



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado

" Esse já tá reprovado!"
**UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À
REPROVAÇÃO ESCOLAR NUMA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS**

Orientadora Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner

Andressa Farias Vidal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro / RJ
Março / 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Andressa Farias Vidal

"Esse já tá reprovado!"
**UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À
REPROVAÇÃO ESCOLAR NUMA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes
Membro interno– UNIRIO

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza
Membro interno – UNIRIO

Professor Doutor Ivanildo Amaro de Araújo
Membro externo – UERJ

Professora Doutora Maria Inês G. F. Marcondes de Souza
Membro externo– PUC-Rio

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Andressa Farias Vidal

Realizou duas Pós-graduações *lato sensu*, uma em Leitura e Produção de Textos, pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2007) e outra em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2012). Tem duas graduações, uma em Letras - Português/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ (2005) e Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO (2014). Tem quinze anos de experiência com a Educação Básica e seis com a Formação de Professores. Suas pesquisas tem se centrado nas seguintes temáticas: Educação, Currículo, Ciclos escolares, Avaliação, Reprovação escolar, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Geografia da Infância. Atua no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo/GEPAC, coordenado pelas professoras Claudia Fernandes e Andréa Rosana Fetzner, na UNIRIO.

Ficha catalográfica

Vidal, Andressa Farias.

"Esse já tá reprovado!" Um estudo sobre a compreensão dos professores em relação à reprovação escolar numa escola organizada em ciclos /Andressa Farias Vidal, 2015.

149 fls.; 30 cm

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Ensino fundamental. 2. Educação e Estado. 3. Avaliação. 4. Reprovação escolar. 5. Ciclos. 6. Cotidiano escolar. 7. Trabalho docente.

I. Fetzner, Andréa Rosana. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. III.

Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. IV. Título.

CDD – _____

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que não puderam estudar formalmente e assim não experimentaram o prazer da descoberta, da compreensão e a consequente construção do conhecimento por meio da partilha de saberes com um professor.

Dedico esta pesquisa a todos os professores que realizam um trabalho de qualidade com seus alunos, apesar das condições físicas e materiais insalubres, muitas vezes, nas quais se encontram e ainda assim sonham com dias melhores para a educação brasileira.

Dedico esta pesquisa especificamente aos professores que tive ao longo da vida, mestres que já se foram, ou que nem se lembram mais de mim, mas que estarão para sempre guardados no meu coração, pois me oportunizaram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pois é o criador de todas as coisas e incontáveis bênçãos Ele me tem dado todos os dias! Obrigada por nunca desistir de mim e me conduzir sempre pelo caminho da verdade e da justiça em todas as minhas escolhas.

Aos meus pais Sirley e Wanderley, agradeço por me educarem e ensinarem os bons valores não apenas com lições em conversas, mas com atos e ações que serão lembrados para toda a vida. Obrigada principalmente por sempre me incentivarem a estudar e trabalhar desde sempre!

Aos meus irmãos Rita de Cássia e Vander, agradeço pela infância divertida na qual partilhamos conquistas, descobertas e sonhos e pelo apoio incondicional ao longo da vida. Em especial a minha irmã Rita de Cássia por me incentivar a seguir seus exemplos de vitórias.

Ao meu esposo Giancarlo, agradeço pela amizade e companheirismo e principalmente por compreender as minhas ausências durante o período dessa pesquisa, seja para estudo, escrita ou divulgação dos dados encontrados.

À professora Andréa Rosana, agradeço pela doçura com que partilhou saberes com grande desprendimento e sempre com um belo sorriso de encantamento de menina, o que tornava muito agradável a convivência e por nunca desistir de lutar por uma educação pública de qualidade.

Aos professores do Programa de Pós Graduação da UNIRIO, os quais com grande interesse partilharam saberes e abriram os meus olhos para a reflexão e a autoria de pesquisa, agradeço com muito reconhecimento.

Às professoras Maria Elena e Claudia Fernandes, que desde o início do mestrado incentivaram a leitura e a reflexão como caminho para a mudança e o aperfeiçoamento das práticas escolares. Além de terem sido essenciais no exame de qualificação, oferecendo valorosas contribuições.

Ao professor Ivanildo, agradeço pelas valiosas contribuições realizadas em decorrência do exame de qualificação e pela oportunidade de refletir e realizar reconsiderações como consequência do amadurecimento da pesquisa.

À professora Maria Inês, agradeço pela disponibilidade de participar do desfecho desse processo de construção criativa.

Aos participantes do Grupo de Estudos e pesquisa em Currículo e Avaliação - GEPAC, da UNIRIO, pela oportunidade de estudo e reflexão coletiva, os quais orientaram muitos dos preceitos relatados nesta pesquisa. Em especial as colegas de turma Regina e Bianca, que contribuíram com materiais e palavras de incentivo e reflexão para esta pesquisa.

À toda a equipe da escola pesquisada, em especial às diretoras, pela atenção, respeito e valorização da pesquisa acadêmica realizada e às professoras e pedagogas por permitirem a coleta de informações para análise e reflexão.

A todos os colegas de docência com os quais convivi desde o início do magistério, cujos de alguma forma influenciaram este trabalho com uma ou outra palavra que incitou a reflexão. Agradeço em especial à professora Marta Nídia, que incentivou a candidatura à seleção do mestrado e ainda revisou o pré-projeto apresentado à UNIRIO.

VIDAL, Andressa Farias. *"Esse já tá reprovado!"* UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À REPROVAÇÃO ESCOLAR NUMA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS. Brasil. 2015. 149 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015.

RESUMO

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - PPGedu/UNIRIO e apresenta pesquisa realizada no município de Niterói, que investiga a compreensão dos professores em relação à reprovação escolar, no contexto de uma escola organizada em ciclos. As questões que orientam a pesquisa são: em que medida as práticas avaliativas têm caráter inclusivo? Quais são as tentativas de mudanças em relação às práticas avaliativas? Como a reprovação escolar é compreendida pelos docentes? Para respondê-las optou-se por uma perspectiva qualitativa, com observação participante na escola, envolvendo trinta e quatro professoras, duas pedagogas e duas gestoras, além de entrevistas semiestruturadas, objetivando perceber as especificidades dos ciclos no município de Niterói e identificar o sentido da reprovação escolar para os professores da escola pesquisada. Como parte do trabalho foram analisadas vinte e sete pesquisas e vinte e quatro documentos municipais, como forma de contribuir para a reflexão do problema desta pesquisa: o entendimento docente sobre a reprovação escolar em escolas organizadas em ciclos. Buscou-se observar as facilidades e os desafios no cotidiano escolar, principalmente em relação às práticas avaliativas. As conclusões apontam para observação de movimentos de reflexão e um grande esforço de docentes, pedagogos e gestores a fim de realizarem um trabalho de qualidade para o aluno, mesmo considerando discontinuidades no processo de implementação dos ciclos, devido principalmente à instituição de práticas que não condizem com esta organização do ensino, além de poucos, mas existentes, problemas no que se refere à estrutura física, material e humana observada na escola pesquisada.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclos; Implementação dos ciclos; Avaliação; Reprovação Escolar.

VIDAL, Andressa Farias. **"That's already failed!" A STUDY ON THE UNDERSTANDING OF TEACHERS IN RELATION TO FAIL IN SCHOOL SCHOOL ORGANIZED IN CYCLES. Brazil.** 2015. 149 pgs. Dissertation. (Master of Education). Graduate Program in Education. Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015.

ABSTRACT

This work is linked to the Graduate Program of the Federal University of the State of Rio de Janeiro - PPGEDU / UNIRIO and presents research conducted in the city of Niteroi, which investigates the understanding of teachers regarding school failure, in the context of an organized school in cycles. The questions that guide the research are: to what extent the evaluation practices have inclusiveness? What are the attempts to change in relation to assessment practices? As the school failure is understood by teachers? To answer them opted for a qualitative perspective, with participant observation in school, involving thirty-four teachers, two pedagogues and two managers, as well as semi-structured interviews, aiming to understand the specificities of cycles in Niterói and identify the meaning of school failure for teachers of the school studied. As part of the study analyzed twenty-seven research and twenty-four municipal documents, as a contribution to the problem of reflection of this research: the teacher understanding of school failure in schools organized in cycles. We attempted to observe the facilities and the challenges in everyday school life, especially in relation to assessment practices. The findings point to observation reflection of movements and a great deal of teachers, educators and managers to perform quality work for the student, even considering discontinuities in the implementation process of the cycles, mainly due to the establishment of practices that do not match With this organization of teaching, apart from a few, but existing, problems in regard to physical structure, materials and human seen in school studied.

KEYWORDS: Cycles; Implementation cycles; Evaluation; School disapproval.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	18
1.1 - CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	24
1.2 - A ESCOLA MUNICIPAL NITEROIENSE	48
1.3 - PERCURSOS DA PESQUISA	52
2. ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA	56
2.1- CICLOS, PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO, CURRÍCULO E REPROVAÇÃO ESCOLAR	59
2.2- CICLOS, CURRÍCULO E REPROVAÇÃO ESCOLAR NOS TEXTOS DA ANPEd	61
2.3- CICLOS, CURRÍCULO E REPROVAÇÃO ESCOLAR NOS ARTIGOS DO SciELO	71
2.4- CONSULTA AO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	85
3. A IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS NO COTIDIANO: DESAFIOS	91
3.1- A ORIGEM DOS CICLOS NO BRASIL.....	96
3.2- HISTÓRICO CURRICULAR DA REDE DE ENSINO DE NITERÓI	99
3.3- PERSPECTIVAS E TENSÕES - O QUE MOSTRAM OS DOCUMENTOS.....	102
3.4- PERSPECTIVAS E TENSÕES - O QUE DIZEM OS PROFESSORES	110
4. A REPROVAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DOS CICLOS	116
4.1- COM A PALAVRA OS DOCENTES: POR QUE REPROVAR E NÃO REPROVAR	118
4.2- A VISÃO DAS PEDAGOGAS E GESTORAS FRENTE À REPROVAÇÃO ESCOLAR	121
4.3- A REPROVAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA PARA NÃO MUDAR O ENSINO?.....	124
5. SOBRE O OBSERVADO	128
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	142
Anexo 1: Roteiro de entrevista para professores	143
Anexo 2: Roteiro de entrevista para pedagogos.....	144
Anexo 3: Modelo da Ata de Pré-CAPci final - 3º ano	145
Anexo 4: Modelo da Ata de Pré-CAPci final - 5º ano	146
Anexo 5: Modelo da Ata de Pré-CAPci final - 1º, 2º e 4º anos	147
Anexo 6: Modelo da Ata de CAPCI	148
Anexo 7: Modelo de Relatório Avaliativo Anual	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPci - Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

CC - Creche comunitária

CEMOA - Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

EAD - Educação a Distância

EAP - Equipe de Articulação Pedagógica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FME - Fundação Municipal de Educação de Niterói

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GT - Grupo de Trabalho

INEp - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NAEI - Núcleo Avançado de Educação Infantil

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PME - Plano Municipal de Educação

PT - Partido dos Trabalhadores

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SciELO - Scientific Electronic Library Online - SciELO Brasil

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEPE - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação

UE - Unidade Escolar

UEI - Escola de Educação Integral

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo dos documentos pedagógicos do município de Niterói.

Quadro 2 - Comparativo das Portarias publicadas do município de Niterói

Quadro 3 - Ciclos de formação x Ciclos de aprendizagem

Quadro 4 - Governos políticos em Niterói 1989 - 2015

Quadro 5 - Comparativo da organização em série, série x avaliação continuada e ciclos

Quadro 6 - Levantamento de alternativas à enturmação de alunos de 1999 a 2000

Quadro 7 - Levantamento dos trabalhos apresentados no GT 12 - Currículo da ANPEd

Quadro 8 - Levantamento dos trabalhos apresentados no GT 13- Ensino Fundamental da ANPEd

Quadro 9 - Levantamento dos trabalhos encontrados no SciELO

Quadro 10 - Novo levantamento dos trabalhos encontrados no SciELO

Quadro 11 - Levantamento dos trabalhos encontrados no Banco de teses e Dissertações da CAPES

Quadro 12 - Levantamento dos trabalhos encontrados no Banco de teses e Dissertações da CAPES

Quadro 13 - Matrícula, evasão, avanço e permanência no ciclo em Niterói - 1999

Quadro 14 - Matrícula, evasão, avanço e permanência no ciclo em Niterói - 2007

Quadro 15 - Matrícula, evasão, avanço e permanência no ciclo em Niterói - 2010

Quadro 16 - Matrícula, evasão, avanço e permanência no ciclo em Niterói - 2012

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

*É curioso como não sei dizer quem sou.
Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer.
Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em
que tento falar não só não exprimo o que sinto como o
que sinto se transforma lentamente no que eu digo.*

Clarice Lispector

A busca pelo conhecimento sempre foi uma constante na minha vida. A esta se atrelam as inúmeras dificuldades impostas por nascer e crescer em uma cidade bastante pequena e sem acesso à progressão acadêmica, as quais funcionaram como um impulso para alçar novos voos. O cenário da infância foi a cidade de Magé, relativamente perto da capital, pois apenas setenta quilômetros as distanciam, porém, um mundo de possibilidades as separam até hoje, já que ainda faltam empregos, transporte público sem monopólio, condições físicas nas escolas, atendimento adequado de saúde e opções de lazer para crianças, jovens e adultos. Entretanto já há algo para comemorar: a abertura de uma universidade pública, mesmo esta, por enquanto, oferecendo apenas a opção de ensino na modalidade a distância.

Em 1981, ano do nascimento, a vida passava mais devagar do que hoje, 2015. Os avós eram os verdadeiros super-heróis, os pais os grandes ídolos inspiradores e os irmãos sempre estavam por perto, pois amigo é para toda a vida! Apesar das dificuldades financeiras e do pouco acesso à instrução era uma criança extremamente feliz, um pouco madura para a época, isso é certo, além de ser falante demais, sendo inúmeras vezes solicitada a cantar mais baixo ou terminar logo a infinita e mirabolante história inventada... Enfim, uma doçurinha de menina, quase sempre! Mas que tinha sempre um sorriso no rosto porque os seus pais se desdobravam para transformar cada momento em família em um mágico acontecimento para todos que com muita alegria aproveitavam cada instante.

Assim, muitos problemas e ausências ocorridos não eram percebidos pois, graças aos esforços dos pais, eram substituídos por jogos de adivinha, mágica com as mãos, construções de objetos, expedições pela mata, passeios de bicicleta, gelo com groselha, bolo quentinho e tantos outros. Até mesmo os afazeres domésticos não eram sentidos como obrigação, mas sim como uma grande diversão pelos três irmãos! Tudo por causa da criatividade dos pais, que com tão pouco moviam céus e terras para receber três sorrisos, um em cada rostinho.

Bolinhos de chuva, hoje sei, eram para cobrir a falta do pão, roupas personalizadas e costuradas à mão, substituíam as novas que não podiam ser compradas, bolo de fubá e suco de

caju na lancheira faziam inveja nos outros alunos que levavam dinheiro para comprar gordurosas merendas, já que nem sempre havia merenda escolar como existe nos dias de hoje. Brinquedos construídos com sucatas eram únicos e caprichadamente pintados em família para não enferrujarem. Enfim, tudo era motivo para conversar, sorrir e sentir o amor um do outro.

De tal modo que essa vontade de ajudar ao próximo foi passada de pais para filhos, por isso, desde muito cedo, sempre dediquei a maior parte do meu tempo para a minha paixão que é ensinar e isso logo foi notado pela família, que escolheu um pequeno quadro verde e uma caixinha de giz para presentear. Se antes já ‘ensinava’ ao que seria animado ou inanimado, a partir de então ‘*ser professora*’ ficou ainda mais fácil, pois não seria mais preciso riscar o chão ou papéis e finalmente teria alunos de verdade! Então, ao concluir o Ensino Fundamental, a docência parecia ser a única possibilidade de crescimento profissional existente, já que as oportunidades ainda eram bastante escassas. Ainda bem que a opção foi essa, pois já havia identificação e vontade de lecionar profissionalmente. O Instituto de Educação da cidade foi escolhido para realizar o Ensino Médio. Após aprovação na prova de seleção para ingresso, a alegria de vestir um uniforme tão imponente: com meias compridas, saia de pregas, boina e estrelas na gola, representando cada ano que ali seria vivenciado.

E assim, o que era apenas uma brincadeira foi levado a sério e transformou-se no sustento financeiro, até hoje, com muita dedicação e prazer. Além disso, desde que a lembrança permite recordar, quando não estava trabalhando estava estudando para compreender as dificuldades dos alunos e criar alternativas para favorecer a aprendizagem. Muitos foram os casos, os grupos e os alunos individuais recebidos em casa para partilhar o que estava sendo aprendido.

O tempo passou e a vontade de aprender cada vez mais se tornou praticamente um lema. Assim, a notícia da aprovação para cursar a graduação em Letras veio como um grande acontecimento para a família, tão comemorado como uma final de copa do mundo! Principalmente por que não seria necessário pagar por este ensino, pois era *público*! Porém era longe e dispendioso, na capital, numa universidade tão grande e alta como nunca havia visto, mas a salvação veio rapidamente, pois após a seleção para o concurso de docente na prefeitura da cidade, a notícia de aprovação e a convocação para trabalhar confirmaram o destino a ser seguido.

Depois disso, outras redes de ensino vieram e foi necessário fazer escolhas nem sempre fáceis, como por exemplo, abandonar o trabalho perto de casa para estudar e trabalhar longe e passar mais tempo viajando para ir e voltar para a casa do que qualquer outra coisa.

Mas algo maior indicava o caminho a ser seguido e apesar do cansaço e das dificuldades até mesmo de compreensão dos assuntos estudados, muitas dessas decorrentes da falta de aulas devido às greves vivenciadas nas escolas públicas e ainda da carência de professor nestas, nunca se pensou em desistir. Então veio a primeira pós-graduação, depois outra graduação, a segunda pós-graduação e enfim o nunca sonhado mestrado. Nunca sonhado porque era algo tão distante que nunca havia passado pela ideia. Paralelamente, muitos cursos de extensão também foram realizados e toda a escolarização vivenciada foi sempre em instituições públicas, cujo grande orgulho é sentido.

As experiências profissionais e acadêmicas oportunizaram o convite para trabalhar com a formação de professores e com a gestão escolar. Apesar da grande responsabilidade, a chamada foi aceita e é exercida até hoje com muita alegria. Assim, tendo em vista que narrar as experiências profissionais auxilia na compreensão das concepções que temos hoje sobre a docência e a formação de professores. Larrosa (2012, p.291) argumenta que

cantar a experiência tem a ver com abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, liberado, roubado à necessidade à utilidade, para ver se nesse tempo livre podemos constituir juntos algo assim como um espaço público, da palavra e para a palavra, do pensamento e para o pensamento, mas também um espaço de qualquer um e para qualquer um, sem guardiões na porta, sem ninguém que exija qualificações de nenhum tipo para nele participar, um espaço em que o único que teríamos em comum seria, precisamente, a capacidade de falar e de pensar.

Assim, por falar em pensar, a motivação inicial da pesquisa está relacionada ao intento de ampliar e aprofundar o embasamento teórico quanto ao trabalho docente realizado. Por isso, a expectativa enquanto integrante do corpo docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro está pautada na possibilidade de crescimento acadêmico e profissional a partir da pesquisa - ação - reflexão, visando, desta forma, aprimorar o trabalho de estudante e professora. Sobre o desejo de compreender a vida e as coisas, Freire (1987, p.42) nos faz perceber que somos apenas “*um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, em seu permanente movimento de busca do ser mais*”. Ele também reflete sobre a busca por conhecimento:

mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão

trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (Freire, 1987, p.16).

A atuação por quinze anos como professora, sete anos como gestora e cinco anos como formadora de professores, perpassando pelos mais variados anos de escolaridade: da Educação Infantil ao Pré-Vestibular, proporcionaram encontrar respostas e responder várias perguntas, experimentando a realidade de diversas redes de ensino: particulares, estaduais e municipais, proporcionando a vivência de diferenciadas metodologias de ensino, concepções de aprendizagem, referenciais para avaliação e acompanhamento curricular. Entretanto, com a prática também vieram as dúvidas e a necessidade de aprofundar os conhecimentos. Por isso a busca permanente na formação acadêmica, visando encontrar meios para compreender as dificuldades dos alunos, a fim de encontrar formas alternativas para ajudá-los, já que se entende que a educação tem o poder de transformar a realidade social. Sendo assim, pretende-se alcançar com esta pesquisa, além de novas informações sobre a reprovação escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos, um espaço de troca de experiências, reflexão coletiva e inovações pertinentes ao trabalho docente sob o enfoque da avaliação escolar no contexto dos ciclos.

1. INTRODUÇÃO

*E depois do começo
O que vier vai começar a ser o fim
E depois do começo
O que vier vai começar a ser.*

Legião Urbana

Este estudo é desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - PPGEduc/UNIRIO - na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias e tem a orientação da Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner. O início da pesquisa ocorreu em 2013, mas os questionamentos acerca do objeto estudado remetem ao ano de 2008, época em que a escola pesquisada foi inaugurada e foi iniciado o trabalho como docente nesta instituição. O problema desta pesquisa ganhou forma nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo - GEPAC / UNIRIO: em que medida as práticas avaliativas têm caráter inclusivo? Quais são as tentativas de mudança em relação às práticas avaliativas? Como a reprovação escolar é compreendida pelos docentes? Oportuno destacar que esta pesquisa compreende que o caráter inclusivo engloba as diferentes práticas de ensino voltadas para alunos com e sem necessidade educacional especial, as quais favoreçam a participação e a integração de todos como sendo atores do seu próprio processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a organização escolar em ciclos pressupõe um olhar atento para o desenvolvimento dos alunos, por meio da compreensão e potencialização da interação dos educandos com o meio em que se desenvolvem, nos diferentes tempos e espaços escolares, a fim de evitar a suposta necessária reprovação escolar, uma vez que esta pode emergir como uma contradição a esse modelo de organização. Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo compreender a posição dos professores em relação à reprovação escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos. Para tal, inicialmente foram escolhidas duas escolas organizadas em ciclos e a finalidade era comparar as falas e/ou práticas pedagógicas, entretanto, visando observar mais profundamente os atores sociais envolvidos e as concepções arraigadas, optou-se por pesquisar apenas uma unidade escolar.

O trabalho, orientado por uma perspectiva qualitativa, envolve, em seus estudos empíricos, trinta e quatro professoras. Destas, dezesseis são regentes de turma, treze professoras de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais, uma professora da

turma de Aceleração da aprendizagem e duas coordenadoras de turno que trabalham junto com uma dupla de professoras articuladoras, realizando reagrupamentos por nível de aprendizagem, além de duas pedagogas e duas gestoras. Assim, pretende-se observar e entender como pensam os professores que reprovam e porque assim o fazem na escola ficticiamente denominada *Escola Municipal Niteroiense*.

Ao refletir fenomenologicamente em um recorte temporal e espacial sobre os aspectos que constituem as práticas pedagógicas da escola observada e os documentos que orientam o trabalho pedagógico no município, este estudo emerge como uma pesquisa qualitativa e apresenta as interações sociais decorrentes desse processo de observação do cotidiano escolar em seu ambiente natural como fonte de informações, incluindo o significado que é dado pelos participantes sobre os assuntos pesquisados (GODOY, 1995), principalmente no que diz respeito às contribuições pessoais observadas, as quais ajudarão a compreender como e por que, apesar de os ciclos tentarem romper com a reprovação, ainda é possível vivenciar a sua defesa em uma rede municipal organizada em ciclos há dezesseis anos: "*Eu reprovado porque senão eles (alunos) não aprendem*" (2014, Professora S)¹; Ou ainda: "*Como vou aprovar um aluno que não sabe ler?*" (2014, Professora R).² E também: "*tem que reprovar sim, só assim eles ficam com medo e estudam*" (2014, Professora W).³

Nesse sentido, há que se pensar que uma pesquisa social engloba considerações de caráter qualitativo, histórico e ideológico. A esse respeito observa Minayo (2008, p. 21) que "*o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes*". Dessa forma, o caráter e o olhar do pesquisador aparecem principalmente das inquietações propiciadas pelas experiências vivenciadas enquanto docente da escola pesquisada, pois o interesse da pesquisa é provocado por meio das interações proporcionadas no cotidiano escolar.

Em quinze anos de magistério, a serem completados em outubro de 2015, muitas concepções e práticas foram observadas nas redes municipais de educação de Magé, São Gonçalo, Itaboraí, Niterói e Estadual do Rio de Janeiro e estas participam das reflexões aqui retratadas, de modo a auxiliar na compreensão do cotidiano vivido hoje, uma vez que estas constituíram a docente de hoje, a qual tem na bagagem muitos erros, alguns acertos, mas principalmente muito estudo, reflexão e coragem para retomar o que não foi realizado de

¹ Entrevista concedida em 12/02/2014

² Entrevista concedida em 19/02/2014

³ Entrevista concedida em 26/02/2014

modo adequado, pois cada parte: escolas, professores, alunos, colegas de trabalho contribuem para completar o todo, originando um ser ainda em construção, mas com vontade, muita vontade de ser melhor.

A escolha do tema *'reprovação em escolas organizadas em ciclos'* encontra relevância para as áreas acadêmica e pedagógica, principalmente, uma vez que apesar de ser assunto recorrente entre os docentes, há pouca reflexão sobre o tema. Além disso, a prática reprovativa por parte dos educadores ainda persiste mesmo em propostas de organização do ensino que em suas definições não preveem reprovações, justamente por acreditarem em formas alternativas de avaliação e observação dos conhecimentos construídos. A importância profissional que o entendimento deste tema apresenta, alicerça-se no fato de que sendo professora da Rede Municipal de Educação de Niterói há oito anos, houve a oportunidade de participar do processo de construção curricular coletiva e este momento constituiu-se num grande desafio profissional, gerando reflexões sobre as concepções e práticas pedagógicas preconizadas por esta rede de ensino. Assim, os estudos desenvolvidos objetivaram: compreender as especificidades dos ciclos no município de Niterói; situar a proposta de ciclos em Niterói em relação a outras organizações em ciclos no país; e identificar o sentido da reprovação escolar para os professores da escola pesquisada, uma vez que esta prática ainda está presente no trabalho realizado.

A fim de observar as propostas pedagógicas da Fundação Municipal de Educação de Niterói, este estudo também analisa as informações constantes no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, nas Portarias n.º 003/1998, n.º 486/1999, n.º 123/1999, n.º 476/2000, n.º 125/2008, n.º 132/2008, n.º 569/2009, n.º 878/2009, n.º 085/2011, n.º 087/2011, no Referencial Curricular 2010 e no documento-proposta preliminar *'A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da Rede Municipal de Niterói'* (2014), entre outros que serão descritos ao longo desta pesquisa. Por serem documentos que orientam ou orientaram o trabalho pedagógico da Rede de Niterói, foram utilizados com a intenção de contribuir para a compreensão das facilidades e dos desafios no desenvolvimento do currículo no cotidiano escolar, após quatro anos da reimplementação da proposta pedagógica de organização escolar em ciclos vigente. Para realizar o levantamento histórico da organização pedagógica do município pesquisado foram consultados os seguintes materiais: publicação do Núcleo integrado de alfabetização (1992), Documento-proposta de currículo e avaliação (1993), Avaliação Continuada - a experiência da FME / Niterói (1996), Documento *'Construindo a Escola do nosso Tempo'* (1999), Decreto n.º 9820/2006, Proposta Pedagógica

da Rede Municipal de Educação de Niterói - Escola de Cidadania (2007a), Documento Preliminar das Diretrizes Curriculares (2007b), entre outros que serão citados e analisados ao longo desta pesquisa.

Contemplando os objetivos deste estudo, a pesquisa foi inicialmente desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos, que abordariam a organização curricular em ciclos e/ou a reprovação escolar. Após esse primeiro levantamento, os textos foram estudados de forma a contribuir para a construção deste estudo. Ao mesmo tempo foi realizada a pesquisa participante na escola selecionada, a partir de conversas do tipo entrevistas, as quais foram previamente agendadas e cujas perguntas⁴ foram antecipadamente entregues para orientar a reflexão do entrevistado, contribuindo assim para que cada docente e membro da Equipe de Articulação Pedagógica da escola se sentisse à vontade para se expressar. Além da observação do trabalho dos professores que ajudaram a construir a proposta curricular e que atuam na escola pesquisada. A pesquisa participante sugere a participação tanto do pesquisador, quanto dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Para embasar este trabalho recorreram-se aos pressupostos de Brandão e Streck (2006) e Freire (1981), justamente por esses autores apresentarem modelos alternativos de pesquisa e ação educativa como metodologia de pesquisa. Freire (1981, p.36) revela que *“pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento”*. Brandão e Streck (2006) compreendem a pesquisa participante como um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos e saberes. Assim, essa pesquisa propõe-se a olhar para uma escola organizada em ciclos buscando compreender como pensam os docentes que acreditam na reprovação como uma metodologia de trabalho. Mais que isso, perceber como os educadores que entendem a reprovação como uma forma para não mudar o ensino, reprovam com a justificativa de que o aluno não 'aprendeu' e por isso precisa 'aprender', mas no ano seguinte realizam as mesmas práticas de ensino, podendo assim caracterizar que o professor também não 'aprendeu' metodologias de ensino-aprendizagem que favoreçam a compreensão e construção dos conhecimentos de todos os alunos.

Nesse sentido, durante esta pesquisa levar-se-á em conta as condições de implementação dos ciclos descritas por Fetzner (2011, p.30), a saber: *“metodologia utilizada; número de recursos humanos disponibilizados (...); formação docente oportunizada; o entendimento do projeto demonstrado pelos gestores”*. Nesse contexto, cabe ressaltar a compreensão de ciclos da citada rede, a saber: *“os ciclos não são um método de ensino*

⁴ Os roteiros das entrevistas encontram-se nos anexos 2 e 3 desta pesquisa.

tampouco um sistema de ensino, mas sim uma nova concepção de escola, que contribui para a formação da cidadania e da diversidade cultural". (Niterói, 2010, p. 19). Entender os ciclos é perceber, como Krug (2001) ressalta, que estes compreendem o ser humano em desenvolvimento pleno e constante, desenvolvimento este capaz de ser provocado pelas mediações adequadas, independentemente da idade em que o aluno se encontre. Além de proporcionar ao educando o acesso ao currículo flexível e relacionado às suas reais necessidades e sem as rupturas provocadas por reprovações. Em relação ao desenvolvimento do trabalho docente baseado numa concepção curricular em ciclos, Vasconcellos (1999, p.85) indica que este deve

ser devidamente trabalhado, rico em interações e articulado a uma organização curricular cíclica, qual seja, os conteúdos não são trabalhados de forma linear, mas são retomados em diferentes situações, possibilitando novas aproximações do aluno, bem como o aprofundamento e a expansão dos conceitos estudados.

A organização escolar em ciclos já foi tema de diversas pesquisas (ALAVARSE, 2009; AZEVEDO, 2007; COUTO, 2009; FERNANDES 2003, 2009, 2010; FETZNER, 2007, 2009, 2012, 2013; FREITAS, 2003, KRUG, 2001; LIMA, 1998; MACHADO e ANICETO, 2010; MAINARDES 2009; MATHEUS, 2009, PERRENOUD 2004, entre outros), porém ainda requer aprofundamento, já que este tema torna-se vivo e polêmico ao ser colocado em prática, podendo, inclusive, ganhar formatos e características distintas em cada uma das realidades escolares em que é implementado. Ao pesquisar sobre os ciclos, pode ser possível perceber certa comparação, por parte dos professores, em relação a esta forma de organização com a do modelo seriado. Sobre o modelo de ensino seriado, Azevedo (2007, p.18) reflete que a escola com esta organização *"é incapaz de absorver a teoria e as práticas que constituem os achados da ciência da educação no campo da aprendizagem escolar"*. Por isso, ao analisar o cotidiano escolar da instituição que se organiza em ciclos observar-se-á também práticas e pensamentos voltados para uma organização do currículo em séries e principalmente o entendimento dos docentes sobre a reprovação escolar.

