental à compreensão dos fenômenos sociais e naturais e à atividade produtiva consciente. (CURITIBA, 1999b, p. 20).

[...] a função do ensino é a de formar as pessoas para compreender a realidade e intervir nela, daí a importância da escola abrir-se para a vida, deixar-se penetrar por ela e fundamentar a sua ação nos problemas da realidade cotidiana. (PONTA GROSSA, 2003, p. 3).

[...] a função principal da escola que atende alunos na 1ª fase do Ensino Fundamental é possibilitar aos mesmos, o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é, apenas, ensinar a decodificação de textos. (PONTA GROSSA, 2003, p. 8).

A escola é um espaço pedagógico de construção do cidadão. Neste espaço é preciso assegurar o respeito às diferenças e desenvolver políticas de igualdade social. (RECIFE, 2003, p. 7).

A educação escolar é concebida como um direito social e como possibilidade efetiva de exercício de outros direitos, território de constituição da identidade cidadã, na perspectiva da qualidade social. Essa concepção integradora ressignifica a escola em sua função social, pois a concebe como espaço de apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico, social e virtual. (RECIFE, 2003, p. 129).

Escola: espaço de construção e formação da subjetividade, da identidade, da ética, da cidadania, da estética, do intelecto, de ação-reflexão-ação, lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem, portanto sua função será fazer com que os conceitos espontâneos ou cotidianos (assistemáticos, informais), que as crianças desenvolvem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos (sistemáticos, formais), adquiridos pelo ensino. (SALVADOR, [2007?], p. 15).

Logo, o papel da escola na contemporaneidade precisa traduzir um compromisso com uma proposta que envolva o paradigma crítico-transformador subsidiando ações norteadas por propósitos que contemplem: Educação emancipadora; Afirmação da condição de exercício interétnico; Vivência da alfabetização por competências tecnológicas; Vinculação com o mundo do trabalho e às experiências produtivas e; Intervenção responsável no meio ambiente natural. (SALVADOR, [2008?], p. 5).

[...] a escola existe para os/as alunos/as aprenderem o que em geral não podem aprender sem ela. (SÃO LUÍS, 2009a, p. 11).

O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito; é o de conseguir que todos cheguem a ser membros plenos de uma comunidade de leitores. (Lerner, 2001). (SÃO LUÍS, 2009a, p. 16).

[...] a função da escola está fundamentada num otimismo que nada tem a ver com ingenuidade pedagógica, mas se fundamenta na certeza de que o ser humano é dotado de plasticidade, sendo o seu desenvolvimento intensificado e ampliado pela aprendizagem. A escola é a instituição que pode e deve guiar esse processo de aprendizagem e desenvolvimento de modo organizado e sistematizado. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 8).

A escola é a instância sistematizadora na transmissão dessas práticas e na elaboração de novos saberes, conceitos e significados. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 10).

> A sistematização do conhecimento é fator importante para que se construam os conceitos, a partir do conhecimento inicial. Sendo assim, é notória a necessidade de se garantir a todos o acesso a esse conhecimento, como condição importante para o desenvolvimento humano social e a escola é a instância social que deve orientar tal procedimento, possibilitando ao aluno esse acesso. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 11).

> [...] a escola que está a serviço da transformação social, deve oferecer ao seu aluno, de qualquer classe, um ensino de qualidade que lhe garanta as condições para que possa compreender seu papel social e realmente efetivá-lo na prática. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 11).

> A escola é considerada pela classe trabalhadora como espaço para a transformação social onde pode ter acesso ao conhecimento elaborado e deve viver a democracia em todas as suas práticas. Sendo assim, é necessário que a escola seja reorganizada para possibilitar, não só a efetiva apropriação de conhecimentos, mas de procedimentos para sua produção e a real vivência democrática. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 13).

> Para dar conta da educação de forma a instrumentalizar realmente os educandos das classes populares, para seu exercício social e histórico, a escola pública deve: Oferecer ao aluno os conhecimentos mais aprofundados da cultura, os conhecimentos científicos e os instrumentos intelectuais próprios para análise da realidade e uma intervenção na mesma; Evitar a 'massa de conhecimentos inúteis, sem vida, supérfluos' e a excessiva preocupação com o método em detrimento dos conteúdos; Conduzir os alunos à compreensão mais lúcida das leis, das experiências de laboratório, à elaboração de conceitos, mantendo sempre o contato com o senso comum que é o ponto de partida para o conhecimento elaborado; Realizar a síntese continuidade-ruptura que possibilitará o estabelecimento das relações entre as várias áreas do conhecimento pela compreensão crítica e histórica dos conteúdos em sua relação com a vida do aluno e seus conhecimentos prévios. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 17).

> [...] a função da escola é ensinar os conceitos aos alunos, fazer com que eles se apropriem deles e os compreendam, orientado-os na sua re-elaboração. Os conceitos são os instrumentos para a leitura da realidade que permitirão aos alunos a tomada de decisões conscientes em sua ações na vida. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 20).

> Essa prática retrata uma concepção onde a escola, inflexível na sua organização, lança mão de mecanismos discriminatórios e seletivos de avaliação os quais têm contribuído para manter a marginalização das classes populares, dificultando pedagogicamente o direito social à educação. Esta concepção traz no seu bojo a idéia de que o aluno deve dominar a leitura e a escrita ao final da 1ª série, desconsiderando as características culturais e o desenvolvimento individual, que interferem na determinação do tempo para essa aprendizagem. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p. 5).

Papel do Conhecimento:

> [...] revisão da organização escolar municipal, tendo como núcleo de atenção o valor do conhecimento, entendido aqui como "Apropriação inteligível que o ser humano em particular e a humanidade em geral (através do seu legado histórico) fazem do mundo. Apropriação esta que decorre do esforço de superar desafios e resistências que lhes são apresentadas" (LUCKESI, 1986), que se constitui, portanto, em instrumento de ação individual e social, de emancipação e transformação (FREIRE, 1997). (CURITIBA, 1999b, p. 5).

[...] a ciência merece lugar de destaque no ensino como meio de cognição e como objeto de conhecimento, pois possibilita a elevação do nível de pensamento dos alunos e da capacidade de intervenção na realidade. (CURITIBA, 1999b, p. 20).

[...] o processo de conhecimento compreende as atividades cognoscitiva e prática, orientadas um objetivo, que ambas formam uma unidade na atividade racional (Saviani, 1998). É essa atividade que faz acontecer o desenvolvimento humano. (CURITIBA, 1999b, p. 28).

[...] a função do ensino é a de formar as pessoas para compreender a realidade e intervir nela, daí a importância da escola abrir-se para a vida, deixar-se penetrar por ela e fundamentar a sua ação nos problemas da realidade cotidiana. Nesse sentido, os conteúdos escolares devem ser relacionados com critérios que respondam às exigências dos problemas reais. (PONTA GROSSA, 2003, p. 3).

[...] aos conteúdos devem-se juntar-se a leitura crítica e desocultante da realidade para que as crianças das classes populares tenham condições de, em função de seus níveis de idade, serem informadas e formarem-se de acordo com o avanço da ciência e da tecnologia. (PONTA GROSSA, 2003, p. 4).

Enfim, a prática docente baseada nestes pressupostos teóricos entende que a ação diante do conhecimento se dá observando seu caráter de provisoriedade, visto que nada se constitui acabado, definitivo, tudo está em constante processo de construção; os saberes são decorrentes da ação humana, do trabalho de transformação da natureza e da explicação dos fatos culturais e socialmente sistematizados; a prática social orienta o caráter emancipatório do conhecimento e o legitima como traço distintivo na constituição da cidadania; e o conhecimento se constrói e se compreende a partir de outros saberes, múltiplos e diversos, por meio da ação interativa entre sujeitos, objeto e realidade sócio-cultural. Desse ponto de vista do conhecimento, a ação pedagógica mais pertinente, além de identificar e, daí, estabelecer as situações, a partir desse conhecimento, para que ele avance na sua construção, atingindo e ultrapassando constantemente seus limites, passando, assim, da fase dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos veiculados pela escola, buscando sempre uma nova perspectiva, mais integradora, mais social, mais transformadora. (RECIFE, 2003, p. 156).

O conhecimento no mundo contemporâneo se torna a força motriz da sociedade, nominada de “sociedade do conhecimento”, que também é cada vez mais excludente. O pensar é o fio condutor e o papel do professor é possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa eu os façam pensar, refletir, questionar. A educação neste contexto passa ser evidenciada como “educação de qualidade para todos”, caso contrário, os sujeitos ficarão à margem do processo societário. (SALVADOR, [2007?], p. 4).

O conhecimento é resultante da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É na troca com outros sujeitos (professores e alunos) e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação da consciência e do conhecimento. Neste sentido, todos os alunos se desenvolvem e aprendem, desde que lhes sejam oportunizadas situações e intervenções pedagógicas qualificadas. (SALVADOR, [2007?], p. 16).

Quanto aos conteúdos curriculares, é necessário considerar sua relevância para as solicitações da vida dos alunos, para sua inserção social e suas possibilidades de profissionalização: conteúdos que tenham significância, contextualizados e fundamentados cientificamente para permitir que elaborem conceitos próprios, garantindo-lhes a instrumentalização necessária à luta pela transformação social numa sociedade de classes. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 9).

O conhecimento, sendo a expressão de uma realidade social não pode ser um dado puramente subjetivo, nem uma elaboração social. É na relação social que os homens

> interagem (prática social) originando o conhecimento, dando-lhe sentido e significado. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 10).
>
> O conhecimento científico e o seu processo de produção, transmissão e assimilação é o aspecto fundamental no processo educativo. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 13).
>
> [...] o conhecimento deverá ser visto como proveniente das ações interativas entre todos os envolvidos nas ações pedagógicas e isso implica, necessariamente, uma inter-relação sujeito-sujeito-objeto, pois o conhecimento deve ser visto como algo socialmente construído e culturalmente transmitido em diálogo com os outros sujeitos-sociais, que convivem com o sujeito em formação. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p. 6).
>
> Os aspectos pedagógicos dessa proposta fundamentam-se na concepção dialética do conhecimento. Esta concepção contempla a construção da inteligência – aprender a aprender – na apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. O conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa que não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Assim, a constituição do sujeito com seus conhecimentos e formas de ação deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p. 7).

Em relação ao papel da escola, constatou-se que a maioria das redes apresenta uma concepção mais explícita (Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA, São Luís-MA, Telêmaco Borba-PR) que, em síntese, destaca que o papel da escola é garantir a apropriação de conhecimentos básicos e a educação escolar é um direito social. Uma concepção mais ampla do papel da escola, articulada à transformação social é defendida na proposta de Telêmaco Borba-PR, baseando-se em autores como Dermeval Saviani e Georges Snyders.

Já com relação ao papel do conhecimento destacam-se os seguintes aspectos: o conhecimento como resultado da interação sujeito-objeto (Salvador-BA); o conhecimento se constrói por meio da ação interativa entre sujeitos, objeto e realidade sociocultural (Recife-PE); a apropriação do conhecimento científico como sendo o aspecto essencial no processo educativo (Curitiba-PR, Telêmaco Borba-PR); os conhecimentos escolares devem estar relacionados aos problemas da realidade cotidiana (Ponta Grossa-PR).

Coerentemente com tais compromissos, todas as redes de ensino pesquisadas propuseram um currículo comum que serviria de ponto de partida para as escolas. Os próprios títulos dos documentos indicam o caráter das propostas curriculares: Diretrizes Curriculares (Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR); Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: construindo competências (Recife-PE); Salvador: cidade-educadora: novas perspectivas para a Educação Municipal (Salvador-BA). Além disso, as propostas de Curitiba-PR, Recife-PE e Salvador-BA destacam que as diretrizes curriculares encontravam-se em

"construção", ou seja, estavam abertas a revisões e adequações ao longo do processo[64]. Por outro lado, há propostas que possuem uma linguagem mais prescritiva (Telêmaco Borba-PR, Ponta Grossa-PR).

Deve-se destacar que o fato das redes explicitarem aspectos relacionados ao papel da escola e do conhecimento demonstra um compromisso com essas questões. No entanto, a sua efetivação no contexto da prática depende da ação dos professores e equipe pedagógica da escola, das condições de trabalho e da infraestrutura da escola, além de outros aspectos. Assim, um ponto em comum das redes pesquisadas é a definição de conteúdos básicos para as áreas de conhecimento, algo que pode ser considerado essencial, pois, muitas vezes, as experiências de organização da escolaridade em ciclos são criticadas por conduzirem a um esvaziamento dos conteúdos ou a um baixo nível de desempenho dos alunos. No caso das redes pesquisadas, embora possam ocorrer problemas e limitações com relação ao aprendizado dos alunos, as causas certamente são variadas, sendo que os ciclos não podem ser considerados como a causa única desses problemas.

Referencial teórico indicado

Bowe et al. (1992) explicam que as políticas se materializam por meio textos escritos, documentos legislativos, pronunciamentos oficiais, materiais de divulgação, folhetos, vídeos, etc. Além disso, as políticas podem ser representadas por meio de textos primários (documentos principais no qual os aspectos centrais das políticas são registrados) e de textos secundários ou complementares (BOWE et al., 1992). Conforme já explicitado, na presente pesquisa, focalizamos os textos principais, entendidos como aqueles no qual a política inicial foi representada. No caso das redes de Ponta Grossa-PR, São Luís-MA e Vitória da Conquista-BA, o documento inicial da implantação dos Ciclos de Aprendizagem inclui a proposta curricular. Nas demais redes (Curitiba-PR, Recife-PE, Salvador-BA e Telêmaco

[64] Por exemplo, a proposta de Salvador ([2008?], p. 63) faz a seguinte consideração: "Este documento é uma reflexão em construção. [...] Essas diretrizes, portanto, traduzem o resultado de exercícios vigorosos de debates sobre a realidade escolar, feitos por seus agentes e representantes. O texto possui, por isso, muita plasticidade, tornando-se passível de enriquecimentos, ampliações, detalhamentos e, sobretudo, adequações à realidade dos sujeitos, educadores e educandos, em seus '*locus*' de atuação". A proposta de Recife (2002, p. 5) diz que o documento apresenta-se como uma versão preliminar e que é "resultado da discussão compartilhada entre professores, coordenadores, dirigentes, assessores e equipe técnico-pedagógica da rede municipal de ensino [...]". As duas primeiras versões das Diretrizes Curriculares da rede municipal de Curitiba apresentam em seu título: "em discussão" (CURITIBA, 2000) e "o currículo em construção" (CURITIBA, 2004).

Borba-PR), o documento inicial não inclui a proposta curricular, que foi apresentada em documentos separados e posteriormente à implantação dos ciclos.

Com relação à fundamentação teórica das propostas investigadas, observou-se que a maior parte das redes possuía uma ou mais seções de fundamentação teórica da proposta de ciclos, incluindo discussões teóricas sobre ciclos e processos de aprendizagem nos ciclos, questões legais, avaliação e currículo, etc. (Curitiba-PR – 25 páginas; Recife-PE – 13 páginas; Salvador-BA – 11 páginas; São Luís-MA – 7 páginas[65] e Telêmaco Borba-PR – 21 páginas). No caso da proposta de Recife-PE, há outros textos de autores convidados, externos à Secretaria Municipal de Educação, que abordam temas como direito à educação, cultura e identidade, etc. que de alguma forma complementam a apresentação de uma concepção de escola em ciclos. Já na proposta de Ponta Grossa-PR e Vitória da Conquista-BA, a fundamentação teórica dos ciclos foi indicada ao longo do texto, sendo que o texto de Vitória da Conquista-BA não apresenta referência a nenhum autor.

Com relação aos autores e obras citadas (Apêndice C), observou-se o seguinte quadro:

Redes de Ensino	Nº de autores citados	Nº de obras
Curitiba-PR	28	34
Ponta Grossa-PR	09	11
Recife-PE	41	54
Salvador-BA	09	09
São Luís -MA	05	05
Telêmaco Borba-PR	34	43
Vitória da Conquista-BA (*)	-	-
Total	126	156

Quadro 14 – Número de autores e obras citadas nas propostas de Ciclos de Aprendizagem, excluindo-se as referências da proposta curricular (quando essa estava incluída no mesmo texto)
Nota: (*) Não são citados autores e obras no documento.

A partir dos documentos analisados, observa-se que a fundamentação específica sobre a organização da escolaridade em ciclos e sobre Ciclos de Aprendizagem recebeu pouco espaço nos referidos documentos. Do total de 156 obras citadas, apenas 15 obras sobre ciclos (em geral) e Ciclos de Aprendizagem foram citadas[66]. Um fator a ser considerado é que a

[65] Com relação à proposta de São Luís-MA, deve-se destacar que a Secretaria Municipal de Educação reproduziu um texto (7 páginas) de autoria de Jefferson Mainardes intitulado “Ciclos de Aprendizagem”. Segundo o autor (informação verbal), trata-se de um texto que foi elaborado para um curso ministrado em 2008 para a equipe daquela Secretaria e que, posteriormente, com a autorização do autor, foi incluída na proposta. Segundo ele, naquela rede, a equipe teve acesso ao livro de Philippe Perrenoud (Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar) e desejava ter acesso a outras discussões sobre ciclos, história dos ciclos no Brasil e fundamentos teóricos que pudessem subsidiar a sua proposta.

[66] Sobre Ciclos, foram citadas as obras dos seguintes autores: Elba Baretto e Eleny Mitrulis, Elvira Lima, José Carlos Azevedo, Proposta da Escola Cabana (Belém), Proposta da Escola Plural (Belo Horizonte), Ocimar

maior parte das propostas foi elaborada antes de 2004, ano em que foi publicado no Brasil o livro “Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para superar o fracasso escolar” (PERRENOUD, 2004a), o que se constitui em um referencial sobre essa modalidade. Assim, as propostas investigadas refletem a literatura disponível na época e representaram um esforço dos gestores educacionais dessas redes em configurar uma modalidade de ciclos que, assim como outras modalidades, encontrava e encontra-se “em construção” (BARRETTO; SOUSA, 2004). As propostas formuladas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foram o resultado de processos de recontextualização, no qual as redes de ensino buscaram reunir elementos de diferentes fontes, tais como: experiências de ciclos de outras redes; experiências já existentes na própria rede de ensino; publicações sobre ciclos e Ciclos de Aprendizagem; condições e capacidades das suas próprias equipes, etc. Devido ao acúmulo de pesquisas e conhecimentos sobre os ciclos e Ciclos de Aprendizagem ocorridos nos últimos anos, as redes de ensino têm a sua disposição mais informações e subsídios para fundamentar as suas propostas ou mesmo para desenvolver as suas próprias propostas.

As demais obras citadas nas propostas (141 obras) tratam das seguintes temáticas: avaliação da aprendizagem (21 obras); desenvolvimento psicológico (21); fundamentos da educação (15); currículo (13); didática (10); processos de aprendizagem (9); formação de professores (9); inclusão (5); gestão (3) e outros temas (35). Deve-se destacar que nesse total não estão incluídas as referências citadas nas propostas curriculares, que serão consideradas em uma categoria específica.

Todas as propostas analisadas, em um ponto ou outro, citam obras de Lev S. Vygotsky. No entanto, as propostas de Recife-PE e Telêmaco Borba-PR destacam de forma mais explícita que as suas propostas de Ciclos de Aprendizagem fundamentam-se na abordagem sociointeracionista ou sócio-histórica, destacando aspectos tais como: aprendizagem como processo socialmente construído, a interação social como base do processo de desenvolvimento, a importância da sistematização e da mediação no processo de apropriação do conhecimento, apropriação dos conceitos científicos. No caso de Recife-PE, esta concepção é apresentada em uma seção intitulada “Bases epistemológicas da organização da aprendizagem em ciclos” (RECIFE, 2003, p. 132) e no caso de Telêmaco Borba-PR, há a seção “Fundamentos da pedagogia sócio-histórica” (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 10).

Alavarse e Michel Perraudeau. Sobre Ciclos de Aprendizagem: Philippe Perrenoud (“Pedagogia Diferenciada”; “Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar”), Jefferson Mainardes, Josiane Gonçalves Santos e Roseline Pedroso.

No conjunto das propostas analisadas, os documentos de Recife-PE, São Luís-MA[67] e Salvador-BA se destacam por explicitarem os princípios ou premissas das suas propostas de Ciclos de Aprendizagem. Recife (2003) define os seguintes princípios em relação à organização em Ciclos de Aprendizagem: princípio da igualdade; princípio do reconhecimento das diferenças; princípio da integralidade; princípio da autonomia. A proposta de Salvador ([2007?], p. 11) estabelece como premissas básicas que "cada fase do crescimento do aluno possui características próprias, diferentes do adulto"; "cada criança tem diferentes tempos, ritmos e formas de aprender"; "todos são capazes de aprender, no seu tempo, no seu ritmo e na sua forma, desde que sejam pedagogicamente bem ensinados". São Luís (2009a, p. 20) explicita os principais fundamentos da organização em ciclos de Aprendizagem da seguinte maneira:

> - A aprendizagem é um processo contínuo que não restringe (ou que não precisaria ser reduzida) a um ano letivo;
> - A reprovação anual, de acordo com inúmeras pesquisas, é negativa, ou seja, não ajuda os/as alunos/as a aprenderem mais;
> - A organização da escola em ciclos de aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar (reprovação, evasão), bem como para a construção de uma escola de qualidade, que garanta a aprendizagem dos/as alunos/as, por meio da progressão das aprendizagens;
> - A progressão das aprendizagens fica facilitada quando os objetivos de final de ciclo estão claros para professores/as e alunos/as, pelo uso da pedagogia diferenciada, pela avaliação formativa, pelo trabalho coletivo dos/as professores/as de um mesmo ciclo, etc.;
> - A implantação de ciclos de aprendizagem em uma rede de ensino constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação dos/as alunos/as. A construção desse novo tipo de escola pressupõe:
> a) um processo de reorientação curricular (conteúdos e objetivos que precisam ser atingidos até o final de cada ciclos);
> b) a definição de um sistema de avaliação que priorize o acompanhamento da aprendizagem dos/as alunos/as com a finalidade de planejar intervenções que permitam o progresso contínuo da aprendizagem. Geralmente são utilizados os fundamentos da avaliação formativa e de outras concepções de avaliação (avaliação diagnóstica, dialética, emancipatória);
> c) a preparação dos/as professores/as para o trabalho com classes heterogêneas (por meio de pedagogias diferenciadas), avaliação formativa, entre outros aspectos.
> d) formação permanente dos/as professores/as;
> e) proposição de trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo, juntamente com a equipe técnico-pedagógica da escola.

A partir da constatação das características da fundamentação teórica das propostas analisadas, podemos concordar com Miranda (2009) de que os argumentos em defesa da escola em ciclos (nesse caso, os argumentos dos gestores educacionais) nem sempre

[67] É importante mencionar novamente que Secretaria Municipal de Educação de São Luís reproduziu um texto de autoria de Jefferson Mainardes intitulado "Ciclos de Aprendizagem" em sua proposta.

explicitam com clareza o conjunto de princípios de ordem teórica, prática, social, política, pedagógica e psicológica que os fundamenta. Assim, embora exista um considerável conjunto de discussões e publicações sobre ciclos, faz-se ainda necessário explicitar melhor os fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem. Um panorama geral que se tem dos Ciclos de Aprendizagem é que, nessa modalidade, os aspectos mais evidenciados referem-se aos aspectos pedagógicos, organizacionais e psicológicos (Capítulo 3). Por outro lado, os fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos e políticos[68] necessitam ainda ser mais explorados pelas redes de ensino e pelos pesquisadores.

Embora possam ser definidos princípios comuns para essa modalidade, deve-se destacar que esses fundamentos podem também ser incorporados de formas diferenciadas em cada contexto, principalmente em virtude de aspectos político-ideológicos. Por exemplo, em uma rede que decide adotar os Ciclos de Aprendizagem com o objetivo de diminuir a reprovação, "racionalizar" o sistema de ensino, melhorar a eficácia do sistema, os fundamentos a serem explicitados certamente serão constituídos por elementos coerentes com tais intenções. No caso dos Ciclos de Aprendizagem em Curitiba-PR, o documento elaborado por um grupo de professores da Universidade Federal do Paraná (RATTO et al., 1998) questionava exatamente os propósitos da implantação dos ciclos e demonstravam que as justificativas, estratégias e encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação eram coerentes com tais propósitos. Diante disso, qual é o papel dos pesquisadores? Em uma primeira instância entendemos que os pesquisadores podem contribuir com o aprofundamento dos fundamentos dos ciclos (em geral) e dos Ciclos de Aprendizagem (em particular). Em uma segunda instância, são fundamentais as pesquisas que analisam o conteúdo das propostas de Ciclos de Aprendizagem de diferentes redes de ensino com o objetivo de identificar a concepção de ciclo, que não está dissociada de uma concepção de educação, de homem, de mundo e de sociedade.

Uma outra análise que pode ser feita desses documentos é a de que todas as propostas apresentam uma linguagem mais prescritiva, com afirmações mais incisivas a respeito dos ciclos e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, tais como:

a) "cada escola deve buscar formas alternativas de registro"; "o trabalho escolar deve se voltar para a concretização de uma visão mais abrangente de currículo" (CURITIBA, 1999b);

[68] Aspectos indicados por Mainardes (2009a), ao explicitar os fundamentos da organização da escolaridade em ciclos.

b) “o professor precisa ter a convicção de que nenhuma criança fracassará se dispuser de mais tempo”; “a equipe gestora da escola deve ter o registro de todas as providências que tomou em relação aos alunos faltosos” (PONTA GROSSA, 2003);
c) “cabe ao professor compreender”; “cabe ao professor apontar” (RECIFE, 2003);
d) “o desempenho do aluno evidentemente deve ser analisado no conjunto”; “recomenda-se que a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo” e mais outras cinco recomendações (SALVADOR, [2007?]);
e) “o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de procedimento do professor” (SÃO LUÍS, 2009a);
f) “o professor deve estar atento às necessidades e exigências do contexto”; “o professor deve anotar todas as observações”; “o professor deve ter propostas claras sobre o que, como e quando ensinar e avaliar” (TELÊMACO BORBA, 2008a);
g) “a organização dessas classes deve ocorrer”; “durante o primeiro ciclo, o professor deverá fazer o acompanhamento diário do aluno”; “tais competências deverão ser ampliadas e sistematizadas de forma gradativa” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999).

Algumas das prescrições citadas acima não são necessariamente negativas. O problema, no entanto, é que a maioria das propostas de ciclos são formuladas no âmbito das secretarias, sem a participação dos professores, sem que a definição dessas prescrições e recomendações seja o resultado de uma construção coletiva (MAINARDES, 2007).

Uma questão que foi pouco destacada nas propostas pesquisadas refere-se ao trabalho coletivo dos professores nos ciclos, que foi indicada nas propostas de Ponta Grossa-PR, Recife-PE e São Luís-MA.

Um tema associado à fundamentação teórica das propostas é a concepção de Ciclos de Aprendizagem explicitado nas propostas, que também é convergente às justificativas para a implantação dos ciclos. Todas as propostas analisadas apresentam uma concepção de Ciclos de Aprendizagem, cujos pontos comuns podem ser assim sintetizados: a) a aprendizagem é entendida como um processo contínuo e os ciclos contribuem para que não haja interrupção no processo de aprendizagem, b) os Ciclos de Aprendizagem representam uma possibilidade de superação do fracasso escolar e uma política que poderia levar os alunos a uma aprendizagem mais significativa.

Com relação ao primeiro aspecto, as propostas analisadas consideram que a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre em ritmos diferenciados entre os alunos.

Podemos constatar nos fragmentos abaixo o que todas as propostas analisadas apontam sobre esse aspecto:

> Entende-se que o processo de construção do saber não ocorre no mesmo ritmo e da mesma maneira entre os alunos, o que implica a necessidade de a escola diferenciar os processos de ensino, criando condições de aprendizagem mais favoráveis para todos e, prioritariamente, para os que mais apresentam, necessidades de caráter pedagógico. (CURITIBA, 1999b, p. 42).

> Essa proposta objetiva garantir às crianças a possibilidade de sucesso na escola e o respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional. (PONTA GROSSA, 2003, p. 138).

> A organização escolar em ciclos de aprendizagem tem como base uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem que se pauta no respeito às diferenças de ritmo dos alunos, de constituição dos grupos, levando em conta a idade do aluno, e, sobretudo, as características de natureza cognitiva e sócio-cultural-afetiva. (RECIFE, 2003, p. 164).

> Do ponto de vista pedagógico, tal modo de organizar o ensino se fundamenta na teoria da aprendizagem de base construtivista e sócio-interacionista e tem se justificado argumentando ser a melhor possibilidade de respeito aos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender, preservando a auto-estima, o autoconceito e auto-imagem dos alunos. (SALVADOR, [2007?], p. 10).

> A aprendizagem é um processo contínuo que não restringe (ou que não precisaria ser reduzida) a um ano letivo. (SÃO LUÍS, 2009a, p. 20).

> [...] a organização da escola em ciclos de aprendizagem aponta para uma concepção que entende a aprendizagem como processo no qual se respeita às diferenças entre os alunos em suas necessidades e procura levá-los a níveis cada vez mais altos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 5).

> [...] o ciclo constitui uma forma de ordenação dos conhecimentos em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências, estilos e ritmos de aprendizagem, sem impedir que o professor e a escola percam de vista as exigências da aprendizagem postas para cada nível de ensino. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p. 3).

No que diz respeito ao segundo aspecto, os seguintes fragmentos ilustram a concepção de Ciclos de Aprendizagem presentes nas propostas das redes de ensino pesquisadas:

> Trata-se de uma ação que combate a exclusão social e desigualdades que, via os altos índices de evasão e repetência registrados na escola, modificará uma cultura escolar que, paradoxalmente, torna mais distante o acesso democrático à educação e ao desenvolvimento humano. (CURITIBA, 1999b, p. 8).

> Esta organização garante a continuidade de estudos no interior dos ciclos, permitindo-se a retenção de alunos, apenas, ao final de cada ciclo. Nesta forma de organização escolar e ou curricular não se aceita a repetência pura e simplesmente e tampouco a promoção automática. (PONTA GROSSA, 2003, p. 138).

> Como definição política, a opção por ciclos de aprendizagem significa o enfrentamento da considerada clássica questão do fracasso escolar e dos inadmissíveis índices de evasão e repetência, que persistem, de forma geral, na

> escola pública brasileira e na rede municipal, em particular; a garantia do direito à escolarização e ao acesso à educação regular. (RECIFE, 2003, p. 171).
>
> [...] possibilitam o direito das crianças e dos adolescentes das camadas populares ampliarem suas oportunidades de acesso à cultura escrita, garantindo-lhes uma escolarização mais longa e ressignificada, na medida em que se submete o tempo da escola ao tempo de suas aprendizagens e advoga a garantia de uma aprendizagem significativa em detrimento a promoções automáticas para efeito da eliminação da repetência e da evasão escolar [...]. O Ciclo de Aprendizagem pretende garantir que todas as crianças não apenas tenham estudos, mas acima de tudo, tenham aprendizagens significativas, assim como seja assegurado a elas o direito de aprender a ler e escrever numa escola de qualidade [...]. (SALVADOR, [2007?], p. 11).
>
> A organização da escola em ciclos de aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar (reprovação, evasão), bem como para a construção de uma escola de qualidade, que garanta a aprendizagem dos/as alunos/as, por meio da progressão das aprendizagens. (SÃO LUÍS, 2009a, p. 20).
>
> Essa reorganização mais que uma medida administrativa é uma alternativa político-pedagógica para a crescente superação dessa problemática [fracasso escolar] no âmbito do processo alfabetizador. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p. 5).
>
> [...] esta organização possibilita trabalhar com as diferenças individuais dos alunos de maneira mais efetiva, evitando as eventuais rupturas e a fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo para outro. Para isto, é necessário que se criem as condições institucionais e que toda a equipe pedagógica da escola se responsabilize pelo processo de ensino/aprendizagem. (TELÊMACO BORBA, 2008a, p. 29).

Merece destacar que, de maneira geral, a concepção de ciclos das propostas das redes de ensino pesquisadas fundamenta-se na perspectiva de construção de uma educação de qualidade. Isso aparece de modo mais explícito nas propostas de Ponta Grossa-PR, Recife-PE, São Luís-MA e Vitória da Conquista-BA. Podemos considerar que a concepção de ciclos presentes nessas propostas possui uma interface com os princípios da educação de qualidade social explicitadas por Belloni (2003) e Camini (2001), que foram citados no Capítulo 1, no que diz respeito à garantia do acesso, permanência, sucesso escolar e à superação dos mecanismos de exclusão, com vistas a uma organização escolar mais inclusiva e democrática.

Sistema de avaliação da aprendizagem

Crahay (1999) afirma que lutar contra o insucesso escolar é antes de qualquer coisa trabalhar para transformar as práticas de avaliação. O autor, citando Allal (1991)[69], considera

[69] ALLAL, L. **Vers une pratique de l'évaluation formative**. Bruxelas: De Boeck, 1991.

que toda avaliação da aprendizagem escolar têm sempre uma função de regulação, que pode ser de diferentes tipos e conduzir a diferentes formas de decisão. Allal (1991 apud CRAHAY, 1999) sintetiza claramente as diversas funções da avaliação da seguinte maneira:

Formas de regulação	Momento	Função da avaliação	Decisão a tomar
Assegurar que as características dos alunos correspondem às exigências do sistema	no início de um ciclo de formação	prognóstica	admissão orientação
	no fim de um período de formação	somativa	certificação intermediária ou final
Assegurar que os meios de formação correspondem às características dos alunos	durante um período de formação	formativa	adaptação das atividades de ensino-aprendizagem

Quadro 15 – As diversas funções da avaliação
Fonte: Crahay (1999, p. 275).

A avaliação da aprendizagem assume um importante papel na escola em ciclos, uma vez que esse modelo de organização da escolaridade busca romper com práticas classificatórias que podem levar ao insucesso escolar e enfatiza aspectos qualitativos do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação formativa ocupa lugar de destaque nas políticas de ciclos. Perrenoud (2004a) define que a avaliação formativa é um instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, bem como um componente da pedagogia diferenciada, uma vez que a avaliação formativa auxilia na otimização das situações de aprendizagem propostas para cada aluno. Embora a avaliação formativa seja positiva, alguns autores (Mariano Enguita, Almerindo Afonso, entre outros) apontam que esse tipo de avaliação apresenta riscos e pode tornar-se um instrumento de controle mais opressivo que a avaliação pontual (MAINARDES, 2008).

Nas propostas e Ciclos de Aprendizagem analisadas, a avaliação formativa é uma das perspectivas de avaliação mais citadas. O termo é utilizado pelas redes de ensino de Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Salvador-BA e Telêmaco Borba-PR. Além da avaliação formativa, as propostas das redes analisadas mencionam as seguintes perspectivas: avaliação contínua, diagnóstica, processual, reflexiva, cumulativa e avaliação com ênfase nos aspectos qualitativos.

Cabe destacar que as propostas de Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA, apresentam uma crítica explícita à avaliação considerada conservadora, classificatória ou excludente. De modo geral, essas redes consideram que a avaliação escolar não deve ter como fim a aprovação ou reprovação de alunos. Sendo assim, a avaliação nos Ciclos de Aprendizagem deve superar essa perspectiva e priorizar os aspectos qualitativos com vistas ao avanço da aprendizagem.

Em geral, a avaliação é registrada em pareceres, fichas e relatórios, mas algumas redes utilizam a atribuição de notas nos ciclos finais, como é o caso de São Luís-MA, e nos ciclos intermediários e finais, em Vitória da Conquista-BA a partir de 2009.

(continua)

Redes de Ensino	Perspectivas de avaliação	Formas de registro	
		1º e 2º ciclos	3º e 4º ciclos
Curitiba-PR	Formativa, contínua, diagnóstica.	Fichas cumulativas e de acompanhamento, pareceres (parcial e conclusivo).	Fichas cumulativas e de acompanhamento, pareceres (parcial e conclusivo).
Ponta Grossa-PR	Formativa, contínua, diagnóstica.	Parecer descritivo (trimestralmente de forma descritiva e cumulativa), parecer conclusivo (ao final de cada ciclo, marcações dos objetivos alcançados em a cada área do conhecimento: A – apropriou-se; N – não se apropriou; P – apropriou-se parcialmente).	-
Recife-PE	Processual, reflexiva, cumulativa, ênfase nos aspectos qualitativos.	Registros diários e/ou semanais, bimestrais e parecer final.	Registros diários e/ou semanais, bimestrais e parecer final.
Salvador-BA	Processual, formativa, cumulativa, ênfase nos aspectos qualitativos.	Diário de classe: marcações das habilidades alcançadas e pareceres descritivos no início do ano letivo e a cada semestre.	-
São Luís -MA	É um instrumento a serviço do planejamento e da melhoria do ensino e não uma forma de punir o aluno. O processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de procedimentos: observação sistemática; análise das produções; análise do desempenho em atividades específicas de avaliação.	Registro conforme o desenvolvimento de capacidades (AD – a desenvolver; ED – em desenvolvimento; D – desenvolvidas).	Nota abaixo da média 7,0 na Etapa I de cada um dos ciclos seguirá para a etapa seguinte com progressão com apoio didático (PAD) e o aluno com média igual ou superior a 7,0 seguirá com progressão direta (PD).
Telêmaco Borba-PR	Formativa, contínua, diagnóstica.	Cadernos de registro da turma, ficha demonstrativa da avaliação da aprendizagem (registro objetivo sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno expresso em forma de porcentagem), parecer descritivo.	-

Quadro 16 – Perspectivas de avaliação e formas de registro

(conclusão)

Vitória da Conquista-BA	Processual, ênfase nos aspectos qualitativos, sinalizadora para o replanejamento e intervenções didáticas.	1998: Parecer descritivo, relatórios individuais diários. 2009: 1º ano do Ciclo I: relatórios; 2º e 3º anos do Ciclo I e Ciclo II: sistema de notas com média 5,0.	2009: Sistema de notas com média 5,0.

Quadro 16 – Perspectivas de avaliação e formas de registro

De modo geral, os documentos das propostas analisadas incorporaram concepções progressistas de avaliação, destacando o seu aspecto diagnóstico e formativo. As pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem nos Ciclos de Aprendizagem (BESERRA, 2006; KNOBLAUCH, 2003, TETU, 2001; VILLAR, 2009) evidenciam que a implantação dos ciclos nessas redes resultou em mudanças significativas nas práticas avaliativas das escolas, tais como: a eliminação das notas (na maioria das redes) e o uso de registros qualitativos (pareceres descritivos, fichas, etc.). Apesar disso, as pesquisas indicam que:

a) os princípios assumidos pelas redes de ensino (avaliação contínua, diagnóstica, processual, reflexiva, cumulativa e avaliação com ênfase nos aspectos qualitativos) apenas parcialmente se efetivaram nas práticas escolas;
b) as estratégias de formação continuada de professores não foram insuficientes para garantir que os professores se apropriassem mais aprofundadamente dessas concepções de avaliação;
c) os registros de avaliação tornaram-se mais qualitativos, mas, muitas vezes, tais registros não correspondem ao real desempenho dos alunos;
d) as informações obtidas por meio da avaliação nem sempre era empregada pelos professores como ponto de partida para o planejamento de intervenções, o que constitui o cerne da avaliação formativa.

Proposta curricular

As propostas analisadas propuseram um currículo organizado em disciplinas. No caso de Salvador-BA, a proposta curricular foi estruturada em torno de eixos norteadores. Assim, as propostas curriculares, em termos da teoria de Bernstein, utilizam um currículo “tipo

coleção" e não um "currículo integrado" [70]. Apesar disso, há menção à interdisciplinaridade como algo desejável em algumas propostas, como: Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE. A pedagogia diferenciada ou ensino diferenciado, que parece ser um elemento relevante nas propostas de ciclos, é apresentada em uma seção específica apenas na proposta curricular de Telêmaco Borba-PR. É também mencionada nas propostas de Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, e São Luís-MA, mas de forma bastante breve.

O Quadro 17 mostra como foi organizada a proposta curricular de cada uma das redes de ensino pesquisadas.

(continua)

Redes de Ensino	Organização do conhecimento	Estruturação dos conteúdos
Curitiba-PR	- Áreas do conhecimento: Ciências Naturais; Educação Física; Ensino da Arte; Geografia; Ensino Religioso; História; Língua Estrangeira; Língua Portuguesa; Matemática. - Princípios para a educação: desenvolvimento sustentável; educação pela Filosofia; gestão democrática do processo pedagógico.	Conteúdos e objetivos
Ponta Grossa-PR	- Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Ciências Sociais; Ciências Naturais; Matemática; Arte; Educação Física; Ensino Religioso.	Conteúdos e objetivos
Recife-PE	- Linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Inglês, Educação Física); - Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (Ciências, Matemática); - Ciências humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Ensino Religioso).	Conteúdos e competências
Salvador-BA	- Eixos norteadores: Educação, Corpo e Historicidade; Educação Interétnica; Educação e Linguagens; Educação Inclusiva; Educação Ambiental; Educação continuada.	Objetivos
São Luís -MA	- Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História; Geografia; Educação Física; Arte; Ensino Religioso.	Capacidades e expectativas de aprendizagem
Telêmaco Borba-PR	- Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa; Arte; Linguagem Corporal; Matemática; Natureza e Sociedade. - Eixos articuladores das áreas do conhecimento: eixo científico; eixo ético-político; eixo socioambiental; eixo estético-cultural.	Conteúdos
Vitória da Conquista-BA	- Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História e Geografia; Artes e Educação Física.	Competências básicas

Quadro 17 – Proposta curricular das redes de ensino pesquisadas

[70] No texto *On the classification and framing of educational knowledge*, Bernstein (1971) diferencia dois tipos fundamentais de currículo: currículo tipo coleção e currículo integrado. O currículo tipo coleção é fortemente classificado e os conteúdos são ensinados de maneira isolada com fortes limites que separam um conteúdo do outro. O currículo integrado é classificado de modo mais fraco, ou seja, as distinções entre as áreas do conhecimento são mais tênues. Os conteúdos não são ensinados de forma isolada uns dos outros e os limites entre eles são dissolvidos. Esse texto de Bernstein foi publicado no livro *Knowledge and control: new directions for the Soiology of Education*, organizado por Michael Young e que marcou o início da chamada Nova Sociologia da Educação - NSE. A respeito da NSE, ver Young (2000).

Como já abordado na categoria sobre o referencial teórico das propostas de ciclos, no caso de Ponta Grossa-PR, São Luís-MA e Vitória da Conquista-BA, a proposta curricular é apresentada no mesmo documento da implantação dos ciclos. Já nas redes de Curitiba-PR[71], Recife-PE, Salvador-BA e Telêmaco Borba-PR a proposta curricular foi apresentada em documentos separados do documento inicial de implantação dos ciclos.

Um aspecto relevante nas propostas curriculares (Curitiba-PR, Ponta Grossa-PR, Recife-PE, Salvador-BA e Telêmaco-Borba-PR) é a apresentação de fundamentos teórico-metodológicos de cada área de conhecimento. Essa fundamentação inclui a utilização de autores que discutem o ensino-aprendizagem de áreas específicas, bem como autores que discutem concepções de educação, avaliação, desenvolvimento psicológico, currículo, ciclos, etc., como: Paulo Freire, Lev S. Vygotsky, Jean Piaget, Philippe Perrenoud, George Snyders, D. Shon, A. Vasquéz, Jussara Hoffmann, Carlos C. Luckesi, Gimeno Sacristán e outros. No Apêndice C são apresentados quadros completos dos autores e obras citadas nas propostas curriculares das redes de ensino. O quadro a seguir indica o número de autores e obras utilizadas para a fundamentação teórica:

Redes de Ensino	Nº de autores citados	Nº de obras
Curitiba-PR	118	149
Ponta Grossa-PR	31	35
Recife-PE	96	122
Salvador-BA	34	38
São Luís -MA	73	86
Telêmaco Borba-PR	20	25
Vitória da Conquista-BA (*)	-	-
Total	372	445

Quadro 18 – Número de autores e obras citadas nas propostas curriculares para os Ciclos de Aprendizagem
Nota: (*) Não são citados autores e obras no documento.

A proposta curricular, a sistemática de avaliação e as metodologias propostas nessas experiências de ciclos têm sido bastante modificadas ao longo do processo de implantação. No que se refere ao currículo, uma tendência significativa tem sido a definição de competências, como é o caso de Recife-PE e Vitória da Conquista-BA, bem como de capacidades e expectativas de aprendizagem (São Luís-MA). A substituição de disciplinas convencionais por outras designações (eixos norteadores, entre outros) e de conteúdos por

[71] No caso de da rede municipal de ensino de Curitiba-PR, as diretrizes curriculares foram construídas de maneira gradativa. Os documentos elaborados foram: Diretrizes Curriculares – em discussão (2000); Diretrizes Curriculares – o currículo em construção (2004); Diretrizes Curriculares – princípios e fundamentos (2006); Diretrizes Curriculares – Ensino Fundamental (2006); Cadernos Pedagógicos (2008). Na presente dissertação, optou-se por examinar o documento de 2004.

objetivos, competências e expectativas de aprendizagem também se constituem processos de recontextualização na medida em que tais concepções parecem mais adequadas às mudanças contextuais que têm sido implementadas no Brasil, tais como: o Ideb, as avaliações nacionais, as discussões do campo do currículo, etc.[72] A opção por essas novas designações para o currículo tem sido bastante criticadas. No caso do currículo por competências, as principais críticas referem-se à ideia de que um currículo por competência prioriza o conhecimento diretamente vinculado à vida, possui um caráter utilitarista do conhecimento e possui uma vinculação com o mercado de trabalho (RAMOS, 2001; SILVA, 2008)[73].

Um dos principais autores que têm fundamentado a pedagogia das competências é Philippe Perrenoud. De acordo com Perrenoud (1999d, p. 7) competência é "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Conforme Silva (2008, p. 87, grifo do autor), para ele,

> um ensino voltado para o desenvolvimento intencional de competências não pode resumir-se à transmissão pura e simples de saberes, mas implica em exercitar a *transferência de conhecimentos* de uma situação para outra. Desse modo, os saberes escolares iriam adquirindo significado, fazendo sentido diante das práticas sociais. As competências utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos, isto é, a competência é a expressão da relação entre pensamento e ação, por exemplo, no momento em que um sujeito se confronta com situações reais da vida, imagina como interagir com ela e recorre a saberes previamente adquiridos ou construídos na própria ação.

Ao contrário do que Perrenoud apregoa, Silva (2008) acredita que centrar o desenvolvimento de competências para a utilização do conhecimento em situações práticas imediatas, limita as finalidades pelas quais se oportuniza o acesso a uma multiplicidade de conhecimentos, retirando da escola o papel de conduzir os alunos à reflexão e à crítica, o que é fundamental para um processo formativo voltado à emancipação do pensamento. Da mesma

[72] Segundo Mainardes (2010a) o estímulo dos governos para o aumento do Ideb e do desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, ao longo do tempo, podem influenciar as decisões curriculares de diferentes modos e intensidade em cada contexto. Para o autor, um exemplo disso é o fato de que algumas redes de ensino têm optado pela definição de expectativas de aprendizagem, capacidades de aprendizagem, matrizes de habilidades ou listas de objetivos a serem atingidos ao final de um ano ou de um ciclo. Mainardes (2010a) argumenta que por mais que as propostas de algumas redes incluam questões relacionadas a concepções de metodologia e de avaliação, na prática, as expectativas de aprendizagem, matrizes de habilidades ou listas de objetivos parecem ser mais destacadas, uma vez que elas parecem se constituir em caminhos mais seguros que poderiam levar à obtenção de melhores resultados estatísticos. Para ele, a definição de objetivos educacionais não é negativa. No entanto, "o que pode ser questionado é em que medida essas expectativas de aprendizagem ou matrizes de habilidades podem levar (ou não) à reprodução de práticas pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes, cuja superação depende de uma série de ações e encaminhamentos que vão muito além da definição centralizadora de expectativas ou metas quantitativas." (MAINARDES, 2010a, p. 53).