A questão da reprovação escolar é tema recorrente de importantes pesquisas (ESTEBAN, 2001, 2013; JACOMINI, 2009, 2010; MOYSÉS, 2001; PARO, 2001, 2012; PATTO, 2008; SOUSA 1996; VILLAS, 2013 e tantos outros). A avaliação da aprendizagem muitas vezes resulta na reprovação escolar, por isso Esteban (2001, p.13) alerta para o fato de que a reconstrução da prática da avaliação *"tem como cenário o processo de ressignificação da dinâmica social, de modo que a sociedade da exclusão possa tornar-se uma sociedade*

mais inclusiva.” Além disso, a prática de reprovar constitui-se num problema que divide opiniões, já que alguns educadores enxergam a reprovação como solução para a não aprendizagem (PARO, 2003), enquanto outros compreendem que *"todo erro é um reflexo do pensamento da criança, a tarefa do professor não é a de corrigir a resposta, mas de descobrir como foi que a criança fez o erro"* (VILLAS, s.p., 2013). Uma professora da escola pesquisada destacou como vê a reprovação escolar: *"como um fracasso não só do aluno, mas às vezes do professor também, porém se um aluno não consegue interpretar, nem mesmo resolver as operações não poderá avançar para **série** seguinte"* (2014, Professora K, grifo nosso)⁵. E outra docente percebe a reprovação como *"uma maneira de dar uma chance ao aluno a entender ou amadurecer os conceitos trabalhados"* (2014, Professora M)⁶.

Paro (2003) reflete sobre a reprovação e propõe a avaliação dos alunos por meio da participação destes em discussões coletivas e dinâmicas. Para ele não deve haver recuperação e as atividades devem ser cumpridas no decorrer das disciplinas, pois ressalta que a participação do aluno nas discussões, supervisões e dinâmicas de grupo são insubstituíveis por outras atividades. Como dito, os estudos acima citados propuseram-se a refletir sobre os porquês da reprovação escolar e a presente pesquisa tem como premissa contribuir para a investigação da prática docente no que se refere a este tema na escola pesquisada, por meio da compreensão dos motivos que levam os professores, mesmo trabalhando em regime de ciclos, a defender a reprovação como solução para a não aprendizagem do educando.

Nesse sentido, as discussões advindas da academia e as conquistas legais, políticas e históricas referentes à proposta de ciclos possibilitam observar a importância de superação da reprovação como providência para promover um ensino melhor para todos os alunos, respeitando as suas características e especificidades. Desta forma, esta pesquisa propõe-se a ouvir os docentes que praticam ou que são impedidos de praticar a reprovação escolar, uma vez que no município pesquisado, apesar de estar organizado em ciclos, há possibilidade de retenção ao longo de qualquer período do ciclo, porém apenas por frequência, mas ao final de cada ciclo pode ocorrer a retenção por aprendizagem.

⁵ Entrevista concedida em 26/03/2014.

⁶ Entrevista concedida em 16/04/2014.

1.1 - CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Não há nada como voltar a um lugar que permanece inalterado e ver o quanto você mesmo mudou.

Nelson Mandela

Este estudo foi realizado na Rede Municipal de Educação de Niterói, escolha resultante de ser ela o cenário onde o problema desta pesquisa foi formulado e cuja possibilidade é decorrente do vínculo profissional estabelecido, o qual oportunizou conhecer os desafios encontrados na prática pedagógica diária. Sobre o trabalho de campo, Minayo (2013, p.61) destaca que este "*permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os atores que conformam a realidade*". A cidade pesquisada neste estudo, Niterói, integra a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, conta com uma área de 129,3 km² e uma população estimada em 487.327 mil habitantes. Segundo o censo demográfico de 2010 este é o quinto município mais populoso do Estado. De acordo com estudo feito pela Fundação Getúlio Vargas - FGV⁷, em junho de 2011, esta cidade está inserida entre as cidades mais alfabetizadas do Brasil, apresenta a menor incidência de pobreza, a população com maior renda mensal *per capita* e o maior índice de longevidade municipal do Estado. Ainda de acordo com o estudo da FGV Niterói possui o melhor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Estado e terceiro do país, o qual classificou a região como a cidade com a população mais rica do Brasil por possuir 30,7 por cento dela inserida na classe A. Considerando as classes A e B, Niterói também aparece em primeiro lugar, com 42,9% de sua população inserida nessas classes.

Na área educacional, a cidade de Niterói realiza ações em prol da melhoria do ensino. Por exemplo, em 2006, os professores concursados foram convocados para participar de formações sobre Educação Inclusiva para que estes pudessem atuar como professores de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais. O trabalho realizado em sala de aula era feito em conjunto com o professor regente, visando proporcionar a inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais tanto no que diz respeito a sua socialização quanto em relação à adequação curricular, o que pode favorecer o acesso e a permanência destes alunos na escola. Nesta época, segundo panfleto distribuído em campanhas eleitorais pela prefeitura,

⁷ www.fgv.com.br Consultado em 01/07/2013.

apenas Niterói e Santa Catarina tinham esse profissional atuando em escolas. A Fundação Municipal de Educação, por conquista dos anseios dos profissionais da rede, preocupa-se com a formação docente e valoriza o aperfeiçoamento profissional por meio de adicionais para formação continuada e para progressão funcional por titulação, além de incentivar o estudo por meio de convênio com universidades públicas e particulares. Também tem legislação que garante a liberação do profissional estudante para a realização de provas e, em alguns casos, licença para estudo de mestrado e doutorado.

Em relação ao quantitativo⁸ de Instituições Educacionais no município este ultrapassa cem, pois existem 46 Escolas Municipais (UE), sendo que 17 dessas além do Ensino Fundamental também têm turmas de Educação Infantil, 36 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), 4 Núcleos Avançados de Educação Infantil (NAEI), 24 creches comunitárias (CC) e 3 escolas de educação integral (UEI) com espaços ambientes de aprendizagem. A Rede Municipal de Educação de Niterói, até o ano de 1994, tinha o currículo organizado em séries anuais, entretanto, para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, vigorava a avaliação continuada⁹. Entre 1995 a 1998 foi adotado um tipo de avaliação contínua da 1ª à 8ª série (AROSA, 2013), ou seja, a avaliação continuada foi estendida para todo o Ensino Fundamental. Esta proposta de não retenção ficou conhecida como "*promoção automática compulsória*" (FME, 2007a, p. 6).

Desde o ano de 1999, o ensino está organizado em ciclos, no entanto, a legislação pedagógica municipal e a observação do cotidiano escolar demonstram divergências e/ou incompreensões sobre a proposta de ciclos. Em pesquisa realizada em escolas públicas do município de Niterói, a pesquisadora David (2003, p.3) observou que "*a forma como os ciclos foram implantados nessas escolas, assim como as contradições da proposta, constituem o mais expressivo obstáculo para a promoção das mudanças necessárias nas práticas pedagógicas dos profissionais da rede.*" Exemplos das contradições da proposta pedagógica podem ser observados quando se instituem as classes de aceleração,¹⁰ de reorientação da

⁸ www.educacaoniteroi.com.br Consultado em 04/08/2014 e novamente consultado para atualização em 19/02/2015.

⁹ De acordo com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói - Escola de Cidadania, publicada em 2007, a avaliação continuada já estava instituída em 1994, mas apenas no 1º segmento do Ensino Fundamental, entretanto, a Portaria FME n.º 530/94, de 04 de outubro de 1994 instituiu oficialmente o seu funcionamento. Ainda de acordo com proposta pedagógica Escola de Cidadania, a extensão da avaliação continuada para o 2º segmento do Ensino Fundamental ocorreu em 1995 por meio das discussões do Grupo de Trabalho Currículo e Avaliação. Este foi criado 1993 para refletir e estudar sobre as propostas pedagógicas em vigor no município, visando pensar em novos rumos para o ensino municipal.

¹⁰ As classes de Aceleração, ao longo da história de Niterói, comumente, aparecem ou são substituídas por outros programas semelhantes, porém com outros nomes, por exemplo, "reforço escolar", "reagrupamento",

aprendizagem¹¹ e a progressão parcial¹² nas escolas da rede, ou ainda pela criação do Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem - CEMOA, o qual visava atender alunos com idade entre 13 a 15 que cursavam o 3º ciclo e /ou apresentassem grande quantitativo de faltas ao longo do ano (FME, 1999). Essas alternativas substituíram a reprovação escolar oficial, uma vez que por força da legislação municipal, os alunos que não atingiam os objetivos propostos no ciclo eram obrigados a frequentar esses centros de reforço escolar.

As Classes de Aceleração foram implementadas a partir de 1999 para atender aos alunos que foram reprovados no ano anterior e se encontravam em distorção série x idade. Tal adoção visava atender à demanda da organização estrutural do ensino que passaria a ser em ciclos. No caput da Portaria SME n.º 003/2008 lê-se: "*considerando a necessidade de reclassificação dos alunos para **encaminhar** o sistema estrutural a ser implantado a partir de 1999*" (p.1 grifo nosso). Porém, entre 2005 e 2007, as classes de aceleração foram substituídas pela reorientação da aprendizagem, cujo atendimento era feito com pequenos grupos de alunos, no horário do turno em que estudavam, pelo período de uma hora. Outra proposta implementada foi a progressão parcial, que funcionava como um tipo de dependência. Em 2000, a Portaria FME n.º 276/00 definiu o quantitativo de reprovação para o aluno ter direito a cursar a progressão parcial em até três disciplinas, excetuando-se Educação Física, Educação Artística, Informática Educativa e Inglês. Em 2001, por meio da Deliberação CME n.º 003/01 este número foi reduzido para duas, mantendo a distinção sobre as disciplinas como inicialmente, entretanto alterando a nomenclatura de Inglês para Língua Estrangeira Moderna.

Nesse contexto de atualizações pelas quais passou a organização do ensino em Niterói, é importante salientar que o processo de implementação dos ciclos, apesar de oficialmente ter ocorrido há mais de uma década, passou por descontinuidades e ainda apresenta divergências. A esse respeito, Cunha (2013, p.18) revela que a organização do sistema de ensino pode sofrer interferências no decorrer do seu desenvolvimento, pois "*ao interagir com um conjunto de discursos e textos ativos no campo educacional, o discurso da política participa de disputas pela definição e distribuição de significados, realizações e organizações da prática pedagógica*". A autora ainda destaca que o processo de desenvolvimento de uma organização

reorientação da aprendizagem", de acordo com os governos políticos. Em 2015 as classes de aceleração voltaram a funcionar e paralelamente também foram implementadas as atividades de reforço escolar, as quais ocorrem no próprio turno do aluno, como uma forma de compensar a aprendizagem não alcançada na sala de aula.

¹¹ Funcionaram de 2005 a 2007, em substituição às classes de aceleração.

¹² Instituído em 1999, acontece até hoje (2015) e funciona como a dependência. Ela dá ao aluno a oportunidade de ser aprovado, mesmo tendo sido reprovado em até três disciplinas. A partir de 2001 esse quantitativo foi reduzido para duas.

de ensino "*pode ser recontextualizado por meio de modificações, simplificações, acréscimos e/ou associações de vertentes de diferentes matizes teóricas e ideológicas*" (Idem).

Ao longo dos mais de dezesseis anos em que a Rede Municipal de Educação de Niterói se define como organizada em ciclos houve quatro grandes experiências de implementação e/ou reorganização do desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de uma proposta de organização em ciclos. A primeira delas ocorreu em 1999, com a justificativa de se adequar à estrutura organizacional da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, que sugeria uma nova organização dos tempos e espaços escolares. Esta primeira tentativa foi marcada por idas e vindas no que diz respeito ao entendimento e reflexão sobre o binômio série x ciclos, pois apesar das portarias usarem o termo ciclo, os períodos letivos eram definidos como '*ano de escolaridade*' e a matriz curricular permaneceu inalterada, inclusive delimitando os conteúdos escolares para cada ano letivo¹³. Esta proposta, cuja organização permanece até hoje, permite até mesmo a retenção ao final de cada ciclo (AROSA, 2013) e ainda a qualquer tempo por infrequência, entretanto a retenção não deveria ser uma prática anual, principalmente quando se trata de proposta de organização do ensino em ciclos.

Dessa forma, no município de Niterói, a grande divergência entre o sistema de ensino instituído e o seu desenvolvimento no cotidiano é a persistência da prática de reprovação, a qual se encontra estabelecida por meio de portaria,¹⁴ mas não é a única dissensão, uma vez que houve, por parte de diversos gestores municipais, a necessidade de se confirmar, repetidas vezes, o tipo de arrumação escolar existente no município, pois sete anos após a sua implementação, a gestão municipal da época decidiu reforçar a lei de 1999, publicando o Decreto n.º 9820/2006¹⁵, o qual "*institui o Sistema Municipal de Ensino de Niterói*" (NITERÓI, 2006, Caput). E novamente dois anos depois, em 2008, por meio de Portaria FME n.º 125/2008,¹⁶ foi reforçada a organização em ciclos: "*Fica instituída a Proposta*

¹³ O período letivo engloba um ano civil excetuando-se as férias escolares de janeiro e julho e outro acontecimento qualquer que impeça a escola de ter aula, como por exemplo, em 2010, devido às fortes chuvas que assolaram a cidade, as escolas fecharam por 20 dias no mês de abril. Em 2014, devido a copa do mundo no país, o ano letivo teve um interrupção de uma semana em junho, sendo compensada no mês de julho.

¹⁴ A Portaria SME n.º 003 /98 implementou o sistema de ciclos no município de Niterói a partir de 1999, prevendo a retenção por infrequência a qualquer tempo e por apr endizagem nos anos finais do ciclo.

¹⁵ Publicado no dia 26 de Abril de 2006.

¹⁶ Publicada em 26/03/2008, em A Tribuna. Alterada pela Portaria FME n.º 093/2009, publicada em 20/02/2009, no tocante ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens Adultos e Idosos - EJAI. Alterada pela Portaria FME n.º 559/2009, publicada em 23/07/2009, no tocante ao funcionamento da EJAI. Revogada pela Portaria FME n.º 878/2009. Cabe ressaltar que o termo EJA modificou-se para EJAI por força do Estatuto do Idoso, porém, atualmente o termo EJAI voltou à nomenclatura inicial, sendo Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Pedagógica 'Escola de Cidadania', que se regerá pela presente Portaria (...), as Unidades Municipais de Educação (...) pedagogicamente organizadas em Ciclos" (FME, 2008, Art. 1º e § 2º). No ano seguinte, em 2009, o então prefeito,¹⁷ por meio da Portaria n.º 878/2009,¹⁸ em seu artigo 1º, resolve *"instituir a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói"* (FME, 2009), ressaltando, no artigo 2º que *"o Currículo das Unidades Municipais de Educação são pedagogicamente organizadas em Ciclos"* (Idem).

A quarta experiência ocorreu em 2010, a partir da publicação *'Referencial Curricular 2010- uma construção coletiva'* (NITERÓI, 2010), documento que orienta o trabalho pedagógico da Rede até hoje (2015), cuja organização dos quatro ciclos está assim estabelecida: 1º Ciclo - 1º, 2º e 3º anos; 2º Ciclo - 4º e 5º anos; 3º Ciclo - 6º e 7º anos; e 4º Ciclo - 8º e 9º anos de escolaridade. A respeito das divergências sobre a compreensão da organização em ciclos em comparação com as séries, Fernandes (2010, p. 881) alerta para a *"necessidade de romper essa dicotomia, muitas vezes presentes nos debates série/ciclos, e argumentar a favor de sua superação para a construção de uma escola mais democrática e para todos"*. Sobre o processo de construção desta Proposta de 2010, ressalta-se:

é importante salientar que o movimento de reuniões foi intenso durante todo o processo de construção do documento, favorecendo o questionamento, a partir de leituras e debates sobre a compreensão dos sentidos e significados do currículo e da expressão 'Referenciais Curriculares'. A integração e a mobilização suscitadas nesse processo foram sentidas como positivas para a rede, dando protagonismo aos atores envolvidos. (NITERÓI, 2010, p.6)

A fim de conhecer detalhadamente a legislação produzida pela Rede Municipal de Niterói que orienta ou orientou o trabalho pedagógico no município, foi construído um quadro com as principais leis, resoluções, portarias, cadernos pedagógicos e registros das experiências educacionais implementadas na cidade. Para melhor compreensão, os documentos foram separados por tipo de publicação, sendo no quadro 1 incluídos os documentos disponibilizados em forma de livros, os quais tratam dos procedimentos

¹⁷ Ver quadro 3

¹⁸ Publicada em 31/12/2009, em A Tribuna. Revogada pela Portaria FME nº 087/2011.

pedagógicos definidos pelo município para desenvolver o ensino, enquanto que no quadro 2 foram incluídas as legislações que organizam administrativamente o ensino no município.

Quadro 1 - Comparativo dos documentos pedagógicos do município de Niterói.

Documento Oficial	Ano de Publicação	Produção/Autoria	Tema
Documento-proposta para implantação do núcleo integrado de alfabetização. DP - 01	1992	NIA - Núcleo Integrado de Alfabetização/ Prefeitura Municipal de Niterói	O documento institui a criação do NIA como alternativa para reduzir os altos índices de reprovação nas classes de alfabetização. O núcleo e o documento tinham como desafio superar o entendimento dos professores sobre a aprendizagem dos alunos ser levada em consideração apenas sob os aspectos metódicos e técnicos, proporcionando a reflexão e compreensão da necessidade de uma mudança dialógica entre os sujeitos, o que exigiria uma visão completa do processo educativo.
Documento-proposta de currículo e avaliação. DP - 02	1994	Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói	O documento tem como justificativa orientar e organizar o trabalho pedagógico no município. Aborda a compreensão que se tem de currículo como sendo o conjunto dos aspectos físicos (alunos, professores, escolas, aulas) e também os pedagógicos (o que, como, quando e para quê ensinar e aprender). Propõe-se a ser apenas um facilitador do avanço crítico, cabendo a cada escola ser sujeito da própria história. Em cada uma das disciplinas escolares são citados os resultados esperados, bem como uma orientação básica sobre o modo de trabalhar os conteúdos. A escrita dessas orientações, apesar de não estar claramente descrito, assemelha-se aos objetivos propostos para o ensino de cada disciplina. Exemplo de uma das orientações de matemática: " <i>Priorizar a construção do conceito, considerando a linguagem matemática como a síntese deste conceito.</i> " (1994, p. 45).
Avaliação continuada - a experiência da FME / Niterói. DP - 03	1996	Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói	Este material apresenta o histórico da avaliação escolar ao longo dos tempos e destaca que esta, no Brasil, convive com práticas classificatórias e diagnósticas. Como o próprio subtítulo já antecipa (a experiência da FME), este documento retrata os esforços para a implementação de uma concepção de avaliação continuada no município, a qual possibilitaria realizar o que chamaram de " <i>pedagogia para a inclusão</i> " (1996, p.6). Sobre a metodologia dessa avaliação escolar o documento define a criação das salas de leitura, e as mudanças nos diários de classe que passariam a ter " <i>instruções de uso e finalidades</i> " (...), e cópia da " <i>Portaria FME 295/95</i> " (1996, p.11) na contracapa. Esta portaria retrata o significado dos conceitos 1, 2, 3 e 4, os quais variam de muito bom, bom regular e insuficiente. Entretanto, sobre as instruções sinalizadas, não há nenhum aprofundamento sobre as mesmas, apenas a informação de que passariam a existir.

Documento-proposta Construindo a escola do nosso tempo. DP - 04	1999	SME / FME/ IPHEM ¹⁹	Este documento-proposta descreve as definições pedagógicas ocorridas a partir das discussões no seminário "Construindo a escola do nosso tempo". Estas definições referem-se à <i>"operacionalização da nova organização em ciclos (...) tais como espaço físico, distribuição de professores, definição de critérios de passagem um ciclo para o outro, (...) além da recuperação paralela"</i> (1999, p. 30)
Referencial Curricular - Uma construção coletiva. DP - 05	2010	SME / FME	Este documento sistematiza a organização escolar em ciclos implementada em 1999. Pretende ser um <i>"conjunto de referências curriculares para a Rede"</i> (2010, p. 7), entretanto as informações são contraditórias, já que direcionam o foco do ensino para o professor, uma vez que <i>"recolocam o professor como autor de suas aulas" (...)</i> o <i>"professor passa a definir o ritmo e os conteúdos a serem estudados"</i> . (1999, p. 19) Além disso, este é o primeiro documento pesquisado em que se observou o termo multiculturalismo. Há também uma proposta de integração curricular por meio de eixos: <i>"Linguagens, Tempo e espaço e Ciências e Desenvolvimento Sustentável"</i> (1999, pp 21-24).
A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da rede municipal de Niterói. ²⁰ DP - 06	2014	Educação, Ciência e Tecnologia / FME	Este documento é preliminar, do tipo proposta e retrata os avanços alcançados nas primeiras discussões ocorridas nas reuniões com professores e pedagogos. Apresenta o histórico da organização em séries e ciclos no município, destacando que no período de 1999 a 2002 permaneciam-se as ideias de seriação, pois apenas no nível administrativo havia mudanças. Os ciclos foram implementados em 1999 no município, entretanto a organização escolar em ciclos não é questionada no documento, apenas sugerem-se processos de complementação para o seu efetivo funcionamento, alternativas para o que se chamou de <i>"consolidação da aprendizagem"</i> (2014, p. 10), tais como a progressão parcial e o reforço escolar.

Fonte: Dados de pesquisa.

Ao analisar os dados constantes no quadro 1 é possível fazer algumas observações: os documentos DP - 01, DP - 02, DP - 03 e DP - 04, são do tipo 'documento-proposta', o que poderia sugerir uma construção coletiva e democrática das propostas pedagógicas entre os

¹⁹ Secretaria Municipal de Educação / Niterói, Fundação Municipal de Educação e Instituto de Pesquisas Heloisa Marinho

²⁰ A FME vem revisando a proposta pedagógica existente e está construindo, desde 2013, inicialmente sob a responsabilidade da gestão do secretário de educação, o professor Waldeck Carneiro e a partir de 2014 pela nova secretária de educação, a professora Flávia de Barros Monteiro, juntamente com professores e pedagogos, uma versão preliminar do referencial curricular. Cabe ressaltar que o referido secretário é o mesmo da época da implementação do sistema de ciclos em 1999, cujos dados governamentais estão detalhados mais a frente no quadro 3. Em meados de 2013 este secretário passou o seu cargo para trabalhar em sua candidatura para cargo de deputado estadual, o qual exerce desde 2014 no Palácio Tiradentes.

gestores e professores da rede, pois todos estes documentos relatam que foram feitas reuniões por representatividade, indicando a participação de uma pequena parte dos professores do município. Os documentos publicados nos anos 1992, 1994, 1999 e 2010 são frutos de grupos de estudo compostos por profissionais de rede, também por representatividade, cujo objetivo era refletir sobre o trabalho docente e definir metodologias de ensino. Entretanto, o documento de 1994, assinado pela então secretária de educação àquela época, a professora Lia Faria²¹, apesar de trazer em seu título que é um documento-proposta, diferentemente dos outros citados, não apresenta as contribuições dos professores da rede e também não cita a participação dos mesmos em sua construção, fato que pode ser justificado pela dificuldade de incluir o "*grande número de participantes*" (1994, p. 6).

Além disso, é válido destacar que em 1992 a cidade possuía apenas "*vinte e quatro escolas*" (FME, 1992, p.17) de Ensino fundamental e em 2015, vinte e três anos depois, o quantitativo quase dobrou, pois existem 46 escolas desse segmento em funcionamento. No documento de 1992 é informado que as vinte e quatro escolas possuíam uma "*média inicial de matrícula na classe de alfabetização de 2.500 crianças e com uma reprovação média de cinco anos (85 a 90) de 38,2%*" (FME, 1992, p.17). Na primeira série (atualmente 2º ano), o percentual era um pouco mais baixo do que o da alfabetização e incluía os alunos repetentes e novos, atingindo "*a média de 1.700 alunos, com índice médio de reprovação de 20,68%*". (Idem).

De acordo com os documentos pesquisados, apesar da primeira tentativa de implantação dos ciclos ter ocorrido em 1999, passados onze anos foi necessário reimplantar os ciclos mais uma vez, em 2010, por isso, em 2009, iniciou-se o movimento de implementação dos ciclos por meio da portaria FME n.º 878/2009, a qual unificou todas as portarias vigentes à época (n.º 125/2008, n.º 093/2009 e n.º 559/2009) e em cuja foi destacada a necessidade de "*unificação das portarias*" (...) com vistas à "*reformulação da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação do Município*" (FME, 2009, p. 1). Além disso, cabe ressaltar que o documento pedagógico de 1999 não cita a palavra ciclos, mas informa que tem por objetivo "*apresentar aos professores, aos diretores de escola, às equipes pedagógicas a nova organização da Rede de Ensino do Município de Niterói*" (FME, 1999, p.4 *grifo nosso*). O termo ciclos aparece claramente apenas na Portaria SME n.º 003/1998

²¹ Lia Ciomar Macedo de Faria, antes de ser secretária foi professora da educação básica por 30 anos. (FME, 1993). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, antes atuou como docente e diretora em escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4782848Y5>
Consultado em 10/11/2014.

(Quadro 2): "Os *ciclos*, na Rede Municipal de Educação, são organizados por um conjunto de *Períodos Letivos*" (FME, 1998, p. 1 grifo nosso).

Quadro 2 - Comparativo das Portarias publicadas do município de Niterói

Portaria Municipal	Ano de Publicação	Produção / Autoria	Tema
Portaria n.º 251	1998	FME	Atribui os conceitos 1, 2, 3 e 4 para o aproveitamento dos alunos. Definição dos conceitos 1, 2 e 3 para os alunos aprovados. O conceito 4 passou a ser dado apenas aos alunos que não obtiverem o percentual mínimo de 75% de frequência, sendo esses reprovados.
Portaria n.º 003	1998	SME	Institui os ciclos a partir de 1999, considerando a necessidade de adequação do ensino à estrutura sugerida pela LDB n. 9394/96. Define o ensino em quatro ciclos, sendo o primeiro em três anos e os demais em dois. Atribui o conceito 5 para os alunos retidos por aproveitamento.
Portaria n.º 320	1998	FME	Organiza a estrutura administrativa das Unidades Escolares em Educação Infantil - para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, sendo as de 0 a 3 anos e 11 meses indicadas para as creches e as de 4 a 5 anos e 11 meses para a pré-escola; e Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos com 4 ciclos. Além disso, definem-se os conceitos da avaliação do rendimento escolar em A, B, C, D e E, sendo A = muito bom, B= bom, C= regular, D=satisfatório e E= insatisfatório. O conceito E também passou a ser dado para o aluno que não obtivesse 75% de frequência.
Portaria n.º 001	1999	FME	Estabelece a grade curricular por matérias, sendo para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História e para o 6º ao 9º ano Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, História, Educação Física e Educação Artística da base comum e Informática Educativa e Língua Estrangeira - inglês da base diversificada. Destaca ainda que o Ensino Religioso é facultativo.
Portaria n.º 002	1999	FME	Define o horário de funcionamento das Unidades Escolares, sendo de 8h - 12h e de 13h - 17h para aqueles que oferecem a Educação Infantil parcial. Das 8h - 17h para a Educação Infantil integral. De 7h30min - 12h e das 13h - 17h30min para escolas de 1º e 2º ciclos. De 7h10min - 12h e 13h - 17h50min para instituições que oferecerem o 3º e o 4º ciclos. Estabelece o tempo de vinte minutos para o recreio. Define a reunião de planejamento pedagógico sempre às quartas-feiras das 10h - 12h e das 15h30min - 17h30min.
Portaria n.º 004	1999	FME	Define que o horário de recreio quando orientado pelo professor poderá ser incluído na carga horária de trabalho do docente, pois neste caso será considerado como pedagógico.

Portaria n.º 239	2001	FME	Regulamenta a inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais, sendo considerados portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE) aqueles que apresentarem distúrbios como deficiência mental, auditiva, visual, motora e múltipla, bem como condutas típicas e altas habilidades. Será garantida a adaptação curricular, bem como um professor de apoio, nos casos em que ultrapassar a modulação ²² .
Deliberação CME n.º 006	2002	Conselho Municipal de Educação	Institui a carta regimento do município, a qual define a organização do ensino em quatro ciclos, bem como os horários de funcionamento das unidades escolares. Além disso, apresenta a ideia e o alcance do Conselho Escola Comunidade, o qual é compreendido como copartícipe da direção. Revela ainda as competências de cada um dos cargos, desde a direção até os profissionais de serviços gerais. Destaca também o papel da família no desenvolvimento pedagógico do aluno, a frequência mínima de 75% de presença e o mínimo de 200 dias letivos. Sobre a avaliação apresenta os conceitos de A a E, considerando-a como <i>"um processo contínuo, com função diagnóstica e formativa, propiciando o redimensionamento da ação pedagógica"</i> (2002, p. 23).
Portaria n.º 407	2003	FME	Implementa a sala de recursos sendo esta considerada como local para <i>"serviço de apoio pedagógico especializado onde se realiza a complementação e/ou suplementação curricular por meio de equipamentos e materiais específicos"</i> (2003, p. 1)
Portaria n.º 613	2005	FME	Estabelece o período de matrícula para o ano de 2006 e organiza os alunos por idade, tendo como data base para o cálculo da idade o dia 31/03/2006.
Decreto n.º 9820	2006	FME	Institui o sistema municipal de ensino, tendo como princípios que <i>"a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, (está) fundamentada nos princípios de liberdade, solidariedade humana, igualdade e justiça social"</i> (2006, p.1).
Portaria n.º 125	2008	FME	Institui a proposta pedagógica Escola de Cidadania, a qual amplia o atendimento de ensino para Classes Hospitalares, Telecentros - unidades do programa de educação e inclusão digital, Bibliotecas Populares Municipais e Creches Comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche. Reafirma que as escolas são organizadas em ciclos, compreendendo que este é <i>"o conjunto de períodos letivos que organiza a prática pedagógica, estendendo-se por, no mínimo, um ano civil"</i> (2008, p.1).
Portaria n.º 132	2008	FME	Define as Diretrizes curriculares e didáticas da rede municipal de educação tendo como justificativa <i>"a necessidade permanente de aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Educação de Niterói, com vistas ao sucesso"</i>

²² Na rede municipal de educação de Niterói, o termo modulação é usado para definir o quantitativo de alunos por turma e o número de funcionários em cada uma das funções escolares de acordo com o número total de alunos na escola.