[73] Segundo Ramos (2001 p. 260) as "questões fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentalização disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem".

maneira, para Ramos (2001) do ponto de vista da formação humana a noção de competências é limitada.

Souza Júnior (2007a), ao analisar a proposta curricular da rede municipal do Recife-PE, acredita que apesar das críticas a um currículo por competências, a "pedagogia das competências" pode ser ressignificada e reapropriada por um Projeto-Político-Pedagógico a favor da classe trabalhadora. O autor mostra que o movimento de apropriação do conceito de competências no currículo da rede municipal de ensino do Recife (2002) constitui-se no âmbito de uma teoria curricular crítica, superando a concepção clássica ou mesmo tecnocrática de currículo. Villar (2009), ao analisar a proposta dos Ciclos de Aprendizagem em Recife-PE também considera que a proposta pedagógica elaborada pela rede supera as críticas feitas ao ensino por competências, uma vez é fundamentada em uma abordagem sociointeracionista e demonstra uma intenção de contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade social com vistas à sua transformação.

Medidas complementares propostas

A partir da análise dos documentos iniciais das redes investigadas observou-se que a maioria das redes adotou medidas complementares aos ciclos. Essas medidas variavam de um contexto para o outro, de acordo com o contexto e as condições de cada rede de ensino. Podemos considerar que a presença ou ausência dessas medidas revelam o nível de comprometimento dessas redes para com a implantação dos ciclos.

As medidas adotadas foram as seguintes: professores corregentes e grupo de equalização ou assessoramento (Curitiba-PR); classes de apoio em contraturno, classes de aceleração e sala de recursos (Ponta Grossa-PR); regularização do fluxo escolar (Salvador-BA); turmas de progressão e estudos complementares em contraturno (Telêmaco Borba-PR); permanência do professor durante o ciclo (Vitória da Conquista-BA). A adoção dessas medidas é fundamental para a garantia do sucesso dos ciclos, uma vez que, ao eliminar a reprovação e assumir a aprendizagem como um processo contínuo, sem interrupções, demanda uma série de alternativas que deem suporte tanto aos alunos quanto aos professores que atuam nos ciclos.

Estratégias de formação continuada

A formação continuada de professores foi uma preocupação presente em todas as propostas analisadas. Em geral, a formação dos professores para atuar nos ciclos foi proposta por meio de palestras, cursos, seminários, ciclos de estudo, oficinas, reuniões pedagógicas. As pesquisas e publicações sobre essas experiências (por exemplo: SANTOS, J. 2005; CARCERERI, 2003; LEITE, 1999), indicam que, em geral, tais estratégias não eram suficientes para garantir aos professores um conhecimento aprofundado sobre os ciclos e uma formação adequada para que os professores pudessem enfrentar os desafios que os ciclos colocam para o processo ensino-aprendizagem (avaliação, trabalho com grupos heterogêneos, pedagogia diferenciada, etc.).

No caso da rede municipal de ensino de Telêmaco Borba-PR, as atividades de formação continuada estão relacionadas à proposta pedagógica da rede. Todos os anos a Secretaria Municipal de Educação, realiza o "Prêmio Professor Paulo Freire", com a finalidade de valorizar e socializar o trabalho realizado durante o ano letivo, por professores e alunos. Nesse concurso, criado em 2007, os professores são premiados por suas práticas pedagógicas bem sucedidas, a partir de relatos das experiências desenvolvidas, as quais devem basear-se nos pressupostos da proposta pedagógica da rede municipal de ensino. No primeiro livro de relatos publicado (TELÊMACO BORBA, 2009), a secretária municipal de educação comenta que esse trabalho representa um esforço de valorização profissional e de melhorar a prática pedagógica. Para ela, cada relato de experiência "mostra na sua simplicidade, o esforço da criação, a riqueza da recriação e da reinvenção das práticas cotidianas, dentro da organização curricular nos vários segmentos da educação municipal." (TELÊMACO BORBA, 2009, p. 8).

Segundo Mainardes (2009) os professores e demais profissionais que trabalham na escola são elementos centrais na implementação dos ciclos. Por isso, a formação desses profissionais é fundamental para o sucesso do programa de ciclos. Do ponto de vista do autor, um programa de formação permanente de professores de programas de ciclos, além de incluir aspectos mais amplos das relações entre sociedade e educação, papel da escola e do conhecimento, poderia enfatizar os seguintes aspectos:

> a) as possibilidades de construção de um currículo que não desconsidere a diversidade cultural e a heterogeneidade que caracteriza os alunos e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem;
> b) as possibilidades do trabalho com grupos heterogêneos, por meio da utilização de tarefas diferenciadas de acordo com as necessidades dos alunos e de estratégias variadas de aprendizagem com métodos parcialmente individualizados para dar espaço e estímulo às singularidades dos sujeitos (Gimeno Sacristán, 2002);
> c) as possibilidades da utilização da avaliação formativa e diagnóstica, de forma que os professores pudessem utilizar as informações obtidas por meio da avaliação para o planejamento de intervenções (*feedback*). (MAINARDES, 2009a, p. 85).

Mainardes (2009a) destaca que algumas redes de ensino têm criado estratégias de formação mais abrangentes e consistentes, como a rede de ensino de Recife-PE, que optou pela criação de uma rede de pesquisadores (Educadores em Rede). Assim, é fundamental a criação de projetos que enfatizem a autonomia docente, a leitura e discussões de textos, bem como o engajamento dos professores em grupos de pesquisa e de discussão para que possam apropriar-se criticamente das propostas de ciclos e tornarem-se sujeitos do processo de construção de um modelo de escolarização que pretende superar as limitações da escola seriada. Para Mainardes (2009a, p. 86), a "ausência de projetos de formação reforça a ideia de que os professores são apenas consumidores e executores de políticas e não sujeitos e produtores das mesmas".

Assessoria de especialistas para a rede

As redes de ensino de Curitiba-PR, Recife-PE, São Luís-MA e Telêmaco Borba-PR, contaram com a assessoria de especialistas para a formulação da proposta de Ciclos de Aprendizagem.

Segundo Silva (2006), a proposta dos Ciclos de Aprendizagem em Curitiba-PR foi formulada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, mas tomou forma em reuniões do Projeto FGV/EBAP-IMAP. A autora explica que em maio de 1998 foi firmado um contrato de prestação de serviços entre o Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP), autarquia do município de Curitiba, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP). O objetivo era desenvolver um projeto de gestão estratégica para resultados na prefeitura, por meio de um programa-piloto implementado em um de seus órgãos, no caso a Secretaria de Educação. A partir da análise dos relatórios do Projeto FGV/EBAP-IMAP, Silva (2006, p. 86) evidencia que "parece ter sido no bojo de uma

experiência-piloto para uma gestão centrada em resultados que se discutiu e deu o formato para a implementação da escola organizada em ciclos em Curitiba". Os documentos (1999a, 1999b)[74] foram elaborados por uma equipe técnica e incorporaram os componentes da dimensão estratégica da secretaria, discutidos e sistematizados nas reuniões do Projeto FGV/EBAP-IMAP. Assim, Silva (2006) aponta que não houve a participação dos professores, uma vez que coube às escolas apenas analisarem os documentos e pronunciarem-se a respeito da implantação dos ciclos.

Em relação à rede municipal de Recife-PE, para a formulação da sua proposta, a secretaria de educação contou com uma equipe de assessores, os quais produziram textos para compor a proposta da rede, explicitando princípios para a educação escolar no município.

Já a proposta de São Luís-MA contou com a contribuição de pesquisadores na temática da organização da escolaridade em ciclos e uma equipe de professores consultores para a cada área do conhecimento. Além disso, contou com a assessoria do Instituto Abaporu de Educação e Cultura[75].

No caso de Telêmaco Borba-PR, foram convidados para contribuir na fase de elaboração da proposta, professores que adotam a perspectiva sócio-histórica das seguintes instituições: Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina.

Embora as Secretarias de Educação integrem o campo oficial e tenham poder e autonomia para definir suas propostas, observa-se que na maioria das redes houve uma aproximação com o campo pedagógico para a definição dessas propostas. Essas aproximações ocorreram por meio de assessorias oficiais dadas por universidade, pesquisadores individuais e instituições privadas (FGV/EBAP, Fundação Abaporu), bem como pela apropriação e recontextualização que as redes de ensino fazem das contribuições de publicações da área da educação. Nesse processo de recontextualização e de busca de assessorias e parceiras ficou evidenciado que as opções das secretarias não são aleatórias, uma vez que buscaram efetivar assessorias e parcerias com grupos cujas ideias e concepções teóricas eram congruentes com seus princípios e concepções.

---

[74] Primeiramente foi elaborada e enviada às escolas a "Proposta de implantação" (CURITIBA, 1999a) e posteriormente o "Projeto de implantação" (CURITIBA, 1999b).

[75] O Instituto Abaporu de Educação e Cultura desenvolve projetos educacionais e sociais, atuando na assessoria a instituições educativas, produção de materiais impressos e videográficos e desenvolvimento de projetos sociais. Segundo informações no *website* do instituto <http://www.institutoabaporu.com.br>, atualmente, os principais projetos em desenvolvimento estão sendo realizados na Secretaria Estadual de Educação do Acre; no Instituto C&A; na Secretaria Municipal de Rio Branco-AC; na Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA; na Secretaria Municipal de Indaiatuba-SP; no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, Faculdade de Educação - Unicamp; na Secretaria Municipal de São Paulo.

Neste capítulo, apresentamos uma análise dos documentos oficiais das redes pesquisadas, tomando como referência um conjunto de categorias de análise que foram consideradas relevantes para atingir os objetivos da pesquisa. Buscamos ilustrar as análises com citações dos documentos com o objetivo de apresentar evidências extraídas dos documentos. De modo geral, os documentos iniciais apresentaram definições claras sobre a concepção de ciclos, avaliação e currículo. Podemos afirmar que as Secretarias de Educação das redes pesquisadas assumiram o papel de definir diretrizes para a rede, tarefa que pode ser considerada essencial. No entanto, em algumas dessas experiências observamos a predominância de um caráter mais prescritivo, no qual há pouco espaço para os sujeitos interpretarem ou participarem. A despeito disso, é possível considerar que no contexto da prática, essas orientações, definições e diretrizes estão sempre sujeitas a processos de recriação e reinterpretação (BOWE et al., 1992; BALL, 1994; LOPES, 2004, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Apesar dos claros indícios de melhorias nas oportunidades educacionais para a classe trabalhadora, raça e gênero, a classe social é um regulador fundamental da distribuição dos alunos. Para falar seriamente sobre a democracia, cultura e educação, devemos levar em conta as limitações e o poder das realidades reguladas pela classe social. Além disso, temos que considerar suas interações com as estruturas subjacentes que surgem da complexidade mutante da divisão do trabalho. As culturas de classe operam para transformar as microdiferenças nas macrodesigualdades e estas desigualdades suscitam problemas fundamentais no que diz respeito à relação entre democracia e educação.
>
> (Bernstein, 1998)

Esta dissertação teve como foco, a análise do processo de recontextualização e formulação dos Ciclos de Aprendizagem no Brasil, tomando como base as contribuições de Bernstein sobre o processo de recontextualização do discurso pedagógico. Assim, buscamos investigar como a modalidade de ciclos denominada de Ciclos de Aprendizagem foi recontextualizada pelas redes de ensino que a adotaram. A partir da pesquisa realizada, apresentamos abaixo as principais conclusões.

1ª) A contribuição do conceito de recontextualização do discurso pedagógico

O conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein ofereceu uma relevante contribuição para a compreensão de como ocorre a circulação de políticas e discursos pedagógicos que são recebidos, modificados e adaptados aos contextos locais de acordo com as arquiteturas político-ideológicas. Utilizando essa contribuição de Bernstein, Ball (2000) define que o processo de elaboração de políticas é um processo de bricolagem de discursos e textos, em que pedaços e segmentos de ideias são emprestados e copiados de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente experimentadas e remendadas. Assim, a maior parte das políticas “são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática” (BALL, 2000, p. 132). Portanto, segundo Ball (2000), as políticas precisam ser compreendidas como produto de um nexo de influências e de interdependências,

resultando em “inter-relação, multiplexidade e hibridização” (AMIN, 1997, p. 129 apud BALL, 2000, p. 132). Em termos de recontextualização dos discursos e, nesse caso, das políticas, sempre que o discurso muda de lugar, há espaço para a ideologia atuar (BERNSTEIN, 1998), pois “as novas ortodoxias da política educacional estão inscritas e são executadas no interior de contextos nacionais e culturais muito diferentes, sendo também afetadas, modificadas e desviadas por eles.” (BALL, 2000, p. 133).

Em consonância com as ideias de Ball (2000), um aspecto importante identificado nas propostas pesquisadas é a influência de outras modalidades de ciclos na recontextualização dos Ciclos de Aprendizagem. Alguns documentos analisados utilizaram no seu referencial bibliográfico as propostas de redes de ensino que adotam a modalidade Ciclos de Formação (Escola Cabana - Belém e Escola Plural - Belo Horizonte). Isso indica que a fundamentação da concepção de ciclos, de avaliação, currículo, etc. incorpora contribuições das experiências existentes no contexto nacional. Por exemplo, alguns princípios das propostas de Ciclos de Formação são incorporados pelas redes de ensino, como Curitiba-PR e São Luís-MA, em que a progressão dos alunos pode ocorrer de duas formas: Curitiba-PR - Progressão Direta (PD) e Progressão com Apoio Didático (PAD); São Luís-MA - Progressão Simples (PS) e Progressão com necessidade de apoio pedagógico (PA). Os trabalhos de pesquisa de Silva (2006) e Santos, J. (2005) mencionam que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-PR, para implantar os ciclos, buscou fundamentação nas experiências de Porto Alegre (Escola Cidadã) e Belo Horizonte (Escola Plural). Além disso, verificamos que a rede de ensino de Vitória da Conquista-BA também adotou, a partir de 2009, uma política de Ciclos de Aprendizagem hibridizada, por influência de uma experiência de ciclos anterior na rede.

Na análise da fundamentação teórica das propostas de ciclos, ficou evidente que autores de uma perspectiva transformadora da educação ou pedagogia progressista (George Snyders) e da pedagogia histórico-crítica (Dermeval Saviani), contribuíram para uma explicitação mais consistente de princípios acerca do papel da educação, da escola, do conhecimento, das questões relacionadas às desigualdades sociais, democratização do ensino. Na proposta de Telêmaco Borba-PR, as ideias de George Snyders são empregadas para defender uma escola que dê ênfase na sua função de garantir a apropriação do conhecimento. George Snyders propõe uma pedagogia de primazia dos conteúdos, cujo objetivo é propiciar ao aluno a posse do conhecimento científico para que assim tenha elementos para uma ruptura com a ideologia dominante, contribuindo para a transformação da sociedade. Assim, podemos dizer que uma fundamentação teórica com base em autores dessa perspectiva parece contribuir de forma mais incisiva para que a questão do conhecimento não seja negligenciada

nos documentos oficiais, bem como para que novos aspectos referentes aos fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem sejam incorporados e recontextualizados.

2ª) A necessidade de considerar os aspectos históricos no processo de recontextualização das políticas

Este trabalho de pesquisa foi organizado de maneira a levar em consideração as relações mais amplas envolvidas na política de ciclos. Desse modo, apresentamos conceitos básicos do campo das políticas, as interfaces entre a formulação de políticas e as concepções de Estado, bem como as determinações do cenário político, econômico e social na definição das políticas. Para compreender como a política de ciclos foi sendo expandida e incorporada, fez-se necessário um estudo sobre trajetória dos ciclos, desde a origem da ideia de flexibilizar o processo de escolarização, com o surgimento da escola moderna, até a formulação e implantação de políticas de não reprovação e políticas de ciclos no cenário internacional e nacional. Com a intenção de realizar um estudo sobre os Ciclos de Aprendizagem enquanto uma modalidade específica de ciclos, buscamos explicitar aspectos históricos e as características da referida modalidade. Realizamos uma análise do seu contexto de emergência e seu desenvolvimento em outros países e como foram recebidos e recontextualizados pelas redes de ensino brasileiras, bem como os seus principais fundamentos.

Conforme foi ressaltado no Capítulo 3, os Ciclos de Aprendizagem tem suas origens na reforma da educação primária da França (1989) e foram implantados em países como: Suíça, Bélgica, Canadá (Quebec) e Brasil. No Brasil, o discurso de origem dos Ciclos de Aprendizagem (França), as experiências de ciclos existentes no Brasil, as formulações do campo pedagógico, principalmente de Philippe Perrenoud e os aspectos político-ideológicos do contexto local, influenciaram o processo de recontextualização e formulação dos Ciclos de Aprendizagem. Com base na análise da emergência dos Ciclos de Aprendizagem e das formulações do campo pedagógico, indicamos que essa modalidade evidencia aspectos pedagógicos, organizacionais e psicológicos. No Brasil, as redes de ensino que adotam essa modalidade, incorporam esses fundamentos, mas agregaram novos aspectos relativos à melhoria da qualidade da educação, redução dos índices de reprovação e evasão escolar e democratização do ensino.

Uma questão relevante suscitada no decorrer da dissertação foi a importância da caracterização das diferentes modalidades de ciclos. Ainda que constituam a mesma política,

há diferenças entre seus fundamentos, pressupostos, duração, entre outros elementos, que precisam ser considerados. Na presente dissertação realizamos um estudo teórico sobre a origem e fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem. Embora ainda existam diversos aspectos dos ciclos que demandam pesquisas de campo, argumentamos que o estudo teórico é fundamental para aprofundar questões sobre a natureza e fundamentos das modalidades de ciclos. As reflexões teóricas sobre Ciclos de Aprendizagem ainda são mais reduzidas, principalmente, quando comparadas com as reflexões e publicações sobre Ciclos de Formação. Isso ficou evidenciado durante exposição da situação da pesquisa sobre ciclos no Brasil e de pesquisas e publicações sobre os Ciclos de Aprendizagem.

3ª) A análise de documentos oficiais como um dos elementos da política

Na presente pesquisa tomamos como material de análise os textos iniciais das Secretarias de Educação e atos legais relacionados à implantação dos ciclos. Deve-se evidenciar, no entanto, que tais textos integram um momento específico do processo, ou seja, a formulação da política. Embora esse seja um momento importante, é essencial considerar que as políticas podem ser reinterpretadas no contexto da prática, pois os professores e demais profissionais que atuam na escola também são "produtores" de políticas.

Assim, embora os documentos iniciais apresentem fundamentos e diretrizes, eles não são elementos definidores das práticas. A prática pode comportar uma série de mudanças e adaptações que podem ser muito mais criativas que as próprias diretrizes dos documentos oficiais. Nessa perspectiva, a implementação de políticas educacionais, assim como de políticas curriculares

> não é apenas uma caixa de ressonância das definições oficiais, nem tampouco é um espaço autônomo que constrói sentidos para o currículo, a despeito das ações governamentais. O contexto da prática é efetivamente produtor de sentidos para as políticas de currículo, reinterpretando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem reinterpretados por essas mesmas definições. (LOPES, 2006, p. 148)

No contexto da prática, os textos oficiais das políticas de ciclos podem ser interpretados de várias formas e cada contexto local pode criar alternativas criativas para a sua implementação, como por exemplo, estratégias para realizar a avaliação formativa, a pedagogia diferenciada, a oferta de estudos complementares, etc.

A noção de tradução que tem sido empregada por Stephen Ball com base nas ideias de Lendvai e Stubbs (2007) também elucida sobre o processo no qual as políticas são reinterpretadas e recriadas. Para Lendvai e Stubbs (2007), a "tradução" é uma forma de leituras ativas, um processo de rerepresentação, de reordenamento, de reinstrução através de várias práticas materiais e discursivas. A noção de tradução problematiza a política, a qual é vista como um processo contínuo de "deslocamento, deslocação, transformação e negociação" (CALLON, 1986 apud LENDVAI; STUBBS, 2007, p. 177). A tradução pode ser vista como um "processo contínuo por meio do qual os indivíduos transformam o conhecimento, as verdades e os efeitos do poder cada vez que se defrontam com eles" (HERBERT-CHESHIRE, 2003 apud LENDVAI; STUBBS, 2007, p. 177). Assim, parafraseando Gimeno Sacristán (2000)[76], pode-se considerar que no contexto da prática podem existir diferentes possibilidades de implementar os ciclos (os "ciclos em ação") que podem ser mais ou menos distantes da proposta oficial (a "proposta prescrita").

Um outro aspecto a ser considerado na análise dos documentos iniciais da implantação das políticas é que ao longo do tempo a política pode ser alterada em virtude de fatores diversos, tais como: mudanças do partido político no poder, novas políticas (por exemplo, o Ideb), avaliações nacionais, novas perspectivas curriculares, etc. É importante salientar que há também as influências das tendências do contexto global sobre o contexto nacional. Ball (2010) estabelece relações das formas pelas quais o neoliberalismo e o contexto internacional podem afetar as políticas educacionais no contexto local. Uma dessas formas é a performatividade[77], que tem causado impacto nas políticas, através de medidas que enfocam o desempenho e o resultado. No caso das perspectivas curriculares, as noções de currículo por competências, definição de expectativas de aprendizagem, de lista de habilidades, entre outras, têm sido incorporadas pelas redes de ensino que adotam políticas de ciclos. Tais ideias são recebidas e recontextualizadas no contexto local, porém, algumas vezes, de forma híbrida, somada a outras influências e perspectivas. Assim, nem sempre se trata da incorporação de modelos "puros" de currículo por competência, habilidades ou expectativas de aprendizagem.

[76] Gimeno Sacristán (2000) apresenta as seguintes fases de objetivação do significado do currículo: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado, currículo avaliado. No contexto da prática, pode-se identificar o que Gimeno Sacristán (2000, p. 105) denomina de "currículo em ação", em que a prática real é conduzida pelos "esquemas teóricos e práticos do professor que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica".

[77] Ball (2010) explica que o conceito de performatividade não é apenas usado para se referir a sistemas de gestão de desempenho, representa também "o trabalho realizado pelos sistemas de gestão de desempenho nas subjetividades dos indivíduos. [...] O conceito opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual se encontra a definição de 'aperfeiçoamento' e efetividade, determinados para nós e 'indicados' por medidas de qualidade e produtividade" (BALL, 2010, p. 24).

4ª) Os Ciclos de Aprendizagem como uma possibilidade de construção de um sistema inclusivo e democrático

A partir da análise dos documentos iniciais das redes de ensino pesquisadas, verificou-se que houve uma preocupação em implantar os Ciclos de Aprendizagem com o objetivo de construir um sistema inclusivo e democrático. As propostas das redes pesquisadas relacionaram os Ciclos de Aprendizagem com a garantia do acesso à educação, a permanência do aluno no sistema educacional e a apropriação do conhecimento. Isso pode ser constatado nas justificativas, nas concepções de conhecimento e papel da escola, nas decisões relativas ao sistema de avaliação e proposta curricular, etc. No entanto, observou-se que há diferentes níveis de comprometimento com tais princípios. As pesquisas sobre o contexto da prática e dos resultados dos ciclos nessas redes oferecem elementos para compreender em que medida tais princípios têm se concretizado. No caso de Curitiba-PR, a análise de Silva (2006) indica que os Ciclos de Aprendizagem aproximavam-se mais de uma concepção de educação conservadora, pouco voltada aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que as ações desenvolvidas durante o processo de formulação e implantação dos ciclos estavam articuladas a uma concepção neoliberal de Estado, que caracterizava a gestão municipal naquele momento. Por outro lado, os trabalhos sobre a rede municipal de ensino de Recife-PE, Souza Júnior (2007a), Villar (2009), Silva e Botler (2010), apontam que os Ciclos de Aprendizagem foram implantados em um governo democrático, comprometido com medidas voltadas para a transformação social. Nesse sentido, podemos afirmar que as concepções de Estado, educação, homem, sociedade dos partidos políticos que assumem a gestão municipal influenciam a maneira como são justificadas, formuladas e implementadas as políticas de Ciclos de Aprendizagem.