			<i>escolar dos alunos e ao aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação". (2008, p. 1). Institui os dez princípios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: "1. A construção da leitura crítica do mundo; 2. O incentivo à curiosidade epistemológica; 3. A problematização da realidade; 4. A busca de soluções para os problemas formulados; 5. A integração entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento; 6. O diálogo com a realidade local; 7. A articulação entre os diversos saberes; 8. A intervenção na realidade, visando o bem comum; 9. A superação de qualquer tipo de preconceito ou forma de discriminação; 10. A responsabilidade socioambiental²³ e o respeito à biodiversidade" (2008, p. 1). Estabelece os três eixos de ensino: Eixo Linguagem, Identidade e Autonomia, Eixo Tempo, Espaço e Cidadania, Eixo Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável.</i>
Portaria n.º 878	2009	FME	Unifica as Portarias FME n.º 125-08, n.º 093-08, n.º 559-09, as quais tratam da organização do ensino no município.
Portaria n.º 085	2011	FME	<i>Define as diretrizes e referenciais curriculares tais como a "valorização da diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de religião, linguística, sexual, geracional e outra; combate aos preconceitos, discriminações, assédios e quaisquer formas de intolerância e violência contra o outro; reconhecimento e valorização do patrimônio histórico, bem como os saberes linguísticos, artísticos e culturais; posicionamento crítico e autônomo em relação às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais" (2011, p.1), entre outros. Institui os três novos eixos de ensino para o desenvolvimento pedagógico: Linguagens; Tempo e Espaço; e Ciências e Desenvolvimento Sustentável.</i>
Portaria n.º 087 ²⁴	2011	FME	Institui a proposta pedagógica vigente até 2014, a qual está sendo substituída pelo documento "A escola que queremos" (2014). Dentre as principais inovações em relação às propostas anteriores esta destaca que " <i>poderão ser formados Grupos de Referência, constituídos apenas por alunos surdos, cursando o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Fundamental, agrupados segundo os critérios estabelecidos para estes ciclos, observada a modulação" (2011, p. 2). Além disso, institui o reagrupamento de aprendizagem visando o "desenvolvimento cognitivo, cultural, social e afetivo" (Idem, p.18) do aluno.</i>

Fonte: Dados de pesquisa.

O quadro 2 proporciona a percepção de que ao longo do tempo foi expedida pelo município uma grande quantidade de portarias e decretos, cujas publicações parecem indicar

²³ Foi feita a atualização de acordo com o novo acordo ortográfico de 2008, pois no documento estava escrito "sócio-ambiental".

²⁴ Este documento construído na gestão do mesmo grupo de educadores que instituiu, em 1999, a organização em ciclos na cidade de Niterói, sendo o secretário o professor Waldeck Carneiro.

tentativas de organizar o trabalho pedagógico realizado pelos docentes. Entretanto, apesar de haver, desde 1998, uma legislação que trata dos conceitos atribuídos aos alunos após serem avaliados, com exceção dos documentos pedagógicos publicados em 1993 e 1996 (Quadro 1), não há outro documento que trate da questão da avaliação. Além disso, há ainda dois documentos que retratam, especificamente, a questão da reprovação escolar, são eles: a Portaria n.º 123 /1999, complementada pela portaria n.º 486/1999 e a n.º 476/2000, ambas detalhadas mais a frente, no quadro 5. Estas apresentam alternativas para lidar com a reprovação escolar, mas não definem os critérios para avaliação, apenas sugerem como realizar a reprovação, sendo que a primeira e a segunda instituem uma espécie de reforço escolar por meio de um centro de otimização da aprendizagem, enquanto a segunda legisla sobre a progressão parcial, a qual permite aos alunos ficarem reprovados em até três²⁵ matérias e ainda assim ser aprovado.

No período de 1992 a 2010 foram publicados apenas dois documentos para tratar especificamente sobre a avaliação escolar, sendo que o primeiro deles, de 1993, faz uma análise bastante superficial desse assunto, atendo-se apenas à metodologia de ensino por meio da descrição dos objetivos a serem alcançados pelos alunos em cada uma das disciplinas escolares. O segundo, de 1996, retrata, especificamente, a avaliação e relata como a avaliação continuada foi vivenciada no município, isto é, narra a história experimentada e não traz deliberações ou orientações sobre o assunto. No período de 2010 a 2014, são publicados dois documentos no ano de 2011, a Portaria FME n.º 085 que trazia as Diretrizes e Referenciais Curriculares, que abriu caminho para o documento 'Referencial Curricular 2010 - uma construção coletiva' (2010), depois a Portaria FME n.º 087 que institui a Proposta Pedagógica da Rede. Entretanto nenhuma dessas trouxe alterações em relação aos documentos anteriormente vigentes. A partir de 2014, o único documento pedagógico publicado ainda encontra-se em sua versão preliminar e está descrito no quadro 1, DP-06, desta pesquisa.

Refletindo sobre os documentos pedagógicos existentes na rede municipal de educação de Niterói, é possível perceber que a discussão dos ciclos vai além do tempo escolar, uma vez que se deve pensar até mesmo fora do tempo do aluno, mas também sobre o tempo de gestão dessa proposta, pois o "*processo educativo é o comportamento que mais marca o cotidiano das nossas vidas, e é o mais cotidiano dos processos que orienta o nosso agir*" (ITURRA, s.d., p.5). Por isso a importância de realizar um ensino de qualidade para todos, devendo-se levar em consideração o dentro e fora da escola, perpassando a discussão

²⁵ Este quantitativo foi alterado para duas disciplinas em 2001, por força da Deliberação CME n.º 003/01.

pela marca da democracia que permeia a construção de um trabalho coletivo, pensando o eu sem excluir o outro.

Nesse sentido, os ciclos propõem um ensino voltado para uma educação dialógica, a qual Freire (2005) resume numa educação pautada na humildade, no encontro, na solidariedade, numa relação de muita confiança que gera a esperança, pois *"não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda"* (FREIRE, 2005, p.91-92). Nesse contexto, cabe distinguir as especificidades dos ciclos de alfabetização, de aprendizagem e de formação. Os ciclos de alfabetização, como o próprio nome já antecipa, engloba os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Os ciclos de aprendizagem surgiram ao final da década de 1990, quando diversas redes de ensino optaram por sua adoção, tais como Bahia, Curitiba, Ponta Grossa, Recife, São Luís, entre outras, (STREMEL, 2012), cuja proposta sugere o agrupamento do aluno por idade. *"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"*. (STREMEL, 2012, p. 3).

Nos ciclos de formação, os alunos são agrupados de acordo com as suas fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência. Além disso, neste caso, a responsabilidade do aprendizado é compartilhada entre os professores e os conteúdos são organizados a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade (KRUG, 2001). Ainda sobre a organização do ensino em ciclos, Lima (1998, p.5) acrescenta:

se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem e de ensino tal como eles ocorrem na espécie humana, evitando as rupturas criadas sempre que interrompemos uma explicação, uma atividade, um processo de reflexão por causa da forma rígida como o tempo é distribuído no dia-a-dia da escola.

Nesse enfoque, cabe ressaltar que a atuação como professora em municípios organizados tanto em série quanto em ciclos oportunizou experienciar que o dia-a-dia da escola é um rico objeto de pesquisa, uma vez que cada ambiente é peculiar e distinto. Em se tratando da organização escolar em ciclos, se faz necessária a compreensão sobre o tipo de ciclo adotado em cada rede de ensino, bem como as idiosincrasias próprias de cada

reinterpretação da proposta, além da influência dos fatores externos que convergem para modificar ou não a implementação dessa organização no cotidiano escolar, tais como perfil de docentes, discentes e equipe técnico-pedagógica, a relação destes com a academia e principalmente a influência da gestão municipal no trabalho realizado nas escolas. Ampliando a reflexão entre os ciclos de aprendizagem e de formação, apresenta-se a figura 1, a qual sintetiza as semelhanças e distinções destes.

Quadro 3 - Ciclos de formação x Ciclos de aprendizagem

Ciclos de Formação	Ciclos de Aprendizagem
Perspectiva crítico-social.	Perspectiva liberal - progressista.
Formulação emancipadora/cultural.	Formulações técnico-pedagógicas.
Organização da escola com base nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, adolescência).	Organização da escola em ciclos plurianuais (de dois anos, três anos ou mais). Agrupamento por idade.
Propõe ruptura radical com a lógica seriada da escola.	Mantidas as finalidades educativas, propõe alternativa para enfrentar o fracasso escolar e promover uma escola de qualidade que garanta a aprendizagem dos alunos.
Evidencia os aspectos antropológicos (as temporalidades da formação humana) e socioculturais (socialização de vivências cultural).	Evidencia os aspectos psicológicos, pedagógicos e organizacionais.
Exige reestruturação da organização do tempo-espaço, do currículo, da avaliação, das relações hierárquicas e das práticas pedagógicas.	Procura trabalhar com a pedagogia diferenciada (avaliação formativa, flexibilidade no trabalho diferenciado com o aluno e trabalho dos professores em equipe).
Ruptura radical da reprovação.	Ruptura parcial da reprovação.
O currículo escolar está baseado em complexos temáticos dinamicamente construídos na escola, tendo como método dominante um intenso intercâmbio com a vida ao redor dela, na dependência da idade e dos interesses dos alunos (os objetivos são diferenciados).	Propõe a individualização no percurso de formação (os objetivos permanecem comuns, mas há que se identificar que os alunos são diferentes).
Atua como resistência, a partir de uma concepção alternativa de formação.	Atua para promover igualdade de oportunidade na aprendizagem.
Propõe a horizontalização do poder nas relações da escola.	Ameniza as demarcações hierárquicas rígidas, mas ela é mascarada por uma prática ainda regulada pelo transmissor.
Projeto histórico transformador das bases de organização da sociedade e da escola.	Projeto de inclusão sob o discurso do direito igualitário de aprender.
Conteúdo multilateral e baseado nas experiências de	Vê os conteúdos escolares como conjuntos de

vida, visando a uma formação ampla (emocional, afetiva, criativa, valorativa e cognitiva).	competências e habilidades a serem desenvolvidas progressivamente pelos alunos.
Modelo pedagógico de competência (modo liberal-progressista/populista/radical).	Modelo pedagógico de competência (modo liberal-progressista).

Fonte: CUNHA, V. G. P. da. **Trajetória da política de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ (1999-2012): Análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013. (p. 52)

A observação do quadro 3 permite compreender que há distinções relevantes entre os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem, mas os documentos do município de Niterói parecem expressar dificuldades em reconhecer a sua proposta pedagógica, ora questionando-se sobre o tipo de organização implementado, ora instituindo procedimentos divergentes. Sobre a distinção entre os ciclos de aprendizagem e de formação, Fernandes (2009) e Perrenoud (2002) refletem: para ela *"os ciclos de aprendizagem têm as mesmas características dos ciclos de estudo, com a diferença posta em relação ao sistema de promoção"* (FERNANDES, 2009, p.41), já que no ciclo de aprendizagem *"proíbe-se a repetência no interior do ciclo, exceto em seu último ano"* (PERRENOUD, 2009, p. 37). Para este autor, o fato da repetência ser proibida parcialmente, permite certa fluidez nas progressões, entretanto, ressalta que *"se nada mais for feito, os desvios entre os alunos aumentarão, embora não sejam sancionados por um atraso escolar"* (Idem). Além disso, é importante observar o contexto em que os ciclos são implementados, pois as características peculiares de cada localidade podem ser consideradas na apropriação que se faz da proposta de organização do ensino. Sendo assim, para melhor compreensão do contexto dos ciclos no município pesquisado, cabe então uma contextualização histórica dos momentos políticos pelos quais passou a cidade de Niterói, ao longo dos anos em que as primeiras discussões sobre um modelo de ensino não seriado surgiram no município, as quais remontam ao ano de 1989, quando se iniciou o primeiro governo do prefeito Jorge Roberto Silveira. O quadro 4 revela os dados sobre as gestões dos prefeitos de Niterói desta época até 2015.

Quadro 4 - Governos políticos em Niterói 1989 - 2015

Mandato	Prefeito	Partido	Informações	Secretários de Educação
1989 - 1992	Jorge	PDT	Criação, em 1991, da FME (Fundação Pública Municipal de	* Prof ^a . Satiê Mizubuti * Prof ^a . Lia Ciomar Macedo de Faria

	Roberto Saad Silveira		Educação de Niterói) pelo Decreto nº. 6172 de 20 de Agosto de 1991.	
1993 - 1996	João Carlos de Almeida Sampaio	PDT	Criação de 16 escolas. Priorizou-se a construção de escolas de Educação Infantil. ²⁶	Prof ^a . Lia Ciomar Macedo de Faria
1997 - 2000	Jorge Roberto Saad Silveira	PDT	Nenhuma escola foi criada nesse período, porém houve a assinatura de convênios com catorze creches comunitárias.	* Prof ^a Lia Ciomar Macedo de Faria * Eduardo Travassos e * Plínio Comte Leite Bittencourt * Reynaldo Mattoso
2001 - 2002	Jorge Roberto Saad Silveira	PDT	A partir deste mandato passou a existir um gestor na Secretaria Municipal de Educação e um presidente ²⁷ da Fundação Municipal de Educação. O prefeito foi reeleito, mas em abril de 2002 abandonou o cargo para tentar a eleição para o governo do Estado e o vice-prefeito assumiu o cargo em seu lugar em abril de 2002.	* Secretário: Fernando de Oliveira Rodrigues * Presidente: Reynaldo Mattoso * Secretário: Raul de Oliveira Rodrigues * Presidente: Artur Santa Rosa
2002 - 2004	Godofredo Saturnino da Silva Pinto	PT	Criação de 4 escolas.	* Secretária: Prof ^a . Maria Felisberta Baptista da Trindade * Presidente: Prof ^a . Maria Inês Azevedo de Oliveira * Secretária/Presidente Prof ^a Maria Felisberta Baptista da Trindade

²⁶ Na época a Educação Infantil era chamada de Pré-escolar.

²⁷ De acordo com as determinações da Fundação Municipal de Educação de Niterói, tanto o secretário quanto o presidente tem autonomia para regular as atividades educacionais no município, entretanto, hierarquicamente, o presidente está acima do secretário. Além disso, não há legislação que estabeleça as funções de cada um deles.

2005 - 2008	Godofredo Saturnino da Silva Pinto	PT	Criação de 31 escolas, sendo 10 dessas municipalizadas, outras 10 conveniadas.	* Secretário/Presidente Prof. Waldeck Carneiro da Silva (2005 a abril 2008) * Presidente: Filinto Branco (abril a 31 dezembro 2008) * Secretária: Alina Tinoco (abril a 31 dezembro 2008)
2009 - 2012	Jorge Roberto Saad Silveira	PDT	Criação de 6 escolas, entretanto apenas 3 dessas foram instaladas e inauguradas em 2012, as outras 3 começaram a funcionar em 2013.	* Secretária: Prof. ^a Maria Inês Azevedo de Oliveira (2009/2012) * Presidente: José Bandeira de Mello Júnior (01/01/2009 a 01/08/09) * Claudio Roberto Mendonça Schiphorst (02/10/09 a 09/02/2012) * Luiz Fernandes Braga (01/07/2012 a 31/12/2012)
2013 - atual ²⁸	Rodrigo Neves Barreto	PT	Criação de 13 escolas em dois anos de mandato, sendo 3 dessas em substituição a creches comunitárias.	* Secretário: Prof. Waldeck Carneiro da Silva (01/01/2013 a 04/04/2014) * Secretária: Prof. ^a Flávia Monteiro de Barros Araújo (05/04/2014 a atual) * Presidente: José Henrique Antunes (01/01/2013 a atual)

Fonte: dados de pesquisa.

O quadro 4 permite observar que de 1989 até 2002 o poder municipal esteve nas mãos do Partido Democrático Trabalhista - PDT, o qual se caracteriza por ser um partido político brasileiro de origem centro-esquerda, com ideologia trabalhista.²⁹ Só em 2002 a cidade teve um representante de outro partido, devido o vice-prefeito ter assumido a cadeira porque o prefeito desincompatibilizou-se para concorrer a outro cargo eletivo. O prefeito que assumiu o cargo pertencia ao Partido dos Trabalhadores - PT, o qual foi fundado em 1980 e é considerado o segundo maior partido político do Brasil, além de um dos maiores e mais

²⁸ O mandato do prefeito Rodrigo Neves inicia-se o seu terceiro ano em 2015 e oficialmente terminará ao final de 2016.

²⁹ <http://www.pdt.org.br/> Consultado em 29/11/2014

importantes movimentos de esquerda da América do Sul.³⁰ Ao término deste mandato, o então prefeito disputou as eleições e governou novamente a cidade, mas dessa vez por um mandato inteiro, totalizando assim quase sete anos de gestão. Nessa época este gestor alcançou a marca da criação de trinta e cinco escolas municipais, o que lhe rendeu o título de prefeito que mais criou escolas na cidade, uma vez que este quantitativo quase superou o somatório dos prefeitos anteriores que governaram Niterói no período de 1989 a 2015, os quais somaram 35 escolas criadas.

Ainda analisando as informações descritas no quadro 4, é possível perceber que os grandes feitos da gestão do PDT para a educação de Niterói foram a concepção da Fundação Municipal de Educação, a qual restringiu-se à gestão pedagógica municipal, bem como a criação de escolas de Educação Infantil. Entretanto, por meio dos documentos pedagógicos e administrativos do município analisados, os quais foram detalhados nos quadros 1 e 2, foi possível compreender, por meio da contextualização histórica que apresentam, principalmente no período de 1989 a 2012, que os ideais de educação foram refletidos e avançados no sentido de melhorar as condições de trabalho para o professor, o que poderia caracterizar um esforço em prol de uma melhor aprendizagem dos alunos, além de contribuir para definir o modelo da organização escolar na cidade. Além disso, é relevante destacar que o governo do atual prefeito Rodrigo Neves está revistando a proposta curricular municipal por meio de reuniões por representatividade com professores e pedagogos, principalmente. Como salientado anteriormente, ao final de 2014, foi divulgado o texto provisório oriundo do avanço das discussões, sendo denominado: *"A escola que queremos - repensando a educação pública de Niterói"* (FME, 2014). Este documento foi publicado como uma versão preliminar, mas já apresenta um substancial levantamento histórico dos feitos pedagógicos do município.

No município de Niterói, o tipo de organização em ciclos escolhido para ser implementado foi o de aprendizagem, entretanto, esta opção não foi totalmente definida até hoje, uma vez que o documento preliminar da FME, de 2014 (Quadro 1 - DP 06), mostra alguns questionamentos a esse respeito: *"através de consultas aos profissionais da rede, aos especialistas em educação, ou em experiências em outras redes, faz-se necessário definir o sistema: Série? Ciclo? Ciclos de Formação ou de Aprendizagem?"* (FME, 2014, p. 23). Cunha (2013, p.25) explicita que no período de 2005 a 2008, na gestão municipal sob a liderança do Partido dos Trabalhadores,

³⁰ <http://www.pt.org.br/> Consultado em 29/11/2014

intensificaram-se as discussões em torno das dificuldades enfrentadas com a política de ciclos na prática escolar, e, por conseguinte, deu-se início ao processo de reconstrução da proposta anterior, promovendo mudanças no texto. Essa proposta relacionou as características dos 'ciclos de aprendizagem' com os 'ciclos de formação'.

A proposta de organização em ciclos publicizada pela gestão governamental à época da implantação, 1999, previa a "*reformulação de tempos e espaços educacionais de acordo com a faixa etária dos alunos*" (FME / ECT, 2014, p.13). E visava ainda a "*melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem através da garantia do acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e ao enfrentamento dos desafios da vida contemporânea*" (FME, 1999, p. 20). Cabe ressaltar que a implementação dos ciclos, em Niterói, ocorreu três anos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, a qual tornava facultativa a organização do ensino em ciclos.

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

Seção III - Do Ensino Fundamental, Art. 32. § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. (Idem)

Os documentos histórico-pedagógicos do município de Niterói que foram consultados nesta pesquisa,³¹ além servir para orientar temporalmente, também permitem observar que o processo de implementação dos ciclos na cidade vem acompanhado por um quantitativo relativamente elevado de publicações pedagógicas e administrativas, o que pode indicar a existência de diversos movimentos de reflexão e debate sobre o trabalho docente realizado, incluindo, principalmente, a questão do aprendizado do aluno, caracterizando ainda a busca por alternativas para tornar o ensino mais democrático. O documento pedagógico publicado mais recentemente em Niterói (NITERÓI, 2014, p.1) revela esta preocupação ao destacar que "*no caminho de construir a escola que queremos: pública, gratuita, inclusiva, laica, democrática e de qualidade social para todos, precisamos nos dedicar a refletir sobre os diversos aspectos que compõem esta realidade multifacetada*". Além disso, o citado documento ao informar que tem como objetivo refletir sobre a organização do trabalho pedagógico, também faz um chamamento: "*vimos, através do presente, convidar a todos os*

³¹ Ver quadros 1 e 2.

profissionais de educação e comunidade escolar ao mesmo exercício" (Idem, p.2).

Nesse sentido, pela análise dos documentos pesquisados cabe ressaltar que é possível observar um cuidado especial entre uma gestão e outra em relação aos feitos e alcances conquistados por cada uma, já que todos os documentos trazem um levantamento histórico relatando o trabalho realizado até então. Houve ainda um grande respeito aos profissionais que já desenvolviam o trabalho nos diversos setores da FME. Um exemplo disso ocorreu em 2013, no início da atual gestão, a qual antes de exonerar todos os cargos ou remanejar funcionários para as escolas realizou entrevistas com eles para conhecer a função de cada um, optando por manter a maior parte desses. Um representante da FME que visitou a escola pesquisada no ano seguinte a esta situação, ao ser questionado se havia permanecido na sede revelou durante uma reunião de planejamento: *"fiquei sim, eles (nova gestão) foram muito respeitosos, fizeram uma entrevista com a gente para saber o que fazíamos lá e quase todo mundo ficou, só o alto escalão que mudou"*³² (2014, Representante da FME). Entretanto, apesar dos notados esforços realizados para consolidar a implementação dos ciclos em Niterói, ao longo da história da cidade percebe-se que ocorrem descontinuidades na organização do trabalho pedagógico, as quais em parte podem ser explicadas pela demanda natural de trabalho provocada por meio da entrada e saída de novos prefeitos ao longo do início e fim das suas gestões, cujos têm concepções ideológicas distintas e por isso divergem no modo de gerir, ora retomando arranjos abolidos por outro grupo, ora descartando feitos estabelecidos. Um exemplo disso é o modo de instituir a organização dos alunos nas turmas ao longo das diversas compreensões feitas sobre o sistema de ensino.

Para melhor compreensão sobre a organização da enturmação dos alunos nas séries x ciclos x progressão continuada, foi feito um recorte dos anos de 1993 a 1999, a fim de descrever como era a disposição do ensino na Rede Municipal de Educação de Niterói antes da oficialização da implementação do sistema de ciclos. Para isso foi construído um quadro, composto com os dados da pesquisa realizada aos documentos oficiais da Fundação Municipal de Educação de Niterói, os quais encontram-se arquivados na Assessoria de Estudos e Pesquisa Educacionais - AEPE, um dos locais em que é possível realizar a consulta a esses documentos, sendo o outro a Coordenação de Supervisão Educacional - COESE. Ambos os departamentos também organizam os dados do município, o primeiro ocupa-se principalmente das informações quantitativas sobre a matrícula, evasão, avanço e reprovação escolar, enquanto o segundo preocupa-se com os dados qualitativos visando o

³² Reunião de planejamento 19/02/2014.

acompanhamento do trabalho administrativo realizado nas escolas municipais e particulares de Niterói.

Quadro 5 - Comparativo da organização em série, série x avaliação continuada e ciclos

Série (1993)	Série e Avaliação continuada (A partir de 1994³³)	Ciclos (A partir de 1999 até os dias atuais)
Pré-Escolar	Pré-escolar	1º ciclo em três anos: 1º, 2º e 3º anos
Alfabetização (pertenciam à Educação Infantil)	Alfabetização	
1ª série ----- 2ª série	1ª série ----- 2ª série	
3ª série ----- 4ª série	3ª série ----- 4ª série	2º ciclo em dois anos: 4º e 5º anos
5ª série ----- 6ª série	5ª série ----- 6ª série	3º ciclo em dois anos: 6º e 7º anos
7ª série ----- 8ª série	7ª série ----- 8ª série	4º ciclo em dois anos: 8º e 9ºanos

Fonte: Dados de pesquisa.

O quadro 5 possibilita perceber que em 1993, apesar de ainda não acontecer a avaliação continuada no município, a organização em séries do Ensino Fundamental é a mesma observada a partir de 1994, quando se inicia o processo de avaliação continuada, na qual coexistem a seriação e a não retenção. A única distinção observada entre os anos de 1993 e 1994 no que diz respeito à organização do ensino não tem relevância para o desenvolvimento do ensino no cotidiano escolar e refere-se apenas ao fato de que até 1993 a Educação Infantil englobava a alfabetização. Além disso, em 1999, com a implementação dos ciclos, as séries foram substituídas e organizaram-se em quatro etapas para compor a nova organização em ciclos, entretanto a partir dessa época houve um retrocesso no que diz respeito à reprovação, já que esta passou a acontecer em qualquer tempo por infrequência e ao final de cada ciclo por aprendizagem.

³³ O Documento-proposta para implantação do núcleo integrado de alfabetização (DP - 01 do Quadro 1) incluía a organização pedagógica do pré-escolar até a antiga 1ª série primária sem reprovação desde 1992. Só em 1994 este prática foi ampliada até a antiga 4ª série.

Desta forma é importante destacar que a Rede Municipal de Niterói, visando atender à sugestão da LDB n.º 9394/96, já citada anteriormente, instituiu a organização do ensino em ciclos, mas, entretanto, observa-se também a criação de estratégias para desenvolver pedagogicamente esse ensino, mesclando, ao mesmo tempo, ideias sobre séries e ciclos. Por exemplo, entre 1999 e 2002, apesar de já haver sido publicada oficialmente a organização do currículo em ciclos, ainda utilizava-se a expressão "*anos de escolaridade*" (FME / ECT, 2014, p. 5). Outra questão relaciona-se ao entendimento da "*avaliação classificatória com predominância dos tempos e trabalhos individuais na escola, em oposição à lógica dos ciclos*" (Idem, 2014, p. 5). Por outro lado, entre 2002 a 2006, foi organizado um espaço para reflexão docente por meio de um intenso debate pedagógico conduzido por Grupos de Trabalho – GT's, que se subdividiram para estudar e decidir os rumos do ensino na cidade. Nestes,

buscou-se repensar o currículo, as relações escolares, a organização dos tempos e espaços da escola, o quantitativo de professores por grupos de referência, a ideia de agrupamentos (por idade) e reagrupamentos (por diferentes objetivos e critérios definidos pela equipe de articulação pedagógica da unidade escolar). (Idem, p.5)
(...)

Em relação à avaliação, o modelo adotado a partir dos anos 2000 foi mantido, ou seja, a retenção dos alunos ao final de cada ciclo, a perspectiva da progressão parcial nos 3º e 4º ciclos, o que se contrapunha a ideia de 'permanência'³⁴ no ciclo. (FME / ECT, 2014, p.6).

Nesse sentido, ainda visando observar como ocorre(u) a compreensão sobre a organização da escolaridade em ciclos na Rede de ensino de Niterói, apresenta-se o quadro com os dados coletados a partir da análise dos documentos oficiais, a fim de recuperar as informações divulgadas e oficializadas desde a primeira tentativa de implementação da proposta de ciclos. Fazendo um recorte temporal que engloba apenas dois anos do calendário civil - 1999 e 2000, foi possível conhecer ações e projetos que foram específicos desses anos, destacando ainda o que ocorreu nessa época, resistiu ao tempo e permanece até os dias de hoje. A escolha desse período foi intencional, pois tratam-se dos anos em que foi possível observar as mudanças mais divergentes sobre a compreensão da organização do ensino em ciclos no município.

³⁴ Conforme disposto na Portaria FME nº 125/2008.

Quadro 6 - Levantamento de alternativas à enturmação de alunos de 1999 a 2000

Ano	1999 até hoje	1999	2000
Programa/ Org. do ensino/ Enturmação	Ciclos	CEMOA ³⁵	Progressão Parcial
Clientela	Alunos matriculados e a serem matriculados na Rede Municipal de Educação a partir desta data.	Alunos de 13 a 15 anos que sejam faltosos, retidos e/ ou estejam cursando o 1º ou o 2º ciclo ou estivessem de passagem do 3º para o 4º ciclo em 1999.	Alunos matriculados na rede retidos em até três ³⁶ disciplinas (exceto Educação Física, Educação artística, Informática e Inglês) serão aprovados, porém necessitarão cursar por um semestre a progressão parcial, a fim de complementar os estudos nas disciplinas em que foram reprovados.
Justificativa	Adequação à estrutura organizacional da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96.	Incentivar a permanência do aluno na escola, oferecer base profissionalizante e fazer valer o que se compreende como benefício concedido pela Progressão Parcial.	É entendido como um benefício para o aluno, permitindo o avanço para o ano seguinte mesmo com retenção em disciplinas das séries cursadas.
Ciclo	4 ciclos ³⁷	--	7º ano do Ensino Fundamental
Equivalente	--	1º e 2º ciclos de acordo com o ano cursado em três etapas semestrais.	7º para o 8º anos (Final do 3º ciclo apenas)
Classes de Aceleração	Apenas para alunos retidos em 1998.	--	--
Observação	A Lei foi criada pela Portaria SME n.º 003/98 para vigorar em 1999. A Portaria FME n.º 093/09 definiu conceito 5 e 75% de frequência como mínimo para aprovação. A Portaria n.º 878/09 unificou todas as portarias anteriores.	A Lei foi criada em 1999 com início em fevereiro de 2000, quando foi publicada a Portaria FME n.º 123 que definiu a classificação dos alunos do CEMOA para uma das três etapas de sua escolarização e a reclassificação para os concluintes da 3ª etapa para o Ensino Supletivo ou Regular de acordo com a idade.	A Portaria FME n.º 276/00 tornou a Progressão Parcial obrigatória, podendo ser desenvolvida na própria escola onde o aluno ficou retido ou em outra escola estruturada para este fim.

Fonte: Dados de pesquisa.

³⁵ Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem. Instituído a partir da Portaria FME n. 486/1999 na gestão do secretário Comte Bittencourt. A lei determinou que todo aluno da rede com idade entre 13 a 15 anos que estivesse no 1º ou 2º ciclos deveria ser matriculado neste centro. O início dos trabalhos ocorreu em fevereiro de 2000 para alunos faltosos e em março do mesmo ano para alunos de passagem do 3º para o 4º ciclo que foram "beneficiados com o regime a Progressão Parcial em suas escolas de origem" (NITERÓI, 1999 p. 2 - Art 5º) e ficaram retidos.

³⁶ Em 2001, o quantitativo para cursar a progressão parcial foi reduzido para 2 disciplinas pela Deliberação CME n. 001/2001.

³⁷ 1º Ciclo - 1º, 2º e 3º anos; 2º Ciclo - 4º e 5º anos; 3º Ciclo - 6º e 7º anos; e 4º Ciclo - 8º e 9º anos de escolaridade.

No quadro 6, pode-se observar que a organização da escolaridade em quatro ciclos de formação se mantém até hoje e sem alteração, inclusive com a manutenção das classes de aceleração. Estas aparecem na história de Niterói em 1999, mas apenas para alunos que ficaram retidos no ano de 1998, época de transição das séries para os ciclos. Depois disso, de 2006 até 2008 para todos os alunos com distorção série x idade,³⁸ em seguida, em 2010, visando corrigir o fluxo escolar e reaparecendo em 2014 para os alunos que tivessem dois anos acima da idade indicada para o ano de escolaridade cursado. Além disso, em nenhum desses anos houve o que se compreendeu como progressão continuada, situação que ficou restrita aos anos de 1994 até 1998, a qual visava, no município, apenas resolver a problemática que envolvia o fluxo escolar.

A justificativa para tal implementação era definida pelo objetivo de "*corrigir os altos índices de repetência e a distorção série/idade*" (FME, 2010, p. 19). Nesse contexto, cabe destacar que a progressão continuada foi substituída, muitas vezes, pelos projetos instituintes³⁹ e pelos projetos escolares, os quais tratam de atividades organizadas pela Fundação Municipal, como Magia de Ler, Projeto Lego e de reforço escolar, cujos dois primeiros eram ministrados pelos professores regentes em suas próprias aulas, por meio de orientações pedagógicas divulgadas por ofícios e/ou cursos de formação. Já o terceiro era oferecido no contraturno, por professores contratados,⁴⁰ para os alunos que têm baixo rendimento e por esse motivo eram/são indicados pelos professores para participar. Já o CEMOA vigorou até o ano de 2007, sendo substituído por projetos instituintes organizados pela Fundação Municipal de Educação de Niterói. Nesse sentido, observa-se uma grande diversidade de projetos, programas, planejamentos e concepções sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visando, supõe-se, melhorar o ensino no município. Entretanto, é importante destacar que apesar da grande quantidade de documentos reguladores e orientadores do ensino no município, cada unidade escolar tem certa autonomia na aplicabilidade e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

³⁸ Ver nota 45.

³⁹ Esses projetos, na gestão do advogado, consultor educacional e ex-secretário de diversas redes de educação, sendo as mais recentes Niterói (2009 - 2011), Búzios (2014) e São Gonçalo (2014 a atual), foram intensificados, chegando a serem gastos quase cinco bilhões entre materiais e treinamento, segundo dados do jornal O Fluminense. Disponível em: <http://www.ofluminense.com.br/editorias/cidades/plantao/prefeito-recebe-coordenadores-da-educacao-no-gabinete>. Consultado em 02/07/2013. Para biografia completa, acessar: <http://www.claudiomendonca.com.br/> Consultado em 02/07/2013.

⁴⁰ Até 2014 este trabalho era realizado por professores contratados, a partir de 2015 foram convocados professores efetivos para esta atividade.

1.2 - A ESCOLA MUNICIPAL NITEROIENSE

*Importante na escola não é só estudar,
é também criar laços de amizade
e convivência.*

Paulo Freire

Em janeiro de 2008 a Prefeitura Municipal de Niterói autorizou o funcionamento da *Escola Municipal Niteroiense*.⁴¹ Foi dado a ela um nome em homenagem a um respeitável professor universitário militante. Inicialmente foram organizadas turmas do 4º ao 6º ano da Educação Infantil⁴² e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.⁴³ Esta nova escola tinha como finalidade atender à demanda da comunidade residente na zona norte de Niterói, a qual buscava vagas para alunos com idade entre 3 a 8 anos. Assim, usando o espaço de um prédio antigo, iniciaram-se os preparativos para a criação da nova escola. Este recinto já havia sido utilizado por outra escola, a qual funcionou por dezesseis anos, porém transferiu-se para outro prédio. Além dessa unidade, o referido prédio também abrigou uma escola federal de Ensino Médio por dois anos. Porém, no final de 2007, após um acordo entre o município e o governo federal, este colégio federal foi transferido para outro espaço estadual desativado, um centro integrado de educação pública - CIEP, que com uma estrutura mais adequada e confortável poderia receber alunos maiores e em maior quantidade.

Antes do início das aulas, alguns pequenos reparos foram feitos no prédio pela equipe de obras da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, visando à adequação do mesmo para receber os novos alunos. Assim, apesar da falta de recursos físicos e humanos, as aulas começaram na data prevista, juntamente com as outras escolas da rede. Em 2009, a direção da escola foi comunicada de que no ano seguinte não haveria mais turmas de Educação Infantil, tendo em vista que seria inaugurada uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI no bairro. Os pais dos alunos organizaram um abaixo-assinado, convocaram as autoridades e chamaram emissoras de televisão na tentativa de manter esta etapa do ensino na escola, mas apesar dos esforços, apenas os alunos que já estavam cursando tiveram a oportunidade de concluir o processo, porém não foram abertas novas turmas de Educação Infantil. Nesse mesmo ano, a diretora deixou seu cargo por questões pessoais e profissionais, uma vez que organizou, no ano seguinte, a pedido da FME, grande parte das atividades da Conferência

⁴¹ Este nome é fictício e foi escolhido como opção para preservar a escola pesquisada.

⁴² A Educação Infantil, em Niterói, desde a implementação dos ciclos, em 1999, está organizada num único ciclo, comumente referido como bloco.

⁴³ Em Niterói o 1º ciclo engloba o 1º, 2º e o 3º ano, antiga alfabetização, 1ª e 2ª séries.

Nacional de Educação - CONAE, na cidade. Duas outras funcionárias - uma professora e uma pedagoga - assumiram a direção da escola respondendo pela mesma interinamente, até que em outubro do ano seguinte fosse feita uma nova eleição,⁴⁴ a qual oportunizou às servidoras concorrerem e vencerem para gerir a escola por mandato compreendido pelo período de três anos, de 2011 a 2013.

Antes disso, em 2010, o prédio escolar de estrutura pré-moldada, já com prazo de validade ultrapassado e sinalizado pela equipe de obras e manutenção, inclusive com risco à vida dos usuários, foi completamente reformado, porém as aulas não foram interrompidas, pois a obra durou cinco meses e se não houvesse aula nesse período não haveria como repô-las, principalmente levando em consideração as duas semanas em que as aulas foram suspensas devido às fortes chuvas que assolaram o município no mês de abril, trazendo mortes e destruição. Em outubro desse ano, houve alterações na estrutura física e também administrativa da escola, uma vez que, como descrito anteriormente, foi realizada a eleição para direção e então a equipe diretiva permaneceu com as mesmas diretoras e secretária, mas uma das pedagogas foi substituída porque recebeu um convite para atuar na FME.

Em 2011, como ocorrido desde 2008, mais um grupo de alunos se despediria da escola ao concluir o 3º ano de escolaridade do 1º ciclo, porém por meio dos esforços de pais, responsáveis e alunos que muito lutaram para que houvesse a continuidade do 2º ciclo na escola, a Fundação Municipal resolveu repensar a decisão para o ano seguinte, optando por acolher e acatar o pedido. No ano seguinte, em 2012, houve um intenso movimento de reuniões para a reconstrução coletiva do Projeto Político Pedagógico - PPP. Sobre este momento é destacado que *"revisitar o Projeto Político Pedagógico da escola é uma experiência dinâmica e desafiadora, pois o projeto de escola vai se construindo e tomando forma a cada dia, a cada questionamento, a cada novo dado, a cada reunião"* (PPP, 2012, p.5). Participaram da reconstrução do PPP os professores, os funcionários, os alunos do 3º ano e os pais e responsáveis pelos educandos. A importância desse momento é dada principalmente por meio da reflexão sobre a contribuição de quem ajudou a (re)construí-lo, pois o projeto de escola *"vai se configurando quando ouvimos e conhecemos os nossos alunos, professores, pais e funcionários, vai se concretizando quando direcionamos focos no nosso fazer"* (Idem).

⁴⁴ Em Niterói existe eleição para diretor geral e diretor adjunto a cada três anos, nesta votam pais, responsáveis e alunos a partir de 12 anos, sendo apenas um voto computado por matrícula na Unidade Escolar. Os professores e funcionários tem peso 2 no voto, mas os profissionais contratados não têm direito de votar. Vale ressaltar que até 2013 o mandato durava quatro anos, mas a partir de 2014, por meio do edital de eleição, este tempo foi reduzido em um ano.

No PPP (2012) também é possível perceber a preocupação na realização do trabalho escolar, destacando que *"na atividade da gestão escolar, não deve haver a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico"* (p.24). Ao mesmo tempo, o grupo reconhece que uma organização escolar em ciclos não pode ser definida de forma estática, mas deve acompanhar as transformações da escola que é viva, por isso ressaltam que

a proposta de ciclos tem passado por diferentes fases e processos, de maior ou menor visibilidade e investimentos materiais, humanos, técnicos e teóricos. Nossa escola tem vivido o ciclo como ação processual, não estática ou estagnada. Processo no qual interferem as ações de sistema de gestão, ou a falta delas, bem como a própria comunidade escolar. A manutenção e mudanças nas equipes modificam as formas de concepção e ação predominantes, a discussão acumulada sobre o assunto também produz mudanças, como também a própria receptividade das famílias e o perfil dos alunos produzem reflexos na forma como a proposta de ciclos se evidencia e se consolida. (PPP, 2012, p.13)

Além disso, nota-se a preocupação dos professores em relação ao estudo e pesquisa constantes, pois destacam que o PPP confere uma identidade à escola e por isso deve *"contemplar a questão da qualidade de ensino, entendida aqui nas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias"* (2012, p. 38). Nesse sentido, em busca de construir um ambiente de pesquisa e reavaliação coletiva do trabalho desenvolvido, os gestores da referida escola promovem, semanalmente, reuniões de planejamento e estudo com os professores e pedagogos, visando à reflexão sobre as possibilidades de avanço e ainda os retrocessos necessários ao processo de transformação de práticas e saberes.

No início do ano de 2013, foi feita mais uma obra no prédio escolar e foram construídos um banheiro, um almoxarifado, uma sala de direção e mais duas salas de aula, porém não houve tempo hábil para que estas duas salas fossem ocupadas por alunos durante o ano letivo, por isso, apenas uma das salas oportunizou ampliar o atendimento de crianças de 1º ano de escolaridade com a abertura de nova turma, porém iniciando os trabalhos com um mês de atraso devido à finalização da obra, enquanto que a outra sala foi usada para reagrupamentos e atividades extras. Ao todo, a escola ofereceu atendimento, neste ano, para quinze turmas. Em outubro desse mesmo ano, ocorreram novas eleições para direção, porém o tempo do mandato foi reduzido por edital de eleição para três anos. As gestoras concorreram e novamente alcançaram o quantitativo de votos para validar a votação e por isso exercerão a função deste mandato pelo período de 2014 a 2016.

Em 2014, foram organizadas dezesseis turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade, cuja faixa etária varia entre 6 a 14 anos de idade, totalizando trezentos e oitenta e cinco alunos, distribuídos em dois turnos: manhã - uma turma de primeiro ano, uma de segundo ano, uma de terceiro ano, duas de quarto ano e três de quinto ano; À tarde existem duas turmas de primeiro ano, uma de segundo ano, duas de terceiro ano, duas de quarto ano e um quinto ano do Ensino Fundamental. Além dessas, existe a classe de aceleração, a qual atendeu em 2014 a dezesseis alunos com distorção de idade. Em 2015 esta foi substituída pelo reforço escolar, o qual também atenderá alunos com dificuldades de aprendizagem.⁴⁵ O trabalho de aceleração foi realizado com pequenos subgrupos de discentes no formato de reagrupamentos por nível de aprendizagem e ocorreu apenas no turno da manhã, por isso, os alunos que estudam no primeiro turno saíam das salas de aula por alguns momentos para participar da atividade, já os alunos que estudavam no turno da tarde precisam chegar cedo para participar e após almoçarem na escola ficavam para estudar à tarde.

Existe ainda o atendimento na sala de recursos, tanto pela manhã quanto à tarde, o qual é voltado, principalmente, para alunos com laudo médico indicando a necessidade educacional especial a ser trabalhada. Entretanto, os alunos que apresentam algum distúrbio observado pela professora, são encaminhados pelas pedagogas para avaliação médica, em um dos locais em que a prefeitura de Niterói tem convênio. Durante o período em que estiverem em avaliação, em alguns casos, estes alunos também poderão frequentar a sala de recursos, mesmo não tendo recebido laudo médico.

Atualmente, o prédio possui oito salas de aula, uma de leitura, uma de multimeios, uma de recursos, um banheiro para aluno NEE, dois para professores, um para as meninas e outro para os meninos, além de sala de direção, pedagogas, uma secretaria, cozinha, refeitório, pátio externo e corredor central, tudo isso incluído em apenas um pavimento.

1.3 - PERCURSOS DE PESQUISA

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui. Percorri milhas e*

⁴⁵ Apesar da rede municipal de Niterói estar organizada em ciclos, os termos distorção de idade, distorção idade x ciclo ou distorção idade x série são comumente utilizados. Além disso, muitas das solicitações de envio de levantamento de alunos com tal distorção, pedidos pela FME, usam as três nomenclaturas. A divergência continua também nos documentos pedagógicos oficiais. A Portaria FME n.º 087 no Artigo 33 revela que "os alunos do Ensino Fundamental Regular que no início de cada período letivo estiver(em) em distorção idade/ciclo, de acordo com as idades expressas no Art. 4º, passarão por processo de reagrupamento e otimização da aprendizagem" (FME, 2011). Por outro lado, o documento preliminar de 2014, no subtítulo 2, item 3, destaca "para análise do FLUXO ESCOLAR, consideram-se: o índice de evasão, a retenção e a distorção série/idade" (FME, 2014, p. 7).

*milhas antes de dormir: Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei.*

Cidade Negra

A escola *também* é lugar de conhecimento. Neste sentido, a palavra ‘também’ destacada deve-se ao entendimento de que o conhecimento está em toda a parte: nas relações sociais, na pesquisa, na reflexão e no desenvolvimento da prática de ensino. Para qualquer direção que se olhe, está aprendendo e vislumbrando conhecimento, uma vez que o conhecimento é decorrente da prática humana e por isso pode ser construído por meio da interação entre os seres humanos e o mundo. Da mesma forma, o conhecimento pode ser construído no contexto social, de modo a que o indivíduo aja, interaja, interprete e transforme o mundo a sua volta. Deste modo, as ciências emergem como um modo de ver o mundo e por isso podemos ser pesquisadores na medida em que buscamos informações para as perguntas diárias que decorrem das relações interpessoais e da própria autorreflexão, pois vivenciamos e refletimos sobre o mundo e as coisas que nos rodeiam. Sobre o assunto, Fetzner e Souza (2012, p.693) e Freire (1992, p. 27) refletem, respectivamente:

a concepção de conhecimento trabalhada na universidade e na escola pública tem oscilado entre perspectivas conservadoras (que compreendem o conhecimento como neutro e objetivo, sendo decorrentes do processo que toma um particular como universal) e perspectivas emancipatórias (aquelas que, compartilhando do conceito de bem viver, integram-se às necessidades dos grupos com os quais se trabalha).

conhecer, na dimensão humana,(...) não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (...) Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

E dessas relações podem ser determinadas também as marcas de uma pesquisa, as quais perpassam por transformações históricas e pessoais, sendo capazes de motivar e orientar a definição das categorias de análise, as quais são descritas por Minayo "*como construções históricas que atravessam o desenvolvimento do conhecimento e da prática social*" (2008, p.179). Minayo (2008, p.20) também faz um alerta:

alguns grupos sociais e alguns pensadores logram sair do nível de 'senso comum' dado pela ideologia dominante, mas, mesmo assim, o seu conhecimento é relativo e nunca ultrapassa os limites das relações sociais de produção concreta que existem (...) o pensamento e a consciência são fruto da necessidade (...) são um ato ou entidade, são um processo que tem como base o próprio processo histórico.

Sendo assim, epistemologicamente retratando, é importante destacar que a vivência pode estar imbricada num processo histórico, por isso, a proposta deste trabalho é pesquisar uma inquietação que acompanha o trabalho docente na escola pesquisada, ao longo dos anos em que o magistério vem sendo exercido, que é como a reprovação escolar se constitui como prática em uma escola organizada em ciclos, a qual pelas concepções de currículo, aprendizagem e avaliação que a orientam não deveria precisar deste recurso. O propósito é compreender, mais especificamente, por que os educadores ainda reprovam ou desejam reprovam os alunos mesmo exercendo a docência no contexto de uma escola organizada em ciclos.

Para pesquisar essa ideia ter-se-à por base a compreensão de que a intencionalidade também é responsável pela forma de condução do ensino, pois se relaciona com o que se deseja alcançar, tendo em vista ainda a compreensão de que o ensino e a aprendizagem devem ser desenvolvidos de modo a se trabalhar para superar a exclusão social e escolar, tornando os processos de ensino mais democráticos, dialogados e solidários. Nesse sentido, relacionando a epistemologia com a educação é possível utilizar as palavras de Dalarosa (2008, p. 346) que discorre que ambas "*decorrem da concepção de sociedade de homem e de conhecimento que se possui*". E ainda compreender como Sousa Santos (1995, p.1) que

vivemos num tempo atônito que ao debruçar sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser.

Nesta perspectiva, num espaço de dúvidas e descobertas decorrentes da própria ação humana, pretende-se compreender que os conhecimentos emergem da nossa interação com a realidade, logo não havendo assim apenas um significado a ser descoberto, já que este é construído em relação ao fenômeno e as pessoas que o significam e, portanto, produzem significados que podem ser diferentes. Nesse sentido, tendo em vista que a perspectiva epistemológica tem a ver com a forma usada para explicar e entender algo, é válido ressaltar

que este trabalho será alicerçado numa perspectiva epistemológica crítica, cujas bases contribuem para a desconstrução dos conceitos prontos e fechados. Além disso, nesse contexto compreende-se como possível abrir espaço para novas possibilidades a partir da reflexão e da transformação do conhecimento pré-estabelecido, visando proporcionar no educando o estabelecimento da autonomia e da tomada de decisão. Esta compreensão pode implicar diretamente na democracia da sociedade, visando transformá-la universal, a partir do movimento de libertação. Sobre as relações humanas, considerando o viés das classes populares Machado e Lobo (s.d., p. 1) ressaltam que

as lutas sociais carregam em si uma forma própria de observar, conhecer e criticar a realidade, que diferentemente das correntes de pensamento hegemônicas convencionais, congrega em suas análises razão e experiência empírica, sensibilidade, objetividade e posicionamento político-ideológico.

Desta forma, inicialmente, buscou-se identificar o problema desta pesquisa: a compreensão docente sobre a reprovação em escolas organizadas em ciclos. Após o consentimento da escola para a realização da pesquisa e a apresentação dos documentos comprobatórios do vínculo com a universidade ao Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói⁴⁶- NEST, foi concedida a carta de aceite. Com esta, foi possível realizar o acompanhamento do cotidiano escolar direcionando o olhar para o problema desta pesquisa. E enfim, escolheram-se os métodos e técnicas de pesquisa visando um estudo coerente e dinâmico. Antes de iniciar o acompanhamento na escola, foi definido o recorte temporal para a revisão de literatura - publicações dos últimos cinco anos e o recorte espacial para a observação na escola - professores das turmas em que é possível realizar a reprovação no município de Niterói - 3º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Deste modo, buscaram-se as bases epistemológicas que orientam esta investigação sob uma perspectiva crítica do conhecimento. E ao mesmo tempo observou-se o cotidiano escolar, as experiências profissionais e pessoais, incluindo ainda novas reflexões por meio das atividades realizadas: preenchimento de dois cadernos do tipo diário de campo, um em 2013 e outro em 2014, realização de treze entrevistas, sendo duas dessas com membros da EAP e onze com professoras, todas realizadas no ano de 2014. Além disso, foi feito o acompanhamento das reuniões de planejamento, porém nem sempre como participante, mas

⁴⁶ <http://www.educacaoniteroi.com.br/category/conheca-a-estrutura-do-fme/nucleo-de-estagio-nest/>
Consultado em 29/05/2013

como pesquisadora, assim como ocorreu com as reuniões do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo - CAPci⁴⁷, também conhecida como Conselho de Classe.

O tempo de observação do cotidiano escolar para esta pesquisa está atrelado ao trabalho realizado enquanto integrante da unidade escolar. Nesse sentido, por meio da pesquisa participante realizada, já é possível perceber que pesquisar o cotidiano escolar não é tarefa fácil, principalmente se levarmos em consideração que uma educação para a transformação social seria aquela baseada na concepção libertadora (FREIRE, 1987), a qual vincula-se à instrumentalização dos sujeitos, ao exercício da cidadania e à vivência da relação solidária entre as pessoas. Assim, os conceitos do campo educacional estudados ao longo da experiência acadêmica se interligam na medida em que se observa o cotidiano escolar e se compreende a importância de realizar um trabalho docente voltado para uma aprendizagem significativa, a qual vise a transformação social, cultural, científica, política e econômica do ser humano almejando que a reprovação escolar não seja mais uma prática.

⁴⁷ O CAPci ocorre em toda a rede municipal trimestralmente, numa quarta-feira prevista no calendário escolar específica para tal fim, pelo período de 2 horas, no horário em que ocorreria a reunião de planejamento semanal.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Muitas das coisas mais importantes do mundo foram conseguidas por pessoas que continuaram tentando quando não parecia haver mais nenhuma esperança de sucesso.

Dale Carnegie

Ao revisar a própria prática docente, este trabalho emerge numa pesquisa qualitativa, com perspectiva crítica, aqui entendida como aquela que visa "*apreender a vida, tal qual ela é interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de ação*" (SARMENTO, 2003, p. 153). Nesse sentido, é válido ressaltar que a opção metodológica é uma escolha epistemológica, pensada, tendo em vista, principalmente, os aspectos qualitativos, ideológicos e históricos constitutivos da pesquisa social (MINAYO, 2004), os quais podem ser orientados de acordo com os significados interpretados individual e pessoalmente. Dessa forma, optou-se pela seguinte metodologia para construir esta pesquisa: a revisão de artigos, dissertações e teses, o estudo documental dos documentos pedagógicos expedidos pelo município de Niterói e a pesquisa participante na *Escola Municipal Niteroiense*.

A revisão de literatura levou em conta, primeiramente, a confiabilidade e o prestígio do banco de dados e/ou site, bem como a facilidade de acesso aos trabalhos divulgados por meio digital/online, por isso optou-se por escolher três fontes de pesquisa: a ANPEd, o SciELO Brasil e o banco da CAPES. A análise documental foi usada como "*método autônomo*" (FLICK, 2009, p. 231), uma vez que a "*pesquisa contará com a informação sobre aquela realidade em estudo que estiver documentada*" (Idem). Além disso, a opção por usar os documentos oficiais do município foi feita tendo em vista que estes "*muitas vezes permitem que se vá além das perspectivas dos membros no campo*" (Ibidem, p.236). Para melhor compreensão e organização desses documentos, optou-se por dividi-los em pedagógicos e administrativos, como já descritos nos quadros 1 e 2 e citados ao longo desta pesquisa.

A pesquisa participante, a qual se traduz por meio do envolvimento legítimo entre o pesquisador e o objeto de estudo e visa à intervenção na realidade social que está sendo pesquisada, vem sendo realizada por meio da observação do cotidiano com registro em diário de campo e com entrevistas do tipo conversas (Minayo, 2004), uma vez que se entende que estas ultrapassam "*as dimensões exclusivamente técnicas*" (POUPART, 2010, p. 246), além

de serem uma *"via de acesso privilegiado para apreender o ponto de vista e a experiência dos atores"* (Idem). Destarte, cabe ressaltar que as professoras, gestoras e pedagogas que participaram deste estudo tiveram conhecimento da pesquisa. Entretanto o aprofundamento do tema ocorreu ao longo realização da própria pesquisa, uma vez que ao pesquisar o espaço de trabalho, houve o cuidado para não afetar os laços afetivos construídos ao longo do tempo de convívio, por meio do trabalho desenvolvido a partir da reflexão dos dados obtidos. Assim, foram escolhidos alguns momentos específicos, como as reuniões pedagógicas e entrevistas individuais, para discutir detalhadamente o assunto pesquisado.

Em relação ao tratamento da informação coletada, esta foi realizada com um cuidado essencial, uma vez que *"nossas vidas como indivíduos, assim como membros de uma sociedade e da vida social como um todo se tornaram objetos de registro"* (FLICK, 2009, p.230). Refletindo sobre a metáfora da cebola, de Geertz (1989), é possível perceber que a compreensão humana se reveste por diversas camadas. Assim, a observação do trabalho docente no cotidiano refletiria o registro de apenas algumas dessas camadas e por isso um comportamento ou fala de um professor não poderia então ser tomado de modo estanque e compreendido como algo que faz sempre parte da sua constituição enquanto protagonista da ação educativa, mas um ato que ocorreu contextualizado com determinada situação.

Do mesmo modo, foram tratados os dados referentes aos alunos em relação à reprovação escolar, uma vez que os educandos também podem ser ainda produto do meio onde vivem, reflexo da família, da escola, dos círculos de convívio. Como Kramer (2009) discorre, por detrás de um dado há sempre um corpo, um rosto, um alguém que é sujeito produtor de cultura. Nesse sentido, as impressões observadas no cotidiano escolar foram cuidadosamente refletidas, a fim de que fossem interpretadas como um todo e não apenas por meio de momentos isolados dos contextos em que ocorreram. Assim, inicialmente foi feita a opção de coletar as informações apenas por meio das atas de CAPci e de conselho de promoção⁴⁸ quando necessário para elucidar algum elemento ou assunto, entretanto, julgou-se que tal pesquisa poderia se tornar fria por lidar apenas com os dados quantitativos, então optou-se também por analisar, se imprescindível, os relatórios descritivos avaliativos anuais dos alunos retidos, os quais narram o desenvolvimento do aluno, sob os olhos da professora, ao longo do ano estudado. A opção por pesquisar de perto alguns alunos justifica-se pela ideia de que se acredita que seria muito superficial para esta pesquisa apenas ler os relatórios

⁴⁸ Na rede municipal existem três conselhos de planejamento e avaliação do ciclo - CAPci ao longo do ano e um conselho de promoção, realizado sempre na última semana letiva de dezembro. Letiva (o), leia-se semana de aula prevista no calendário escolar.

avaliativos dos alunos ao coletar os dados sobre a reprovação, sem lidar com eles diretamente, sem observar seus comportamentos e atitudes.

Além disso, como houve uma tentativa de compreender a necessidade de reprovar por parte dos professores, bem como relacionar o suposto fracasso escolar que tende a resultar na reprovação, sendo esta um incômodo que acomete diversas crianças brasileiras (PATTO, 2008), também foi observado se de fato a reprovação por aproveitamento⁴⁹ somente acontece nos anos em que esta ação é permitida pelos documentos que orientam o trabalho pedagógico no município de Niterói, ou seja, ao final dos ciclos: no 3º e no 5º anos do Ensino Fundamental.

O acesso aos documentos oficiais da escola não foi um problema, principalmente devido à atuação como docente na mesma desde a sua inauguração e o consentimento que foi dado por meio da carta de aceite do NEST e ratificado pela direção da escola pesquisada. Além disso, para coleta de dados utilizaram-se materiais tanto do arquivo permanente da escola, tais como diários, atas finais de Conselho de Avaliação e Planejamento do ciclo - CAPci, atas de conselho de promoção e listagem dos alunos retidos; como recursos do tipo entrevistas diretas e semiestruturadas e conversas informais com as professoras e à equipe diretiva, além do acompanhamento das turmas selecionadas por meio da observação às fichas de cadastro, do portfólio individual e dos relatórios avaliativos. Sobre o uso de entrevistas, Minayo (2004, p. 64) observa que estas podem ser *“consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em sondagem de opinião (...); semiestruturada (...); aberta ou em profundidade e focalizada”*. Dois modelos de roteiro, com blocos de perguntas foram construídos para auxiliar na realização das entrevistas (Ver anexos 2 e 3).

Também foi utilizado o diário de bordo para registros emergentes, o gravador de áudio e sempre que necessário a câmera fotográfica, para outros registros que foram julgados relevantes no decorrer desta pesquisa, além da participação como professora e pesquisadora nas reuniões de planejamento pedagógico coletivo.⁵⁰ É importante ressaltar que pesquisar o local de trabalho não foi tarefa fácil, principalmente porque inicialmente era difícil separar os dois papéis, isto é, participar das ações do cotidiano sem ter o olhar investigativo de não interferir no acontecimento, ou conviver com os eventos sem utilizá-los para a reflexão da pesquisa. Sendo assim, procurou-se, sempre que possível, visitar a escola nos momentos de

⁴⁹ Termo usado para descrever a reprovação por aprendizagem no município.

⁵⁰ As reuniões de planejamento acontecem em todas as escolas da rede municipal semanalmente, sempre às quartas-feiras, tendo duas horas de duração, pela manhã às 10h, à tarde às 15h30min e à noite 18h.

folga, a fim de favorecer o trabalho de modo a assumir essencialmente a função de pesquisadora e não de docente. Todos esses esforços contribuíram para investigar como o trabalho pedagógico é desenvolvido, mais especificamente como a reprovação escolar é encarada no cotidiano escolar, uma vez que os objetos de pesquisa são algo essencial e por isso *"precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade"* (MINAYO, 2008, p. 25).

Assim, a observação do cotidiano escolar foi direcionada para o movimento, isto é, a existência de vida nos mais variados aspectos que envolvem o cotidiano escolar, perpassando pelas relações interpessoais e pela socialização e ainda o autoconhecimento e a aprendizagem. Desta forma, esta observação e a sua análise, no espaço escolar citado, levaram em conta as diferentes possibilidades pelas quais a escola se organizou pedagógica e administrativamente em relação à proposta de organização escolar em ciclos implementada em 1999 e reimplementada⁵¹ em 2010.

2.1 - CICLOS, PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO, CURRÍCULO E REPROVAÇÃO ESCOLAR

A revisão dos estudos realizada para a pesquisa e as reflexões pessoais sobre a prática profissional permitiram entender que o processo de pesquisa é um grande desafio. Ao mesmo tempo em que se vive o cotidiano da escola, buscou-se identificar o problema, bem como perceber as categorias de análise. Neste momento, buscaram-se as bases epistemológicas que orientam a investigação, porque contribuem para o entendimento do cotidiano escolar vivenciado. Dessa forma, tendo em vista que ao pensar uma pesquisa social devem-se englobar considerações de caráter qualitativo, histórico e ideológico, para organizar e compreender as informações selecionadas, todo o material pesquisado foi agrupado segundo os temas que buscaram permear tais compreensões: (1) O processo de implementação da organização escolar em Ciclos; (2) Facilidades e desafios no desenvolvimento do currículo em ciclos e (3) Compreensões sobre a Reprovação escolar.

A consulta de trabalhos foi realizada em três meios, como citado anteriormente, a saber: a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, o Banco

⁵¹ Em 2009 o presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói Cláudio Mendonça utilizava esse termo em seus discursos para os professores.

de Dados do Scientific Electronic Library Online - SciELO Brasil e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Nesse sentido, é importante destacar que o caráter do pesquisador aparece principalmente das inquietações provocadas com as experiências vivenciadas enquanto docente da escola pesquisada, pois o interesse da pesquisa é provocado pelas interações proporcionadas no cotidiano escolar. Assim, desde já se assume a responsabilidade da não neutralidade do pesquisador (MINAYO, 2008), o qual deve ter clara a ideia de que é necessário transitar entre a competência técnica e a análise, principalmente visando contemplar as reflexões surgidas na própria pesquisa. A esse respeito destaca Freire (1996, p. 16):

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse sentido, pensando no movimento do ensinar e aprender que pode acontecer também ao realizar uma pesquisa optou-se por refletir sobre os textos, livros e pesquisas analisados unindo-os por fonte de consulta, de acordo com os temas elegidos, visando dessa forma, possibilitar uma melhor compreensão das informações observadas. Assim, após realizada, respectivamente, a revisão dos textos da ANPEd, do SciELO e por fim ao banco de teses e dissertações da CAPES, foi feita a análise individual de cada pesquisa. Em seguida os textos encontrados foram didaticamente agrupados por fonte de consulta, para uma reflexão por bloco de trabalhos oriundos do mesmo banco de dados. Além disso, a leitura dos livros não foi analisada em separado, mas permeou toda essa pesquisa.

A partir da pesquisa de artigos, teses e dissertações publicadas no Brasil e localizando os trabalhos temporalmente através de um recorte entre os anos de 2009⁵² a 2013, filtrando as buscas pelos descritores '*ciclos*' e '*reprovação escolar*', separadamente, obteve-se um total de vinte e sete pesquisas que serão analisadas em profundidade a partir desta etapa. Os critérios de inclusão dos textos para compor o *corpus* desta pesquisa foram apenas aqueles que elegeram o tema '*ciclos*' ou '*reprovação escolar*' de modo focal, além de conter em suas palavras-chaves e/ou em seus títulos os seguintes termos: currículo (curricular),

⁵² Devido à dificuldade de acesso às teses e dissertações, na busca com a palavra-chave "reprovação escolar" optou-se por selecionar uma tese publicada em 2007.

conhecimento, ensino fundamental (ou de nove anos), práticas pedagógicas, progressão continuada e avaliação.