Conforme discutido no Capítulo 2, a relevância da política de ciclos pode ser melhor compreendida quando consideramos as características e necessidades da classe trabalhadora que necessita de uma escola que garanta a apropriação do conhecimento como um processo contínuo; a permanência dos alunos, a despeito das suas características e níveis de aprendizagem; um sistema de avaliação que privilegie a análise do progresso dos alunos com vistas ao planejamento de intervenções; o emprego de metodologias que atendam a diversidade de níveis de aprendizagem dos alunos. A política de ciclos, conforme já discutido, possui um potencial para a realização desses propósitos.

5ª) Os Ciclos de Aprendizagem e o processo de reestruturação curricular

A implantação de uma proposta de ciclos pressupõe o desencadeamento de um processo de reestruturação curricular. Nas redes pesquisadas, constatou-se que a as redes optaram pela manutenção do currículo disciplinar e em algumas das redes de ensino, os conteúdos foram organizados a partir de objetivos, competências ou capacidades e expectativas de aprendizagem. Algumas propostas curriculares apresentavam fundamentação teórica das áreas de conhecimento, encaminhamentos didático-metodológicos e conteúdos (objetivos, competências, expectativas de aprendizagem), enquanto que outras apresentavam apenas a definição de competências básicas para cada ciclo ou para cada ano dos ciclos. Embora algumas propostas mencionassem sobre a interdisciplinaridade, esse aspecto pareceu ser pouco enfatizado nos documentos.

Um aspecto positivo das propostas de Ciclos de Aprendizagem foi a proposição de um currículo comum para a rede de ensino. Gimeno Sacristán (2001), ao discutir a difícil conjugação do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças, propõe o currículo comum como instrumento de justiça. Ele sugere que é necessário debater e alcançar consensos sobre o que deve ser comum para todos, formulando um currículo comum que seja flexível e admita as diferenças culturais sem renunciar à universalidade de muitas características culturais e de certos objetivos básicos. Desse modo, a construção de uma escola pública e inclusiva como resposta às desigualdades e às diferenças não pode menosprezar o direito à educação em condições de igualdade (GIMENO SACRISTÁN, 2001). Não obstante, a opção por um currículo comum, pode representar um possível comprometimento com a construção de um sistema inclusivo e democrático.

6ª) A relevância da participação dos professores e demais profissionais da educação na formulação, implementação e avaliação da política de ciclos

A partir da análise dos documentos oficiais das redes investigadas e das pesquisas sobre os ciclos nessas redes, constatamos que os espaços de participação dos professores e demais profissionais foram restritos ou inexistentes. Na maioria das redes, as políticas não resultaram de uma construção coletiva, mas definidas por técnicos e apresentadas às escolas, aos professores, aos gestores escolares. Esse processo pode dificultar a compreensão da política por parte daqueles que estão no contexto da prática. Com relação à construção coletiva e participativa, Mainardes (2009a) afirma que esse é um dos desafios para a

formulação de políticas de ciclos, uma vez que a existência de espaços para discussão, que sejam abertos e livres de coerção, poderá permitir aos professores e demais profissionais da educação uma compreensão mais aprofundada dos ciclos e uma apropriação crítica de seus fundamentos e de sua prática. Seria essencial também que “os profissionais da educação participassem das demais das decisões e encaminhamentos relacionados à política de ciclos, tais como: a definição de princípios pedagógicos, a reestruturação curricular, a definição do sistema de avaliação etc.” (MAINARDES, 2009a, p. 84).

Portanto, como elencado por Bernstein (1998), para uma verdadeira democracia, a participação constitui-se em um direito que deve ser garantido. Na concepção de Bernstein (1998) a participação não se concretiza apenas por meio de discurso ou discussões, mas na prática, mediante a participação no processo de construção, manutenção e transformação da ordem.

Finalmente, é importante dizer que o trabalho com a análise de documentos é uma tarefa bastante complexa, seja pela dificuldade em obter os documentos, seja pelo rigor intelectual que a leitura e a análise de textos demanda. A construção de categorias de análise foi fundamental para a organização do que seria relevante e significativo para a pesquisa em conformidade com os objetivos da mesma. A partir da leitura dos textos, a elaboração de quadros para cada categoria contendo as informações de cada rede de ensino auxiliou de maneira expressiva na exposição e análise dos dados. A presente dissertação pretendeu discutir os Ciclos de Aprendizagem, as suas características e fundamentos de forma mais aprofundada. Apesar disso, há diversos aspectos relacionados a essa modalidade de ciclos que ainda necessitam ser investigados.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. C. de. **Famílias de camadas populares e Programa Escola Plural**: as lógicas de uma relação. 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

AGUIAR, D. R. da C. **Uma escola em ciclos**: a obra em construção. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2005.

AGUIAR, S. de M. **Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

AKKARI, Abdeljali. Informação pessoal, 28/06/2010.

ALAVARSE, O. M. **Ciclos**: a escola em (como) questão. 2002. 404 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **Ciclos ou séries?**: a democratização do ensino em questão. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALCÂNTARA, N. A. I. **O sistema de ciclos no ensino fundamental, noturno, nas escolas estaduais de Uberlândia/MG**. 2002. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

ALENCAR, R. P. de. **Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres/MT**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ALMEIDA, A. M. B. de. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos**: sentidos da prática avaliativa docente. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ALMEIDA, C. de J. C. **Dizeres de professoras sobre o CBA e a alfabetização**: um estudo em escolas municipais com os maiores e os menores índices de retenção. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

ALMEIDA, I. B. P. de. **Análise do desempenho de escolas públicas cicladas e não cicladas pertencentes ao ensino fundamental**. 2009. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

AL-RAMAHI, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. **International Studies in Sociology of Education**, v. 12, n. 1, p. 59-76, March 2002.

ALVES, G. L. (Coord.). **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Campinas: Autores Associados, 2010. (Clássicos da Educação).

ALVES, L. P. **Passeios e narrativas**: histórias que habitam o ciclo de alfabetização em Duque de Caxias. 2005. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

AMARAL, M. C. E. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso**: o caso dos relatórios descritivos de avaliação. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANDRADE, M. R. S. de. **A organização do trabalho escolar**: os tempos e espaços de formação humana. 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

ANDRUCHAK, A. L. **Concepções e práticas curriculares de professores-formadores do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada por ciclos**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, M. I. B. **A resistência dos professores**: o entrave quanto à escola ciclada da rede estadual de ensino em Rondonópolis-MT. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

ARGENTINA. **Ley Federal de Educación nº 24.195**. Buenos Aires, 1993. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html>. Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. Ley de Educación Nacional nº 26.206, de 27 de dezembro de 2006. **Boletin Oficial de La Republica Argentina**, Buenos Aires, año CXIV, n. 31062, p. 1-10, 28 dic. 2006. Disponível em: <http://www.notivida.org/boletinoficial.gov.ar_20061228_LEN.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010.

ARNTSON, P. Testing Basil Bernstein's Sociolinguistic Theories. **Human Communication Research**, v. 9, n. 1, p. 33-48, 2006.

AROSA, D. V. da S. **A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

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

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, G. S. de S. **O sistema de ciclos de formação na rede municipal de educação de Goiânia na visão de professores de Ciências do ciclo II**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do nosso tempo, 56).

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 121-137.

_____. **The more things change** ... Educational research, social class and 'interlocking' inequalities. London: Institute of Education, 2003.

_____. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, M. Z. C.; PORTO, R. de C. C.; BARBOSA, S. W. X.; DANTAS, V. X.; ALMEIDA, W. G. de. (Orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 21-45.

BARBOSA, M. L. P. **Práticas escolares**: aprendizagem e normalização dos corpos. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BARBOSA, V. do R.; CORREA, A. A.; GUIMARÃES, S. R. K. Ciclos de aprendizagem: ação ou acomodação. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 6, n. 2, p. 1-13, nov. 2007.

BARRETO, E. A. **Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo**: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004). 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

_____. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

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

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados/USP**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BASTOS, R. L. **Avaliação da aprendizagem em uma "escola ciclada" em Juiz de Fora, MG**: o que pensam as professoras? 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2007.

BECKER, F. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-64.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais**: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**: Proposta Político Pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: SMED, 1994.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Construindo uma referência curricular para a Escola Plural**: uma reflexão preliminar. Belo Horizonte: SMED, 1995a. (Série Cadernos Escola Plural, n. 1).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da Escola Plural**: referências norteadoras. Belo Horizonte: SMED, 1995b. (Série Cadernos Escola Plural, n. 2).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Uma proposta curricular para o 1º e 2º ciclos de formação**. Belo Horizonte: SMED, 1995c. (Série Cadernos Escola Plural, n. 3).

BERNADO, E. da S. **Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclo**. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BERNARDES, M. do C. B. **A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (Ed.). **Knowledge and control**: new directions in the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1971. p. 47-69.

_____. A Educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. R.; MIRANDA, S. (Orgs.). **Sociologia da Educação II - antologia**: a construção social das práticas educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 19-31.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1998. (Educación Crítica).

_____. From pedagogies to knowledges. In: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B.; DANIELS, H. (Eds.). **Towards a sociology of pedagogy**: the contribution of Basil Bernstein to research. New York: Peter Lang, 2001. p. 363-368.

BERNSTEIN, B.; DIAZ, M. Towards a theory of pedagogic discourse. **Collected Original Reports in Education**, v. 8, n. 3, p. 1-85, 1984.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada**: limites e possibilidades. 2003. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BERTOLO, S. de J. N. **Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana**: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BERTUOL, G. **Uma ponte entre dois portos**: a escola por ciclos em Porto Alegre e na cidade do Porto. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: docência, identidades e formação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2005.

BESERRA, N. da S. **Parecer pedagógico**: um gênero textual construindo a prática docente. 2006. 160 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BESSON, J. L. (Org.). **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

BEZERRA, B. da S. **Saberes docentes no cotidiano escolar**: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BEZERRA, M. P. G. **O ciclo básico nas concepções de professores potiguares**. 2001. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BORDALHO, E. de A. **O trabalho de gestores escolares no contexto de escolas estaduais organizadas por ciclos de formação**. 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

BORGES, I. C. N. **Políticas de currículo em conflito**: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1997). 2000. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2° e 3° ciclos**

da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007**. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que tratam do ensino fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 14 de abril de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008.

BULLETIN DU GAPP. Dossier: Les cycles d'apprentissage. **Bulletin du Groupement Cantonal Genevois des Associations de Parents d'Elèves des Ecoles Primaires et Enfantines**, Genève, n. 94, p. 4-13, septembre, 2003.

BURLAMAQUI, C. D. V. **Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do Português no ciclo básico III da Escola Cabana**. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

CABRAL, M. do S. M. **Programa de formação continuada de professores dos ciclos iniciais da rede municipal de Belém**: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005-2007). 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

CABRERA, R. C. **A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso**: um estudo de caso. 2004. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

CAMINI, L. et al. **Educação pública de qualidade social**: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, A. C. de O. **A Escola Sarã**: análise do currículo nos ciclos da rede do ensino cuiabana. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARCERERI, F. **A escola organizada em ciclos e a formação de professores**: uma reflexão. 2003. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

CARDOSO, H. R. **Uma compreensão sociológica do processo de alfabetização**: comparando diferentes práticas. 2005. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARMO, L. F. do. **Ciclos escolares, Escola Cabana e temas geradores**. 2006. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

CARNEIRO, F. H. P. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais**: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CARNEIRO, G. C. **O oficial-alternativo**: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura relações e mediações. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. (Polêmicas do nosso tempo, 13).

_____. **Estado e teoria política**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CARVALHO, D. N. de. **A implantação do sistema de ciclos nas escolas municipais na cidade de São Paulo**. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2003.

CARVALHO, M. C. M. de. **Percursos de construção da proposta de ciclos de formação em escolas municipais de Juiz de Fora**: um caminho novo? 2002. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

CARVALHO, S. M. de. **Professor mediador**: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CARVALHO, S. S. de. **Um estudo do impacto das políticas de não-retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos nas escolas públicas brasileiras**. 2009. 129 f. Tese (Doutorado em Economia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CASADO, M. I. M. **O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do estado de São Paulo**. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

CELISTRE, S. S. **Os ciclos de formação no ensino público cearense - histórias de quem entrou nesse ciclo**. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

CHAVES, F. G. **O ciclo inicial de alfabetização e a formação continuada de docentes**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

CHRISTOFARI, A. C. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar**: trajetórias nos ciclos de formação. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CIMITAN, L. **A Educação Física no currículo de escolas estaduais organizadas por ciclos de Sinop-MT**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

CODD, J. A. The construction and deconstruction of educational policy documents. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F.; MAGUIRE, M. (Ed.). **Education, globalisation and new times**. London: Routledge, 2007. p. 167-182. (Education Heritage series).

COELHO, J. M. L. **A experiência do ciclo de alfabetização (1986-1988) na formação dos professores da rede municipal de ensino de Recife**: algumas reflexões. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

COIMBRA, M. S. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, S. et al. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. p. 65-104.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. Tradução de Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. In: ALVES, G. L. (Coord.). **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 21-35. (Clássicos da Educação).

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

CORREIA, E. S. R. **Ciclos de formação e organização do trabalho pedagógico na Educação Física**. 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

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

COSTA, A. da. **Escola Sem Fronteiras**: discutindo o processo de participação docente. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

COSTA, I. de S. **A cultura pedagógico-curricular do professor na escola organizada por ciclos**. 2007. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

COUTO, C. B. **Escola em ciclos**: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CRAHAY, M. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Tradução de Isabel Almeida Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Horizontes Pedagógicos, 59).

_____. **Poderá a escola ser justa e eficaz?**: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92).

_____. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 233-246, jan./abr. 2006.

_____. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

CRUZ, M. do C. S. **Alfabetizar letrando**: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CUNHA, E. R. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. 2003. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CUNHA, É. V. R. da. **A prática de planejamento curricular de professores do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/MT**. 2005. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

CUNHA, I. B. da. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **A escola municipal e os Ciclos de Aprendizagem**: proposta de implantação. Curitiba: SME, 1999a.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **A escola municipal e os Ciclos de Aprendizagem**: projeto de implantação. Curitiba: SME, 1999b.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares – em discussão**. Curitiba: SME, 2000.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares – o currículo em construção**. Curitiba: SME, 2004.

CUSTÓDIO, M. do C. **Das séries aos ciclos, um processo em construção**. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas) – Universidade de Franca, Franca, 2000.

DAHLKE, I. S. **Produzindo tempos, espaços, sujeitos**: seriação escolar e governo dos corpos. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DAVID, L. N. B. K. **A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ**: da proposta oficial às práticas concretas. 2003. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

DAVIES, B. Bernstein, Durkheim e a sociologia da educação na Inglaterra. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 51-74, nov. 2003.

DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

DÉR, C. S. **Ciclos e progressão continuada**: a representação social de professores. 2005. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

DESPOINTES, V. T. **Um estudo sobre a adoção da proposta dos ciclos básicos no município de Belém**: as representações de uma comunidade escolar. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DINIZ, E. D. **Relação família-escola e avaliação escolar**: um estudo no contexto dos ciclos. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DINIZ, R. M. **O professor dos quatro últimos anos do ensino fundamental na educação escolar em ciclos do sistema educacional de Minas Gerais**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DITTRICH, D. D. **Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DOMINGOS**,** A. M., BARRADAS, H., RAINHA, H., NEVES, I. P. **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DOMINGUES, A. **A escolaridade em ciclos**: análise do desempenho de alunos de 4ª série na área de Língua Portuguesa. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

DORNELLAS, V. C. **Avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos anos de 1990**: políticas, saberes e práticas. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru: EDUSC, 2007a. v. I. (Coleção História).

_____. **História do estruturalismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru: EDUSC, 2007b. v. II. (Coleção História).

DUTRA, A. A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 33-42, 1993.

ELSENBACH, C. **A escola possível**: um estudo sociológico do currículo de uma comunidade escolar na proposta Escola Cidadã. 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ESPAÑA. Ministerio de Educación. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 106, p. 17158-17207, 4 mayo 2006a. Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 293, p. 43053-43102, 8 dic. 2006b. Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> Acesso em: 19 jun. 2010.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, abr. 2009. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/10>. Acesso em: 14 jan. 2010.

FARDIN, V. L. **Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural**. 2003. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FARIAS, A. R. **Culturas e ciclos escolares**. 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FARIAS, I. P. **Concepções e saberes docentes nas práticas avaliativas da escola por ciclo de formação**. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

FERNANDES, A. C. C. **Avaliação, registros de classe e professoras**: escutamento no CIEP Bento Rubião. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

FERNANDES, C. de O. **A escolaridade em ciclos**: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI. 2003. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, G. L. **Participação do diretor de escola da prefeitura de Belo Horizonte no desenvolvimento da Escola Plural**. 2002. 130 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2002.

FERNANDES, R. **O IDEB**: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar. In: GRACIANO, M. (Coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 29-31. (Em Questão, v. 4).

FERREIRA, D. L. **Políticas de formação docente do projeto Escola Cabana**: dilema e desafios da implementação do programa de formação continuada. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FERREIRA, N. S C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão democrática da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 294-316.

FERREIRA, V. **Ciclos de formação**: o impacto nos professores de Matemática do ensino fundamental, em Barbacena/MG. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

FERREIRA, V. M. R. **Escola em movimento**: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do Ciclo Básico de Alfabetização do estado do Paraná. 2001. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FETZNER, A. R. **Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos**. 2007. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FIGUEIREDO, W. L. **Projeto escola para o século XXI**: entre o mundo oficial e o mundo real. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

FONSECA, J. L. S. da. **Avaliação da aprendizagem na Escola Plural**: o que ocorre na prática? 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FORTES, G. H. M. **Autonomia e tensão no ensino por ciclos**: estudos de caso da Escola Municipal Vila Monte Cristo/POA. 2000. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

FRAIZ, R. C. C. **A organização escolar em ciclos na rede municipal de Araraquara - 2001 a 2005**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FRANCE. Ministère de L'Education Nationale de La Jeunesse et des Sports. **Les cycles à l'école primaire**. Paris: Hachette, 1991.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Polêmicas do Nosso Tempo, 26).

FREITAS, E. J. L. de. **A implementação da política pública Escola Plural**: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação. 2000. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

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

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas (IPEA)**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GADOTTI, M. Da palavra a ação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para todos**: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

GALVÃO, I. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n. 20, p. 33-39, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p033-039_c.pdf>. Acesso em: 19 maio 2010.

GARCIA, V. R. D. de A. **A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

GATHER THURLER, M. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 17-21, maio/jul. 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GLÓRIA, D. M. A. **A escola dos que passam sem saber**: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GOMES, A. **Democratização do ensino em questão**: a relevância política do fim da reprovação escolar. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

GOMES, S. dos S. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. 2003. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GOMES, S. N. **Alfabetização em salas de ciclo básico de aprendizagem**. 2002. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

GONÇALVES, R. J. **A implantação da proposta "Escola Sem Fronteiras" na rede pública de Blumenau**: o 3º ciclo de formação. 2002. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

GOULART, S. M. G. **A Matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana**. 2005. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GOUVEIA, A. B. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009.

GRACINDO, R. V. **O escrito, o dito e o feito**: educação e partidos políticos. Campinas: Papirus, 1994.

GROSSI, E. P. **Como areia no alicerce**: os ciclos escolares. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GÜNTHER, M. C. C. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos**: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2006. 340 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GUTIERRES, M. de O. M. **O sistema de ciclos e a progressão continuada no ensino fundamental**: seu reflexo na aprendizagem, no contexto social e na gestão escolar. 2002. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade São Marcos, 2002.

GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. **El ABC de la tarea docente**: currículum y enseñanza. 3. ed. 6. reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2010.

HOÇA, L. **A escola organizada em ciclos**: tempo/espaço e aprendizagem. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOLANDA, G. de S. **Docência nos ciclos**: que práticas, que saberes? 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

HUERGA, S. M. R. **Materialidades e potencialidades da organização coletiva da escola no complexo temático**: uma cartografia para além da representação. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

JACOMINI, M. A. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo**: um olhar dos educadores. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. A. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos**: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo. 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

JAIME, R. R. **Sistema de ciclos**: desafios de uma política pública. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KANEKO, S. M. **Ciclos e sucesso escolar**: questões teóricas e práticas. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

KLEIN, L. R. Fundamentos teóricos: os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública. In: **Seminário de educação e políticas públicas**: qualidade da escola pública e os ciclos de aprendizagem. Curitiba, 2003.

KLOVAN, C. F. **Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre**: uma análise sociológica da implantação e do momento atual. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KNOBLAUCH, A. **A avaliação de alunos na implantação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar**. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

KOPZINSKI, S. D. **A questão do tempo nas aprendizagens dos educadores da Escola Cidadã**. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

KRUG, A. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUBITSCHECK, J. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 141-145, jan./mar. 1957.

LAET, M. S. M. de. **A elaboração e o desenvolvimento curricular dos cursos de formação continuada de professores na escola organizada por ciclos**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

LANDRY, F. **Structures de l'enseignement**: Suisse romande et Tessin: Belgique, France, Luxembourg et Québec: année scolaire 2006-2007. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2006.

LAU, R. G. **Alfabetização e letramento nos ciclos**: que interfaces são essas? 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

LAUNÉ, V. C. da R. L. **Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LEÃO, A. M. **A concepção do professor no ciclo de formação**: um estudo baseado na proposta de Goiânia (gestão 2001-2004). 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

LEÃO, J. M. B. S. **O ciclo de desenvolvimento humano e caminhos para o letramento - o caso de uma escola de Goiânia**. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v.3, n. 3, p. 15-34, 1959.

LEITE, M. I. P. de A. **Méritos e pecados do ciclo no ensino fundamental**: análise da implantação do ciclo de aprendizagem nas escolas da rede municipal de Vitória da Conquista. 1999. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Tendências pedagógicas e ação docente: estudo do ciclo na rede municipal de Vitória da Conquista. In: NUNES, C. P.; SANTOS, J. J. R. dos; CRUSOÉ, N. M. de C. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: políticas públicas, gestão e práxis educacionais. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008. p. 162-200.

_____. Políticas públicas municipais em educação: ciclo em Vitória da Conquista. In: NUNES, C. P.; SANTOS, J. J. R. dos; LEITE, M. I. P. de A.; CRUSOÉ, N. M. de C.; PEREIRA, S. M. C. (Orgs.). **Docência**: gestão, ensino e pesquisa. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 117-139.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Policies as translation: situating trans-national social policies. In: HODGSON; S. M.; IRVING, Z. **Policy reconsidered**: meanings, politics and practices. Bristol: Policy Press, 2007. p. 173-189.

LIMA, C. M. T. **Tempo de aprender, tempo de ensinar**: as concepções dos professores sobre os ciclos em uma escola municipal de Natal/RN. 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

LIMA, E. S. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2000.

LIMA, I. de S. **O currículo no plural**: políticas, práticas, culturas escolares. 2006. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LIMA, T. A. de S. da C. **A produção de sucesso e fracasso escolar por meio das fichas de avaliação**: uma investigação junto aos ciclos de desenvolvimento humano em Goiânia. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LINCH, J. P. **Movimentos de exclusão escolar oculta**. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOCH, J. M. de P. **A teoria e prática da avaliação na Escola Cidadã por Ciclos de Formação**: caminhos percorridos e desafios que se impõem. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LOO, S. Theories of Bernstein and Shulman: their relevance to teacher training courses in England using adult numeracy courses as an example. **Journal of Further and Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 203-214, Aug. 2007.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

_____. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 139-160.

LOPES, E. M. S. T. **As origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. (Coleção Edvcere).

MACEDO, E. F. de. Currículo e ciclos de aprendizagem. In: FETZNER, A. R. (Org.) **Ciclos em Revista, v. 2**: implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. p. 35-46.

MACHADO, E. M. **A razão sensível no processo pedagógico**: uma consideração da integralidade dos sujeitos aprendentes. 2001. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

MACHADO, L. B. 'Eles passam de bolo' e continuam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de Ciclos de Aprendizagem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 111-128, 2007.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MACHADO, M. A. de M. O Plano Decenal e os compromissos de Jomtien. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para todos**: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 39-52.

MACHADO, S. A. **Ciclos escolares**: um estudo na rede municipal de ensino de São Paulo. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2008.