2.2 - CICLOS, CURRÍCULO E REPROVAÇÃO ESCOLAR NOS TEXTOS DA ANPEd

A pesquisa aos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd foi realizada levando-se em consideração os trabalhos publicados nas reuniões anuais dos últimos cinco anos, englobando 2009 a 2013, a partir da aceitação destes em dois grupos de trabalho, o GT12 - Currículo, no qual foram encontrados 104 artigos e o GT 13 - Educação Fundamental, em cujo GT foi possível observar 89 publicações. Do universo de 193 artigos encontrados nos dois grupos de trabalho, todos foram inicialmente considerados para leitura do título, do resumo e da conclusão, sendo que nos dois últimos casos somente quando houvesse tais partes nos textos. Entretanto, após aprofundamento destas leituras foram selecionados apenas três do GT 12 e seis textos do GT 13. Do total de nove trabalhos considerados, sete desses diziam respeito à implementação da organização em ciclos e dois analisavam aspectos da reprovação escolar. O baixo quantitativo de textos selecionados pode ser explicado pelo fato de que apenas estes apresentaram relevância direta com esta pesquisa de modo focal, isto é, somente estes foram os que apresentaram um estudo sobre a organização escolar em ciclos ou sobre a reprovação escolar. Para melhor visualização dos dados quantitativos coletados nesses dois grupos de trabalho foi construído um quadro com os números de publicação em cada um dos grupos, seguido, respectivamente, pelo quantitativo de artigos selecionados para análise, sendo estas separadas em reuniões anuais da ANPEd pesquisadas. Em seguida os textos serão analisados e agrupados de acordo com os temas desenvolvidos, compreendendo as categorias de análise percebidas.

Quadro 7 - Levantamento dos trabalhos apresentados no GT 12 - Currículo da ANPEd

Reunião Anual / Ano	Publicações no <u>GT 12 - Currículo</u>	Quantitativos de trabalhos selecionados para pesquisa
36 ^a - 2013	18 trabalhos	1 trabalho
35 ^a - 2012	13 trabalhos	0 trabalho
34 ^a - 2011	29 trabalhos	0 trabalho
33 ^a - 2010	18 trabalhos	1 trabalho
32 ^a - 2009	27 trabalhos	1 trabalho

Total	104 trabalhos	3 trabalhos
--------------	----------------------	--------------------

Fonte: Dados de pesquisa

Quadro 8 - Levantamento dos trabalhos apresentados no GT 13- Ensino Fundamental da ANPEd

Reunião Anual Ano	Publicações no <u>GT 13 - Educação Fundamental</u>	Quantitativos de trabalhos selecionados para pesquisa
36 ^a - 2013	17 trabalhos	3 trabalhos ¹
35 ^a - 2012	19 trabalhos	2 trabalhos ¹
34 ^a - 2011	16 trabalhos	0 trabalho
33 ^a - 2010	19 trabalhos	0 trabalho
32 ^a - 2009	18 trabalhos	1 trabalho
Total	89 trabalhos	6 trabalhos

Fonte: Dados de pesquisa

Os quadros 7 e 8 permitem observar a produção de artigos publicizados por dois Grupos de trabalho da ANPEd, bem como as respectivas seleções realizadas para aprofundamento teórico. Tanto na busca de artigos do GT 12 quanto do GT 13 esperava-se observar um artigo que retratasse os dois temas numa única pesquisa, porém, apesar do grande volume de artigos, não foi encontrado nenhum trabalho que trouxesse a temática da implementação de ciclos e a da reprovação escolar ao mesmo tempo. Além disso, interessante observar que quase não se encontraram trabalhos com a temática da reprovação escolar, pois dentre os analisados com tema sobre avaliação, na sua maioria, exceto os dois selecionados, diziam respeito a avaliações externas de larga escala, o que não se constitui como foco desta pesquisa.

Realizou-se uma leitura transversal dos trabalhos selecionados, os quais foram escolhidos por retratarem ou a implementação dos ciclos ou a reprovação escolar. Em todos os trabalhos foi observado como os autores apresentam uma das duas questões acima citadas, principalmente destacando aqueles que apresentaram as concepções dos professores sobre os assuntos. No Grupo de Trabalho 12 - Currículo - da ANPEd foram selecionadas três pesquisas Matheus (2009; 2013), Braga, Guedes e Santiago (2010) e estas foram incluídas na categoria Facilidades e desafios no desenvolvimento do currículo em ciclos (2), pois têm como objetivo

compreender o processo de significação da política de integração curricular e as articulações e disputas decorrentes deste processo.

Matheus (2009), em sua pesquisa intitulada "*O processo de significação da política de integração curricular em Niterói/RJ*", analisa os desafios percebidos na reforma curricular da Rede Municipal de Ensino de Niterói no triênio 2005-2008. A pesquisa dela teve como objetivo compreender e analisar a produção de currículo, focando na abordagem do ciclo de políticas, destacando as influências locais e globais existentes. Este estudo revela ainda que há grande divergência entre a proposta estabelecida pela Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME - e as sugestões elencadas pelos profissionais e docentes, principalmente no que diz respeito à integração curricular, à interdisciplinaridade e à disciplinarização. Uma questão com discordância observada é que, para a FME, as disciplinas devem estar a serviço dos objetivos dos eixos, a fim de se alcançar os objetivos. Entretanto, na proposta pedagógica da escola em que a autora realizou a pesquisa, as disciplinas permanecem como no currículo tradicional, inclusive com a clara hierarquização das mesmas. Ao discutir as percepções da pesquisa, a autora afirma que concorda com um currículo integrado, mas não à custa do "apagamento" (2009, p.12) das disciplinas. Para ela, a sociedade tem necessidade de estabelecer categorias, isto é, divisões para separar algo, por isso se não forem as disciplinas serão os eixos ou mais um nome a ser definido. Outra questão levantada é que para alguns dos professores pesquisados os eixos possibilitam a articulação de disciplinas afins, mas, para outro grupo, os eixos constituem-se como uma forma de fragmentar o conhecimento. E por fim é colocado que na rede pesquisada observam-se duas posições que visam a hegemonia: a da FME e a dos professores, entretanto revela como positivo o processo de organização curricular ocorrer democraticamente, já que ambos tem em comum o alcance da qualidade em educação, uma vez que este pressupõe tensão e dissenso e por isso o torna ainda mais produtivo.

Nesse contexto, Matheus (2013), no artigo "*Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade*", também analisa as relações discursivas estabelecidas entre currículo, avaliação e qualidade a partir da leitura dos documentos formulados ou encomendados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, pela Secretaria de Educação Básica - SEB, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, publicados entre 2003 a 2011 - mandatos dos Governos Lula e Dilma. A pesquisa dela visa entender as políticas de currículo como produção cultural discursiva marcada pela contingência cultural. O corpus do trabalho compõe-se de cinquenta e

sete textos educacionais sobre a Educação Básica, que foram mapeados a partir do Programa Computacional WordSmithTool - versão 5, o qual identifica palavras ou grupos de palavras a partir das relações estabelecidas entre os termos escolhidos, o que torna possível desestruturar ou reestruturar os textos, significando assim que há várias forma de lê-los.

A autora ressalta que para a gestão política analisada, a educação de qualidade destina-se a todos e o fomento à qualidade entra na esteira do crescimento econômico, já que a educação é tida como condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil. Dessa forma, no rol da qualidade da educação, a autora observou que a avaliação é vista como essencial para contribuir com ela, pois os processos de avaliação que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB são entendidos como colaboradores da melhoria da qualidade em educação, anteriormente referida. Nesse contexto, o currículo é entendido como um dos requisitos para a qualidade em educação, a qual é viabilizada por meio de parâmetros ou diretrizes curriculares, já que um currículo deve apresentar uma seleção de conhecimentos relevantes e significativos. Em síntese, a pesquisa concluiu que o Governo Lula teve como premissa afastar-se das políticas educacionais implementadas nos governos anteriores, pois estes as consideraram incapazes de universalizar a educação com qualidade. Para a autora, no governo Lula, foi possível controlar o currículo por meio da avaliação de massa e ainda medir a qualidade dos processos educacionais.

Da mesma forma que Matheus (2013), Braga, Guedes e Santiago (2010) no texto *"Paulo Freire e as discussões sobre o currículo no GT Currículo da ANPEd: o balanço de uma década"*, fazem um levantamento de dados por meio de textos, entretanto estas se utilizaram dos artigos apresentados no Grupo de Trabalho - Currículo, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, os quais foram publicados ao longo dos anos 2000 a 2009. Todos os textos selecionados na pesquisa delas foram analisados buscando perceber em seu bojo as ideias de Paulo Freire,⁵³ estudioso que apesar de não ter uma teorização específica sobre currículo, tem um trabalho de referência no que se refere às teorias críticas do currículo. Esta pesquisa de Braga, Guedes e Santiago foi selecionada por compreendermos que a organização escolar em ciclos está permeada pelas ideias de Freire: o ensino focado no aluno, a visão do trabalho em uma perspectiva libertadora, a educação com base no diálogo, para o respeito às diferenças e para a valorização do conhecimento que o aluno já possui. Na pesquisa, foram encontrados duzentos e um trabalhos, sendo cento e

⁵³ Paulo Freire (1921-1997) educador e filósofo. É considerado o patrono da educação. Disponível em <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>

quarenta e um do tipo apresentação oral e sessenta pôsteres, mas apenas dozes desses foram selecionados por terem alguma obra de Paulo Freire citada nas Referências Bibliográficas. A análise dos trabalhos selecionados revelou que quatro textos utilizam-se dos pressupostos freirianos para fazer citações, dois o utilizam como opção metodológica, cinco como referencial para questões sobre currículo e dois como fundamentação teórica para tratar das políticas e práticas curriculares. Assim, as autoras destacam que apesar dos avanços no campo educacional, ainda constitui-se um desafio dar visibilidade a pesquisas com o aporte teórico de Paulo Freire para compreender as diferentes questões nas políticas e práticas curriculares.

As três pesquisas selecionadas no GT 12 - Currículo, após minuciosamente analisadas, revelam profundos estudos sobre os desafios percebidos no desenvolvimento do currículo em escolas organizadas em ciclos, além de trazerem, em comum, uma discussão sobre a qualidade no ensino. Matheus (2009), apesar de não retratar a questão da implementação do regime de ciclos e da reprovação escolar como foco do estudo, perpassa a discussão da qualidade do ensino pela construção do conhecimento por meio "*da articulação entre propostas e práticas curriculares*" (p.1). Ao analisar a reforma curricular do município de Niterói, ocorrida durante um triênio (2005 a 2008), a autora destaca que é possível observar uma tentativa de implementar um currículo integrado, entretanto esta ação é construída em oposição à organização disciplinar do currículo. Para ela não seria necessário extinguir as disciplinas para a criação desse tipo de currículo, seria apenas necessário valorizar a relação existentes entre elas, preconizando assim o entendimento do que se compreenderia como interdisciplinaridade.

Da mesma forma que Matheus (2009; 2013), em 2013, a própria autora retrata pesquisa que relaciona a qualidade na educação com currículo e avaliação, destacando ainda a qualidade como "*marcada pelas demandas projetadas pelos grupos em disputa*" (2013, p. 12). Ao pesquisar, a autora percebeu a compreensão da qualidade do ensino para o governo analisado, sendo esta atrelada aos resultados das avaliações externas, principalmente pelo SAEB. Segundo a pesquisa, para os idealizadores dessa política, este sistema colaboraria para o alcance da qualidade, sugerindo ainda uma (re)construção do currículo baseada no que seria considerado qualitativo de acordo com esse tipo de avaliação. Em outras palavras, nessa política parte-se do que o aluno não sabe, ou erro, para construir o currículo, quando este deveria estar focado nos conhecimentos significativos para o aluno.

Braga, Guedes e Santiago (2013) não analisam profundamente a questão da qualidade da educação, mas por compreendem que o legado de Paulo Freire é o ideal de educação de

qualidade para todos, lamentam a ausência de obras e ideias dele em estudos e pesquisas sobre a educação nos últimos dez anos, no GT de Currículo da ANPEd. As autoras revelam que buscavam compreender a forma como o pensamento pedagógico de Paulo Freire tem se constituído nos estudos que refletem sobre a qualidade do ensino, a partir do enfoque do currículo escolar, entretanto, apesar de muitos autores utilizarem citações e fundamentação teórica do educador ainda são poucos os casos em que essas pesquisas se utilizam dos ensinamentos de Freire para compreender as questões escolares.

No Grupo de Trabalho 13 - Ensino Fundamental foram selecionados seis trabalhos, sendo três destes tratando do processo de implementação da organização escolar em ciclos (1): Couto (2009) que reflete sobre a questão da heterogeneidade no ensino; Rocha, Martinati e Santos (2012) que destacam a inalteração do ambiente escolar para adequar-se a um trabalho pedagógico em ciclos; e Machado (2013) que alerta para o fato de que há uma zona muda das representações sociais dos professores que trabalham em ambiente com ciclos. O quarto trabalho, de Arosa (2013), trata das facilidades e desafios no desenvolvimento do currículo em ciclos (2) – o artigo propõe o conceito de *Resseriação*, destacando um processo de ressignificação da série. O quinto e o sexto trabalhos apresentam compreensões sobre a reprovação escolar (3), uma vez que o primeiro, de Soares e Villas-Boas (2012), retrata a avaliação sob o enfoque do dever de casa pela perspectiva dos estudantes e o segundo, de Fischer e Gesser (2013), analisa a avaliação tendo como pano de fundo os alunos com histórico de repetência.

Ao analisar profundamente os textos selecionados, é possível observar que Couto (2009), em seu artigo "*Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica*", discute a escola em ciclos sob o enfoque da heterogeneidade, a qual é vista como uma estratégia de intervenção pedagógica. Além disso, o foco da pesquisa dela centra-se no questionamento sobre se realmente a proposta de ciclos possibilitou o trabalho com turmas heterogêneas. O estudo usa autores como Ball e Mainardes para compreender o ciclo de políticas, enfatizando o contexto da produção do texto e o contexto da prática. A autora faz uma crítica à homogeneização, salientando que esta é legitimada pela organização escolar em série e ressalta que a dificuldade apresentada pela proposta de ciclos deve-se ao fato da falta de um projeto voltado para a luta contra o fracasso escolar e o pouco tempo e espaço destinado para discussões, o que ocasionou na dificuldade de aceitação da mesma pela comunidade escolar. Há outro questionamento sobre como propor atividades de intervenção para o avanço entre os níveis, atrelado à questão sobre quais são os conhecimentos

necessários ao professor para que isso ocorra na prática docente. Desta forma, a partir do contexto da prática pedagógica, foi realizada uma pesquisa participante numa escola pública de Casemiro de Abreu, cuja turma foi escolhida pela pedagoga da unidade por considerar o professor "*bem sucedido*" (2009, p.9). No entanto, após seis meses de observação percebeu que o trabalho heterogêneo só ocorria quando eram feitas atividades informais e com música, já que em todas as outras, os alunos, os quais estavam em diferentes níveis de desenvolvimento, retornavam ao grupo referência⁵⁴ quando faziam as tarefas propostas.

Rocha, Martinati e Santos (2012) na pesquisa "*Ensino fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação*", realizaram um trabalho de revisão bibliográfica de vinte e uma dissertações e quatro teses selecionadas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, as quais foram publicadas entre 2006 e 2011, cujo tema recorrente é sobre a problemática proveniente da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Os trabalhos pesquisados mostram resultados de cada região geográfica do Brasil, exceto do Norte. Embora as conclusões percebidas sejam regulares, restringem-se aos contextos pesquisados, pois devido cada região ter suas especificidades sociais, culturais e econômicas, suas análises não devem ser generalizadas. As autoras destacam que em todas as pesquisas estudadas não se percebeu adaptações estruturais, nem do tempo, do espaço, dos recursos ou mesmo da matriz curricular. Além disso, as próprias práticas pedagógicas continuaram inalteradas em relação ao modelo tradicional de ensino, fato que contradiz os documentos oficiais de implementação do Ensino Fundamental de nove anos. E por fim, as autoras afirmam que as discrepâncias entre o discurso oficial e as condições essenciais para a implementação da lei, aliadas a falta de preparo dos docentes, colaboram para dificultar ou mesmo impedir a implantação e a implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Nesse contexto, Machado (2013) em seu artigo "*A zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores*", também traz uma reflexão sobre o Ensino Fundamental, mais especificamente sobre a chamada zona muda das representações sociais dos professores que participaram da implementação dos ciclos de aprendizagem em Recife. A autora apresenta um histórico sobre os ciclos e revela que apesar da escola brasileira ser tradicionalmente seriada, o objetivo dos ciclos é assegurar a continuidade dos estudos dos alunos matriculados na Educação Básica com um tratamento pedagógico mais adequado,

⁵⁴ Grupo de referência ou GR é usado como sinônimo de turma. É uma organização com base na homogeneidade.

destacando que a sua implantação não caracteriza uma mudança pontual, mas pressupõe a construção de programas integrados que sejam alternativas para o enfrentamento do fracasso escolar e visem à criação de uma escola mais justa e igualitária.

A pesquisa de Machado entrevistou cinquenta e dois professores, sendo quarenta e seis desses, mulheres e seis homens, todos docentes efetivos da Rede Municipal de Recife, com formação que variava de Ensino Médio à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo que a maior parte tem Pós-Graduação *Lato Sensu*. A coleta de dados foi feita a partir de entrevistas, usando a técnica da substituição, isto é, apresenta-se uma assertiva sobre os ciclos para os professores e solicita-se que os mesmos a comentem usando o maior número de argumentos possíveis. Ao tabular as informações descritas pelos professores pesquisados percebem-se que apenas dois colocam-se a favor da proposta implantada pela prefeitura de Recife, todos os outros destacam que a mudança ocorreu apenas no que se refere ao nome, inclusive questionam a formação oferecida aos docentes para iniciar o trabalho, justificando que uma semana é muito pouco tempo para desconstruir a lógica seriada de anos organizada. Além disso, a maior parte dos entrevistados revelou que a proposta tem uma série de exigências para o seu desenvolvimento, mas as autoridades não realizaram tais mudanças. O aspecto mais negativo observado no regime de ciclos pelos profissionais é a não retenção, uma vez que para eles a reprovação tem um grande valor metodológico. Assim, a autora salienta que as políticas educacionais embora promissoras confrontam-se com as representações dos professores, que as compreendem e ressignificam.

Ampliando o tema do regime de ciclos, Arosa (2013), na pesquisa "*Resseriação no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói*", analisa o processo de implementação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de Niterói, cujo início é datado de 1999. A pesquisa propõe o conceito de Resseriação, diferentemente de Desseriação (KRUG, 2007), ressaltando que no primeiro caso há um processo de reordenamento da série, melhor dizendo, uma ressignificação, ao contrário do esperado que era o afastamento da organização seriada. O estudo traz um comparativo de parte de uma pesquisa realizada desde 2009 com dezoito municípios do Estado do Rio de Janeiro que declaram adotar a organização de escolaridade em ciclos, porém os dados disponibilizados incluem escolas em que a adoção desse sistema engloba desde a implantação em todos os anos do Ensino Fundamental, até apenas a partir do sexto ano, ou do quarto ano e ainda do primeiro ao nono ano de escolaridade. Além disso, o autor destaca que apesar de alguns municípios pesquisados terem declarado estarem organizados em ciclos, inclusive apresentando certa semelhança no que diz respeito à

organização e/ou distribuição do tempo e espaço escolar com a proposta de ciclos, demonstram fragmentação curricular e rigidez na organização do tempo e avaliação, sendo esta entendida ainda como um instrumento classificatório pelos docentes pesquisados. De acordo com a pesquisa realizada em Niterói, o autor observou que não se trata de acrescentar ao regime de ciclos elementos próprios da organização seriada, mas de construir uma nova seriação. Um exemplo dado é a série bianual ou trienal, ou seja, o ciclo apresenta-se com a união dos anos de escolaridade da série, mas sem o caráter anual. Fato que apenas reforça a retenção, diferentemente do que preconizava a versão da proposta curricular desta rede, a qual vigorou entre 2005 a 2008 e que indicava uma avaliação processual coletiva e contínua. Outra discrepância observada é a organização da idade indicada para o aluno cursar cada ano de escolaridade, o qual permite um ano extra entre cada um dos ciclos, o que pode ser compreendido indiretamente como a possibilidade de permanência do aluno em mais um ano no ciclo. Além da retenção, aspectos como dependência, progressão parcial e recuperação são recorrentes nos documentos analisados, os quais se complementam com a visão fragmentada e hierarquizada do currículo, ainda considerando algumas disciplinas em detrimento de outras no que se refere à reprovação. Assim, tais controvérsias, segundo o autor, corroboram para a compreensão do termo Resseriação.

Nesse contexto Fischer e Gesser (2013), na pesquisa *"Avaliação sob a ótica de crianças com histórico de repetência"*, dissertam sobre a avaliação pelo olhar das crianças que já tiveram alguma repetência escolar, destacando que há mais de cinco décadas o *"fenômeno perverso chamado fracasso escolar"* (p. 1) é tema de pesquisas que visam encontrar respostas para diminuir ou sanar os números da reprovação. Estes estudos, segundo elas, geralmente focam o problema do fracasso escolar e a conseqüente reprovação nas próprias crianças, pesquisando questões sobre *"a dificuldade de aprendizagem, a indisciplina, a baixa frequência, a repetência, a evasão"* (p.1). No entanto, as autoras destacam que apesar da maioria das pesquisas ouvirem gestores, professores e pais, são raros os casos no meio acadêmico em que os protagonistas dessa história são ouvidos, ou seja, as crianças. Assim, na pesquisa, Fischer e Gesser propõem-se a ouvir e olhar para oito crianças, sendo quatro de cada escola, todas tendo em comum o fato de terem vivenciado a reprovação escolar por pelo menos duas vezes. A ideia da pesquisa surgiu da compreensão de que *"reconhecendo a criança como um sujeito vivo, subjetivo, real e singular"* (p.2) seja possível repensar ações pedagógicas em que estas sejam coparticipantes do seu sucesso. Após a coleta de dados, as autoras constataram que essas crianças reservam um lugar de destaque para a avaliação,

relacionando-a como sinônimo de prova. E ao serem questionadas sobre se existem outros tipos de avaliação que não a prova, revelam que existem as provas de matemática e português. Ao explicar para que serve a prova as crianças revelam que é para estudar e aprender, apenas dois alunos revelam que serve como verificação da aprendizagem. Os alunos entrevistados revelam ainda não saberem para que são avaliados, destacando que apenas a nota da prova é transcrita no boletim, sendo esta ainda escolhida pela professora. Além disso, todos os educandos informaram que não há correção das atividades que erraram na prova, atitude, que segundo as autoras, se fosse realizada poderia ser um instrumento para potencializar a aprendizagem. E por fim as autoras concluem destacando que se torna essencial realizar reflexões e ações para mudanças de hábitos e quebra de paradigmas por parte dos educadores, a fim de que se realizem outras possibilidades avaliativas menos excludentes, visando o alcance de um aprendizado qualitativo para todos.

Do mesmo modo, Soares e Villas Boas (2012) no artigo "*O dever de casa e a avaliação: o que pensam os estudantes*", também discutem a avaliação sob o enfoque dos alunos, porém o tema pesquisado é o dever de casa, especificamente qual o papel que este ocupa nos processos de avaliação das escolas. Inicialmente as autoras dissertaram sobre o quão negativa é a naturalização do dever de casa, ocorrida principalmente nas últimas décadas, tanto por parte dos professores, alunos e pais. Após a coleta de dados dos alunos as autoras observaram que o gosto pelo dever de casa é "*inversamente proporcional ao avanço nos anos escolares*" (p. 3) e os alunos destacam como motivos para não gostar dessa atividade o fato de que não tem ninguém para ajudar, não tem mobiliário em casa adequado para a realização da tarefa e sofrem castigos dos pais quando não conseguem estudar sozinhos. Os educandos também destacaram que houve discordância entre o ensino da escola e a explicação obtida em casa. E por fim, os educandos revelam que sentem falta da professora explicar onde ocorreu o erro na tarefa de casa, permitindo ainda a revisão do mesmo, fato que pode sugerir que os alunos desejam que o dever de casa contribua efetivamente para a aprendizagem.

É relevante destacar que todos os seis textos selecionados revelam uma grande preocupação com o ensino (COUTO, 2009; MACHADO, 2013; ROCHA, MARTINATI E SANTOS, 2012; SOARES E VILLAS-BOAS, 2012; FISCHER E GESSER, 2013; AROSA, 2013) e destacam seus temas enfocando, principalmente, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Retomando a análise dos textos selecionados sob a luz das categorias (1), (2) e (3) vale ressaltar que sobre o processo de implementação da organização escolar em

ciclos (1), é importante destacar que em busca da sonhada qualidade em educação percebe-se uma verdadeira corrida das Secretarias de Educação por fórmulas inovadoras, as quais encerram por produzir documentos curriculares a cada nova gestão, na maioria das vezes sem relação direta com a prática (COUTO, 2009), sendo essas propostas, muitas vezes, fragmentárias, descentradas, multirreferenciadas, ecléticas, e até mesmo não apresentam qualquer tipo de mudanças pedagógicas e de infraestrutura nas escolas (ROCHA, MARTINATI e SANTOS, 2012; MACHADO, 2013; AROSA, 2013), enquanto que um currículo deve ser construído levando-se em consideração a reflexão dos conceitos sob a perspectiva do conhecimento e dos sujeitos, visando à plena formação do indivíduo (MACHADO, 2010).

Em relação às facilidades e desafios no desenvolvimento do currículo em ciclos (2) observou-se que a construção do currículo é um processo político, por isso deve ser reinterpretado e adaptado ao contexto da prática (AROSA, 2013), além de tomar como referência as teorias críticas, dialéticas, sócio-históricas e histórico-culturais. Nesse contexto, o currículo pode ser compreendido como corresponsável pela qualidade da educação, uma vez que se trata de um elemento orientador do processo de ensino-aprendizagem (AROSA, 2013).

A respeito das compreensões sobre a reprovação escolar (3), as pesquisas analisadas revelam que no desenvolvimento do currículo, muitas vezes, não se leva em consideração que uma educação permanente ocorra por meio da autonomia dos sujeitos sociais e com a articulação dos diversos saberes oriundos das relações sociais (FISCHER E GESSER, 2013). Além disso, ambos os estudos incluídos neste tema (3) levantam o questionamento sobre o fato de que não há uma real compreensão da ação avaliativa, seja o dever de casa (SOARES e VILLAS BOAS, 2012), sejam das provas (FISCHER e GESSER, 2013) e isso ocorre tanto por parte dos professores e dos pais quanto dos alunos. As autoras acreditam que haja apenas uma reprodução de atos realizados, uma vez que o pai reproduz um comportamento que vivenciou, o aluno por sua vez não conhece outra possibilidade e o professor nem sempre reflete sobre a sua prática ou procura alternativas para exercer o trabalho docente, o que perpetua as ações.

2.3 - CICLOS, CURRÍCULO E REPROVAÇÃO ESCOLAR NOS ARTIGOS DO SciELO

A pesquisa ao banco de dados do Scientific Electronic Library Online - SciELO Brasil foi realizada utilizando-se a palavra-chave 'ciclos', filtrando os resultados para o país Brasil,

especificando as áreas temáticas nas ‘Ciências Humanas’ e em ‘Educação e pesquisa educacional’, recortando o período de publicação entre 2009 a 2014. Assim, foram encontrados vinte artigos na busca. Todos foram inicialmente selecionados para leitura do resumo e das palavras-chaves. Entretanto somente dez desses foram selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa, justamente por tratarem da questão da organização escolar em ciclos. Para melhor visualização das pesquisas encontradas, as mesmas foram organizadas por ano de publicação como segue no quadro abaixo:

Quadro 9 - Levantamento dos trabalhos encontrados no SciELO

Ano de publicação	Artigos filtrados /pesquisados	Quantitativo de trabalhos selecionados
2009	8 trabalhos	7 trabalhos
2010	2 trabalhos	2 trabalhos
2011	2 trabalhos	0 trabalho
2012	6 trabalhos	1 trabalho
2013	2 trabalhos	0 trabalho
Total	20 trabalhos	10 trabalhos

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro 9, permite observar que, em 2009, foram encontrados oito trabalhos, sendo que um foi excluído por ser do tipo nota de leitura, ou seja, texto organizado como um glossário de outro texto, o qual não foi localizado, restando assim sete trabalhos, sendo todos selecionados. Em 2010, foram encontrados dois artigos, sendo que estes dois foram selecionados para esta pesquisa por tratarem do tema ciclo como foco principal na pesquisa. Em 2011, foram encontrados mais dois trabalhos, sendo que um foi excluído porque apresenta a questão da progressão continuada em São Paulo na opinião dos pais e alunos, fato que foge ao tema desta pesquisa, pois se pretende observar a questão da reprovação escolar apenas sob a compreensão dos docentes. E outro foi excluído porque a pesquisa era baseada na aprendizagem de pessoas soropositivas e igualmente não se adéqua ao foco deste estudo, já que não haverá distinção ou mesmo citação sobre tal assunto.

Em 2012, foram encontrados seis trabalhos, mas apenas um deles atendia ao assunto desta pesquisa e pôde ser selecionado. Dentre aqueles não considerados, o primeiro artigo foi excluído porque apresentava pesquisa sobre o conceito de cultura escolar, tendo a escola

como objeto de pesquisa. O segundo não foi considerado porque se tratava de um estudo de caso em Minas Gerais que comparava, por meio de uma abordagem psicológica, os alunos retidos no terceiro ano com os que seguiram para o quarto ano Ensino Fundamental. O terceiro foi retirado porque trazia um apanhado da promoção automática no Ensino Médio, na década de 50. O quarto por trazer pesquisa sobre consumo responsável, visando um ambiente sustentável. O quinto foi desconsiderado por ser um relato de pesquisa sobre narrativas da formação de professores. Em 2013, foram encontrados dois artigos, sendo um selecionado e um foi excluído porque o enfoque era apenas o segundo segmento do Ensino Fundamental, sob o viés do conceito de letramento.

Após análise dos artigos selecionados foi possível observar importantes temas nas pesquisas. Fetzner (2009), no artigo "*A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para uma discussão do espaço-tempo escolar*", reflete sobre a (1) implementação dos ciclos, ao apresentar parte de uma tese de doutorado sobre as falas docentes coletadas no período de 2003 a 2007, a respeito da não aprendizagem escolar em ciclos. A pesquisa traz também reflexões sobre o processo de implementação do regime de ciclos em Porto Alegre, ocorrido a partir de 1989, pela Coligação Frente Popular. A autora indica que o entendimento dos ciclos neste trabalho é o desdobramento de práticas de democratização na escola, destacando a questão da heterogeneidade, vista como princípio para a aprendizagem e potencializadora para os grupos de trabalho, democratização da sociedade, perpassando a democratização escolar, favorecendo o acesso à educação, à gestão escolar e ao conhecimento.

O exemplo citado refere-se a Porto Alegre, cuja implementação dos ciclos ocorreu no bojo da democratização da cidade. No caso da cidade sulista, a atividade administrativa passou a ser posta a serviço da atividade pedagógica. E nessa leva de transformações, instituíram-se os princípios da Escola Cidadã, os quais definiram a gestão democrática, o currículo escolar, a avaliação e os princípios de convivência na escola. Dessa forma, destacam-se como positivos na implementação de Porto Alegre a participação das escolas, a organização do ensino em complexos temáticos e a pouca resistência, de modo geral, à referida proposta.

Fernandes (2010), no artigo "*A necessária superação da dicotomia no debate série-ciclos na escola obrigatória*", reflete sobre as facilidades e desafios do desenvolvimento do currículo em ciclos e propõe a superação das questões divergentes entre série e ciclo, atentando para a necessidade de superação do fracasso escolar. Ao fazer um levantamento

histórico sobre a escolarização no Brasil, a autora destaca que até início do Século XX, o professor tinha total autonomia pedagógica, organizava os grupos e ensinava crianças de diferentes idades numa mesma turma, além de escolher os conteúdos e definir quando os alunos iriam avançar para outra classe. Somente quando a inspeção escolar passou a atuar como orientação pedagógica, os ares modernos levaram a escola à organização em séries. O texto descreve a história e a cultura da organização escolar seriada, bem como problematiza o processo de implementação da escola organizada em ciclos, o qual é descrito como uma *"nova lógica para a ordenação dos tempos e espaços escolares"* (FERNANDES, 2010, p. 887). A autora revela também que *"a proposta de reorganização dos tempos e espaços escolares, de currículos e práticas avaliativas abala o habitus dos agentes e a cultura e lógica de funcionamento da escola"* (Idem). Nesse sentido, reorganizar os tempos e os espaços da escola implica numa mudança cultural, o que não deveria ser entendido como um problema, já que este sistema deve ser construído continuamente a partir das novas experiências e estímulos. Fernandes (2003) destaca que a reorganização dos tempos e espaços escolares deve ser um produto da cultura da escola, no qual os alunos sejam percebidos social e historicamente, a fim de que as mudanças realizadas na escola não sejam superficiais, mas consigam alterar a lógica de organização do trabalho escolar, pois *"a qualidade da educação não passa pela opção de séries ou ciclos"* (FERNANDES, 2010, p.892). Assim, a autora alerta para o fato de que propor o fim do debate série x ciclos é saudável para o alcance da superação do fracasso escolar, pois visando construir uma escola democrática para todos, visto que a aprendizagem se dá de modo individual para cada aluno, muito pouco importa o tipo de organização do ensino, já que este é *"produto da cultura da escola"* (FERNANDES, 2013, p. 889). Assim, o que de fato é relevante é se o direito à escolarização e à aprendizagem estão sendo garantidos.

Mainardes (2009), no artigo *"A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações"*, destaca estudo que traz uma revisão sistemática de treze teses de doutorado e cento e dez dissertações de mestrado publicadas entre 2000 e 2006 sobre a política de ciclos, bem como a análise crítica das políticas educacionais nos dezessete estados brasileiros pesquisados. Dos trabalhos analisados, cento e vinte são pesquisas de campo e três são de cunho teórico. Estes foram separados em vinte e cinco categorias para serem mais detalhadamente analisados. Dentre as observações feitas pelo autor, destacam-se que apenas quatro trabalhos apresentam articulação entre os contextos macro e micro e que outros dois discutem o impacto da implantação dos

ciclos no trabalho docente, observando questões como a jornada de trabalho, a adesão ou resistência dos professores para o trabalho no regime de ciclos. Citando Paro, o autor alerta para o fato de se observar que muitos trabalhos trazem uma pesquisa superficial sobre o assunto e retratam ou o macrocontexto ou o microcontexto, dando apenas um tratamento *"meramente fenomênico dessa realidade mais estrita e localizada, desconsiderando as amplas determinações do real"* (p.31). Assim, o autor revela ser essencial buscar compreender as diferenças entre as propostas de ciclos e os fundamentos dessas políticas, mas sem desconsiderar as concepções de homem, do mundo, sociedade e conhecimento.

Nesse sentido, Dalbem (2009), na publicação *"Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar"*, disserta sobre os dados coletados de um recorte na observação da implementação dos ciclos apresentada em 1994 aos docentes e iniciada em 1995, em cento e setenta e cinco escolas de Belo Horizonte. O enfoque dos ciclos tem a perspectiva da inclusão escolar. A autora revela que, inicialmente, foi feito um levantamento dos documentos oficiais pertinentes à proposta, em seguida houve a pesquisa de campo nas escolas, a fim de verificar as condições pedagógico-administrativas existentes. Depois disso, foram selecionadas trinta e uma escolas para o estudo de caso, sendo três dessas escolhidas majoritariamente por aderirem à Escola Plural⁵⁵. A partir da opção de estudar escolas de 1º, 2º e 3º ciclos, o universo de cento e setenta e cinco passou para cento e cinquenta e nove unidades escolares. Por fim, o último momento foi incluído pela reivindicação dos próprios professores, sendo então aplicado um questionário de opinião aos oito mil docentes, sendo que 50% desse quantitativo retornou para os pesquisadores a fim de ser analisado. Nesse sentido, destacou-se que a *"organização por ciclos na Escola Plural centra-se na ideia do direito à vivência de cada idade de formação sem interrupção"* (p. 68). Além disso, no que diz respeito à avaliação deve-se *"levar em conta aspectos do contexto de implantação"* os quais sugerem *"a preocupação e desejo de que os estudos tivessem efeitos significativos na formulação/reformulação das políticas"* (p.71) da Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Os dados coletados também revelaram que embora o critério central para a organização das turmas fosse a idade, *"na prática o processo de enturmação associava dois critérios básicos: a idade e o nível de desenvolvimento cognitivo ou habilidades"* (p.75). Nesse contexto, a

⁵⁵ A Escola Plural é uma proposta político-pedagógica apresentada em 1994 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Esta proposta insere-se nos movimentos de renovação pedagógica que visavam qualificar o atendimento educacional, sobretudo nas escolas públicas, por meio de experiências pedagógicas inovadoras realizadas nas escolas da cidade mineira. Nesta concepção, o processo de ensino e aprendizagem passou a ser desenvolvido de acordo com as fases do ser humano: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/>

partir das falas dos docentes, foi possível depreender que os mesmos não estão preparados para trabalhar com a inclusão e solicitam treinamento para lidar com os alunos com necessidade educacionais especiais. Por outro lado, outros docentes acreditam que é necessário conhecer o aluno, sua história, contexto e escolarização anterior. A grande questão abordada pelos educadores em relação a não aceitação da proposta é a questão da não reprovação, pois acreditam que desta decorre o desinteresse dos alunos, a perda de autonomia e controle do professor. Entretanto, apesar das dificuldades citadas, dentre as escolas que aderiram à proposta observou-se que a sala de aula da Escola Plural "*aproxima-se de um estilo mais interativo, dinâmico, grupal e alegre*" (...) com "*mudanças frequentes na disposição das carteiras no cotidiano da escola e a utilização dos trabalhos em grupos foi maior.*" (p.76). Assim, "*a organização por ciclos instiga a reflexão acerca da dimensão sociopolítica da escola, entendida como um espaço de vivência afetiva, social e histórica do educando, sintonizada com a pluralidade de espaços e tempos socioculturais de que participam os alunos*" (p. 81).

Jacomini (2009), na pesquisa "*Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos*", reflete sobre as facilidades e desafios no desenvolvimento do currículo nos ciclos, estudando sobre ciclos e progressão continuada como forma de construção para uma escola mais democrática para todos. A autora ressalta que apesar de nos últimos trinta anos a reprovação ter sido questionada, ainda hoje está presente na concepção de educação escolar dos docentes, por isso alerta para a necessidade de se criar práticas que sejam capazes de romper com a dicotomia promoção/reprovação. Além disso, destaca-se que é possível "*que a qualidade oferecida nas escolas brasileiras seja ainda pior do que as avaliações externas têm demonstrado*" (p. 559), já que "*no ensino ministrado igualmente para todos pretende-se que ao final de cada ano letivo os alunos tenham atingido os mesmos objetivos. Aqueles que não conseguem são separados de seu grupo - classe e repetem a série.*" E por isso a escola "*passou a selecionar quem respondia de forma adequada aos padrões educacionais exigidos (...) pela limitação de vagas (...) pela reprovação daqueles que não respondiam a contento aos objetivos estabelecidos*" (p. 560).

A autora também afirma que "*é necessário construir outra escola*" (p. 561), pois "*quando a escola só consegue ensinar a uma parte de seus alunos (...) ela continua operando no paradigma da educação como privilégio*", uma vez que "*a educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadão*" (p.561). Dessa forma, é ressaltado que a chamada crise da escola ocorra porque as "*finalidades e*

objetivos proclamados são contraditórios à sua organização e funcionamento" (p.561). Citando Perrenoud (2004, p. 61), afirma que os ciclos de aprendizagem por si só "não suscitam situações de aprendizagem mais mobilizadoras ou com mais sentido", por isso destaca que "não basta implantar os ciclos, é fundamental a construção de espaços educativos favoráveis à aprendizagem e à formação dos alunos" (p. 562). Nesse enfoque, é salientado que as políticas de ciclos têm potencial para criar um sistema de ensino "mais democrático e menos seletivo" (p. 563) No entanto, para isso a escola "deve reorganizar o tempo, o espaço, o conteúdo, a metodologia, a avaliação e as relações escolares na busca do chamado fracasso escolar e da realização do direito à educação" (p.564). Por isso ressalta que "os ciclos só podem ser implementados se houver uma mudança estrutural na escola" (p.564).

Ainda nesse enfoque, Alavarse (2009), com a pesquisa "*A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões*", problematiza a adoção dos ciclos como uma política pública para a organização do Ensino Fundamental, visando à democratização da escola. A pesquisa revela que a adoção dos ciclos trouxe, em alguns casos, apenas a atenuação dos critérios de avaliação, entretanto em outras redes públicas as transformações foram "*mais intensas, com mudanças curriculares, incluindo avaliação, rearranjo dos tempos escolares e alterações no trabalho docente*" (p. 35). Além disso, o autor destaca que nas propostas de ciclos apresentadas em favor da democratização da escola, faz-se necessário identificar quais são as mudanças curriculares e administrativas que precisam efetivamente acontecer, pois se "*série significar a defesa da reprovação como ameaça capaz de levar os alunos a aprender ou ciclos significar apenas o seu adiamento, a polarização (ciclos-série) está esvaziada de seu conteúdo político de efetiva democratização da escola*" (p. 38). Nesse contexto, é destacada uma triste constatação: "*a escola básica não é necessariamente para todos, ou, sendo de todos, não é igualmente aproveitada por todos, repondo a seletividade*" (p. 38). Dessa forma, ressalta-se que "*não existe, em absoluto, melhor proposta, mas sim propostas relativas e históricas*" (p. 39) e "*diante da constatação da impossibilidade absoluta da realidade por decreto*" (p. 40) há que se pensar que o aluno reprovado recebe "*o mesmo mais uma vez*" (p.41), o que caracteriza "*um abandono pedagógico ao longo da série já cursada*" (p. 41). Nesse sentido, é essencial refletir sobre "*a ideia central, portanto, para a adoção dos ciclos de aprendizagem*" (p. 43), a qual "*seria o combate político à exclusão, mas cujo verdadeiro alcance se manifesta na inclusão dos alunos no universo do conhecimento*" (Idem), já "*rompido o esquema seriado que faz o processo pedagógico orbitar sobre o*

binômio aprovação-reprovação ao final do ano letivo" (Ibidem). Assim, é essencial que a escola "seja pensada em sua totalidade; a proposta de ciclos pode contribuir para tanto, pois fica patente o enorme potencial democrático que contempla, mas as evidências de sua implantação revelam que ainda falta muito a ser cumprido" (p. 48).

Christofari e Santos (2012), por meio da pesquisa *"Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios"*, retomam a questão da implementação dos ciclos e analisam as políticas de reestruturação curricular por ciclos em Porto Alegre - RS e em Vitória da Conquista - BA, enfatizando o contexto da implementação. As autoras destacam que ambas as redes tem perspectiva teórica voltada para a pedagogia dialógica e para a abordagem histórico-cultural, inclusive com movimentos que indicam a flexibilização do currículo. A pesquisa realizou entrevistas com gestores e educadores das duas redes, bem como participou de *"conselhos de classe, reuniões pedagógicas, observação de aulas e coleta de materiais que foram organizados por eixos"* (p. 400). Em relação a Porto Alegre, a implantação dos ciclos teve *"como marco a Constituinte Escolar da Secretaria Municipal de Educação"*, a qual entre 1994 e 1995 organizou a escola como *"um espaço que buscava garantir e ampliar a participação popular"* (p. 404), cuja proposta *"partia do princípio da importância e necessidade da participação nas decisões atinentes à melhoria da cidade de modo que as pessoas pudessem se sentir parte das decisões tomadas e assim responsáveis por elas também"* (p. 405).

Com relação à proposta, a *'avaliação emancipatória'*, a análise de Christofari e Santos percebe que esta tem como meta *"fazer com que a prática da avaliação seja um instrumento de intervenção pedagógica"* (p.406). Em Vitória da Conquista, a proposta de ciclos tem como objetivo respeitar, dentro do possível, os ciclos da vida humana e por isso a proposta ganha em 2006 este nome: Ciclos de Formação da Vida Humana, só retornando aos ciclos de aprendizagem novamente em 2009. Na Bahia, desde 1998, a cidade pesquisada passou por inúmeras transformações curriculares e muitos docentes disseram estar despreparados para a implantação dos ciclos, destacando ainda a falta de material didático, de espaço e de informações específicas sobre a proposta. Essas dificuldades geraram movimentos e revisões na proposta em 2000, 2001 e 2005. Além disso, ambas as redes destacam os avanços alcançados na Educação Especial a partir dos ciclos e do funcionamento dos espaços para atendimento especializados, os quais funcionam como uma ação complementar. Tanto para Porto Alegre quanto Vitória da Conquista, a pesquisa revela que apesar das dificuldades de entendimento e adesão, os professores mostraram-se pouco

resistentes à proposta. Entretanto, avanços e retrocessos puderam ser observados e as autoras destacam que ambas as redes "engatinham" na discussão dos ciclos, pois *"apesar de algumas práticas terem se modificado, a lógica predominante ainda é aquela que avalia o que o aluno demonstrou aprender em um tempo determinado, sem que a avaliação seja vista pelo professor como um instrumento de reflexão e modificação de seu trabalho"* (p. 415).

Já Gorni e Santos (2009), em sua publicação intitulada *"Das séries aos ciclos de estudo: o desafio da (des)continuidade"*, retratam a questão sobre as facilidades e desafios do desenvolvimento do currículo no ciclo, investigando entre 2004 e 2006 as práticas pedagógicas dos oito docentes e cinco funcionários de uma escola pública de Londrina - PR organizada em ciclos, bem como as *"condições necessárias para a concretização da avaliação formativa no seu cotidiano"* (p. 675). Vale ressaltar que, ao final de cada ano, praticamente, todo o quadro de profissionais era trocado em função de interesses político-partidários. As autoras apresentam um levantamento histórico sobre o desenvolvimento da educação e destacam que esta *"tem sido marcada pela descontinuidade das políticas educacionais"* (...) as quais são *"interrompidas a cada alternância no poder"* (p. 677). Além disso, é situado que embora a rede estivesse organizada em ciclos, *"o planejamento do trabalho docente continuava sendo um trabalho solitário"* (p.678). Da mesma forma, as avaliações permaneciam sob o domínio do docente, mas ao mesmo tempo estes realizavam diferentes avaliações ao longo do ano, porém eram as formais que *"subsidiavam a elaboração dos pareceres oficiais"* (p. 678), o que evidencia uma contradição, pois embora o sistema educacional recomende a realização da avaliação processual, ela não tem valor de *"documento comprobatório"* (p.678). A assertiva de que *"a escola organizada em ciclos pressupõe uma avaliação por ciclo"* (p.680) não era levada em consideração. As autoras alertam para o fato de que a *"avaliação processual e contínua do aluno deve tornar-se o eixo norteador do trabalho dos docentes ao longo dos ciclos de estudo"* (p. 681) e por isso a *"necessidade de conscientização do professor acerca da importância do conhecimento de cada aluno, na sua singularidade, atentando para suas características de aprendizagem"* (Idem), além de *"suas facilidades e dificuldades ao longo do processo educacional"* (Ibidem). Dessa forma, devido a grande descontinuidade do trabalho docente, já que ao final de cada ano o corpo docente era substituído, as autoras criaram a FADA - Ficha de Acompanhamento do Desempenho do Aluno, a qual iria com o aluno por toda a escolaridade, juntamente com o portfólio de atividades. Essa alternativa foi implantada devido à concepção de que o *"processo avaliativo*

não implica apenas em alterar os procedimentos utilizados, mas também as finalidades dos mesmos" (p. 682).

Uma questão negativa relatada é o pouco tempo destinado ao planejamento pedagógico-coletivo, o que inicialmente fez com que as docentes recorressem às FADAS, mas nos anos seguintes à pesquisa informaram não conseguir separar atividades para compor o portfólio, alegando falta de tempo para trabalhar as questões solicitadas pelo currículo. Por outro lado, um ponto positivo foram as reuniões quinzenais conseguidas a partir da dispensa dos alunos, as quais ajudaram os docentes a se enxergarem como coletivos. E por fim, as autoras salientaram que por pesquisarem numa realidade dinâmica, o projeto inicial da pesquisa foi muitas vezes alterado, mas como esta não se propõe apenas a investigar, mas a intervir, acreditam que alcançaram os objetivos propostos.

Da mesma forma, Machado e Aniceto (2010), em decorrência do estudo sobre *"A zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem"*, se propõem a identificar as representações sociais de ciclos de aprendizagem, a partir de um estudo com cento e três professores de trinta e sete escolas da rede pública de Recife, com o auxílio da ferramenta computacional EVOC, que tabulou o complemento dos docentes para a frase 'ciclos de aprendizagem é...?' As autoras fizeram um levantamento histórico sobre os ciclos no Brasil e destacam que desde 2001 a referida rede municipal de educação de Recife é organizada em ciclos, mas muitos profissionais se mostram contrários a tal proposta, preferindo o modelo tradicional, o que indica que a *"sombra da seriação mantida pelos docentes ainda perdura por trás dos ciclos"* (p. 351). Além disso, as autoras fazem um alerta: *"à medida que os educadores não se apropriarem da lógica dos ciclos, eles continuarão a vê-los como algo exterior, desligado da prática docente"* (p.351). Assim, pelos resultados dessa pesquisa é possível notar uma *"saliência dos elementos centrais da avaliação, continuidade, processo, tempo e respeito (...)"* (Idem), uma vez que estes *"podem ser tomados como os mais significativos para a proposta dos ciclos, isto vem corroborar que os docentes não estão inocentes quanto aos princípios apregoados pela proposta dos ciclos de aprendizagem"* (p. 360).

Miranda (2009), em seu artigo sobre *"A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva"*, também discorre sobre um levantamento realizado a partir do estudo de oitenta e sete trabalhos, sendo treze oriundos de periódicos e setenta e quatro de eventos publicados e/ou apresentados entre 2000 a 2005, a fim de encontrar aqueles que tivessem relação com os aspectos psicológicos em sua argumentação sobre os ciclos. Do total,

apenas nove destes foram selecionados. A autora destaca que *"a proposta de ciclos necessita imprimir um sentido diferenciado de escola, uma vez que a mera supressão da reprovação não assegura a efetividade do princípio da sociedade"* (p. 28) e na medida em que *"os mecanismos de retenção deixem de operar seletivamente, os alunos reunidos pelo princípio da sociabilidade, precisam ser contemplados em suas diferenças, em sua diversidade"* (p. 28). Além disso, é feito um levantamento histórico sobre a questão da igualdade substancial como contraponto ao princípio da igualdade formal. *"Os discursos apologéticos em defesa da 'igualdade de oportunidades', da 'imparcialidade', e da 'justiça' se sustentam na supressão da verdadeira igualdade produzida pelas hierarquias estruturantes do sistema do capital, o que esvazia o sentido das 'oportunidades' que se pretende oferecer"* (p. 31). Retomando a questão da organização em ciclos, a autora ressalta que *"é imperativo que escola de ciclos se converta em uma perspectiva alternativa de escola"* (p. 32), acolhendo os alunos mais diversificados. Assim, *"é urgente pensar a escola na perspectiva de um princípio de igualdade cuja síntese compreenda as diferenças, mas que seja, sobretudo, orientado pela certeza de que não se pode abrir mão de uma educação para todos em seu sentido pleno"* (p. 33).

Assim, foi feita uma leitura transversal dos dez textos selecionados, a partir da qual foi possível destacar que Feztner (2009), Dalben (2009), Christofari e Santos (2012) trazem a pesquisa sobre a implementação dos ciclos em diferentes realidades: Porto Alegre, (FEZTNER, 2009); Belo Horizonte, (DALBEN, 2009); Porto Alegre e Vitória da Conquista, CHRISTOFARI e SANTOS, 2012). Fernandes (2010), Mainardes (2009), Jacomini (2009), Alavarse (2009), Gorni e Santos (2009) e Machado e Aniceto (2010) refletem sobre as questões divergentes entre série e ciclo, atentando para a real importância da aprendizagem, que é torná-la mais democrática para todos (FERNANDES, 2010; JACOMINI, 2009; e ALAVARSE, 2009). Mainardes (2009) alerta para o fato de se compreender as diferenças entre as propostas de ciclos e os fundamentos dessas políticas, mas sem desconsiderar as concepções de homem, do mundo, da sociedade e do conhecimento. Gorni e Santos (2009) e Miranda (2009) destacam a importância da avaliação processual e contínua. Citando Miranda (2009), *"é urgente pensar a escola na perspectiva do princípio de igualdade, cuja síntese compreenda as diferenças, mas que seja, sobretudo, orientado pela certeza de que não se pode abrir mão de uma educação para todos em seu sentido pleno"* (p. 33). E por fim, Machado e Aniceto (2010) identificam as representações sociais de ciclos de aprendizagem.

Uma nova busca foi feita com a palavra-chave 'reprovação escolar' e os resultados foram filtrados de acordo com os mesmos critérios usados para a palavra ciclos, ou seja,

apenas artigos publicados no Brasil no período de 2009 a 2014, que estivessem incluídos nas ‘Ciências Humanas’ e em ‘Educação e pesquisa educacional’ seriam considerados. Assim foram encontrados cinco textos, sendo três deles selecionados, pois os outros dois já haviam sido selecionados na busca anterior. Para melhor visualização dos artigos pesquisados os mesmos foram organizados por ano de publicação no quadro 10.

Quadro 10 - Novo levantamento dos trabalhos encontrados no SciELO

Ano de publicação	Artigos filtrados /pesquisados	Quantitativo de trabalhos selecionados
2009	3 trabalhos	1 trabalho ⁵⁶
2010	-	-
2011	2 trabalhos	2 trabalhos
2012	-	-
2013	-	-
Total	5 trabalhos	3 trabalhos

Fonte: Dados de pesquisa

O quadro 10, permite perceber que no período de 2009 a 2013 quase não houve publicação com o tema específico da reprovação escolar, inclusive nos anos de 2010, 2012 e 2013 a busca não encontrou nenhum estudo sobre este tema. Dentre os cinco trabalhos encontrados, todos traziam pesquisa sobre a reprovação escolar de modo central, apresentando compreensões sobre a reprovação escolar: o primeiro trazia discussão sobre esse tema pelo enfoque de pais e alunos em defesa da reprovação (JACOMINI, 2010); o segundo trabalho discorreu sobre o desafio de educar sem reprovar (JACOMINI, 2009); o terceiro artigo refletiu sobre aspectos que implicam na qualidade do ensino, focando as reflexões sobre a progressão continuada, a supervisão escolar e a avaliação externa (PARO, 2011); o quarto trabalho destacou a questão da organização do ensino em ciclos e propõe questões para a reflexão desse tema no contexto de uma escola democrática (ALAVARSE, 2009); a quinta pesquisa (POLETTI, KOLLER e DELL'AGLIO, 2008) revelou estudo sobre a reprovação escolar por meio de uma investigação que destacava a reprovação escolar como o terceiro lugar dos eventos estressores mais citados por crianças em idade escolar. Como os artigos de Jacomini (2009) e Alavarse (2009) já haviam sido analisados na primeira busca e seleção,

⁵⁶ Dos três trabalhos encontrados, dois deles já haviam sido selecionados na primeira pesquisa utilizando-se a palavra-chave "ciclos".

neste momento da pesquisa nos ateremos apenas nos três artigos selecionadas, nesta segunda busca ao SciELO, para serem refletidos em profundidade.

Jacomini (2010), na publicação *"Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?"* apresenta uma pesquisa qualitativa realizada em duas escolas municipais de São Paulo, no ano de 2005, em que analisou, por meio de entrevistas e observação direta, a opinião de pais e alunos sobre a progressão continuada e a reprovação escolar. Inicialmente, foi realizado um levantamento histórico das sugestões apresentadas pelas legislações para a organização do ensino não seriado. Depois disso, foi feita uma reflexão sobre o fato de que embora algumas redes de ensino não se utilizem da reprovação, mas sim da progressão continuada, ainda existe uma parte da população que continua excluída por causa da falta de recursos necessários a sua realização. Esses recursos são de ordem tanto física como salas, materiais pedagógicos, livros, entre outros, quanto humanos, ou seja, de profissionais capacitados para a realização do trabalho docente. A autora constatou, no universo pesquisado, que os pais e alunos defendem a reprovação como medida para garantir uma melhor aprendizagem, *"no imaginário de muitos pais e alunos, a reprovação aparece diretamente vinculada a uma segunda e 'garantida' oportunidade de aprender"* (JACOMINI, 2010, p.899). Além disso, *"a maioria dos alunos vê a reprovação como algo necessário à escolarização e, em certo sentido, bom, porque 'ajuda os alunos que não sabem"* (Idem). Por meio das entrevistas, a autora observou que apesar das escolas pesquisadas estarem organizadas em ciclos, o conteúdo ainda é organizado de forma seriada, exigindo, a cada ano, que todos os alunos estivessem no mesmo processo de desenvolvimento, já que não havia diversificação nas atividades propostas. E por fim a autora destaca que *"se a escola é eficiente na forma de ensinar e os alunos contam com as condições materiais para realizar sua escolarização, os processos de promoção da aprendizagem e de formação dos alunos tenderão a substituir os processos avaliativos que respaldam a reprovação escolar"* (JACOMINI, 2010, p.918), corroborando assim que apesar das falas de pais e alunos serem contrárias à progressão continuada, o que precisa mudar é a forma e as condições de ensinar, pois o problema não deve ser centrado no aluno, mas sim no ensino ofertado.

Da mesma forma que Jacomini (2010), Paro (2011), no artigo *"Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino"*, realizou uma pesquisa qualitativa em uma escola de São Paulo que atendia alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, entretanto esta unidade pertencia à rede estadual. A duração da pesquisa englobou os anos de 2007 a 2010 e tinha como premissa estudar a

estrutura da escola pública *"à luz de um conceito de educação como prática democrática"* (PARO, 2011, p. 695). Entretanto, ao buscar subsídios para a pesquisa foram ouvidas também pessoas da rede de ensino de Aracaju, uma vez que esta localidade tem uma experiência inovadora sobre o assunto. Os três temas elegidos por Paro para exame foram a progressão continuada, a supervisão escolar e a avaliação externa. Todos tem em comum a relação com a qualidade do ensino e diretamente com a avaliação. Assim, a pesquisa revelou que a progressão continuada é a maior oposição observada por parte dos professores e pais no regime de ciclos, uma vez que há um grande apego à reprovação escolar. Além disso, foi observado que o trabalho da supervisão escolar oferecido nas escolas é precário, pois as visitas à escola, quando ocorrem, resumem-se à resolução de questões de ordem burocrática. Também foi possível perceber que as avaliações externas são hipervalorizadas, entretanto sua contribuição para medir a qualidade do ensino é mínima, uma vez que estas só medem o conhecimento e mesmo assim de forma limitada.

Poletto, Koller e Dell'Aglio (2009) no artigo *"Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre"*, realizaram uma pesquisa com duzentas e noventa e sete crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, todas residentes de Porto Alegre. Visando investigar a ocorrência e o impacto de eventos estressores na vida destas, os participantes foram divididos em dois grupos, sendo o primeiro composto por aqueles que viviam com a família e o segundo pelos que estavam institucionalizados. Os dados foram coletados por meio de entrevista e do preenchimento de questionários individuais. É válido destacar que não foi feita a distinção entre meninos e meninas durante a tabulação dos dados. As autoras concluíram que dentre os eventos estressores, mais frequentemente relatados, a reprovação escolar apareceu em 69,2% dos casos, ao lado de violências, estupro, morte dos pais e amigos e rejeição de familiares. O impacto desses eventos contribuiu para ampliar a percepção do grau de violência sofrida e realizada por esses alunos, bem como a privação de recursos necessários à vida, em ambos os grupos. E por fim as autoras revelam que a *"alta ocorrência e impacto de eventos estressores expõem a situação de vulnerabilidade social e familiar"* (POLETTO, KOLLER e DELL'AGLIO, 2009, p. 455).

Os três trabalhos ajudaram a perceber que apesar de todos os artigos apresentarem reflexões sobre a reprovação escolar, o enfoque retratado em cada um destes mantém marcas e concepções de pesquisa distintas, tais como a observação do tema por meio da voz dos docentes, dos alunos e dos pais dos alunos sobre a compreensão do fracasso escolar,

entendido como sinônimo para a reprovação escolar (JACOMINI, 2010), ou ao retratar um estudo de caso por meio de uma prática democrática (PARO, 2011) e ainda observar o quão perverso pode ser a reprovação escolar, compreendida como um evento estressor tão maléfico quanto atos de violência (POLETTO, KOLLER e DELL'AGLIO, 2009).

2.4 - CONSULTA AO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

A consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES foi realizada a partir da coleta de informações ao meio tecnológico de divulgação do Governo Federal, para as pesquisas defendidas pelos alunos das instituições de Ensino Superior do Brasil, o site domínio público⁵⁷. Tal escolha foi necessária devido à indisponibilidade do sistema da CAPES para consulta aos trabalhos completos desde 2013, por isso o referido site público hospeda as teses e dissertações publicadas desde então. A realização da consulta ao banco de dados foi feita em duas partes. Primeiramente pesquisaram-se as dissertações de mestrado, filtrando a busca por ano, de 2009 a 2013 e ainda usando a palavra-chave 'ciclos'. Assim foram encontradas três dissertações publicadas em 2009 e uma em 2010 que se incluíam nestes critérios, porém foram selecionadas para compor o corpus desta pesquisa apenas duas de 2009 e a de 2010. A não consideração da terceira dissertação encontrada em 2009 se deve ao fato de que esta apresentava uma análise com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental sob a ótica psicológica, a respeito do uso de drogas e sua relação com a aprendizagem. Em relação às teses de doutorado foram encontradas duas, sendo uma publicada em 2009 e outra em 2010, mas apenas esta foi selecionada para compor os dados desta pesquisa, pois a outra trazia estudo sobre alunos do Ensino Médio profissionalizante. Sendo assim, no total, foram selecionadas três dissertações e uma tese. Seguem os dados quantitativos coletados a partir desta revisão no quadro 10, que foi construído para melhor visualização destas informações.

⁵⁷ www.dominiopublico.gov.br
Consultado em 02/06/2013.

Quadro 11 - Levantamento dos trabalhos encontrados no Banco de teses e Dissertações da CAPES

Ano da publicação	Dissertação de Mestrado	Quantitativo de trabalho selecionado	Tese de Doutorado	Quantitativo de trabalho selecionado
2007	0	0	1	1
2008	0	0	0	0
2009	0	0	0	0
2010	0	0	0	0
2011	0	0	0	0
2012	0	0	0	0
2013	0	0	0	0
Total	0	0	1	1

Fonte: Dados de pesquisa.