_____. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009a. (Questões de nossa época, 137).

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

_____. Comentários sobre o texto de Stephen J. Ball “Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global”. In: PEREIRA, M. Z. C.; PORTO, R. de C. C.; BARBOSA, S. W. X.; DANTAS, V. X.; ALMEIDA, W. G. de. (Orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a. p. 47-56.

_____. **A educação brasileira no caminho da qualidade? Questões e problemas das políticas educacionais atuais**. Trabalho apresentado no VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Londrina, julho de 2010b.

MAINARDES, J.; GOMES, A. C. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2000-2006). In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em Revista, v. 4**: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008. p. 233-250.

MAIRESSE, C. P. de P. G. **Uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão**. 2003. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARCHESI, R. S. **A avaliação escolar**: verdades, crenças e fecundação de sonhos. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MARCOLAN, V. **Escola ciclada**: pesquisa com professores de escolas públicas da cidade de Barra do Garças, Mato Grosso. 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

MARTAU, M. L. C. **Estudo da implantação do projeto escola cidadã na EMEF Senador Alberto Pasqualini no período de 1998-2005**: limites e possibilidades para um ensino de qualidade. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

MARTIN, D. T. **Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**: uma análise das metodologias na perspectiva histórico cultural. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATHEUS, D. dos S. **Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro**: o contexto da prática. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MATOS, L. A. de. A aprovação e a reprovação escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 254-257, jul./set. 1956.

MATTOS, M. J. V. M. de. **Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais**. 2004. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MELLO, F. C. M. de. **Novos caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar**: a teoria e a prática no contexto da Escola Plural. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MELLO, S. P. B. de. **Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino do Recife**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MELO, M. N. R. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação**: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional? 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 157-178.

_____. **Democracia participativa e educação**: a sociedade e os rumos da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA, P. M. **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural**: um estudo de trajetórias. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MENEGÃO, R. de C. S. G. **A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

METZNER, C. **Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem**: conteúdo e processo de elaboração. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

MIKA, T. **Gestão da educação e a alfabetização no ciclo I**: regulação e emancipação. 2006. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

MIRANDA, M. G. de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009.

MOORE, R.; MULLER, J. O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1343-1360, dez. 2003.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAES, D. A. de. **As práticas de alfabetização de professoras da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas**. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MORAES, S. C. de. (Re)discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-164, maio/ago. 2009.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein at the micro level of the classroom. **British Journal of Sociology of Education**, v. 23, n. 4, p. 550-570, dez. 2002.

_____. Basil Bernstein: sociologia para a educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. **Educação crítica e utopia**: perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004. p. 73-88.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MUNDIM, M. A. P. **A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)**. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

_____. **Políticas de regulação na educação**: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

NASCIMENTO, D. M. do. **A construção do saber escolar nos ciclos iniciais do ensino fundamental**: um estudo da prática das professoras de uma escola pública. 2005. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

NASCIMENTO, E. A. **Governo Jarbas 1986-1988 - ciclo de alfabetização e o conformismo científico-tecnológico das massas**. 1995. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

NEDBAJLUK, L. **Formação por ciclos**: políticas e fundamentos. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

NEGREIROS, P. R. V. **A seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte**. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NEIVA, S. M. de S. F. **Ciclos de formação**: caminho para a re-significação da avaliação numa escola de ensino fundamental. 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

NEVES, I. P.; MORAIS, A. M.; MEDEIROS, A.; PENEDA, D. Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 209-245, 2000.

NEVES, S. do R. P. **A escola organizada por ciclos**: o processo histórico de sua implantação na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa - Paraná. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

OESTREICHER, J. L. Réfutation de dix critiques sans consistance: faut-il avoir peur des cycles? **Bulletin du Groupement Cantonal Genevois des Associations de Parents d'Elèves des Ecoles Primaires et Enfantines**, Genève, n. 94, p. 8-11, septembre, 2003.

OLIVEIRA, C. I. de. **A organização em ciclos na política educacional em Minas Gerais**: um desafio à comunidade escolar. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

OLIVEIRA, I. C. de S. **Inovação e mudança na educação escolar**: ciclos de formação na

escola de ensino fundamental - um estudo de caso. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

OLIVEIRA, M. das G. **Ciclos de formação, prática pedagógica e saberes docentes**: certezas e incertezas no cotidiano de uma Escola Plural. 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

OLIVEIRA, M. M. H. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre**. 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, N. C. M. de. **A política educacional no cotidiano escolar**: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém do Pará. 2000. 374 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, N. M. de. **Ciclos de escolarização**: a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da rede pública municipal de ensino de Goiânia. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

OLIVEIRA, S. A. de. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) **–** Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, T. M. F. **Avaliar na alfabetização**: uma reflexão sobre as dificuldades docentes. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OYARZABAL, G. M. **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos**: um estudo de caso em Porto Alegre/RS. 2006. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 487/99**. Projeto de implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1ª a 8ª séries), na rede municipal de ensino de Curitiba. Curitiba, 12 nov. 1999.

PARENTE, C. da M. D. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PEIXOTO, V. G. **A organização da escola em ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ**: análise do processo de reconstrução da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental (2005-2007). 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

PEREIRA, L. Promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

PEREIRA, L. R. **A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como elemento da política educacional de Mato Grosso do Sul (1998-2002)**. 2004. 108 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

PEREIRA, M. S. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização**: a realidade de uma escola do Distrito Federal. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PEREIRA, N. **A Educação Física no contexto da Escola Ciclada**. 2009. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.

PERRENOUD, P. Cycles pédagogiques et projets d'école: facile à dire! **Cahiers pédagogiques**, n. 321-322, p. 28-33, février/mars 1994.

_____. Lorsque le sage montre la lune…l'imbécile regarde le doigt: de la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. **Éduquer & Former, Théories et Pratiques**, Bruxelles, n. 5-6, p. 3-30, juin 1996.

_____. **Structurer les cycles d'apprentissage sans réinventer les degrés annuels.** Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1997. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html> Acesso em: 03 mar. 2010.

_____. **Cycles d'apprentissage et gestion des établissements scolaires**: la régulation des interdépendances entre enseignants. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998a. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html> Acesso em: 03 mar. 2010.

_____. Les cycles d'apprentissage, de nouveaux espaces-temps de formation. **Éducateur**, n. 14, p. 23-29, décembre 1998b.

_____. Mettre en forme la responsabilité collective d'un cycle d'apprentissage. **Éducateur**, n. 10, p. 28-32, septembre 1999a.

_____. Plaidoyer pour des cycles d'apprentissage de plus de deux ans. **Éducateur**, n. 7, p. 28-33, mai 1999b.

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

_____. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999d.

_____. O desafio da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P.; GATHER THURLER, M.; MACEDO, L. de; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 35-59.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____. Ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 8, n. 30, p. 16-19, maio/jul. 2004b.

PETERSEN, A.; BARNS, I.; DUBLEY, J.; HARRIS, P. **Poststructuralism, citizenship and social policy**. London: Routledge, 1999.

PETRENAS, R. de C. **Ciclos de aprendizagem**: representações sociais de professores do ensino fundamental. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

PETRENAS, R. de C.; LIMA, R. de C. P. Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar: reflexões sobre representações sociais de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p.161-168, jul./dez. 2007.

_____. Representações sociais de professores sobre ciclos de aprendizagem e a progressão continuada. **Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, n. 1, jan./jun. 2008.

PIEVE, M. da G. P. da. **Por uma alfabetização pluriforme nos ciclos de idade**. 2000. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2000.

PINESSO, M. R. F. **Sistema seriado e sistema de ciclo**: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

PINTO, M. C. B. V. **A Escola Cabana no município de Belém-PA (1997-2001)**: entre discursos e práticas. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PINTO, R. I. **A formação continuada no âmbito da política pública Escola Plural**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009.

PISTOIA, L. H. C. **(Des)vantagem e aprendizagem**: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2001. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares**: ensino fundamental. Ponta Grossa: SME, 2003.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 008/04**. Organização da primeira etapa do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem. Ponta Grossa, 4 nov. 2004.

PONTE, N. M. **Escola em ciclos**: implicações para o trabalho docente - um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PORCIÚNCULA, Z. P. de M. **O currículo dos "ciclos de formação" em escolas municipais de Goiânia**: da integração proposta à integração possível. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino por ciclos**: alternativas para o sucesso escolar. Porto Alegre: SMED, 1995.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei n. 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, I série, n. 237, p. 3067-3081, 14 de out. de 1986. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1126/L4686.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. **The education reform**: what it's all about. Québec: Ministère de l'Éducation, [2000?]. Disponível em: <http://www.meq.gouv.qc.ca>. Acesso em: 08 jul. 2010.

_____. Conseil Supérieur de L'éducation. **Cycle-based instruction in elementary schools**: supporting the implementation process (Abridged version). Québec: Conseil Supérieur de L'éducation, 2002.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

RATTO, A. L. S.; GOUVEIA, A.; SIGWALT, C. de S. B.; KLEIN, L. R.; CAMPOS, R. C. de; MIRANDA, S. G. **Análise da proposição de ciclos de aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba**. Curitiba: UFPR/DEPLAE, 1998, mimeo.

RECIFE. Conselho Municipal de Educação. **Parecer 02/2001 do Conselho Municipal de Educação sobre os ciclos de aprendizagem e a organização escolar**. Recife, 4 dez. 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife**: construindo competências (versão preliminar). Recife: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife: A Secretaria, Editora da UFPE, 2003.

RÉDUA, M. M. **A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares**: investigação em uma escola da rede municipal de São Paulo. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

REIS, A. P. dos. **O currículo em ciclos no contexto da prática**: com a palavra, o professor. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

REIS, D. A. dos. **A diversidade cultural na proposta pedagógica de organização do ensino fundamental em ciclos de formação humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

REIS, L. A. dos. **Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**: série e ciclo. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

REZENDE, L. **A organização do trabalho escolar na escola de educação básica da Universidade Federal de Uberlândia no período de 1997 a 2003**: dilemas, contradições e possibilidades. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

RIBEIRO, V. R. **O currículo do ciclo inicial de alfabetização de Minas Gerais**: inovação ou continuidade? Uma análise da proposta curricular do ciclo inicial de alfabetização da rede pública estadual de Minas Gerais – 2003/2004. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROCHA, S. Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 260-272.

RODRIGUES, A. C. da S. **Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória**: uma análise dos ciclos de formação da rede municipal de Porto Alegre e suas implicações na produção de exclusões por conhecimento em alfabetização. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

RODRIGUES, M. da C. C. **Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º ciclo de formação de uma escola da RME de Cuiabá-MT**. 2005. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

RODRIGUEZ, A. M. R. **Avaliação do ensino por ciclos de formação**: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras de uma escola municipal. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ROSEN, H. **Language and class**: a critical look at the theories of Basil Bernstein. Bristol: Falling Wall Press, 1974.

ROSSETO, E. **Impasses no aprendizado da leitura e da escrita na fase inicial de alfabetização**: algumas contribuições para seu entendimento e superação. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

SADOVNIK, A. R. Basil Bernstein (1924-2000). **Perspectivas**: revista trimestral de educación comparada, Paris, v. XXXI, n. 4, p. 687-703, diciembre 2001. Disponível em:

<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2010.

_____. Toward a sociology of educational change: an application of Bernstein to the US 'No Child Left Behind' Act. In: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. **Knowledge, power and educational reform**: applying the sociology of Basil Bernstein. London: Routledge, 2006. p. 196-210.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Implantação do ensino fundamental de nove anos**: perguntas e respostas. Salvador: SECULT/CENAP, 2006.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 012/2007**. Altera a Resolução CME nº 004/2007 de 26/06/2007 e adita novos dispositivos. Salvador, 21 dez. 2007.

_____. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Política municipal de alfabetização**: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade. Salvador: SECULT/CENAP, [2007?].

_____. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Salvador, cidade educadora**: novas perspectivas para a educação municipal. Salvador: SECULT/CENAP, [2008?].

_____. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Plano Municipal de Educação**: 2010-2020. Salvador: SECULT, 2010.

SANTIAGO, S. B. **Avaliação nos ciclos de formação**: das intenções à prática: estudo de caso em uma escola pública estadual de Fortaleza. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SANTOS, A. M. S. **Os cadernos de educação da Escola Cabana (1997-2004)**: dispositivos textuais e materiais para a estratégia de conformação e prescrição de práticas pedagógicas em Belém-PA. 2005. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, J. G. Ciclos de aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal. In: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. de C. **Pedagogia em debate**: desafios contemporâneos. Curitiba: UTP, 2004. p. 107-116. (Livro Virtual). Disponível em: <http://www.boaaula.com.br/iolanda/pedagogiaemdebate/2003/pdartigos.html> Acesso em: 26 ago. 2009.

_____. **O compromisso social da escola organizada em ciclos**: por uma verdadeira aprendizagem. 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005.

SANTOS, J. M. C. dos. **Práticas avaliativas no contexto escolar da rede municipal de Coaraci - Bahia**. 2003. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SANTOS, K. S. **Os contornos da escola**: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SANTOS, M. P. dos. **O ciclo de formação humana no ensino fundamental no município de Contagem, MG**: inovação ou adaptação. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

SANTOS, S. O. de S. M. dos. **Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes**: estratégias de professores da rede municipal de São Gonçalo-RJ. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SANTOS, T. R. L. **Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais**. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SÃO LUÍS. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 17/08**. Solicitação de aprovação da proposta curricular do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem. São Luís, 22 set. 2008.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º ciclo - ensino fundamental**. São Luís: SEMED, 2009a.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 22/2009**. Alterações do regimento escolar da rede municipal de educação de São Luís. São Luís, 24 ago. 2009b.

SCHERER, R. M. D. **Trajetórias, encontros e olhares**: da construção da proposta pedagógica da EMEF Vila Monte Cristo à transposição e configuração da política educacional de ciclos de formação em Porto Alegre. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SELLA, M. R. de M. **O trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares**: um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, G. de O. M. da. **A leitura no ciclo de alfabetização do ensino fundamental**. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, I. B. da; BOTLER, A. H. A política de ciclos na rede municipal de ensino do Recife – o ciclo de alfabetização (1986-1988) e os ciclos de aprendizagem (2001-2008). In:

FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em Revista, v. 5**: gestão escolar e ciclos: políticas e práticas. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010. p. 73-86.

SILVA, J. de P. T. **Escola Plural e educação inclusiva**: diversos olhares, múltiplos sentidos. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

SILVA, L. I. **A política curricular do ciclo básico de alfabetização cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SILVA, M. A. da. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba - 1997/2004**. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SINGH, P. Discourses of computing competence, evaluation and gender: the case of computer use in the primary classroom. **Discourse**: studies in the cultural politics in education, v. 16, n. 1, p. 81-110, 1995.

_____. Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. **British Journal of Sociology of Education**, v. 23, n. 4, p. 571-582, dez. 2002.

SOARES, C. C. **Construindo a Escola Plural**: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental. 2000. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SOUSA, I. A. de. **Escola Cabana**: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M.; STEINVASCHER, A.; JEFFREY, D.; ARCAS, P. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. 2003.

SOUSA, S. Z.; BARRETTO, E. S. de S. **Estado do conhecimento**: ciclos e progressão escolar (1990-2002) – Relatório Final. São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007a.

_____. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-101, jan. 2007b.

SOUZA, C. N. G. de. **O ensino/aprendizagem do Português e a avaliação emancipatória**: repensando a experiência da Escola Cabana. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

SOUZA, C. N. L. **Alfabetização em ciclos de formação e desenvolvimento humano**: um estudo de caso. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, D. H. de. **Um olhar perspectivado nas turmas de progressão**: potencialidades e transformações de saberes e poderes. 2000. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SOUZA, E. G. **Modelagem Matemática no contexto dos ciclos de formação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

SOUZA, L. S. de. **O processo de ensinar-aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos**. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SOUZA, M. G. de. **Educação e diversidade cultural**: uma análise da proposta da Escola Plural do município de Belo Horizonte, MG. 2000. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, v. 2)

SOUZA, W. M. de. **Ciclos de aprendizagem em São João de Meriti**: a realidade entre projetos e práticas. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TARTARO, T. F. **Pensamento docente sobre os ciclos na educação básica**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

TAVARES, A. de F. Os ciclos de aprendizagem: uma proposta de inclusão. **REVELA - Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Praia Grande, v. 3, n. 6, p. 1-8, out. 2009/jan. 2010.

TEIXEIRA, A. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 28-46, jan./mar. 1957.

_____. Nota preliminar (ao artigo de Moysés Kessel). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 53-55, 1954.

TEIXEIRA, E. S. **A psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem**. 2004. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Ciclos de aprendizagem**: trajetória e fundamentos. Curitiba: Editora UTFPR, 2008a.

_____. A delimitação dos ciclos de aprendizagem e a periodização do desenvolvimento psicológico. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Chapecó, v. 10, n. 20, p. 59-76, jan./jun. 2008b.

TELÊMACO BORBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino**. Telêmaco Borba: Secretaria Municipal de Educação, 2008a.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico do ensino fundamental**. Telêmaco Borba: Secretaria Municipal de Educação, 2008b.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Prêmio Professor Paulo Freire – A prática à altura do sonho**: relatos das práticas desenvolvidas a partir dos pressupostos da proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Telêmaco Borba. Telêmaco Borba: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

TEMPONI, M. L. **A organização do ensino em ciclos de formação humana e sua lógica de sustentação teórica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2001.

TETU, V. **Concepções de alunos sobre a avaliação de sua aprendizagem escolar**. 2001. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

TOFT, B.; KITWOOD, T. An exploratory study of adolescent speech using measures derived from Bernstein's theories. **Research in education**, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1980.

TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização**: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TRESCASTRO, L. B. **A Avaliação nas práticas de alfabetização**: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico I. 2001. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

UBERTI, L. **Escola Cidadã**: dos perigos de sujeição à verdade. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VALADARES, F. R. **O projeto escola para o século XXI**: a proposta pedagógica da rede municipal de Goiânia. 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

VALADARES, J. M. **A Escola Plural**. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VALLE, S. M. G. **Rupturas e (re)significação do currículo de Matemática**: um olhar nos ciclos de formação. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2006.

VAN DALEN, D. B.; MEYER, W. J. **Manual de técnica de la investigación educacional**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1971. (Biblioteca del Educador Contemporáneo, Serie Fundamental, v. 2)

VARGAS, N. de A. **Travessia, arte e letramento**: o Projeto TAL – análise de uma experiência de implantação dos Ciclos de Aprendizagem no município de Costa Rica (MS). 2002. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

VEIGA, P. M. B. V. A. **Ação pedagógica, o dia-a-dia de sala de aula no ciclo I**. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

VERAS, N. F. M. **Avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclos de formação**: caracterização e contextualização 2000-2005. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar**: história, discurso oficial e vida diária escolar. 2007. 238 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIEIRA, C. B. **A "dialogicidade" na proposta curricular de escolas organizadas em ciclos de formação**. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VILLAR, A. P. R. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 017/98**. Aprova o Projeto "1º Ciclo de Aprendizagem", apresentado pela Secretaria Municipal de Educação. Vitória da Conquista, 29 dez. 1998.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica**: 1º ciclo de aprendizagem. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal da Educação, 1999.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 001/02**. Fixa normas para funcionamento dos Ciclos I e II de Aprendizagem. Vitória da Conquista, 19 mar. 2002.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica**: ciclo de formação humana. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal da Educação, [2006?].

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 002/2009**. Dispõe sobre a reorganização do ensino fundamental de 09 (nove) anos em ciclos de aprendizagem. Vitória da Conquista, 18 fev. 2009a.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 010/2009**. Dá nova redação o artigo 4º da Resolução nº 002/2009. Vitória da Conquista, 22 jul. 2009b.

WALLON, H. Plano de Reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, A. L. **Psicologia e Pedagogia (as ideias pedagógicas de Henri Wallon)**. Tradução de L. de Almeida Campos. Lisboa: Editorial Notícias, 1977. p. 175-221.

WILSON, H. M. Avaliação, promoção e seriação em escolas inglesas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 52-63, jul./set. 1954.

XIMENES, M. A. da S. **O ciclo inicial do ensino fundamental**: uma experiência do sistema estadual de ensino em Manaus (2001-2003). 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

YOUNG, M. **O currículo do futuro**: da "Nova Sociologia da Educação" a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Para que servem as escolas? Tradução de Márcia Barroso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZAGO, C. U. **Alternativas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem baseadas no lúdico**. 2003. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

APÊNDICE A – Quadro 1: Instituições, Programas de Pós-Graduação e quantidade de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2010)

(continua)

Instituição	Programa de Pós-Graduação	(Qt.)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	17
	Ciências do Movimento Humano	3
Universidade Federal de Mato Grosso	Educação	13
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação: Currículo	4
	Educação: História, Política e Sociedade	5
	Educação: Psicologia da Educação	2
Universidade de São Paulo	Educação	11
Universidade Federal de Minas Gerais	Educação	11
Universidade Federal Fluminense	Educação	10
Universidade Federal de Pernambuco	Educação	8
	Letras	1
Universidade Católica de Goiás	Educação	7
Universidade Federal do Pará	Educação	3
	Letras: Linguística e Teoria Literária	3
	Educação, Ciências e Matemáticas	1
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Educação	6
Universidade Estadual de Campinas	Educação	6
Universidade Federal de Uberlândia	Educação	6
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Educação	5
	Economia	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação	4
Universidade de Brasília	Educação	4
Universidade Federal do Ceará	Educação	4
Universidade Federal de Goiás	Educação	4
Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação	4
Universidade Federal do Paraná	Educação	4
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação	4
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Educação	3
Universidade Estadual de Maringá	Educação	3
Universidade Federal do Amazonas	Educação	3
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	2
	Interdisciplinar Linguística Aplicada	1
Universidade Tuiuti do Paraná	Educação	3
Pontifica Universidade Católica de Goiás	Educação	2
Pontifica Universidade Católica do Paraná	Educação	2
Universidade Católica Dom Bosco	Educação	2
Universidade de Uberaba	Educação	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	1
	Ciências Sociais	1
Universidade Federal de Santa Catarina	Psicologia	1
	Educação	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Educação	2
Universidade Metodista de Piracicaba	Educação	2

Quadro 1 – Instituições, Programas de Pós-Graduação e quantidade de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2010)

(conclusão)

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Educação nas Ciências	2
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora	Educação	1
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Educação Tecnológica	1
Centro Universitário Moura Lacerda	Educação	1
Centro Universitário Nove de Julho	Educação	1
Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo	Administração	1
Universidade Braz Cubas	Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação	1
Universidade Católica de Petrópolis	Educação	1
Universidade de Franca	Ciências e Práticas Educativas	1
Universidade de Passo Fundo	Educação	1
Universidade do Estado do Pará	Educação	1
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Educação	1
Universidade do Porto	Educação	1
Universidade do Vale do Itajaí	Educação	1
Universidade Estadual de Londrina	Educação	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação	1
Universidade Estadual do Ceará	Educação	1
Universidade Federal da Bahia	Educação	1
Universidade Federal de Alagoas	Educação	1
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	1
Universidade Federal de Pelotas	Educação Física	1
Universidade Federal de São Carlos	Educação	1
Universidade Metodista de São Paulo	Educação	1
Universidade Regional de Blumenau	Educação	1
Universidade São Marcos	Educação, Administração e Comunicação	1
Universidade Vale do Rio Verde	Educação	1
Total		209

Quadro 1 – Instituições, Programas de Pós-Graduação e quantidade de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2010)

APÊNDICE B – Quadro 3: Redes de ensino abordadas nas teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos (2000-2010)

(continua)