Uma nova busca foi feita com a palavra-chave ‘reprovação escolar’, porém nenhuma dissertação de mestrado foi encontrada, somente duas teses de doutorado, sendo que uma delas não foi considerada porque a pesquisa realizada englobou apenas os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que a tese selecionada não apareceu inicialmente na pesquisa, mas devido ao baixo quantitativo de trabalhos observados, optou-se por selecionar uma tese de doutorado cujo ano de publicação não estava inicialmente no critério de busca. Segue o quadro 11 com os dados comparativos a respeito dessa nova busca realizada.

Quadro 12 - Levantamento dos trabalhos encontrados no Banco de teses e Dissertações da CAPES

Ano da publicação	Dissertação de Mestrado	Quantitativo de dissertações selecionadas	Tese de Doutorado	Quantitativo de teses selecionadas
2009	3	2	1	0
2010	1	1	1	1
2011	0	0	0	0
2012	0	0	0	0
2013	0	0	0	0
Total	4	3	2	1

Fonte: Dados de pesquisa.

A análise das três dissertações e das duas teses selecionadas para enriquecer esta pesquisa proporcionou observar que os cinco estudos se assemelham sob o ponto de vista epistemológico, tendo em comum a temática da organização em ciclos, porém com diferentes especificidades. Salvador (2009), na dissertação *"Os (im)pactos da progressão continuada na*

voz dos professores de língua portuguesa", observou os objetivos e consequências do programa de progressão continuada implementado na rede pública de São Paulo. Para tal, estudou, especificamente, os alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental. A autora realizou uma abordagem teórica e outra de caráter prático-investigativo. A primeira ocupou-se da caracterização histórica da organização do ensino na cidade paulistana desde o sistema seriado até as tentativas de organização em ciclos. A segunda tratou do enfoque prático da pesquisa, a qual ocorreu por meio de dez entrevistas, sendo uma para a coordenadora pedagógica da escola e as outras nove para professores de língua portuguesa.

A pesquisadora revelou que a escolha por analisar alunos do segundo ciclo ocorreu atrelada à coleta de impressões de professores de português da 5ª série⁵⁸, pois acreditava que estes teriam mais propriedade de revelar as condições de leitura e escrita dos alunos. Ao fim da pesquisa, a autora constatou que, no grupo pesquisado, havia muitos alunos com defasagem de conhecimento, sendo que alguns sequer dominavam o código linguístico.⁵⁹ Outra questão relatada por todos os professores entrevistados foi o fato de que eles sentiam-se muito sozinhos no desenvolvimento do trabalho, já que com classes heterogêneas e sem apoio para o trabalho, tinham dificuldade para cumprir a grade curricular. Assim, constatou que a progressão continuada, na rede de São Paulo, obrigou os professores a oferecerem "*o mínimo do conhecimento possível*" (p.10), revelando então que a progressão continuada não ofereceu meios aos docentes para acabar com as dificuldades, apenas permitiu que o aluno ficasse na escola.

Matheus (2009), na dissertação "*Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática*", realizou pesquisa em Niterói, na gestão do partido dos trabalhadores, no período de 2005 a 2008 e buscou "*analisar as interpretações que o contexto da prática opera sobre os textos que representam a política curricular defendida pelo poder público local*" (p. 7). Para tal, acompanhou o trabalho desenvolvido numa escola que oferecia o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental, considerou a documentação pedagógica oficial existente no município e realizou entrevistas com os professores dos oito componentes curriculares, a saber: português, matemática, ciências, história, geografia, educação física, artes e língua estrangeira.

Ao término da pesquisa, a autora constatou que analisando os documentos pedagógicos da cidade foi possível perceber que "*há interpretações diversas, desenvolvidas*

⁵⁸ Nomenclatura utilizada pela autora.

⁵⁹ Foi realizada a atualização de acordo com o novo ortográfico brasileiro. No original estava escrito "*lingüístico*".

em consonância com as demandas defendidas pelos grupos em disputa pela hegemonia no currículo" (p. 7). Em relação a esses grupos, revelou que um deles defende a proposta de implementação de ciclos proposta pela FME, porém outro acredita na inviabilidade da mesma devido à inadequação desta no contexto da prática. E por fim, a pesquisadora teve ainda a oportunidade de perceber que há uma tentativa, por parte do grupo insatisfeito com proposta pedagógica atual, de, criando uma identidade coletiva de resistência, constituírem outra proposta particular.

BRISAC (2010), na dissertação "*A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo*", revela que pesquisou uma escola da zona sul da rede pública de São Paulo, com oferta de Ciclo I e Ciclo II⁶⁰ e identificou que apesar da implementação dos ciclos na cidade ter ocorrido há doze anos, ressaltando-se o caráter arbitrário desta, a resistência de professores contribuiu para ampliar as distorções sobre a proposta. Além disso, destaca que passados mais de uma década, o trabalho da gestão escolar ainda continua se ocupando de organizar as demandas administrativas para que o novo sistema pudesse contribuir para a melhoria no sistema de ensino.

A autora reflete que a implementação foi justificada pelo governo como forma de resolver os problemas existentes da rede de ensino, cujos aspectos tornaram-se constituidores da defesa dos ciclos, a saber: "*a influência da pedagogia focada na aprendizagem da criança (ou em como a criança aprende); as pesquisas que evidenciam o fracasso na escola, a repetência e as conseqüentes evasão e exclusão escolar; a luta por uma forma mais democrática de escolarização; e a necessidade econômica da melhoria do fluxo escolar*" (p.88). A investigação foi realizada por meio de entrevistas, além da observação direta ao trabalho gestor e dos professores, bem como a partir da análise de documentos pedagógicos do município. Assim, foi evidenciado que questões como rigidez nos horários, falta de espaço para atividades diversificadas, quantitativo de alunos por turma, entre outros, contribuíram para que o novo sistema não funcionasse, como proposto, contudo afirma que a progressão continuada nos ciclos ainda é a melhor alternativa para as escolas, entretanto, para que sua aplicabilidade ocorra, há que se garantir as condições mínimas para que os problemas acima descritos sejam solucionados, ou pelo menos amenizados.

⁶⁰ A Resolução nº 4, da Secretaria de Educação de São Paulo, publicada em 15/01/1998, estabelece em seu artigo 1º "*As escolas da rede estadual organizarão o ensino fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos: I - Ciclo I, correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries; II - Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries*".

TITTON (2010), na tese "*Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no ensino médio - Experiências em diálogo*", ressalta que pesquisou alunos concluintes da última etapa do Ensino Fundamental, tendo em vista a necessidade de compreender a opinião deles a respeito do sistema de ciclos. Para tal fim utilizou-se de grupos de diálogos, nos quais os alunos podiam expressar-se livremente a respeito de suas impressões sobre a estrutura curricular que vivenciaram. A autora revela que os escritos dos alunos destacam opiniões sobre os ciclos tanto do senso comum, quanto de professores que se mostram contrários à proposta de ciclos, como por exemplo, a falta de reprovação, cuja situação caracteriza o que chamou de *mal-estar* entre os jovens, os quais alegam, inclusive, que sofreram discriminação por estudar numa escola que não reprova, isto ocorrendo com moradores de zonas com grave vulnerabilidade social. Assim, após análise de todos os dados, a pesquisadora constatou que é preciso ser feito um grande debate a respeito da qualidade da educação nesse tipo de organização, bem como sua formulação e operacionalização, uma vez que a observação demonstrou que a experiência de ciclos tem contribuído muito pouco para a garantia dos direitos dos alunos enquanto cidadãos.

HANFF (2007), na tese "*A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do Ensino fundamental: o difícil percurso para a continuidade dos estudos*", buscou compreender as relações desenvolvidas pelos alunos reprovados com a escola. Para tal pesquisou onze escolas de rede pública de Florianópolis que apresentavam taxas de reprovação e interrupção escolar acima das médias municipal e estadual, focalizando histórias de treze alunos que vivenciaram as duas situações descritas.

A pesquisadora não identificou um perfil único que englobasse todas as situações dos alunos analisados, no entanto, todos tivessem dificuldades nas relações família-escola-trabalho. Destacando que não há uma única causa que explique este problema, mas uma multiplicidade de fatos sociais e econômicos pelos alunos vivenciados.

A análise dos cinco trabalhos selecionados do banco de teses e dissertações da CAPES permite constatar que as pesquisas usaram modelos de investigação semelhantes, pois todas utilizaram a entrevista e a observação do cotidiano como metodologia de trabalho. Salvador (2009) e Brisac (2010) pesquisaram a mesma rede de ensino, São Paulo, porém sob aspectos distintos, uma vez que a primeira ocupou-se de identificar o nível de leitura e escrita dos alunos que estudam em escola organizada em ciclos e a segunda ateu-se à problemática que envolve a implementação dos ciclos numa rede de ensino, destacando a necessidade das

adequações de horário, espaço físico, quantidade de professores, entre outros, para que ocorra o pleno funcionamento dessa organização de ensino.

Titton (2010) e Hanff (2007) ocuparam-se de pesquisar, nas cidades da Região Sul do país, experiências vivenciadas pelos alunos que estudam em escolas com regime de ciclo. A primeira examinou, particularmente, alunos que estavam saindo do último ciclo do Ensino Fundamental e por meio de suas vozes e experiências, identificou que muito pouco melhorou na vida deles após a implementação dos ciclos. A segunda realizou uma densa pesquisa nas escolas públicas da capital Catarinense e também se utilizou das impressões dos alunos, correlacionando aspectos pessoais da vida social e econômica, com o desempenho na escola.

Dentre as cinco pesquisas analisadas, a única que não se ocupou estritamente com alunos, foi a de Matheus (2009), uma vez que realizou o levantamento de informações a partir da análise de documentos pedagógicos municipais e entrevistas com docentes. Assim como Brisac (2010), observou que a maior dificuldade ocorrida na efetiva implementação dos ciclos na cidade se deve ao fato de que as necessárias mudanças no cotidiano escolar não foram realizadas, além das distorções ou resistência por parte dos professores em relação ao regime de ciclos.

3. A IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS NO COTIDIANO: DESAFIOS

*Quanto mais um homem se aproxima de suas metas,
tanto mais crescem as dificuldades.*

Johann Goethe

Os estudos sobre os ciclos remontam à década de 90, porém ainda existe muita incompreensão e discordância sobre o tema: o lendário duelo entre série x ciclos também colabora para dificultar a construção de uma escola mais democrática para todos, na qual o aluno seja o centro do seu processo de aprendizagem, exercendo de forma cidadã a sua autonomia (ALAVARSE, 2009; MIRANDA, 2009; CHRISTOFARI e SANTOS, 2012; DALBEN, 2009; FETZNER, 2009; FERNANDES, 2010). Além disso, apesar de muitas redes informarem que se organizam em ciclos, muitas destas não realizaram as mudanças físicas, materiais e humanas necessárias à realização de um ensino organizado em ciclos, principalmente no que se refere à transformação da estrutura do currículo e da compreensão dos processos de avaliação (COUTO, 2009; GORNI e SANTOS, 2009; ROCHA, MARTINATI e SANTOS, 2012; MATHEUS, 2013; AROSA, 2013), fatos que podem colaborar para prejudicar o desenvolvimento do ensino em sua forma plena, ou seja, orientar o aluno construir o seu conhecimento por meio das próprias experiências. Uma professora recém-chegada na escola pesquisada, que realiza um trabalho muito valorativo com projetos, disse que, em 2010, foi representante da sua escola anterior nas reuniões em que discutiram o processo de reimplantação dos ciclos no município. Ao ser perguntada como observava a organização em ciclos na escola atual revelou que *"se não fosse por não poder reprovar o aluno ainda funciona em séries"* (2014, Professora M)⁶¹. Essa fala corrobora com a necessidade iminente de refletirmos sobre como precisamos avançar no debate série e ciclos, já que

o aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. O processo de avaliação adquire centralidade na escola, porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar - separada da vida. (FREITAS, 2003, pp. 28-29)

⁶¹ Entrevista concedida em 16/04/2014

A organização escolar dos ciclos supõe um ensino voltado para a transformação da sociedade, visando propor uma educação democrática, através de processos participativos que vão desde a escolha do currículo, até os modos de avaliação usados pela escola. O currículo tradicional por sua vez, propõe a racionalização do ensino, cuja proposta é produzir mais com o menor custo, além de preconizar a padronização do ensino e principalmente do modo de avaliar, o qual comumente não favorece as especificidades dos alunos, sendo, na maioria das vezes, qualificado por único instrumento: a prova escrita, já que este tipo de ensino se propõe a fortalecer a eficiência e a eficácia do trabalho a seu modo. Como cita Fernandes (2010, p.882) *"o sistema seriado conjugado às sucessivas reprovações propicia a evasão escolar e a distorção idade/série, aspectos que comprometem o sistema educativo como um todo, seja do ponto de vista pedagógico, social e/ou econômico."*

Nessa perspectiva, são ensinados aos alunos apenas os conteúdos existentes neste currículo e a possibilidade permitida relaciona-se à qual seria a melhor técnica para ensiná-los, uma vez que no sistema seriado a avaliação é geralmente classificatória e não leva em consideração o conhecimento construído ao longo da escolarização. No entanto, a avaliação deveria servir como um orientador do trabalho docente, permitindo ao educador observar os avanços alcançados pelos alunos e ainda contribuir para o desenvolvimento do trabalho com os discentes. Entretanto, nesse contexto, a avaliação realizada serviria apenas para impor a cultura do medo, medo de falhar, de não ser bom o bastante e de não ser aprovado. Para Luckesi (2009) o modo como a escola compreende a averiguação dos conhecimentos internalizados pelos alunos corrobora a aprendizagem como algo estanque, técnico e não como uma construção que favorece o crescimento e a evolução. Sobre esta reflexão, o autor salienta que

o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação. (LUCKESI, 2009, p. 94)

A ideia do ciclo diverge da organização seriada do currículo tradicional, uma vez que ele é orientado pela organização da faixa etária dos alunos, respeitando-se *"os ciclos de desenvolvimento humano"* (FETZNER, 2008, p. 145) e, principalmente, por compreender a avaliação como contínua e formativa, uma vez que nesta organização *"os espaços e os tempos escolares precisam ser propostos para o pleno desenvolvimento humano"* (Idem). Entretanto, mesmo na escola pesquisada, que é organizada em ciclos, uma pedagoga ao ser questionada

sobre o que conhecia da proposta de ciclos informa que o Ensino Fundamental foi dividido "em duas partes - blocos, sendo o 1º e 2º ciclos, na nossa escola, para estender o prazo do alcance dos objetivos pedagógicos propostos para cada ano de escolaridade dando maior chance aos alunos" (2014, Membro da EAP)⁶². Uma professora também revela que "a organização é feita não em série e sim por 1º e 2º ciclo. No primeiro ciclo é enfatizado a questão da leitura e escrita e no 2o ciclo a questão da escrita, da produção" (Professora K, 2014)⁶³. Essas falas revelam a incompreensão sobre a forma pela qual o ensino está organizado tanto no que diz respeito ao fato de se pensar que é algo interno, ou seja, ocorrido apenas nesta escola, quanto sobre a ideia que se perpetua a respeito dos conhecimentos terem que ser ensinados por anos de escolaridade. A outra pedagoga da escola, a qual afirmou ter participado da construção coletiva do referencial quando os ciclos foram reimplantados em 2010, destaca que a organização em ciclos: "é uma proposta que visa ampliar o tempo destinado à alfabetização para facilitar a aquisição dos processos de leitura/escrita aos alunos que apresentem dificuldades quanto a estes, diminuindo o índice de evasão escolar" (2014, Membro da EAP)⁶⁴. Observa-se no cotidiano escolar pesquisado que ambas as profissionais dedicam-se integralmente ao trabalho no horário em que estão na escola, às vezes levando trabalho para ser feito em casa. Porém, a maior parte do tempo delas na escola é usada para gerir problemas de indisciplina de alunos que as professoras encaminham para elas, ou para realizar os encaminhamentos burocráticos para os alunos pelos quais são responsáveis,⁶⁵ e dos quais são obrigadas a fazer pelo sistema de ensino, tais como relatórios e levantamentos para o conselho tutelar, para os núcleos pedagógicos da Fundação Municipal de Educação e ainda outros projetos criados a cada ano. O ritmo de trabalho é tão intenso que muitas vezes as mesmas não usufruem o direito municipal de ter uma folga por mês, pois tentam minimizar os problemas decorrentes de não conseguir realizar como gostariam o trabalho pedagógico que lhe cabe.

A proposta de ciclos vem imbricada numa maneira possível de fazer educação, como nos diz Freire (1987), o trabalho pedagógico deve visar à superação da exclusão social e escolar, por meio de uma concepção de aprendizagem mais democrática, dialógica e solidária. Entretanto, ainda é comum observarmos educadores lamentando a falta de progresso do aluno devido ao não apoio dos pais: "olha, eu lavo as minhas mãos. O que eu posso fazer? Os pais

⁶² Entrevista concedida em 12/03/2014

⁶³ Entrevista concedida em 26/03/2014.

⁶⁴ Entrevista concedida em 19/03/2014

⁶⁵ Como existem duas pedagogas na escola, uma delas fica responsável pelas turmas do turno da manhã e a outra pelo turno da tarde.

não ensinam! Os deveres de casa nunca voltam feitos" (2014, Professora C).⁶⁶ A respeito do dever de casa, Soares e Villas Boas destacam que em pesquisa realizada com os estudantes sobre esse assunto, foi percebida uma *"desarticulação entre pais, alunos e professores (...) gerando comportamentos artificializados e conflitos que acabam comprometendo a autoconfiança dos estudantes"* (2012, p.13). Tal desarticulação compromete o processo de aprendizagem ao alcançar a professora que tenta realizar um processo avaliativo formativo e não tem êxito, o que muitas vezes implica na reprovação escolar. Sobre a aprendizagem, refletindo sobre o fato de um educador realizar a reprovação uma docente revela que: *"creio que não houve interesse do aluno, da família"* (2014, Professora M).⁶⁷ Outra docente revela que vê *"a reprovação como um fracasso não só do aluno mas às vezes do professor; porém se um aluno não consegue interpretar, nem mesmo resolver operações não poderá avançar para a série seguinte"* (2014, Professora K).⁶⁸ As falas das professoras revelam que se os alunos e os pais participassem mais do processo de ensino, os discentes aprenderiam e não seriam reprovados. Entretanto, é preciso estudo e reflexão para que se compreenda que as práticas precisam estar adequadas aos alunos: aqueles cujos pais ajudam, aqueles repetentes que perderam o interesse em estudar, enfim, todos os educandos, mesmo que isso implique na alteração dos documentos pedagógicos, os quais orientam o trabalho escolar, pois o que se almeja é realizar no cotidiano um trabalho de qualidade para todos. Sobre o conceito de qualidade este é entendido como aquele que

vê a educação como formação da personalidade humano-histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno, que inclui conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que é produzido historicamente pelo homem e que, numa democracia, o cidadão deve ter o direito de acesso e apropriação (PARO, 2011, p.696).

Nesse enfoque, a proposta é aproximar os interesses e experiências das crianças e jovens, a fim de alcançar a redemocratização da escolarização. Esteban (2001, p. 187) destaca que *"não acreditamos que a escola possa transformar a sociedade. Tampouco acreditamos que uma sociedade excludente como a nossa possa deixar de produzir fracasso escolar"*, entretanto, a mesma autora destaca *"é possível instaurar práticas que atuem no sentido da transformação da escola como parte do processo de transformação social"* (Idem). Ao contrário dos ciclos, a organização escolar em série poder ser uma prática conservadora e

⁶⁶ Entrevista concedida em 14/05/2014.

⁶⁷ Entrevista concedida em 16/04/2014.

⁶⁸ Entrevista concedida em 26/03/2014.

excludente, na medida em que propõe que num período de apenas um ano os alunos que não aprendem o que é ensinado, são reprovados e isso ocorre sem levar em conta os avanços alcançados em relação ao início do processo de ensino-aprendizagem. Para Griffó (2006, p. 52), *"a escola tem uma enorme dificuldade em inserir determinados alunos nos processos de ensino-aprendizagem"*. No entanto,

a escola como lugar de interação humana tem as marcas da positividade e da miséria social. O processo de ensino-aprendizagem está impregnado desta realidade, o que não permite dela distanciar-se. Tampouco podemos permitir que esta proximidade seja impedimento para que possamos ver o contexto no qual nos movemos e nosso vínculo com ele. (ESTEBAN, 2013, p. 31)

Neste sentido, os ciclos emergem como uma opção para uma concepção de ensino que se orienta pelo desenvolvimento individual de cada educando, compreendendo uma maneira de organização de tempos e espaços escolares dos estudantes de forma a se adequar melhor, à educação escolar, as características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Para Luckesi (2009, p. 173) *"avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem."* Entretanto, muitos educadores acreditam que quando o aluno não aprende após ser exposto à mesma explicação por diversas vezes, inclusive sendo repetente, é possível que tenha algum distúrbio. Ao questionar uma professora sobre o fato de um aluno não saber ler ao final do 1º ano a educadora revela que *"é lamentável e muitas vezes, quando isso ocorre, o aluno possui algum problema que às vezes não é percebido pelo professor ou por nenhum profissional da escola"* (2014, Professora K)⁶⁹.

Moysés (2001) destaca em sua pesquisa que as professoras definem como causa para a não aprendizagem dos alunos questões de ordem biológica, emocional e de imaturidade. Na *Escola Municipal Niteroiense*, uma professora do 3º ano que trabalha de forma surpreendentemente interessante com livros literários concorda com essa possibilidade ao informar que considera *"grave o caso de o aluno não saber ler ao final do 1º ciclo"* (2014, Professora G)⁷⁰ e destaca os motivos que levam *"a não alfabetização: a falta de participação da família na vida escolar dos filhos, alunos com algum déficit na aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem, a dificuldade de organizar os reagrupamentos por falta de profissionais"* (Idem). Sabemos que nas escolas existem problemas de ordem administrativa, pedagógica e estrutural, principalmente com falta de pessoal e de material, o que pode sobrecarregar os

⁶⁹ Entrevista concedida em 26/03/2014.

⁷⁰ Entrevista concedida em 12/02/2014.

professores, tornando às vezes o ato de ensinar muito desgastante. No entanto, não se pode generalizar que todo aluno que não está aprendendo tem alguma questão de ordem médica. É preciso realizar um encaminhamento, já que o professor não realiza diagnóstico, ou pelo menos não deveria fazer (MOYSÉS, 2001). Também não há como cobrar a responsabilidade pela não aprendizagem para os pais, uma vez que esses não tem essa obrigação, sendo própria da escola: *"Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria"* (BRASIL, 1996, p. 2). À escola, seja qual for o tipo de organização, cabe a responsabilidade de oferecer os estímulos necessários para que o aluno possa ampliar o seu conhecimento, sendo, inclusive, oportunizado a demonstrar suas habilidades por meio de diversas formas de avaliação.

São muitas as questões que envolvem os fazeres pedagógicos, por isso, é preciso ter claro a ideia de que *"a qualidade da educação não passa pela opção séries ou ciclos. Sabemos que a solução está associada a uma ação coordenada em diferentes âmbitos sociais, culturais, educacionais, econômicos, políticos"* (FERNANDES, 2010, p. 893). Assim, por se entender que a organização em ciclos respeita a evolução do próprio desenvolvimento humano, faz-se necessário estudar as diretrizes da organização escolar em ciclos e aprofundar o debate sobre a avaliação e a reformulação do currículo.

3.1 - A ORIGEM DOS CICLOS NO BRASIL

O Início, o Fim e o Meio.

Raul Seixas

As reflexões sobre modelos de organização do ensino que preconizam a não reprovação anual remontam à década de 1920. Entretanto, apenas na década de 1960 é que as escolas começaram a se organizar desta forma não seriada (JACOMINI, 2010; BARRETO e MITRULIS, 2001). Antes disso, o professor lidava em uma mesma sala com até quarenta crianças de diferentes idades, agrupando-os por nível de conhecimento, no mesmo tempo e espaço, cujos locais nem sempre eram adequados para esse fim, como casas, fazendas ou igrejas (AGUIAR, 2009). Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, já era possível observar a possibilidade oficial de organização do ensino não seriado, a saber:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (BRASIL, 1961, s/p)

A segunda LDB, n. 5692, de 11 de agosto de 1971 também trouxe a ideia da não seriação como forma de organizar o ensino, inclusive indicando formas de avaliação e destacando sobre a frequência escolar:

Art. 14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (BRASIL, 1971, s.p.)

Entretanto, em ambas as leis não se observou nenhuma indicação de um modelo específico de organização escolar, mas apenas sugestões que levassem em consideração o desenvolvimento do aluno, por meio de uma alusão específica para a possibilidade de avanço, atentando ainda para a idade e o aproveitamento. Os termos classificação e reclassificação só apareceram na atual LDB.

II - a **classificação** em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino

(...)

§ 1º. A escola poderá **reclassificar** os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. (BRASIL, 1996, p. 12 *grifo nosso*).

Em ciclos ou séries, de modo geral, desde a Constituição Federal de 1988, alterada por diversas emendas constitucionais, o ensino era uma preocupação e tinha como premissa ser oferecido de forma gratuita para todos, respeitando-se a diversidade dos educandos.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 2001, p. 101).

Apesar da origem dos ciclos remontar a diversas décadas, a compreensão desta organização ainda não foi completamente internalizada pelos educadores, uma vez que mesmo nas redes educacionais que trabalham num modelo não seriado, a lógica deste trabalho ainda preconiza o desenvolvimento dos conteúdos de forma fragmentada, com avaliações focalizadas e sem levar em consideração a diversidade, por isso é urgente avançar em prol da superação do fracasso escolar por meio principalmente de condições adequadas para a permanência do aluno na escola.

3.2 - HISTÓRICO CURRICULAR DA REDE DE ENSINO DE NITERÓI

*Os fatos históricos, por si só, não provam nem refutam
uma teoria. Precisam ser interpretados
à luz da compreensão teórica.*

Ludwig Von Mises

Os esforços para pensar num ideal de ensino na rede municipal de educação de Niterói remontam ao ano de 1982, quando ocorrem as primeiras discussões sobre ensino, aprendizagem e avaliação (FME, 2014). Em 1991, o enfoque avançou, sobretudo, a respeito do processo de alfabetização e das séries iniciais, inclusive por meio da criação de um núcleo⁷¹ específico para estudar e acompanhar a alfabetização. Depois disso, em 1994, os olhares foram direcionados para a discussão sobre avaliação continuada e aprovação automática e o conjunto das ideias originou o primeiro documento proposta sobre avaliação e currículo do município (FME, 2007a). Nessa época não havia retenção no primeiro segmento do Ensino Fundamental. O debate continuou e no ano seguinte esta foi estendida para o segundo segmento, não havendo nenhum tipo de reprovação em toda a escolarização oferecida.

Antes de prosseguir na contextualização histórica a respeito da organização da enturmação no município de Niterói, cabem alguns esclarecimentos, tendo em vista as especificidades observadas na cidade: antes de 1993 existiam o pré-escolar, a alfabetização, que nesta época pertencia à Educação Infantil, e as séries da 1ª até a 8ª. De acordo com o documento-proposta para a implantação do núcleo integrado de alfabetização no município (DP - 01 do Quadro 01), a partir de 1992 os alunos cursavam o pré-escolar até a antiga 1ª série sem reprovação. No entanto o documento "*já apontava para sua extensão até a antiga 4ª série*" (FME, 2014, p. 3), alertando para o fato de que "*as diversas práticas pedagógicas são reflexos de um determinado momento histórico, que por sua vez, contribuem na construção deste mesmo momento*" (FME, 1992, p.25). Nessa época, havia também a indicação para o modelo de enturmação: "*com o objetivo de se alcançar o trabalho (...) as turmas de pré-escolar devem ser formadas com 20 alunos e as de CA e primeira série com 25 alunos. Sugerimos que as crianças devam ser agrupadas por faixa etária*" (FME,1992, p.33). A partir de então iniciaram-se os trabalhos para a realização de um debate a respeito da "*discussão sobre avaliação continuada e aprovação automática*" (FME, 2014, p. 3). A avaliação

⁷¹ Núcleo Integrado de Alfabetização - NIA (Quadro 1)

continuada foi o nome dado para o processo de avaliação que ia além de um ano letivo, pois compreendia-se que a avaliação deveria ser realizada ao longo de todo o período de escolarização, uma vez que *"a garantia desse tempo para a alfabetização não implica protelar; reconhecer o fracasso ou oferecer mais uma chance ao aluno que não escreve alfabeticamente. Significa, sim, o respeito ao desenvolvimento cognitivo de cada um deles"* (FME, 1992, p. 28).

Em 1994, por meio da Portaria FME n.º 530 é estabelecida a não reprovação durante a escolarização de todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental. No ano seguinte, a Portaria FME n.º 285 e o Parecer do Conselho Estadual de Educação n.º 185 determinaram que a não retenção fosse estendida para o segundo segmento, o que se caracterizou como um marco para a ruptura do sistema seriado na Rede Municipal de Educação. Nos anos seguintes, principalmente de 1995 a 1997, houve um movimento intenso de valorização do professorado por meio de atividades de capacitação e reflexão, já que um novo debate surgiu: de um lado o grupo dos que achavam que os alunos iriam passar de ano sem saber e do outro, pela primeira vez, a reflexão sobre a possibilidade de se realizar a aprendizagem *"vinculada a outras temporalidades, decorrentes de outras concepções de conhecimento"* (FME, 2014) que até então não haviam sido discutidas.

A consequência dos debates originou, no terceiro ano do segundo mandato de governo do prefeito Jorge Roberto Silveira, a oficialização da mudança na organização do sistema escolar de séries para ciclos, por meio do documento 'Escola do nosso tempo' (1999), porém este previa a retenção nos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ciclo, os quais caracterizam, respectivamente, o final dos 1º, 2º, 3º e 4º ciclos. A incompatibilidade de retenção com o sistema de ciclos gerou a expressão *"seriação disfarçada"* (FME, 2014, p. 4) e causou novas discussões sobre o assunto, as quais foram publicadas em diversas pesquisas (AROSA, 2008, 2013; BORBOREMA, 2008; CRUZ, 2011; CUNHA, 2013; FERNANDES, 2003, 2005; SOUZA, 2012).

Em 1999, os debates até então realizados resultaram na mudança da organização do ensino em ciclos. Entretanto, esta alteração não significou a transformação imediata do ensino, mas o início de novas reflexões, já que se instituíram ações que foram consideradas incompatíveis, como por exemplo, a retenção ao final do ciclo e a existência de anos de escolaridade num sistema de ensino organizado em ciclos, o qual deveria respeitar as fases da formação humana.

A partir de 1999, ano da implementação do sistema de ciclos, após finalizado este

mandato de prefeito no ano 2000, houve nova atualização da proposta pedagógica municipal dez anos depois, em 2010. Durante esse período houve três mandatos de prefeito, sendo dois destes exercidos por Jorge Roberto Silveira, um mandato completo, com quatro anos e outro por apenas dois anos. Na época da modernização da proposta pedagógica, o documento final foi denominado ‘Referencial Curricular 2010 - uma construção coletiva’ (2010). O responsável pela condução e organização das reuniões com os professores e pelo texto final publicado foi o presidente da Fundação Municipal da época, o gestor Claudio Roberto Mendonça Schiphorst. Ele permaneceu no cargo pelo período de 02/10/09 a 09/02/2012, saindo antes do término do mandato por escolher concorrer às eleições para o cargo de vereador. Depois disso, em 2014, um ano após o início da gestão do atual prefeito Rodrigo Neves, a proposta curricular vem sendo novamente atualizada.