Redes de Ensino abordadas	Autores	(Qt.)
Rede Municipal de Porto Alegre - RS	BARBOSA, M. L. P. (2006) BERTUOL, G. (2005) BOSSLE, F. (2003) CARDOSO, H. R. (2005) CHRISTOFARI, A. C. (2008) CUSTÓDIO, M. C. (2000) DIEHL, V. R. O. (2007) ELSENBACH, C. (2002) FARIAS, I. O. (2004) FETZNER, A. R. (2007) FORTES, G. H. M. (2000) GÜNTHER, M. C. C. (2006) HUERGA, S. M. R. (2001) KLOVAN, C. F. (2008) KOPZINSKI, S. D. (2002) LINCH, J. P. (2002) LOCH, J. M. P. (2006) MARTAU, M. L. C. (2006) OLIVEIRA, M. M. H. (2002) OYARZABAL, G. M. (2006) PISTOIA, L. H. C. (2001) RODRIGUES, A. C. S. (2008) RODRIGUEZ, A. M. R. (2002) SCHERER, R. M. D. (2007) SOUZA, D. H. (2000) UBERTI, L. (2007) ZAGO, C. U. (2003)	27
Rede Municipal de Belo Horizonte - MG	ABREU, R. C. (2002) CARNEIRO, G. C. (2002) FARDIN, V. L (2003) FERNANDES, G. L. (2002) FONSECA, J. L. S. (2003) FREITAS, E. J. L. (2000) GLÓRIA, D. M. A. (2002) GOMES, S. S. (2003) MELLO, F. C. M. (2001) MENDONÇA, P. M. (2007) OLIVEIRA, M. G. (2003) PARENTE, C. M. D. (2006) PINTO, R. I. (2009) SILVA, J. P. T. (2005) SOARES, C. C. (2000) SOUZA, M. G. (2000) VALADARES, J. M. (2008)	17
Rede Municipal de Belém - PA	BARRETO, E. A. (2008) BERTOLO, S. J. N. (2004) BURLAMAQUI, C. D. V. (2005) CABRAL, M. S. M. (2008) CARMO, L. F. (2006) CUNHA, E. R. (2003) DESPOINTES, V. T. (2001) FERREIRA, D. L. (2005) OLIVEIRA, N. C. M. (2000) PINTO, M. C. B. V. (2006) SANTOS, A. M. S. (2005) SANTOS, T. R. L. (2003) SOUSA, I. A. (2004) SOUZA, C. N. G. (2005) SOUZA, E. G. (2007)	15

Quadro 3 – Redes de ensino abordadas nas teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos (2000-2010)

(continuação)

Rede Municipal de Goiânia - GO		AGUIAR, S. M. (2009) AZEVEDO, G. S. S. (2009) CORREIA, E. S. R. (2004) FIGUEIREDO, W. L. (2002) LEÃO, A. M. (2008) LEÃO, J. M. B. S. (2005) LIMA, T. A. S. C. (2005) MARTIN, D. T. (2005) MUNDIM, M. A. P. (2002) MUNDIM, M. A. P. (2009) OLIVEIRA, N. M. (2005) PORCIÚNCULA, Z. P. M. (2002) SOUZA, C. N. L. (2009) VALADARES, F. R. (2002) VEIGA, P. M. B. V. A. (2004)	15
Rede Municipal de São Paulo - SP		AGUIAR, D. R. C. (2005) ALAVARSE, O. M. (2002) BEZERRA, B. S. (2009) BORGES, I. C. N. (2000) CARVALHO, D. N. (2003) CUNHA, I. B. (2007) DÉR, C. S. (2005) JACOMINI, M. A. (2002) JACOMINI, M. A. (2008) MACHADO, S. A. (2005) RÉDUA, M. M. (2003)	11
Rede Estadual de Minas Gerais		DINIZ, R. M. (2007) DORNELLAS, V. C. (2003) GARCIA, V. R. D. A (2005) MATTOS, M. J. V. M. (2004) RIBEIRO, V. R. (2008)	5
Especificamente	Belo Horizonte	CARNEIRO, F. H. P. (2006) DINIZ, E. D. (2008) OLIVEIRA, C. I. (2003)	3
	Uberlândia	ALCÂNTARA, N. A. I. (2002) SOUZA, L. S. (2005)	2
	São João del-Rei	REIS, L. A. (2009)	1
Rede Municipal de Curitiba - PR		CARCERERI, F. (2003) HOÇA, L. (2007) KNOBLAUCH, A. (2003) MIKA, T. (2006) SANTOS, J. G. (2005) SELLA, M. R. M. (2007) SILVA, M. A. (2006) TETU, V. (2001)	8
Rede Municipal de Niterói - RJ		BORBOREMA, C. D. L. (2008) DAVID, L. N. B. K. (2003) FERNANDES, C. O. (2003) KANEKO, S. M. (2008) MATHEUS, D. S. (2009) PEIXOTO, V. G. (2008) PONTE, N. M. (2009) REIS, A. P. (2010)	8

Quadro 3 – Redes de ensino abordadas nas teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos (2000-2010)

(continuação)

Rede Estadual do Mato Grosso		-	-
Especificamente	Cuiabá	BORDALHO, E. A. (2008) CABRERA, R. C. (2004) MENEGÃO, R. C. S. G. (2008)	3
	Cáceres	ALENCAR, R. P. (2006) AMARAL, M. C. E. (2006)	2
	Barra do Garças	MARCOLAN, V. (2003)	1
	Rondonópolis	ARAÚJO, M. I. B. (2005)	1
	Sinop	CIMITAN, E. (2008)	1
Rede Estadual do Ceará		CELISTRE, S. S. (2002) HOLANDA, G. S. (2006) LIMA, I. S. (2006) MELO, M. N. R. (2006) VERAS, N. F. M. (2007)	5
Especificamente	Fortaleza	SANTIAGO, S. B. (2003) ALMEIDA, A. M. B. (2008)	2
Rede Municipal do Recife - PE		COELHO, J. M. L. (2008) CRUZ, M. C. S. (2008) MELLO, S. P. B. (2009) OLIVEIRA, S. A. (2004) SOUZA JÚNIOR, M. B. M. (2007) VILLAR, A. P. R. (2009)	6
Rede Municipal de Blumenau - SC (Escola Sem Fronteiras)		ANDRADE, M. R. S. (2002) COSTA, A. (2004) GONÇALVES, R. J. (2002) METZNER, C. (2003)	4
Rede Estadual do Paraná		-	-
Especificamente	Londrina	ALMEIDA, C. J. C. (2002)	1
	Maringá	DOMINGUES, A. (2003) PINESSO, M. R. F. (2006)	2
	Curitiba	FERREIRA, V. M. R. (2001)	1
Rede Municipal de Juiz de Fora - MG		BASTOS, R. L. (2007) CARVALHO, M. C. M. (2002) LAU, R. G. (2007)	3
Rede Municipal de Manaus - AM		BERNARDES, M. C. B. (2006) REIS, D. A. (2008) XIMENES, M. A. S. (2006)	3
Rede Municipal do Rio de Janeiro - RJ		BERNADO, E. S. (2003) FERNANDES, A. C. C. (2006) LAUNÉ, V. C. R. L. (2006)	3
Distrito Federal		PEREIRA, M. S. (2008) TOLENTINO, M. A. H. (2007)	2
Rede Municipal de Cuiabá - MT		CAMPOS, A. C. O. (2007) RODRIGUES, M. C. C. (2005)	2
Rede Municipal de Natal - RN		LIMA, C. M. T. (2002) OLIVEIRA, T. M. F. (2006)	2
Rede Municipal de Várzea Grande - MT		LAET, M. S. M. (2007) SILVA, L. I. (2010)	2
Rede Estadual de Mato Grosso do Sul		PEREIRA, L. R. (2004)	1
Especificamente	Costa Rica	VARGAS, N. A. (2002)	1
Rede Estadual do Rio Grande do Norte		BEZERRA, M. P. G. (2001)	1
Especificamente	Pau dos Ferros	NASCIMENTO, D. M. (2005)	1
Rede Estadual de Alagoas		OLIVEIRA, I. C. S. (2004)	1
Rede Estadual de Pernambuco		MORAES, D. A. (2006)	1
Rede Estadual de São Paulo		CASADO, M. I. M. (2006)	1

Quadro 3 – Redes de ensino abordadas nas teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos (2000-2010)

(conclusão)

Rede Municipal de Araraquara - SP	FRAIZ, R. C. C. (2006)	1
Rede Municipal de Betim - MG	CARVALHO, S. M. (2002)	1
Rede Municipal de Carlinda - MT	COSTA, I. S. (2007)	1
Rede Municipal de Cascavel - PR	ROSSETO, E. (2002)	1
Rede Municipal de Casimiro de Abreu - RJ	COUTO, C. B. (2008)	1
Rede Municipal de Caxias do Sul - RS	PEREIRA, N. (2009)	1
Rede Municipal de Chapecó - SC	VALLE, S. M. G. (2006)	1
Rede Municipal de Coaraci - BA	SANTOS, J. M. C. (2003)	1
Rede Municipal de Contagem - MG	SANTOS, M. P. (2008)	1
Rede Municipal de Criciúma - SC	VIEIRA, C. B. (2007)	1
Rede Municipal de Nova Iguaçu - RJ	JAIME, R. R. (2007)	1
Rede Municipal de Pesqueira - PE	BESERRA, N. S. (2006)	1
Rede Municipal de Ponta Grossa - PR	NEVES, S. R. P. (2005)	1
Rede Municipal de Queimados - RJ	AROSA, D. V. S. (2008)	1
Rede Municipal de Rondonópolis - MT	CUNHA, E. V. R. (2005)	1
Rede Municipal de São Gonçalo - RJ	SANTOS, S. O. S. M. (2007)	1
Rede Municipal de São João de Meriti - RJ	SOUZA, W. M. (2007)	1
Rede Municipal de Uberaba - MG	CHAVES, F. G. (2006)	1
Rede Municipal de Vitória - ES	MARCHESI, R. S. (2003)	1
Rede Municipal de Vitória da Conquista - BA	SANTOS, K. S. (2007)	1
Rede Municipal de um município do interior paulista - SP	PETRENAS, R. C. (2006)	1
Rede Municipal de um município de Minas Gerais	TARTARO, T. F.	1
Rede Privada de Belo Horizonte - MG	NEGREIROS, P. R. V. (2004)	1
Barbacena - MG	FERREIRA, V. (2004)	1
Duque de Caxias - RJ	ALVES, L. P. (2005)	1
Paracatu - MG	NEIVA, S. M. S. F. (2003)	1
Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia	REZENDE, L. (2006)	1
Trabalhos que não se referem a redes específicas ou não explicitam as redes analisadas	ALAVARSE, O. M. (2007) ALMEIDA, I. B. P. (2009) ANDRUCHAK, A. L. (2007) CARVALHO, S. S. (2009) DAHLKE, I. S. (2001) FARIAS, A. R. (2002) GOMES, A. (2004) GOMES, S. N. (2002) GOULART, S. M. G. (2005) GUTIERRES, M. O. M. (2002) MAIRESSE, C. P. P. G. (2003) NEDBAJLUK, L. (2002) PIEVE, M. G. P. (2000) SILVA, G. O. M. (2005) TEIXEIRA, E. S. (2004) TEMPONI, M. L.(2001) TRESCASTRO, L. B. (2001)	17
Total		209

Quadro 3 – Redes de ensino abordadas nas teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos (2000-2010)

APÊNDICE C – Quadros com o referencial teórico citado nas propostas das redes de ensino pesquisadas

(continua)

	Autores	Obras		Citações
		Título	Ano	
Proposta – Curitiba (1999b)	ANDRÉ, M. E. D. A.	Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso	1996	-
	BRAGA	(*)	1996	1
	BRASIL	Parâmetros Curriculares Nacionais (*)	1998	1
		LDB 9394/96	1996	2
	CAPRA, F.	O ponto de mutação	1998	1
	COLL, C.	Aprendizagem escolar e construção do conhecimento	1994	-
	COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESI, A.	Desenvolvimento psicológico e educação	1996	3
	COSTA, M. R.	Fonte epistemológica do currículo: abordagem interdisciplinar acumuladas nas diferentes áreas – contribuições de uma professora	-	-
	DEMO, P.	Sobre avaliação	1997	1
	FREIRE, P.	Novos tempos, velhos problemas	1998	-
		(*)	1997	1
	GARCIA, T. M. F. B.	Esculpindo geados, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula (Dissertação - USP)	1996	3
	HERNANDEZ, F.	Transgressão e mudança: os projetos de trabalho	1998	-
	HOFFMANN, J.	Avaliação: mito e desafio	1991	2
	LIBÂNEO, J. C.	As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática	1998	-
	LUCKESI, C.	Avaliação de aprendizagem escolar	1998	1
		Educação para a empresa?	1986	1
	MACHADO, N. J.	Epistemologia e didática	1996	2
	MANACORDA, M. A.	História da educação: da antiguidade aos nossos dias	1995	5
	MELLO, G. N.	Magistério do compromisso político à competência técnica	1982	1
	MOLL, L. C.	Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica	1996	1
	MOREIRA, A. F.	A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll	1997	1
	PERRENOUD, P.	Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas	1999	1
		(*)	1992	1
		(*)	1995	1
	SALAMUNES, N. L. C.	Em busca da relação entre construção da escrita pela criança e a prática docente (Dissertação UFPR)	1998	1
	SANTOMÉ	(*)	1998	1
	SAVIANI, N.	Saber escolar, currículo e didática	1998	4
	SERBINO, R. V. et al. (Org.)	Formação de professores	1998	1
	TORRES, R. M.	O que (e como) é necessário aprender	1994	3
	VASCONCELLOS, C. dos S.	Construção do conhecimento em sala de aula	1994	-
		(*)	1995	1
	VYGOTSKY, L. S.	Interação entre aprendizado e desenvolvimento	1984	1
	WACHOWICZ, L. A.	Avaliação e cidadania	1998	1
	Total: 28	**Total: 34**		**Total: 43**
Currículo – Curitiba (2004)	ALENCAR, F. et al.	História da sociedade brasileira: 2º grau	1985	-
	ANDERY. M. A. et al.	Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica	1988	-
	ANDRADE, M. C. de.	Caminhos e descaminhos da Geografia	1989	-
	ANTUNES, A. do R.; MENANDRO, H. F.; PAGANELLI, T. I.	Estudos Sociais: teoria e prática	1999	-

Quadro 19 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Curitiba-PR

(continuação)

	ANTUNES, A. et al.	Estudos Sociais: teoria e prática	1993	-
	AQUINO, R. S. L. de et al.	História das sociedades	1980	-
	ARRUDA, J. J.	História total	1999	-
	ATLAS	ATLAS do meio ambiente do Brasil	1994	-
	BAKHTIN, M.	Marxismo e Filosofia da linguagem	1988	-
	BARBOSA, L. de M. S.	Projeto de trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica	1998	-
	BASTOS, J. B. (Org.)	Gestão democrática	1999	1
	BITTENCOURT, C. (Org.).	O saber histórico na sala de aula	2001	1
	BOWEN, T.; MARKS, J.	Inside teaching	1994	-
	BRANDÃO, H. et al.	O livro dos jogos e das brincadeiras: para todas as idades	1997	-
	BRASIL	Lei nº 9394/96	1996	3
		Lei nº 5692/71	1971	-
		Estatuto da criança e do adolescente	1991	-
		Parâmetros Curriculares Nacionais	1997	2
		Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares	1999	-
		Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	1998	-
		Salto para o futuro: construindo a escola cidadã	1998	-
	BRUNDTLAND, G. H.	Relatório Comissão Mundial sobre o meio ambiente e desenvolvimento	1998	-
	CABRINI, C. et al.	O ensino de História	1986	1
	CAMPBELL, L. B.	Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas	2000	-
	CAPRA, F.	A teia da vida	1996	5
		O ponto de mutação	1982	-
	CARVALHO, M. S. (Org.); CUNHA, F. C. A. de et al.	Para quem ensinar Geografia	1998	-
	CASTORINA, J. et al.	Piaget e Vygotsky	1995	-
	CAVALCANTI, C.	Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável	1995	-
	CHAUÍ, M.	Convite à Filosofia	1994	-
	COLL, C.	Os conteúdos na reforma	2000	1
	COSTA, M. V.	O currículo nos limiares do contemporâneo	1999	-
	CRESO, F.	Avaliação, ciclos e promoção na educação	2001	-
	CUIABÁ	Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação	1999	-
	CUNHA, J. A.	Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar	1999	-
	CURITIBA	Relatório básico do projeto Gestão Estratégica para resultados	1999	-
		Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira	1988	-
		Currículo básico: compromisso para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública	1991 1992 1994	-
		Projeto de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	1999	-
		Plano de Educação. Curitiba, v. I, II, III, III-A, III-B	1975	-
		Plano Curricular: diretrizes para as escolas municipais	1977	-

Quadro 19 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Curitiba-PR

(continuação)

		Relatório do I Simpósio Educacional do Departamento de Educação. Política de Educação para uma escola aberta	1983	-
		Educação Religiosa na RME: uma nova abordagem	2000	-
	DARIDO, S. C.	Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar	1998	-
	DELORS, J. et al.	Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI	1998	-
	DOLL JÚNIOR, W. E.	Currículo: uma perspectiva pós-moderna	1997	4
	DOLTO, F.	As etapas decisivas da infância	1999	-
	ELIADE, M.	O sagrado e o profano: a essência das religiões	-	-
	FERREIRA, L. da C.	A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil	1998	1
	FIGUEIREDO, A. de P.	O ensino religioso: perspectivas, tendências e desafios	1996	-
	FILIZOLA, R.; KOZEL, S.	Didática de Geografia: memórias da terra, o espaço vivido	1996	-
	FONSECA, V. da.	Educação Especial	1995	-
	FORQUIN, J. C.	Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar	1993	-
	FREITAS, M. T. de A.	Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um Intertexto	1996	-
	GADOTTI, M.	Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito	1980	-
		A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação	1999	1
		Ideias diretrizes para uma filosofia da educação	1979	-
		Ecopedagogia: pedagogia da sustentabilidade	1999	-
	GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.)	Autonomia da escola: princípios e propostas	1997	1
	GARCÍA, R.	O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à Teoria de Sistemas Complexos	2002	-
	GARCIA	(*)	1998	1
	GERALDI, J. W. et al.	Linguística: ensino da língua materna e formação de professores	1996	-
	GHIRALDELLI JR, P.	Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira	1988	-
	GIROUX, H. A.	Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação	1999	4
	HELLER, A.	O cotidiano da história	1972	-
	HENRIQUES, M. S.	O pensamento complexo e a construção do currículo não linear	1998	2
	HERNÁNDES, F.	Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho	2000	-
		A organização do currículo por projetos de trabalho	1998	-
		Transgressão e mudança na educação	1998	-
	HOGAN, D. J.; VIEIRA, P. F.	Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável	1995	-
	IMBERNÓN, F. (Org.)	A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato	2000	-
	IPPUC	Primeiro programa municipal para a educação de Curitiba	1968	1
		Plano Diretor	1975 1979	1
	JASPERS	(*)	1971	1
	JUNG, C. G.	Psicologia da religião ocidental e oriental	1988	-
	KARNAL, L. (Org.)	História na sala de aula: conceitos, práticas e	2004	1

Quadro 19 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Curitiba-PR

(continuação)

		propostas		
	KLEIMAN, A.	Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura	1989	-
	KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Org.)	Filosofia para crianças	1999	-
	LA TAILLE	(*)	1992	2
	LAROUSSE	A terra	1996	-
	LEFF, H.	O saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder	2001	1
	LEWIS, M.; HILL, J.	Source book for teaching English as a foreign language	1993	-
	LIBÂNEO, J. C.	Pedagogia e pedagogos, para quê?	1998	1
	LIGHTBOWN, P.; SPADA, N.	How languages are learned	1999	-
	LIMA, E. S.	Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar	1998-2000	1
	LIPMAN, M.; OSCANYAN, F. S.; SHARP, A. M.	Filosofia na sala de aula	1994	-
		O pensar na educação	1995	-
	LÜCK, H.	A dimensão participativa da gestão escolar	1998	-
		Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores	2000	1
	MARCHESI, Á.; MARTIN, E.	Qualidade do ensino em tempos de mudança	2003	1
	MENEGAT, R.	Como construir uma educação ambiental integrada: um exemplo a partir do Atlas Ambiental de Porto Alegre	2000	1
	MORIN, E.	O método II: a vida da vida	1999	1
		Os sete saberes necessários à educação do futuro	2001	-
	MOURA, R.	O conceito de autonomia de escola: algumas reflexões	1999	1
	NOVO, M.	La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas	1996	1
	OLIVEIRA, M. A. T. de.	Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? Pensar a prática?	1998-1999	-
	OLIVEIRA, M. K. de.	Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico	1993	-
		A abordagem de Vygotsky: principais postulados teóricos	1990	-
	ORLANDI, E.	A linguagem e seu funcionamento	1983	-
		Discurso e leitura	1988	-
		Análise de discurso: princípios e procedimentos	1999	-
	PARANÁ	Paraná: construindo a escola cidadã	1992	-
	PELIZZALI, M. L.	A emergência do paradigma ecológico: reflexões ético-filosóficas para o século XXI	1999	-
	PERRENOUD, P.	Pedagogia diferenciada: das intenções à ação	2000	-
	PIAGET, J.	A construção do real na criança	1975	-
		(*)	1958	3
	PIAZZA, W. O.	Religião da humanidade	1977	-
	PIMENTA, S. G.	Projeto pedagógico e identidade da escola	1998	-
	PINSKY, J. (Org.)	O ensino de História e a criação do fato	1988	-
	PIRES, C. M. C.	Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede	2000	-
	PORTO ALEGRE	Caderno de estudos: referências para a escola cidadã, nº 18	1999	-
		Paixão de Aprender: ensino por ciclos, nº 9	1995	-

Quadro 19 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Curitiba-PR

(continuação)

		Cadernos pedagógicos	1998	-
	PULASKI, M. A. S.	Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança	1983	-
	RIBEIRO, V. M.	Letramento do Brasil	2003	1
	RODRIGUES, R. M.	Cidades brasileiras: o passado e o presente	1992	-
	ROSSETTI-FERREIRA. M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S. da; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.)	Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano	2004	-
	RUA, J. et al.	Para ensinar Geografia	1993	-
	SACRISTÁN, J. G.	O currículo: uma reflexão sobre a prática	1998	1
	SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P.	Compreender e transformar o ensino	1998	-
	SANTOS, B. de S.	Um discurso sobre as ciências	1987	1
	SANTOS, M.	Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico internacional	1996	-
	SCHÄFFER, N. O. et al.	Ensinar e aprender Geografia	1998	-
	SCHNECKENBERG, M.	A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar	2000	1
	SEBER, M. da G.	Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio	1997	-
	SHARP, A. M.; SPLITTER, L. J.	Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula	1999	-
	SILVA, T. T. da.	Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular	1999	5
	SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI, L. Filho; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V.	Metodologia do Ensino da Educação Física	1992	-
	SOARES, M.	Linguagem e escola	1986	-
	SPÓSITO, E. S.	A vida nas cidades	1994	-
	SPRATT, M.	English for the teacher	1998	-
	STAINBACK, S.; SAINBACK, W.	Inclusão: um guia para educadores	1999	-
	TANNER, R.; GREEN, C.	Tasks for teacher education: a reflective approach	1998	-
	THOMAS, A.	As inteligências múltiplas na sala de aula	2001	-
	TOMALIN, B.; STEMPLESKI, S.	Cultural awareness	1999	-
	TRAVAGLIA, L. C.	Gramática e interação	1996	-
	TUAN, Yi-fu	Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente	1980	-
	UFPR	Relatório do Seminário de Educação	1979	-
	VALIM, A.	Migrações: da perda da terra à exclusão social	1996	-
	VASCONCELLOS, C. dos S.	Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar	1994	-
		Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo	1995	-
	VESENTINI, J. W. et al (Org.)	Geografia e ensino: textos críticos	1989	-
	VIEIRA, P. F., et al. (Org.)	Desenvolvimento e meio ambiente no Brasil: a contribuição de Ignacy Sachs	1998	-
	VYGOTSKY, L. S.	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores	1994	1

Quadro 19 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Curitiba-PR

(conclusão)

	WARDE, M. J.	Considerações sobre o planejamento escolar	1995	-
	XAVIER, M. L. N.; ZEN, M. I. H. D. (Org.)	O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias	1997	-
	YUS, R.	Educação Integral: uma educação holística para o século XXI	2002	-
	ZABALA, A.	Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar	2002	-
		Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula	1999	-
	Total: 118	**Total: 149**		**Total: 56**

Quadro 19 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Curitiba-PR
Fonte: Curitiba (1999b, 2004). Organizado pela autora.
Nota: (*) Obras citadas ao longo do texto e não indicadas nas referências.

(continua)

	Autores	Obras		Citações
		Título	Ano	
Proposta – Ponta Grossa (2003)	ALARCÃO	(*)	1996	1
	LUCKESI, C. C.	Avaliação da aprendizagem escolar: estudos propostas	1995	1
	NASCIMENTO, M. G.	A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática	1997	2
	PERRENOUD, P.	Pedagogia diferenciada	2000	1
		Avaliação – entre duas lógicas	1999	-
	SAVELI, E. de L.	O trabalho coma Língua Portuguesa em 3ª, 4ª e 5ª série: um processo de mediação e (trans)formação (Dissertação - Unicamp)	1996	-
		Leitura na escola: representações e práticas de professores	2001	1
	SCHON, D. A.	Educando o profissional reflexivo	2000	1
	VASQUÉZ, A. S.	Filosofia da práxis	1997	2
	VEIGA, I. P. A.	Caminhos da profissionalização do magistério	1998	1
	VYGOTSKY, L. S.	A formação social da mente	1991	4
	Total: 9	**Total: 11**		**Total: 14**
Currículo – Ponta Grossa (2003)	ABRAMOVICH, F.	Quem educa quem?	1985	-
	ALBERTI, V.	História oral – a experiência do CPDOC	1989	-
	ANDRADE, M. C. de	Uma Geografia para século XXI	1994	-
	ASSINTEC	Boletim n. 49 ano 11	1987	-
		Visão da caminhada da Educação Religiosa	1988	-
	BARBOSA, A. M. T. B.	Teoria e prática da Educação Artística	1985	-
	BORAN, J.	O senso crítico a o método ver-julgar-agir para pequenos grupos de base	1985	-
	BRASIL/MEC	Parâmetros Curriculares Nacionais	1997	3
	BUENO, J. G.	A educação do deficiente auditivo	1988	1
	BURKE, P.	A escola dos Annales – 1929-1989	1991	-
	CARDOSO, C. F.; BRIGNOLI, H.	Os métodos da história	1980	-
	CARVALHO, A. M. P.; PÉRES, G.	A formação de professores de ciências: tendências e inovações	1993	-
	CRUZ, T. M. L. da	Didática de ensino religioso: nas estradas da vida: um caminho a ser feito	1997	-
	DELORS	(*)	1997	1
	FABRI, J.	A busca do significado	1985	-
	FRIZZO, M. N.	O ensino de ciências nas séries iniciais	1989	-
	GENTILE, P.; BENCINI, R.	Para aprender e desenvolver competências	2000	1
	GOTTI, M. de O.	Integração e inclusão. Nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial		-
		Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais	1994	-
	KAMII, C.	Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget	1994	1
	LE GOFF, J.	A história nova	1990	-
	MANTOAN, M. T. C.	Educação de deficientes mentais: o itinerário de uma experiência (Dissertação UNICAMP)	1987	-
	MARTINS, S. B. et al.	Na perspectiva de Vygotsky	1999	-
	NOVAES	(*)	1991	1
	OLIVEIRA, R. J. de	De romances e solilóquios: sobre o que (não) há de novo no Ensino de Ciências		1
	PARANÁ/SEE	Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná	1990	-
	POLYA, G.	A arte de resolver problemas: um novo método matemático	1978	1

Quadro 20 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR

(conclusão)

	SANTIN, S.	Educação física – temas pedagógicos	1992	1
	SASSAKI, R. K.	Construindo uma sociedade para todos	1997	-
	SAVELI, E. de L.	O trabalho coma Língua Portuguesa em 3ª, 4ª e 5ª série: um processo de mediação e (trans)formação (Dissertação Unicamp)	1996	-
		Leitura na escola: representações e práticas de professores	2001	-
	VESENTINI, J. W.	Sociedade e espaço: Geografia do Brasil	2000	2
		Geografia, natureza e sociedade	1989	1
	VYGOTSKY, L. S.	A formação social da mente	1989	3
	ZUNINO, D. L.	A matemática na escola: aqui e agora	1995	1
	Total: 31	**Total: 35**		**Total: 18**

Quadro 20 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR
Fonte: Ponta Grossa (2003). Organizado pela autora.
Nota: (*) Obras citadas ao longo do texto e não indicadas nas referências.

(continua)

	Autores	Obras		Citações
		Título	Ano	
Proposta – Recife (2003)	ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.	Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento	1987	-
	AZEVEDO, J. C. de.	Escola cidadã: desafios, diálogos e travessia	2000	-
	BAKHTIN, M.	Marxismo e filosofia da linguagem	1995	1
	BARRETTO, E. S.	Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória	1999	-
	BELÉM/SME	Escola Cabana: construindo uma escola democrática e popular	1999	1
	BUARQUE, C.	A cortina de ouro – os sustos do final do século e um sonho para o próximo	1995	1
	CALADO, A. J.	Educação e cidadania: embates de projetos	2000	1
	CRUZ, F.	Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza (Dissertação UFPE)	1998	1
	DANTAS, H.	Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon	1992	-
	DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y.	Papel e função do erro na avaliação escolar	1990	-
	FAZENDA, I. C. A.	Práticas interdisciplinares na escola	1993	-
	FORQUIN, J. C.	Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar	1999	1
	FRANCO, M. L.	Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional	1990	-
	FREIRE, M.	A paixão de conhecer o mundo	1989	1
		Relatos da (com)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola	2001	1
	FREIRE, P.	Pedagogia do oprimido	1985	-
		Educação como prática da liberdade	1983	-
		A importância do ato de ler	1988	-
		Pedagogia da esperança	1992	-
		Pedagogia da autonomia: saberes necessárias à prática educativa	1996	-
	HABERMAS, J.	Consciência crítica e o agir comunicativo	1995	1
	HOFFMAN, J.	Avaliação: mito e desafio	1991	
		Avaliação mediadora: uma prática em construção	1996	2
		Pontos e contrapontos	2000	-
		Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança	2001	2
	HOFFMANN, J. M. L.; SILVA, M. B. G.	Ação educativa na creche	1995	1
	KUPFER, M. C.	Freud e a educação	1995	-
	MAGALHÃES, L.; MARINCEK, V.	Instrumentos de registro da reflexão do professor	1995	2
	MORIN, E.	Cultura de massas do século XX: o espírito do tempo	1999	1
	OSTETTO, L. E.; OLIVEIRA, E. R.; MESSINA, V. S.	Deixando marcas: a prática do registro no cotidiano da educação infantil	2001	1
	PENIN, S.	O cotidiano e a escola: a obra em construção	1996	1
	PERRENOUD, P.	10 novas competências para ensinar	2000	1
		Pedagogia diferenciada: das intenções à ação	2000	1
	PIAGET, J.	A formação do símbolo na criança: imitação, jogos, sonho, imagem e representação	1978	-
		O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas	1977	-
	REGO, T. C.	Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação	1995	-
	REZENDE, A. P.	Encantos modernos: histórias da cidade do Recife na década de vinte (Tese USP)	2001	1
	ROUANET, S. P.	As razões do iluminismo	1987	1

Quadro 21 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino do Recife-PE

(continuação)

	SAUL, A. M.	Avaliação emancipatória	2000	1
	SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R.	Leitura: perspectivas interdisciplinares	1988	-
	SOARES, M. B.	Avaliação educacional e clientela escolar	1981	-
	TAILLE, Y. de La	Piaget, Vygotsky e Wallon	1992	1
	VERGNAUD, G.	La formation dês concepts scientifiques: relire Vygotsky et débratte avec lui aujourd'hui enfance	1990	1
	VYGOTSKY, L. S.	A construção do pensamento e da linguagem	2000	-
		Pensamento e linguagem	1998	1
		A formação social da mente	1989	3
	VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, N.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	1988	-
	WADSWORTH, B.	Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget	1989	-
	WALLON, H.	Do acto ao pensamento	1966	1
	WARSCHAUER, C.	A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento	1993	2
	WEISZ, T.	O dialógo entre o ensino e a aprendizagem	2000	2
	ZAIDAN, M.	O mito da cidadania municipal	1996	-
		A cidade, a escola e os direitos	2001	1
	ZILBERMAN, R.	Leitura em crise na escola: as alternativas do professor	1988	-
	Total: 41	**Total: 54**		**Total: 36**
Currículo – Recife (2002)	ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y.	O espaço geográfico: ensino e representação	1989	-
	ALMEIDA, R. D.; SANCHEZ, M. C; PICARELLI	As Atividades cartográficas: ensino de mapas para jovens	1997	-
	ALVES, R.	Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras	1990	-
	AMARAL, A. M.	Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos , objetos	1991	-
	ANDRADE, M. C.	O desafio ecológico: utopia e realidade	1994	-
	ANDRIGHETTI, Y.	Nordeste: mito e realidade	1998	-
	ANTUNES, I.	Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal	1987	1
	ARAÚJO, T. B. et al.	A opção brasileira	1998	-
	ASTOLFI, J. P.; DEVELY, M.	A Didática das Ciências	1990	-
	AUMONT, J.	A Imagem	1993	-
	BARBOSA, A. M.	A imagem do ensino de Arte	1991	-
		Tópicos utópicos	1998	-
		Inquietações e mudanças no ensino da Arte	2001	-
		Integração do currículo (no prelo)		1
	BARLEUS, G.	História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil	1980	-
	BENNET, R.	Uma breve história da música	1986	-
	BERNARD, J. C.; RAMOS, A.	Cinema e História do Brasil	1988	-
	BERTHOLD, M.	História do teatro	2000	-
	BETTI, M.	Educação Física e sociedade	1991	1
	BOBBIO, N.	Liberalismo e democracia	1990	-
	BORI , A.	Cultura brasileira	1987	-
	BRASIL	Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica	2001	2
		Parâmetros Curriculares Nacionais	1998	-
	BURKE, P.	A escrita da História	1992	-
	CABRINI, C. et al.	O ensino de História: revisão urgente	1996	-
	CALVINO, Í.	Seis propostas para o novo milênio	1993	-
		Por que ler os clássicos	1993	-

Quadro 21 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino do Recife-PE

(continuação)

	CARDOSO, C. F. S.	Iconografia e História	1990	-
	CARDOSO, C. F. S.; BRIGNOLI, H. P.	Os métodos em História	1981	-
	CARRAHER, D. W.	Educação tradicional e educação moderna	1994	-
	CARRETERO, M.	Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História	1997	2
	CAVALCANTI FILHO, J. P.	Educação e Direito: uma visão democrática	2002	-
	CELANI, M. A. A.	Ensino de segunda língua: redescobrindo as origens	1997	-
		A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira (s) no 1º e 2º graus	1996	-
		As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública	1995	-
	COHEN, R.	Work in progress na cena contemporânea	1998	-
	COLETIVO DE AUTORES	Metodologia do ensino da Educação Física	1992	1
	COURTNEY, R.	Jogo, teatro e pensamento	1980	-
	CROUZET, M.	História geral das civilizações	1998	-
	CRUZ, C. H. C.	Competências e habilidades: da proposta à prática	2002	1
	DEHEIZELIN, M.	A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil	1994	-
	DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.	Metodologia do ensino de Ciências	1991	1
	DERDYK, E.	Formas de pensar o desenho	1989	-
	DIDIER, M. T.; REZENDE; A. P.	Rumos da História	2001	-
	ENGELS; F.	A origem da família da propriedade e do estado	1985	-
	FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F.	Arte na educação escolar	1993	-
	FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F.	Metodologia do ensino da Arte	1993	-
	FONSECA, S. G.	Caminhos da História ensinada	1993	-
	FRACALANZA, H.	O ensino de ciências no primeiro grau	1986	-
	FRAGA, C. F. O.	O Ensino de Ciências e o livro-texto no cotidiano escolar (Dissertação - UFPE)	1994	1
	FREIRE, J. B.	Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física	1989	1
	FREIRE, P.	Ação cultural para a liberdade	1978	-
		Pedagogia do oprimido	1987	1
		A educação na cidade	1991	3
		Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido	1999	1
		Pedagogia da autonomia	2002	1
	GO TANI	Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista	1988	1
	GOMES DE MATOS, F. E. CARVALHO, N.	Como avaliar um livro didático: Língua Portuguesa	1984	-
	HOBSBAWM, E. J.	A era das revoluções (1789 – 1884)	1977	-
	HOFFMANN, J.	Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade	1993	1
	HUBERMAN, L.	História da riqueza do homem	1979	-
	IANNI, O.	A sociedade global	1992	-
	JAPIASSU, R. O.	Metodologia do ensino do teatro	2001	-
	JEANDOT, N.	Explorando o universo da música	1990	-
	KOURELA, I. D.	Jogos teatrais	1992	-
	KRUGMAN, P.	Globalização e globobagens	1998	-
	KUNZ, E.	Educação Física: ensino e mudanças	1991	1
	LEFEBVRE, H.	A revolução urbana	1999	-
		(*)	1989	1

Quadro 21 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino do Recife-PE

(continuação)

	MACHADO, N. J.	Ensaios transversais: cidadania e educação	1997	1
	MÁRSICO, L. O.	A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança	1982	-
	MARTINS, M.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T.	Didática do ensino de arte – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte	1998	1
	MARTINS, P. H.	Cultura, identidade e vínculo social: pensando a cidadania democrática na escola pública	2002	-
	MORETTO, V. P.	Reflexões construtivistas sobre habilidades e competências	2002	-
	MORIN, E.	Os sete saberes necessários à educação do futuro	2000	-
	NOVAIS, F.	História da vida privada no Brasil	1998	-
	NUNAM, D.	Language teaching methodology: a textbook for teachers	1989	-
		Designing tasks for the communicative classroom	1989	-
		Understanding language classrooms: a guide for teachers	1989	-
	NUNES, B.	Introdução à filosofia da Arte	1989	1
	PAGANELLI, T. Y. et al.	A noção de espaço e tempo o mapa e o gráfico	s.d.	-
	PANNUTI, M. R. V.	Estudos sociais: Uma proposta para o professor	1985	-
	PARAÍBA/UFPB	Música na escola: analisando a proposta dos PCN's para o ensino fundamental		-
	PASCHOAL, M. Z e CELANI, M. A. A.	Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar	1992	-
	PASSINI, E. Y.	Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica	1994	-
	PAVÃO, A. C. et al.	Educação para ciência	2002	-
	PAVIS, P.	Dicionário de teatro	1999	-
	PENNA, M.	Dó, ré, mi, fá e muito: discutindo o que é música		-
	PENNYCOOK, A.	English in the world/the world in inglish	1995	-
		English an international language and the insurrection of subjugated know ledges	1989	-
		The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching	1989	-
	PENTEADO, H. D.	Metodologia do ensino de História e Geografia	1991	-
	PERRENOUD, P.	Construir competências desde a escola	1999	5
		Construindo competências	2000	1
		Dez novas competências para ensinar	2000	1
		Pedagogia diferenciada: da intenção à ação	2000	1
	PHILIPS, S.	Participant structures and communication competence: Warm Springs children in community and classroom	1972	-
	PIAGET, J.	A noção do tempo na criança		-
	PILLAR, A. D.	A educação do olhar no ensino das artes	1999	-
		(*)	2002	1
	RECIFE. Secretaria de Educação	Tecendo a proposta pedagógica: Educação Física	1996	2
		Tecendo a proposta pedagógica: Arte	1996	-
	RODRIGUES	(*)	1991	1
	ROUBINE, J. J.	A linguagem da encenação teatral	1982	-
	RUTHERFORD, J.	Identity: community, culture, difference	1990	-
	SANTOS, M.	Por uma Geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica	1980	1
		O espaço do cidadão. São Paulo	1987	1
		A natureza do espaço	1997	1
		Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal	2000	-
	SANTOS M. et al.	Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica	1997	-
	SANTOS, M. et al.	Fim do século e globalização	1993	-

Quadro 21 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino do Recife-PE

(conclusão)

	SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. A.	Território: globalização e fragmentação	1994	-
	SIMIELLI, M. E. R.	Cartografia e ensino (Tese USP)	1997	-
	SKIDMORE; T.	Brasil: de Getúlio a Castelo	1982	-
	SONCINI, M., CASTILHO, J. M.	Biologia	1991	-
	SPOLIN, V.	O fichário de Viola Spolin	2001	-
		O jogo teatral no livro do diretor	1999	-
	UNESCO	Declaración Universal de Derechos Linguísticos (DUDL)	1996	-
	VIOTTI DA COSTA, E.	Da senzala à colônia	1996	-
		Da monarquia à república. Momentos decisivos	1966	-
	VYGOTSKY, L. S.	A formação social da mente	1993	-
	ZAIDAN, M.	A história como paixão	1993	-
	Total: 96	**Total: 122**		**Total: 40**

Quadro 21 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino do Recife-PE
Fonte: Recife (2002, 2003). Organizado pela autora.
Nota: (*) Obras citadas ao longo do texto e não indicadas nas referências.

(continua)

	Autores	Obras		Citações
		Título	Ano	
Proposta – Salvador ([2007?])	BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E.	Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil	2004	2
	BOSSA, N. A.	Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos		1
	BRASIL/MEC/SEESP	Direito à Educação: subsídios para a gestão dos Sistemas Educacionais	2006	2
	FREIRE, A.	Ter ou ser? Eis a questão: um olhar sobre os modos de existência na contemporaneidade, na perspectiva de Erich Fromm	2005	1
	LÉVY	(*)	1999	1
	OLIVEIRA, G. P. de.	Novas tecnologias da informação e da comunicação e a construção do conhecimento em cursos universitários: reflexões sobre acesso, conexões e virtualidade		1
	PERRENOUD, P.	Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar (*)	2004	3
	SANTOS, J. G	Ciclos de aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal	2003	1
	VASCONCELOS	(*)	2006	2
	Total: 9	**Total: 9**		**Total: 14**
Currículo – Salvador ([2008?])	ANDRÉ, M. E. D. A.	O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente	1994	-
	ARROYO	(*)	2005	1
	BALZAN, N. C.	Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior	1997	-
	BECKER, F.	A epistemologia do professor: o cotidiano na escola	1993	-
	BENJAMIN, W.	Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação	1984	2
	BRASIL/MEC	Indagações sobre currículo: diversidade e currículo (Nilda Lino Gomes)	2007	1
		Parâmetros Curriculares Nacionais	1998	1
	CASTELLS, M.	A Sociedade em Rede	1999	-
	COLL, C.	Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar	1987	1
	CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E.	Educação Infantil: Pra que te quero?	2001	2
	DURU-BELLAT	Vencer o grande desafio da igualdade de oportunidades	2004	1
	FONTES, C.	Sobre o currículo		2
	FREIRE, P.	Extensão ou Comunicação	1977	-
		Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa	1996	1
	FREITAS, N. K.; PEREIRA, J. de A.	Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão	2007	2
	GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.	Comprender y transformar la enseñanza	1997	1
	JACOMINI, M. A.	Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo (1992-2001)		2
	JAPIASSÚ, H.	Interdisciplinaridade e Patologia do Saber	1976	1
		Desistir do pensar ? Nem pensar ! Criando o sentido da vida num mundo funcional e instrumental	2001	-
	KENSKI, V. M.	O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias	1996	-
	KRAMER, S.	As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil	2006	1
		A infância e sua singularidade	2007	2
	LÉVY, P.	Cibercultura	1999	-

Quadro 22 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Salvador-BA

(conclusão)

	LOPES, A. O.	Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem	1996	-
	LUCKESI, C. C.	Presença dos meios de comunicação na escola: Utilização pedagógica e preparação para a cidadania	1986	-
	MACEDO, R. S.	Currículo: campo, conceito e pesquisa	2007	3
	MANTOAN, M. T. E.	Inclusão Escolar: O que? Por quê? Como fazer?	2003	1
	MASETTO, M. T.	Docência na Universidade	2004	1
	MORAIS, J.	A Arte de ler	1995	-
	MORÁN, J. M. C.	Educar para a comunicação: análise das experiências latino-americanas de leitura crítica da comunicação (Tese - USP)	1987	-
	PERRENOUD, P.	Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar	2004	-
	PINSKY, J.	Cidadania e educação	1999	1
	POLONI, D. A.	Integração e interdisciplinaridade: uma ação pedagógica	2007	1
	PRADO, I. G. A.	O MEC e a reorganização curricular	2000	1
	SILVA, T. T. da	Currículo e identidade social: territórios contestados	1995	2
	UNESCO	Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro	1997	3
	VYGOTSKY, L. S.	Pensamento e Linguagem	1991	-
	ZABALZA	(*)	2004	1
	Total: 34	**Total: 38**		**Total: 35**

Quadro 22 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Salvador-BA
Fonte: Salvador ([2007?], [2008?]). Organizado pela autora.
Nota: (*) Obras citadas ao longo do texto e não indicadas nas referências.

(continua)

	Autores	Obras		Citações
		Título	Ano	
Proposta – São Luís (2009a)	ALAVARSE, O. M. (**)	Ciclos: a escola em (como) questão (Dissertação USP)	2002	1
	MAINARDES, J. (**)	Reinterpretando os ciclos de aprendizagem	2007	2
	PERRADEAU, M. (**)	Les cycles et La différenciation pédagogique	1999	3
	PERRENOUD, P. (**)	Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar	2004	4
	LIMA, E. S. (**)	Ciclo de Formação: uma reorganização do tempo escolar	2000	2
	Total: 5	**Total: 5**		**Total: 12**
Currículo – São Luís (2009a)	AISENBERG , B.	Niños leyendo un texto escolar de historia		-
	ALBANO, A. A.	Pensando a arte na escola	1999	-
	ACRE/SEE	Caderno do Ciclo Inicial da Secretaria Estadual do Acre	2007	1
	ARGENTINA	Diseño Curricular para la Escuela Primária de la Ciudad de Buenos Aires	2004	1
	BRASIL/MEC	Parâmetros Curriculares Nacionais	1997	13
	CAMPINAS/SME	Matrizes de Referência para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas	2007	1
	SÃO PAULO/SME	Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II	2006	-
	ALVES, R.	Cenas da Vida	1998	-
	ARNAY, J.	Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura cientifica escolar	1998	-
	BELO HORIZONTE/SMED	(*)	2004	1
	BITTENCOURT, C.	O saber histórico na sala de aula	1998	-
		O ensino de história: fundamentos e métodos	2004	-
	BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P.	Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. Refletir e investigar sobre a prática profissional	2002	-
	BOFF, L.	Saber Cuidar	1998	-
	BRISSIAUD, R.	Como as crianças aprendem a calcular	1995	-
	BRITO, T. A. de.	Música na educação infantil	2003	-
	CALLAI, H. C.	Estudar o Lugar para compreender o mundo	2004	-
	CASTELLAR, S. M. V.	A alfabetização em geografia	2000	-
	CAVALCANTI, L. de S.	Geografia e práticas de ensino	2002	-
	COLL, C.; TEBEROSKY, A.	Aprendendo Historia e Geografia: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª. A 4ª. Serie	2000	-
	CURI, E.	Conhecimentos prévios dos alunos de uma quarta série	2003	-
	DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.	Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça	2004	-
	ERMEL	Apprentissages numériques : Institut National de Recherche Pedagogique	1991	-
	FAYOL, M.	A criança e o número: da contagem à resolução de problemas	1996	-
	FONSECA, M. da C. et al.	O ensino de Geometria na Escola Fundamental	2001	-
	FREIRE, J. B.	Educação como Prática corporal	2003	-
	FURLAN, S. A.; CHAMAS, M.	Desafios da formação continuada de professores (Diálogo entre as competências profissionais e formação de professores em Geografia)	2003	-
	FUSARI	(*)	1989	1

Quadro 23 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de São Luís-MA

(continuação)

	INCONTRI, D.; BIGHETO, A.	Todos os Jeitos de Crer: Ensino Inter-Religioso	2004	-
		Ensino religioso sem Proselitismo. É possível?	2002	-
		O ensino inter-religioso, como fazer?	2003	-
		Ensino confessional, laico ou inter-religioso? Qual a melhor resposta?	2004	-
	LERNER, D.	Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário	2002	-
		(*)	2001	2
	LERNER, D.; SADOVSKY, P.	O sistema de numeração: um problema didático		-
	LOPES, C. A. E.	A probabilidade e a estatística no Ensino Fundamental: uma análise curricular (Dissertação Unicamp)	1998	-
	LORINI	(*)	1998	1
	MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C.	Didáctica da História – Património e História Local	1994	-
	MARTINS, M. C. F. M.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T.	Didática do ensino de arte: a língua do mundo	1998	-
	MINAS GERAIS/SEE	Cadernos dois – alfabetizando	2004	
	MONTEIRO, A. M.	História e ensino básico	1996	-
		Ensino de história – Sujeitos, saberes e práticas	2007	-
	MOREIRA, A. A. A.	O espaço do Desenho	2002	-
	MORIN, E.	A religação dos saberes: o desafio do Século XXI	2001	-
	MUNAKATA, K.	Indagações sobre a história ensinada	2000	-
	NEIRA, M.	Pedagogia da cultura corporal	2006	-
	NEVES, C. B et al.	Ler e escrever: compromisso de todas as áreas	1999	-
	PARRA, C.; SAIZ, I.	Didática da matemática	1996	-
	PASSINI, E. Y., ALMEIDA, R. D.	Espaço Geográfico, ensino e representação	1991	-
	PAVANELLO, R. M.	O abandono do ensino de Geometria no Brasil: causas e consequências	1993	-
	PENTEADO, H. D.	Metodologia do Ensino de História e Geografia	1994	-
	PIAGET, J.	A noção de tempo na criança	s.d.	-
	PINTO, M.	A descoberta dos números: contar, cantar e calcular	1995	-
	PIRES, C. M. C.	Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede	2000	-
	PIRES, C. M. C. et al.	Espaço e forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental	2001	-
	PONTE, J. P., BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H.	Investigações matemáticas na sala de aula	2003	-
	POZZO, J. I.	A solução de problemas. Aprender a resolver, resolver para aprender	1998	-
	REVERBEL, O.	Um caminho do teatro na escola	2002	-
	ROSSETTO, A. J.; ARDIGÓ, A. Jr.,; COSTA C. M.; D'ANGELO, F.	Jogos educativos: estrutura e organização da prática	2005	-
	ROSSI, V. L. S. de; ZAMBONI, E.	Quanto tempo o tempo tem!	2003	-
	SÃO BERNARDO DO CAMPO/SEE	Matrizes de referência para o ensino fundamental	2006	-
	SÃO PAULO/SME	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental	2007	-
		Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita e comunicação oral) e Matemática	2008	-
		Projeto intensivo do ciclo I	2006	-

Quadro 23 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de São Luís-MA

(conclusão)

		Projeto toda força ao primeiro ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientação para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental	2006	-
	SAVIANI	(*)	1987	1
	SERRAZINA, L. et al.	A Matemática na Educação Básica	1999	-
	SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de L.	Inaugurando a História e construindo a nação – Discursos e imagens no ensino de História	2001	-
	SOARES, A. M. L.	Col. Temas do Ensino Religioso	2005	-
	TERRA , A.	História e dialogismo	1998	-
	VERGNAUD, G.	A teoria dos Campos Conceituais	2000	-
	VYGOTSKY, L. S.	Formação social da mente	1987	-
		Pensamento e linguagem	1987	-
	ZABALA, A.	A prática educativa: como ensinar	1998	-
		Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula	1999	-
		A prática educativa: como ensinar	1998	-
	Total: 73	**Total: 86**		**Total: 50**

Quadro 23 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de São Luís-MA

Fonte: São Luís (2009a). Organizado pela autora.

Notas: (*) Obras citadas ao longo do texto e não indicadas nas referências.

(**) Autores citados por Jefferson Mainardes na seção “2. Ciclos de Aprendizagem”, texto que foi reproduzido no documento oficial.

(continua)

	Autores	Obras		Citações
		Título	Ano	
Proposta – Telêmaco Borba (2008a)	ALMEIDA, M. E. B. T. M. P.	Informática e Educação - Diretrizes para uma formação reflexiva de professores (Dissertação - PUC/SP)	1996	-
	ARROYO	(*)	1997	4
	BELLONI, I.	A função social da avaliação institucional	1998	-
	BRASIL/MEC	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	-
		Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas		-
	CYSNEIROS	(*)	1997	1
	DANTAS	(*)	1997	1
	DEMO	(*)	1999	1
	FAZENDA, I.	Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro	1992	2
	FERREIRA, W. B.	Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?	2005	-
	FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGS	Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global	1992	-
	GADOTTI	(*)	1994	1
	GIMENO SACRISTÁN, J.	(*)	1998	3
		A educação obrigatória: seu sentido educativo e social	2001	2
	KLEIN, L. R.	Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental. Escola Guaicuru	2000	1
	LÜCK, H. F.	(*)	1998	3
		A escola participativa: o trabalho do gestor escolar	2002	-
		Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores	2000	-
		Mapeamento de estruturas de gestão colegiada em escolas dos sistemas estaduais de ensino	2000	-
	LUCKESI, C. C.	O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica	1992	-
	MAINARDES, J.	Moving away from a graded system: a policy of cicles of learning Project (Brazil)	2004	2
	MORIN, E.	O problema epistemológico da complexidade	1985	1
	NOGUEIRA, M. J.	Diretor/dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública	2003	-
	OLIVATO, D.	Escolas do Rio e de Minas implantam a Educação Ambiental de forma diversificada	2003	-
	PEDROSO, R. de J.	Pedagogia dialética – síntese	2005	-
		A organização da escolaridade em ciclos – ciclos de aprendizagem	2005	-
		Estudos complementares para os ciclos de alfabetização	2005	-
	PRADO, M. E. B. B.	O uso do computador no curso de formação de professores: um enfoque reflexivo da prática pedagógica (Tese Unicamp)	1996	-
	PRADO, M. E. B. B.; BARRELLA, F. M. F.	Da repetição à recriação: uma análise da formação do professor para uma informática na educação	1994	-
	ROSTOFF, D.	Princípios do programa de Avaliação institucional	1996	-
	SANSOLO, D. G.; MANZONI, L. H.	Educação, escola e o meio ambiente	1995	-
	SÃO PAULO/SEE	Recursos pedagógicos na aprendizagem: subsídios e orientações	1999	-
	SAVIANI	(*)	1991	2

Quadro 24 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Telêmaco Borba-PR

(conclusão)

	SECRETARIA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE	Agenda 21: conferência das nações unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento	1997	6
	SNYDERS, G.	O marxismo poderá inspirar uma pedagogia?	1971	8
	SOBRINHO, J.	Avaliação institucional: marco teórico e campo político	1996	-
	SORRENTINO, M.	Crise ambiental e educação	2000	-
	TAJRA	(*)	1998	1
	VALENTE, J. A.	O professor no ambiente logo: formação e atuação	1996	-
		Por quê o computador na educação?	1993	-
		Formação de profissionais na área de informática em educação	1993	-
	VYGOTSKY, L. S.	La imaginación y el arte en la infancia	1987	3
	WITTMANN, L. C.	Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor	2000	-
	Total: 34	**Total: 43**		**Total: 41**
Currículo – Telêmaco Borba (2008b)	ARRIBAS	(*)	2002	1
	BRASIL/MEC	Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade		-
	CADERNO DO PORTAL DO POSITIVO	A música na Educação Infantil	2004	-
	DANTAS	(*)	1994	1
	FERREIRA, N. S. C.	Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico	2003	-
	GILLIG	(*)	1999	1
	GIMENO SACRISTÁN, J.	Currículo: uma reflexão sobre a prática	1998	1
	KLEIN, L. R.	Prática educativa da Língua Portuguesa	2004	
	MAINARDES, J.	Moving away from a graded system: a policy of cicles of learning Project (Brazil)	2004	1
	MINAS GERAIS/SEE	Cadernos pedagógicos: orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização, leitura e escrita	2003	-
	MOLL, J.	Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades	2004	-
	OLIVEIRA, G. de C.	Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico	1976	-
	PASSOS, C.	Eu gosto de matemática	1996	-
	PEDROSO, R. de J.	Estudos complementares: processos de intervenção – atividades diferenciadas	2005	-
	QUELUZ, A. G.; ALONSO, M.	O trabalho docente: teoria e prática	2003	-
	SHORES, E.	Manual de portfólio: um guia passo a passo para professor	2001	-
	SNYDERS, G.	O marxismo poderá inspirar uma pedagogia?	1971	1
	SOUZA, R. F.	Escola e currículo	2003	-
	STAES; DE MEUER	(*)	1984	1
	VYGOTSKY, L. S.	A formação social da mente	1998	-
		(*)	1989	1
		(*)	1987	1
		(*)	1984	3
		(*)	1993	1
		(*)	2000	1
	Total: 20	**Total: 25**		**Total: 14**

Quadro 24 – Autores e obras referenciadas na proposta de implantação e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem da rede municipal de ensino de Telêmaco Borba-PR
Fonte: Telêmaco Borba (2008a, 2008b). Organizado pela autora.
Nota: (*) Obras citadas ao longo do texto e não indicadas nas referências.

ANEXO A – Tabelas com informações sobre o Ideb (taxa de aprovação e nota da Prova Brasil) das redes municipais de ensino pesquisadas

Tabela 4 – Taxa de aprovação do Ensino Fundamental regular, por série, segundo município e rede de ensino - 2005

Município	Rede	Séries Iniciais							Séries Finais					
		SI a 4ª	SI	1ª	2ª	3ª	4ª	Indicador de Rendimento (P)	5ª a 8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Indicador de Rendimento (P)
Curitiba-PR	Estadual	91,3	-	91,9	95,2	95,1	85,4	0,92	74,4	70,7	73,7	75,6	79,1	0,75
	Municipal	92,1	95,6	92,6	84,1	97,4	92,7	0,92	82,9	79,7	80,9	83,1	90,6	0,83
	Pública	92,1	95,6	92,5	85,6	97,0	91,2	0,92	75,1	71,4	74,3	76,2	79,9	0,75
Ponta Grossa-PR	Estadual	91,2	-	100,0	88,3	100,0	76,7	0,90	76,1	74,9	75,8	75,4	79,2	0,76
	Municipal	94,8	99,5	98,4	85,8	98,7	93,8	0,95	-	-	-	-	-	-
	Pública	94,7	99,5	98,4	85,8	98,8	93,7	0,95	76,1	74,9	75,8	75,4	79,2	0,76
Recife-PE	Estadual	79,9	-	86,6	69,1	86,9	79,2	0,80	55,8	49,3	57,8	62,2	56,8	0,56
	Municipal	86,3	87,5	87,4	75,6	90,0	91,6	0,86	75,8	77,4	68,5	79,1	79,6	0,76
	Pública	85,3	87,5	87,3	74,3	89,3	88,9	0,85	60,9	56,5	60,8	66,6	61,4	0,61
Salvador-BA	Estadual	65,6	-	55,3	62,1	68,6	71,7	0,64	60,1	52,6	62,5	60,4	69,5	0,61
	Municipal	66,2	-	82,1	52,6	66,4	70,1	0,66	56,5	47,6	59,7	59,2	69,4	0,58
	Pública	66,1	-	78,3	53,6	66,8	70,3	0,66	59,8	51,9	62,3	60,3	69,7	0,60
São Luís-MA	Estadual	86,3	-	88,7	83,1	86,0	87,7	0,86	81,1	77,9	80,5	81,7	84,8	0,81
	Municipal	85,1	94,9	84,0	81,3	82,5	84,8	0,85	69,6	62,6	73,1	64,1	81,6	0,70
	Pública	85,6	94,9	86,0	82,2	84,2	86,2	0,86	76,1	70,2	77,2	74,5	83,7	0,76
Vitória da Conquista-BA	Estadual	66,6	-	54,3	67,7	70,2	74,2	0,66	60,8	54,4	64,1	62,9	65,6	0,61
	Municipal	69,5	88,3	63,4	64,4	72,0	75,9	0,72	56,4	47,7	58,3	61,0	71,9	0,58
	Pública	69,1	88,3	62,4	64,9	71,8	75,5	0,71	58,8	50,9	61,2	62,1	68,1	0,60
Telêmaco Borba-PR	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	68,3	69,9	68,0	67,0	68,5	0,68
	Municipal	89,4	-	90,9	82,9	94,6	90,5	0,90	-	-	-	-	-	-
	Pública	89,4	-	90,9	82,9	94,6	90,5	0,90	68,3	69,9	68,0	67,0	68,5	0,68

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 5 – Taxa de aprovação do Ensino Fundamental regular, por série, segundo município e rede de ensino - 2007

Município	Rede	Séries Iniciais							Séries Finais					
		SI a 4ª	SI	1ª	2ª	3ª	4ª	Indicador de Rendimento (P)	5ª a 8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Indicador de Rendimento (P)
Curitiba-PR	Estadual	94,8	-	97,0	98,0	98,1	88,7	0,95	81,1	79,7	80,5	81,4	83,5	0,81
	Municipal	94,7	98,4	97,8	86,9	98,5	94,1	0,95	83,8	82,4	82,7	84,0	86,9	0,84
	Pública	94,7	98,4	97,7	88,2	98,5	93,2	0,95	81,4	80,0	80,8	81,7	83,7	0,82
Ponta Grossa-PR	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	81,1	79,2	82,1	81,2	82,6	0,81
	Municipal	95,7	99,8	98,7	88,4	99,2	95,2	0,96	-	-	-	-	-	-
	Pública	95,7	99,8	98,7	88,4	99,2	95,2	0,96	81,1	79,2	82,1	81,2	82,6	0,81
Recife-PE	Estadual	80,8	89,3	86,8	70,1	89,8	78,1	0,82	55,1	46,4	57,1	62,8	57,0	0,55
	Municipal	88,4	91,0	92,2	74,3	94,1	94,6	0,89	70,3	75,6	54,4	82,9	77,8	0,71
	Pública	87,1	90,7	92,1	73,6	93,2	90,4	0,87	58,7	51,8	56,6	67,6	61,3	0,59
Salvador-BA	Estadual	64,6	25,0	54,0	62,4	68,8	72,2	0,49	63,7	56,9	64,7	67,4	70,4	0,64
	Municipal	85,3	92,4	93,4	86,8	71,4	83,1	0,85	58,8	50,1	61,1	63,6	68,4	0,60
	Pública	81,8	92,4	88,2	62,6	71,0	80,9	0,77	63,2	56,1	64,3	67,0	70,3	0,64
São Luís-MA	Estadual	86,6	50,0	90,9	81,4	86,7	88,1	0,76	82,6	80,0	81,2	83,4	86,4	0,83
	Municipal	87,3	93,5	93,6	81,2	84,2	86,5	0,88	78,4	75,7	76,8	80,4	84,6	0,79
	Pública	87,1	93,5	92,6	81,3	85,4	87,2	0,88	80,8	78,0	79,0	82,1	85,7	0,81
Vitória da Conquista-BA	Estadual	64,8	-	53,7	63,6	74,4	67,4	0,64	58,2	52,8	57,4	59,6	65,4	0,58
	Municipal	92,7	94,4	93,5	93,8	94,6	86,6	0,92	80,4	74,0	86,4	88,7	78,4	0,81
	Pública	89,4	94,4	88,6	90,3	91,6	83,1	0,89	67,8	63,7	70,6	70,1	69,5	0,68
Telêmaco Borba-PR	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	78,3	79,5	79,3	76,8	76,6	0,78
	Municipal	92,6	-	96,4	85,4	96,7	92,7	0,93	-	-	-	-	-	-
	Pública	92,6	-	96,4	85,4	96,7	92,7	0,93	78,3	79,5	79,3	76,8	76,6	0,78

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 6 – Taxa de aprovação do Ensino Fundamental regular, por série, segundo município e rede de ensino - 2009

Município	Rede	Séries Iniciais							Séries Finais					
		SI a 4ª	SI	1ª	2ª	3ª	4ª	Indicador de Rendimento (P)	5ª a 8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Indicador de Rendimento (P)
Curitiba-PR	Estadual	93,9	-	97,8	96,7	98,0	88,2	0,95	80,1	79,7	79,7	79,3	81,9	0,80
	Municipal	96,7	98,3	98,8	90,2	98,9	97,4	0,97	83,0	80,6	78,5	82,9	92,7	0,83
	Pública	96,4	98,3	98,7	90,7	98,8	96,1	0,96	80,4	79,8	79,7	79,6	82,7	0,80
Ponta Grossa-PR	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	84,0	82,0	85,0	83,6	85,8	0,84
	Municipal	96,9	99,8	99,6	89,9	99,0	96,2	0,97	-	-	-	-	-	-
	Pública	96,9	99,8	99,6	89,9	99,0	96,2	0,97	84,0	82,0	85,0	83,6	85,8	0,84
Recife-PE	Estadual	85,8	93,6	95,2	73,6	95,4	83,9	0,87	63,2	56,9	63,5	68,0	66,0	0,63
	Municipal	91,2	94,2	94,9	77,7	96,0	96,2	0,91	76,6	84,9	61,2	83,0	83,7	0,77
	Pública	90,4	94,1	94,9	77,1	95,9	93,4	0,90	66,1	62,5	63,3	71,0	69,2	0,66
Salvador-BA	Estadual	66,9	88,5	58,5	63,2	69,6	69,9	0,69	61,8	53,7	63,2	65,7	69,2	0,62
	Municipal	79,8	91,3	93,7	61,6	93,1	77,6	0,81	64,8	57,0	66,5	67,6	76,8	0,66
	Pública	77,9	91,3	88,6	61,8	87,2	76,2	0,79	62,2	54,1	63,5	66,0	70,0	0,63
São Luís-MA	Estadual	88,0	-	95,0	81,8	87,3	89,6	0,88	85,8	83,1	84,9	86,4	89,3	0,86
	Municipal	91,8	96,4	96,1	84,9	96,2	88,1	0,92	90,6	93,3	84,0	93,8	91,7	0,91
	Pública	90,7	96,4	95,8	83,9	93,0	88,6	0,91	88,0	88,4	84,4	89,6	90,3	0,88
Vitória da Conquista-BA	Estadual	70,2	96,9	46,3	60,0	76,7	73,7	0,66	56,5	53,6	57,9	56,8	59,0	0,57
	Municipal	70,9	93,9	93,5	62,0	59,8	58,6	0,70	60,8	56,8	59,1	63,3	74,0	0,63
	Pública	70,9	94,0	90,0	61,9	61,9	60,2	0,71	58,3	55,0	58,5	59,5	63,1	0,59
Telêmaco Borba-PR	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	80,2	83,2	79,2	78,8	78,9	0,80
	Municipal	98,7	99,7	99,7	-	99,3	96,3	0,99	-	-	-	-	-	-
	Pública	98,7	99,7	99,7	-	99,3	96,3	0,99	80,2	83,2	79,2	78,8	78,9	0,80

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 7 – Nota da Prova Brasil do Ensino Fundamental regular, por área do conhecimento, segundo município e rede de ensino - 2005

Município	Rede	Séries Iniciais			Séries Finais		
		Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)
Curitiba-PR	Estadual	195,60	189,00	5,13	256,40	236,00	4,87
	Municipal	196,20	186,20	5,09	260,80	238,80	4,99
	Pública	196,00	186,80	5,10	256,80	236,20	4,88
Ponta Grossa-PR	Estadual	217,80	204,40	5,84	254,80	236,60	4,86
	Municipal	192,00	183,80	4,97	-	-	-
	Pública	192,40	184,00	4,98	254,90	236,60	4,86
Recife-PE	Estadual	175,40	169,00	4,38	225,60	213,70	3,99
	Municipal	157,60	149,60	3,69	217,50	204,80	3,70
	Pública	161,20	153,40	3,83	223,90	211,90	3,93
Salvador-BA	Estadual	175,80	173,40	4,47	232,40	220,20	4,21
	Municipal	170,60	164,60	4,21	221,60	210,50	3,87
	Pública	171,60	166,20	4,26	231,90	219,70	4,19
São Luís-MA	Estadual	176,80	173,40	4,49	236,60	227,50	4,40
	Municipal	169,00	164,60	4,18	229,10	217,00	4,10
	Pública	173,20	169,20	4,34	234,20	224,10	4,30
Vitória da Conquista-BA	Estadual	177,20	174,40	4,52	229,40	218,20	4,13
	Municipal	175,00	171,60	4,42	227,70	215,50	4,05
	Pública	176,00	172,80	4,47	229,00	217,60	4,11
Telêmaco Borba-PR	Estadual	-	-	-	235,60	219,30	4,25
	Municipal	181,20	177,60	4,65	-	-	-
	Pública	181,20	177,60	4,65	235,60	219,30	4,25

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 8 – Nota da Prova Brasil do Ensino Fundamental regular, por área do conhecimento, segundo município e rede de ensino - 2007

Município	Rede	Séries Iniciais			Séries Finais		
		Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (P)
Curitiba-PR	Estadual	207,21	188,08	5,34	257,62	241,77	4,99
	Municipal	209,19	187,77	5,37	258,58	238,97	4,96
	Pública	208,83	187,83	5,36	257,70	241,54	4,99
Ponta Grossa-PR	Estadual	-	-	-	252,90	240,17	4,88
	Municipal	203,96	185,30	5,23	-	-	-
	Pública	203,96	185,30	5,23	252,90	240,17	4,88
Recife-PE	Estadual	186,03	171,72	4,64	226,18	217,21	4,06
	Municipal	176,91	160,92	4,27	211,12	200,95	3,53
	Pública	179,07	163,48	4,35	224,60	215,08	3,99
Salvador-BA	Estadual	181,13	166,70	4,45	232,26	224,89	4,29
	Municipal	181,96	167,69	4,49	227,22	215,90	4,05
	Pública	181,81	167,51	4,48	232,62	224,65	4,29
São Luís-MA	Estadual	182,23	171,29	4,56	233,89	230,88	4,41
	Municipal	181,85	169,35	4,51	236,35	231,98	4,47
	Pública	182,03	170,33	4,53	234,70	231,26	4,43
Vitória da Conquista-BA	Estadual	182,96	169,14	4,53	239,37	233,39	4,55
	Municipal	172,92	157,74	4,13	231,17	221,14	4,21
	Pública	175,18	160,32	4,22	237,42	230,48	4,47
Telêmaco Borba-PR	Estadual	-	-	-	238,91	227,20	4,44
	Municipal	190,27	174,79	4,77	-	-	-
	Pública	190,27	174,79	4,77	238,91	227,20	4,44

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 9 – Nota da Prova Brasil do Ensino Fundamental regular, por área do conhecimento, segundo município e rede de ensino - 2009

Município	Rede	Séries Iniciais			Séries Finais		
		Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (P)
Curitiba-PR	Estadual	214,92	195,47	5,62	255,95	251,13	5,12
	Municipal	225,15	200,76	5,91	262,23	257,65	5,33
	Pública	223,81	200,07	5,87	257,03	251,98	5,15
Ponta Grossa-PR	Estadual	-	-	-	251,70	249,01	5,01
	Municipal	215,81	193,49	5,60	-	-	-
	Pública	215,94	193,55	5,60	251,70	249,01	5,01
Recife-PE	Estadual	191,85	174,76	4,80	228,76	227,14	4,27
	Municipal	182,92	165,90	4,47	209,07	204,50	3,56
	Pública	184,73	167,69	4,54	226,70	224,11	4,18
Salvador-BA	Estadual	188,56	172,60	4,70	230,09	228,25	4,31
	Municipal	182,93	167,42	4,50	227,08	225,99	4,22
	Pública	183,88	168,29	4,53	230,40	228,46	4,31
São Luís-MA	Estadual	188,04	175,41	4,74	233,80	241,18	4,58
	Municipal	185,60	171,67	4,63	234,00	239,47	4,56
	Pública	186,59	173,19	4,67	233,98	240,59	4,58
Vitória da Conquista-BA	Estadual	185,00	170,24	4,59	229,92	224,54	4,24
	Municipal	169,72	155,31	4,03	217,72	219,88	3,96
	Pública	172,49	158,01	4,13	228,43	223,97	4,21
Telêmaco Borba-PR	Estadual	-	-	-	234,47	236,94	4,52
	Municipal	203,99	184,91	5,22	-	-	-
	Pública	203,99	184,91	5,22	234,47	236,94	4,52

Fonte: MEC/Inep.