Entre os anos de 1999 e 2002, a nova lógica de organização foi materializada, porém tanto no plano pedagógico quanto no administrativo permaneciam-se as ideias da seriação, principalmente no que diz respeito à compreensão da avaliação escolar, a qual continuava a ser vista como classificatória. Nos anos de 2002 a 2008, foram realizadas diversas reuniões para a reflexão sobre a elaboração do Plano Municipal de Educação - PME. Em 2009, as diretrizes que orientavam o trabalho da rede municipal foram revistas, resultando no referencial curricular que foi publicado no ano seguinte, o qual trazia, em seu bojo, os conteúdos referentes a cada ano de escolaridade. Essa forma de definir os assuntos por ano de escolaridade é refletida por Arosa (2013) como característica de uma postura de resseriação. O documento fazia um alerta:

é preciso considerar as múltiplas faces socioeconômicas e culturais dos alunos da Rede Municipal de Ensino. (...) os ciclos contribuem na medida em que se apresentam possibilidades de organizações de tempo e espaço de aprendizagem adequados às necessidades e possibilidades dos alunos. (NITERÓI, 2010, p.19)

O Referencial Curricular de 2010 (NITERÓI, 2010), ainda é mais recente publicado em Niterói, por isso é o documento orientador do trabalho pedagógico no município, porém, no início de 2014, a atual gestão governamental do município, propôs a reflexão sobre organização do sistema de ensino, com vistas a sua reformulação. Esse movimento ganhou corpo por meio da onda de reflexões ocorridas em todo o país a respeito da Lei Federal n.º 11.738 (BRASIL, 2008), conhecida como a lei do 1/3 de planejamento. Nesse sentido, cabe

ressaltar que em Niterói, desde 2014, esta lei vem sendo cumprida, mas cada escola tem autonomia nessa legitimação, pois no que diz respeito à carga horária, os professores cuja matrícula são de 24 horas, tem o direito de planejar por mais de sete horas, já os professores com matrícula de 40 horas têm treze horas.

Entretanto, este direito só é garantido nas escolas em que não há carência de professores articuladores⁷² ou de aulas extras, uma vez que a alternativa encontrada para garantir que o 1/3 de planejamento seja cumprido é oferecer aos alunos atividades com estes profissionais, enquanto o planejamento é usufruído pelo professor regente. No entanto, muito se questiona a respeito da qualidade das aulas desses profissionais, os quais nem sempre têm formação adequada, perfil para lidar com crianças pequenas, ou acompanhamento do trabalho desenvolvido por parte das suas coordenações de área.⁷³ Assim, o conjunto de todos esses fatores citados, vêm contribuindo para provocar mudanças no cotidiano escolar, principalmente na rotina de aulas.

3.3 - PERSPECTIVAS E TENSÕES - O QUE MOSTRAM OS DOCUMENTOS

*Documentos armazenam
rimas do pensamento.*

Welton de Oliveira Rodrigues

A análise dos documentos pedagógicos do município de Niterói revela que apesar do regime de ciclos ter sido instituído por meio de portaria municipal, até mesmo para as diferentes gestões administrativas que passaram pela Fundação Municipal de Educação, a implementação ainda não foi consolidada. No entanto, apesar das discontinuidades, observam-se grandes esforços para concretizar a organização do ensino em ciclos no município. Nesse sentido, cabe ressaltar a grande quantidade de tentativas, já citadas aqui, de reforçar a organização do ensino em ciclos no município, sendo quatro destas (Decreto n.º 9820/2006; Portaria FME n.º 125/2008 ; Portaria n.º 878/2009; NITERÓI, 2010) com

⁷² Professor articulador é o professor que não tem turma específica e funciona como um extra, sendo um por turno, o qual realiza reagrupamentos por nível de aprendizagem, como um complemento do trabalho do professor. A partir de 2015 a FME determinou que a escola não poderia ter esse profissional além de um coordenador de turno, sendo assim obrigadas a optar por um ou outro profissional.

⁷³ Em Niterói, desde 2015, há uma diretoria de Ensino Fundamental para 1º e 2º ciclos e outra do 3º e 4º ciclos. Nesta existem coordenações de área com um profissional que tem a função de gerir o trabalho realizado por seus professores. Assim, apesar dos docentes que atuam com aulas extras exercerem a função no 1º e 2º ciclos, estão subjugados à coordenação de 3º e 4º ciclos. Existe ainda uma coordenação para cada disciplina, são elas coordenação de Artes, de Educação Física, de Inglês, de Francês, de Espanhol, de Português, de Matemática, de Ciências, de Geografia e de História.

proporções significativas para os rumos do trabalho docente, além de mais uma que vem se estabelecendo desde 2014 (NITERÓI, 2014).

É importante destacar também que há graves distorções na proposta pedagógica de Niterói em relação à organização em ciclos, sendo a reprovação em qualquer ano do ciclo, a mais destoante delas. Entretanto, ainda existem outras que merecem atenção. Uma delas é a Portaria n.º 239/2001, na qual há a indicação de permanência no ciclo para os alunos NEE's, independentemente da avaliação do seu desenvolvimento cognitivo, caracterizando um tipo de benefício ao aluno, tendo em vista ampliar a sua terminalidade.⁷⁴ O Artigo 11, da referida portaria, determina que no final do ano letivo ao aluno *"que não atingiu os objetivos previstos para este ano de escolaridade poderá ser ampliado seu período de escolarização por mais um ano, de acordo com o julgamento e indicação do Conselho de Classe, a fim de equalizar suas oportunidades de aprendizagem"*. (NITERÓI, 2001, Art. 11). Além disso, a própria terminalidade já se constitui uma questão a ser repensada, uma vez que impede, oficialmente, o aluno de continuar a estudar.

Art. 12 – Ao portador de necessidades especiais será garantida Terminalidade Específica ao final do 2º ciclo, correspondente ao final do 1º segmento do Ensino Fundamental, garantindo as condições mínimas para o exercício da cidadania e observando os seguintes critérios:

I – Faixa etária avançada em relação à escolaridade;

II – Necessidade de ingresso no mercado de trabalho;

III – Prognóstico de aprendizagem em relação ao progresso de construção do conhecimento.

Parágrafo único – Entende-se por condições mínimas para o exercício da cidadania o domínio da leitura e escrita formal e do cálculo envolvendo as operações básicas.

Art. 13 - A avaliação prognóstica a que se refere o artigo anterior será da competência da Equipe Multidisciplinar de Educação Especial que acompanha a Unidade Escolar (NITERÓI, 2001, Artigos 12 e 13).

Outro ponto observado nos documentos oficiais pesquisados foi a grande quantidade de informações orientadoras do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores, as quais por meio de um levantamento histórico, narram as experiências pedagógicas vivenciadas pela rede municipal (ver quadros 1 e 2). Esses materiais constituem-se como um

⁷⁴ Termo utilizado para indicar que a escolarização do aluno NEE chegou ao fim. A terminalidade ocorre por meio de avaliação pedagógica ao aluno.

importante acervo de experiências ocorridas na cidade, os quais não apenas orientam o trabalho, mas contribuem para aprimorá-lo. Existe também um relativo número de documentos publicados que são do tipo proposta (ver quadros 1 e 2), nomenclatura que sugere a participação dos professores, pedagogos e gestores na construção desses materiais, sendo que muitos desses trazem, nominalmente, a relação de participantes. Além disso, o que se tem observado em relação às reuniões de representatividade realizadas por iniciativa da atual gestão e ocorridas a partir de 2013, é que questões como o número restrito de participantes por escola vêm favorecendo a partilha de informações, uma vez que o representante que participa das reuniões na FME precisa ser porta-voz das reflexões realizadas pelos professores. Na escola pesquisada, uma parte de uma reunião de planejamento por mês é dedicada à reflexão das questões orientadoras do trabalho pedagógico. Os relatos que seguem ocorreram em uma reunião pedagógica que não aconteceu para isso, mas que teve considerações a esse assunto e contou com a presença de um representante da FME. A fala deste, de dois membros da EAP e de duas professoras exemplificam a situação anteriormente elucidada:

Gostaria de compartilhar com vocês como foi a reunião que está discutindo a proposta pedagógica. Inicialmente parecia que seria uma proveitosa tarde de reflexão, mas infelizmente, *mais uma vez*, para piorar a situação, o pessoal do SEPE⁷⁵ invadiu o auditório, pegou o microfone do palestrante e começou a falar das escolas que ainda não são climatizadas e quando o verão chegar vamos todos assar e tal e depois disso um monte de gente começou a se manifestar e acabou a reunião e começou a confusão. Então eu fui embora. (2014, Membro da EAP *grifo nosso*)⁷⁶

Gente, foi mesmo, eu estava lá, foi um barraco total. *Toda vez é isso*, quando não é o SEPE é algum professor doido de escola que começa a falar mal do governo ou algo assim. Eu não pude esperar porque tinha que pegar a minha filha na escola, mas soube que o povo do alto escalão desceu para saber o que estava acontecendo. (2014, Representante da FME *grifo nosso*)⁷⁷

Eu ainda acredito que é importante fazermos o movimento de debate e reflexão acerca do trabalho docente. Concordo que o SEPE e até mesmo alguns colegas exageram às vezes nos questionamentos, contribuindo ainda mais para que não ajam avanços, mas mesmo assim temos que reconhecer que a FME tem retomado a discussão dos ciclos, bem ao seu modo, é verdade, mas já é alguma coisa. (2014, Professora N)⁷⁸

⁷⁵ Sindicato Estadual dos Professores de Educação

⁷⁶ Reunião de planejamento 28/05/2014.

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ Ibidem.

É preciso reconhecer que as condições de trabalho que encontramos aqui em Niterói são muito boas, principalmente se comparadas a outras redes. Temos problemas, mas temos materiais, boa estrutura nos prédios, quantitativo de razoável de profissionais, enfim, já trabalhei em cada rede, que vocês nem acreditariam nas coisas que já passei, tanto que agora que me acostumei aqui, tenho até medo de trabalhar em outras (redes). (2014, Membro da EAP)⁷⁹

Eu me sinto valorizada trabalhando aqui (Niterói). Não é perfeito, mas é muito bom você poder realizar seu trabalho com qualidade e isso é estrutura. Sei que a nossa escola não é igual às outras, pois aqui temos nossa EAP que arrasa e não deixa faltar nada, além de comprar as nossas loucuras pedagógicas! Mas até mesmo em escolas que tem uma direção ruim, os professores sobrevivem com boas condições de trabalho. (2014, Professora Z)⁸⁰

Eu tava aqui lembrando, quando eu cheguei hoje aqui (escola pesquisada) vi as caixas dos portfólios de vocês tudo organizadinhos por turma. É importante também a gente pensar que aqui (Niterói) podemos avaliar os alunos além da prova, os portfólios e os projetos servem para isso. Nossos alunos são mais livres para se desenvolverem, pois a todo instante estão progredindo e nós estamos acompanhando este processo. Na outra rede que eu trabalho eu perco mais tempo corrigindo as avaliações, porque são 4 por bimestre, do que dando aula, praticamente. (2014, Representante da FME)⁸¹

Os relatos citados demonstram semelhanças nos pontos de vista sobre a organização do ensino e o trabalho pedagógico, o que reforça a ideia da função social da escola, inclusive destacando o papel da avaliação. Sobre o assunto, Fernandes (2009, p. 11), reflete que esta *“está diretamente relacionada com a reflexão acerca da função da avaliação na prática escolar;”* pois *“o somatório de questões que a avaliação envolve, coloca-a como um ponto fundamental na proposta dos ciclos”*. A autora ainda ressalta que *“sem avaliação a proposta de ciclos se inviabiliza, uma vez que, ao se eliminar a reprovação ao final de uma série, torna-se condição primordial que a avaliação contínua oriente o processo das aprendizagens e regule os rumos e os caminhos”* (Idem). Sobre o assunto, Fetzner (2008) destaca que

é possível perceber que, de forma integrada ao ensino-aprendizagem, as atividades avaliativas fazem parte deste processo e não são momentos 'pós-processo', uma vez que integradas, buscam possibilitar ao professor a prática da investigação pedagógica, colaborando para que ele (professor) perceba as qualidades diferentes do aluno em seu processo de aprendizagem e, como consequência, possibilite-lhe oferecer instrumentos para acompanhar seu próprio desenvolvimento. (p. 149).

⁷⁹ Reunião de planejamento 28/05/2014.

⁸⁰ Idem.

⁸¹ Ibidem.

Nesse contexto, como a escola tem um papel essencial na vida do aluno e a avaliação tem influência direta no cotidiano escolar, há que se considerar ainda a tendência cada vez mais marcante sobre os discentes passarem pelas avaliações externas. Sobre as práticas avaliativas Fetzner (2014, p. 141) revela que *"as políticas avaliativas que se estabelecem para as escolas não apenas as classificam, qualificando algumas e desqualificando outras, mas também classificam, qualificam, desqualificam pessoas e saberes"*. Assim, cabe uma caracterização da concepção de avaliação na rede educacional pesquisada. Em Niterói, os artigos 25, 26 e 27, da proposta pedagógica *Escola de Cidadania*, publicizada por meio da Portaria n.º 125/2008, descrevem a concepção da rede acerca da avaliação:

Art. 25: A avaliação é processo permanente implementado ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas empreendidas pela Unidade de Educação, em seus diversos momentos, para subsidiar as ações de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de utilização de procedimentos e instrumentos diversificados que favoreçam a interpretação qualitativa do percurso e a evolução de cada aluno.

Parágrafo Único: A orientação do processo avaliativo é de responsabilidade da Equipe de Referência do Ciclo, que deverá observar as necessidades individuais e coletivas dos alunos e de seus Grupos de Referência, articulando ações processuais que favoreçam a construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais, de modo a evitar e/ou sanar situações de dificuldade ou de inadaptação vividas pelos sujeitos desse processo.

Art. 26: O Registro da Avaliação do aluno será organizado de duas formas:

I - Ao longo do processo, por meio de:

- a) anotações pessoais;
- b) montagem de portfólios;
- c) exercícios avaliativos;
- d) trabalhos em grupo;
- e) pesquisas;
- f) seminários;
- g) fichas de avaliação e autoavaliação⁸² do aluno;
- h) fichário que acompanhe o aluno;
- i) diários reflexivos do trabalho docente ou qualquer outro instrumento cumulativo de informações que subsidiem a elaboração do Relatório Avaliativo.

II - Em forma de Relatório Avaliativo do aluno, na seguinte periodicidade:

- a) semestral para a Educação Infantil;
- b) anual para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Art. 27: O Relatório Avaliativo do aluno, cujo modelo será disponibilizado pela FME, deverá registrar:

⁸² Foi realizada a correção em consonância ao novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

I - os objetivos alcançados naquele período letivo, com observações acerca do processo em que se deu a construção desses objetivos;

II - os objetivos não alcançados naquele período letivo, com observações acerca das circunstâncias em que não se deu a construção desses objetivos;

III - os procedimentos adotados pelo Professor do Grupo de Referência do aluno e pela Equipe de Referência do Ciclo para a superação dos entraves observados no decorrer do processo, bem como aqueles adotados para potencializar os interesses e as capacidades manifestadas pelo aluno.

§ 1º: Cabe ao Professor do Grupo de Referência a elaboração do Relatório Avaliativo de cada aluno, que será submetido à apreciação da Equipe de Referência do Ciclo.

§ 2º: O Relatório Avaliativo subsidiará o planejamento de ações de desenvolvimento da aprendizagem, devendo ser mantido atualizado e disponível.

§ 3º: Os registros avaliativos construídos ao longo do processo e o Relatório Avaliativo servirão de base para a emissão de documentos oficiais, em caso de transferência do aluno para outra unidade escolar, no decorrer do Ciclo.

§ 4º: Os Relatórios Avaliativos devem fazer parte da pasta do aluno e, em situação de transferência, a sua última versão seguirá em anexo à documentação encaminhada, ficando uma cópia no arquivo da Unidade de Educação. (FME, 2008)

Dois anos depois, por meio da Portaria FME n.º 087/2011, são descritos três tipos de avaliação para a rede, incluindo a verificação da aprendizagem individual do aluno, um levantamento por escola dos conhecimentos alcançados pelos alunos e ainda a avaliação periódica do município, caracterizando uma avaliação de larga escala. Amaro (2012, p.5), refletindo sobre a avaliação de larga escala, destaca que *"a avaliação provoca reações controversas e é impossível mascarar que ela interfere nas expectativas que podem ser ambíguas e contraditórias"*. O autor acrescenta que esta interferência é ressaltada quando *"a comparação entre pessoas e instituições é colocada como finalidade"* (Idem). E ainda ressalta que *"ao restringir a avaliação da escola e de seus professores ao desempenho dos alunos e ao fluxo, reduzem-se as capacidades de a avaliação gerar efeitos pedagógicos qualitativos"* (p.14). O Artigo 26 da referida portaria legisla:

Art. 26: A avaliação da Rede Municipal de Ensino será caracterizada por três níveis complementares, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Resolução n°04/2010, sendo:

I – avaliação da aprendizagem, realizada nas salas de aula, deverá ter como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com os princípios definidos para a Educação da Rede Municipal, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem como no projeto político-pedagógico da escola.

II – *avaliação institucional* interna da Unidade de Educação, que deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Ação Anual, com vistas a rever o conjunto de objetivos e metas que foram traçados pela Unidade de Educação.

III – *avaliação da rede municipal de ensino*, que ocorrerá periodicamente, sendo organizada e realizada pela FME, podendo atuar em parceria com órgãos externos à Unidade de Educação, com vistas a analisar *resultados em termos de desempenho dos alunos da rede, taxas de retenção, evasão e indicadores que permitam a análise de eficiência e eficácia do sistema de ensino*.

Parágrafo único: nos três níveis complementares de avaliação, deverá ser estabelecido um equilíbrio entre os processos avaliativos diagnósticos e formativos, que visam acompanhar o desenvolvimento e o progresso dos alunos, das Unidades de Educação e da Rede de Ensino Municipal (FME, 2011, *grifos nossos*).

Apesar das orientações e determinações da FME publicadas sobre a avaliação dos alunos, estas ainda não foram capazes de transformar completamente o quadro de evasão, avanço e permanência da rede municipal, pois apesar de algumas mudanças, essas não são significativas em todos estes quesitos. Tomando como base as duas portarias anteriormente referidas, a Portaria n.º 125/2008 e Portaria FME n.º 087/2011, as quais também legislam sobre avaliação, conforme já descrito, foram analisados os dados estatísticos⁸³ municipais a respeito da avaliação, sendo considerados apenas o ano em que a organização em ciclos foi implementada no município, 1999, o ano anterior à divulgação da primeira e segunda portaria aqui citada, bem como o ano posterior à divulgação da segunda portaria, ou seja, os anos 1999, 2007, 2010, 2012. Nestes, observou-se somente informações relativas ao 1º segmento do Ensino Fundamental, em Niterói, caracterizando os 1º e 2º ciclos. Assim, foram construídos quatro quadros,⁸⁴ com os subsídios da FME encontrados, seguidos de algumas considerações sobre os mesmos.

Quadro 13 - Matrícula, evasão, avanço e permanência no ciclo em 1999.

Ano de		Referência: 1999				Matrícula		Evasão		Matrícula		Aprovação		Retido	
Série	Matrícula	Mudança de U.E.			Durante ano	Nº	%	Final	Nº	%	Nº	%			
	Inicial	C/transf	S/transf	Total											
1º ANO	2199	125	125	250	146	58	2,64	2037	1812	88,95	225	11,05			
2º ANO	1939	131	58	189	108	34	1,75	1824	1706	93,53	118	6,47			
3º ANO	2553	129	38	167	113	43	1,68	2456	1985	80,82	471	19,18			
4º ANO	1660	100	26	126	80	22	1,33	1592	1525	95,79	67	4,21			
5º ANO	2160	107	31	138	60	14	0,65	2068	1719	83,12	349	16,88			
TOTAL	10511	592	278	870	507	171	1,61	9977	8747	88,44	1230	11,55			

Fonte: Dados de pesquisa

⁸³ A AEPE da FME cedeu as informações que proporcionaram construir estas reflexões.

⁸⁴ A opção por elaborar quadros com formatos distintos se deve ao fato de que as informações recebidas pela AEPE englobam perfis distintos a cada ano, assim, os diferentes dados foram utilizados a fim de retratar esta especificidade, conforme detalhamento realizado pela assessoria da FME.

Quadro 14 - Matrícula, evasão, avanço e permanência no ciclo em 2007.

Ano de Referência: 2007								
Ciclo	Evasão			Situação escolar				
	Matrícula	Evasão		Matrícula	Avanço ciclo		Permanência	
	Inicial	Nº	%	Final ciclo	Seguinte		No ciclo	
					Nº	%	Nº	%
1º CICLO	6751	175	2,59	2116 ⁸⁵	1973	93,24	143	6,76
2º CICLO	4667	74	1,59	1820	1772	97,36	48	2,64

Fonte: Dados de pesquisa

Quadro 15 - Matrícula, evasão, avanço e permanência no ciclo em 2010.

Ano de Referência: 2010					
Anos	Avanço	Permanência	Evasão	Permanência por aproveitamento	Permanência por infrequência
1º ano	90,11	9,89	4,59	-	9,89
2º ano	91,62	8,38	3,22	-	8,38
3º ano	76,37	23,63	2,63	19,73	3,90
4º ano	97,03	2,97	1,68	-	2,97
5º ano	87,73	12,30	1,46	10,92	1,38

Fonte: Dados de pesquisa

Quadro 16 - Matrícula, evasão, avanço e permanência no ciclo em 2012.

Ano de Referência: 2012					
Anos	Avanço	Permanência	Evasão	Permanência por aproveitamento	Permanência por infrequência
1º ano	86,85	13,15	3,63	-	13,15
2º ano	94,11	5,89	2,47	-	5,89
3º ano	77,48	22,52	1,45	17,89	4,63
4º ano	93,52	6,48	1,88	-	6,48
5º ano	86,30	13,7	1,75	11,00	2,69

Fonte: Dados de pesquisa

Analisando os quatro quadros de números 13, 14, 15 e 16 e considerando o aumento natural de matrículas ao longo do passar dos anos, principalmente a partir da criação de novas escolas, observa-se um quantitativo muito pequeno de matrículas novas se consideramos os quadros 13 e 14 e o intervalo de oito anos entre eles, pois houve apenas 905 novos alunos nesse período. Considerando apenas o 1º ciclo e os anos de 1999 e 2007, esse quantitativo é

⁸⁵ Neste ano houve uma grande greve de professores na rede, o que levou muito pais a transferirem-se seus filhos para escolas de São Gonçalo, este fato pode ajudar a compreender o pequeno quantitativo de alunos que chegaram ao fim do ano, mesmo considerando os casos de evasão sinalizados no quadro 13.

ainda menor, pois existiam em 1999, 6691 alunos, oito anos depois, em 2007, o quantitativo era de 6751 alunos, isto é, apenas 60 novos discentes na rede. Nestes mesmos anos, considerando ainda o 1º ciclo, foi possível perceber que houve um aumento de 40 alunos no que se refere à evasão, item que devido à ampliação de políticas públicas⁸⁶ do Governo Federal supostamente deveria ter involuído. Ainda tomando como referência os dois primeiros quadros (13 e 14), é possível refletir a respeito dos dados de aprovação que aumentaram quase 8%, conseqüentemente reduzindo a retenção, que teve um decréscimo de mais de 2% se consideramos juntos os 1º e 2º ciclos. Calculando apenas a retenção dos alunos do 2º ciclo, a diminuição da permanência no ciclo alcançou a expressiva marca de 18,45%.

Além disso, cabe ressaltar que a partir de 2010, os dados sobre permanência passaram a ser divididos entre permanência por infrequência, a qual pode ocorrer em qualquer ano do ciclo e permanência por aproveitamento, acontecendo apenas nos anos finais do ciclo, isto é, apenas nos 3º e 5º anos. Nos quadros 15 e 16, mesmo não tendo como referência o total de matrícula em cada ano, não é difícil observar que, passados dois anos, os quantitativos de avanço, permanência e evasão tiveram pequenas, mas significativas alterações. Apenas a média da permanência por infrequência teve um leve aumento, de 5,30% para 6,56%, porém os outros índices diminuíram: a permanência por aproveitamento, passando de 15,32% para 14,44%, assim, como a taxa de evasão, que teve seu número reduzido de 2,71% para 2,23%. Esses índices, apesar de informarem apenas dados quantitativos, revelam que os alunos não estão evadindo tanto quanto antes e também estão sendo mais aprovados nos ciclos de escolaridade.

3.4 - PERSPECTIVAS E TENSÕES - O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE OS DOCUMENTOS

*Meu pensamento, dito,
já não é meu pensamento.*

Fernando Pessoa

⁸⁶ A partir de 2003, no governo do presidente Luís Inácio da Silva, do Partido dos Trabalhadores, as políticas públicas de enfrentamento à pobreza e melhoria da qualidade de ensino foram intensificadas. A primeira delas foi o Programa Bolsa-família, avivado no seu governo, seguido de melhorias nas condições físicas e estruturais garantidas pela ampliação dos recursos do FNDE e FUNDEB principalmente, além do aumento do fomento para a compra de livros, principalmente por meio do PNLD. Sem contar com o alargamento dos cursos de EAD em todo o país. Alguns outros programas/projetos ampliados ou instituídos ao longo dos seus dois mandatos: Projovem, PROFA, Mais Educação, Pró-Letramento entre muitos outros.

O universo escolar é formado por alunos, professores e comunidade escolar, os quais por sua vez têm diversas culturas, devido principalmente à sua formação escolar, familiar e ainda pelas relações desenvolvidas ao longo de suas interações no cotidiano. Desta forma, onde existe interação há tensões e conflitos, uma vez que nas relações entre as pessoas poderá haver a influência dos aspectos sociais, intelectuais e principalmente culturais, já que cada ser humano tem sua visão e pensamento pessoal. Assim, a escola que recebe alunos das mais diversas culturas serve de palco para as mais variadas tensões e conflitos, estes desenvolvidos a partir das relações construídas. Deste modo, segundo Fetzner (2014, p. 128), *"à escola não caberia definir as pessoas que pretende formar, mas abriria, a elas, possibilidades de formarem-se frente à sociedade de que participam, à sua família e a seus desejos individuais"*.

No último ano desta pesquisa, 2015, percebe-se a ampliação de um questionamento, por parte dos professores da escola pesquisada, não observado nos outros anos, sobre a problemática que envolve a implementação da Lei do 1/3 de planejamento, pois muitos desses docentes relataram a dificuldade, em relação ao tempo, para dar conta de aplicar os conteúdos previstos na matriz curricular aos seus alunos, uma vez que praticamente todos os dias os discentes têm atividades extras, por isso alegam que tal situação prejudica a continuidade do trabalho, ao ponto de muitas vezes terem que dispensar os profissionais de aulas extras de dar aula, para que o seu trabalho fosse realizado com a turma. Uma professora desabafou: *"daqui a pouco chegam as avaliações da rede e meus alunos vão se dar mal, pois apesar deles saberem muitas coisa, porque eu me preocupo com o ensino, eles não sabem muito responder àquelas perguntas daquele jeito que são cobradas"* (2014, Professora J).⁸⁷ Apesar de notória a preocupação da professora em relação ao que os seus alunos aprendem, percebe-se ainda uma maior valoração com o ensino e o resultado físico decorrente do trabalho realizado, o qual deverá ser divulgado posteriormente como resultado geral das avaliações municipais por escola.

As falas dos professores coletadas, analisadas e enxertadas neste estudo ao longo desta pesquisa permitem perceber que há uma grande revolta, por parte dos docentes, pedagogos e até gestores, em relação aos problemas que as escolas vêm enfrentando. Sejam estes causados por falta de condições físicas, estruturais ou materiais e principalmente pela imposição de concepções ideológicas divergentes, o que impede de serem realizadas da forma como são determinadas. Parafraseando Goodson (2013, p.124), percebe-se que *"os sinais de*

⁸⁷ Reunião de planejamento de 24/09/2014.

insatisfação aumentam diariamente". A respeito da problemática enfrentada por diversos professores, principalmente no Brasil, Fetzner (2010, p.78) reflete:

a escola propõe a organização do tempo: separa-o em períodos, estipula conteúdos, favorece formas de trabalho e, ao mesmo tempo, constrói a necessidade de elementos que, por não existirem (professores substitutos, profissionais exclusivamente responsáveis pelo funcionamento da biblioteca, horários de atividades específicas), inviabilizam a realização do trabalho que, segundo a própria escola, priorizaria as atividades de ensino e aprendizagem (por mais problemáticas que as concepções trazidas possam se apresentar). Uma compreensão contextualizada nas relações culturais e econômicas que transcendem o espaço escolar pode complementar o entendimento destas situações escolares.

Retratar situações escolares não é significativo se não houver a participação dos docentes. Sendo assim, serão apresentadas diversas falas, proferidas pelos professores pesquisados, as quais foram coletadas durante as diversas reuniões de planejamento acompanhadas ao longo do ano de 2014 e que tocam em diversos pontos até aqui discutidos, principalmente relacionados à avaliação e à reprovação escolar e que ainda merecem reflexão e debate. Entretanto, cabe ressaltar que os momentos de enunciação dessas falas seguem devidamente contextualizados à(s) situação(ões) de ocorrência.

Em meados do ano de 2014, a FME enviou para cada escola da Rede Municipal de Educação de Niterói, a versão preliminar do documento-proposta *"A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da Rede Municipal de Niterói"* (NITERÓI, 2014). Assim, a EAP da escola pesquisada reenviou para todos os seus professores, com pouco mais de duas semanas de antecedência, propondo a leitura e reflexão a fim de que pudesse ser lido debatido coletivamente numa próxima reunião⁸⁸ de planejamento. Chegada a hora e apesar de nem todos terem lido e outros não terem tido conhecimento do mesmo, o debate iniciou produtivo após a explicação da EAP a respeito do que se tratava e qual seria a contribuição da escola nesse momento, que era refletir sobre as propostas elencadas e enviar um texto com as considerações acerca do mesmo. Posteriormente a todos tomarem conhecimento do documento na reunião de planejamento, foram levantadas questões primordiais para a querela, a saber: avaliação, reprovação, horário de planejamento e falta de professores substitutos. Esses assuntos, segundo o grupo, eram os mais problemáticos, responsáveis ainda pelo atravancamento do trabalho docente. Eis algumas considerações proferidas:

⁸⁸ Reunião de planejamento de 08/10/2014

Eu acho que esse vai ser mais um papel que vai ficar rolando por ai até ser engavetado quando o mandato acabar. Aqui em Niterói, assim como em outras redes, as coisas não vão para frente porque não há interesse público. Cadê o professor articulador que eles prometeram? A professora da sala de leitura? Até o bibliotecário que tem seis escolas e acabou de chegar já estão querendo tirar. Pronto, falei! (2014, Professora E).

A gente sabe que é difícil, mas não pensem que é só para vocês, pois a falta de profissional prejudica a todos. Eu tenho que parar qualquer coisa que estou fazendo para ficar no portão na hora da saída do turno, pois não temos porteiro! (2014, Membro da EAP).

Porteiro? Não temos agente de patrimônio, de merenda, professor para cobrir as faltas, licenças ou lei,⁸⁹ hum, a gente tem que se vira. (2014, Membro da EAP).

Enfim, pessoal, o papo está muito bom, mas não podemos ficar chorando pelo leite derramado, temos que ver, de acordo com a faca e o queijo que temos nas mãos, como fazer o melhor romeu e julieta⁹⁰ do mundo! Então, pois bem, o que vocês acham dos portfólios? Essa é uma prática que realizamos, mas temos que dar nossa opinião a respeito deles (2014, Membro da EAP).

Eu acho ótimo! A gente consegue ir coletando as atividades sem pressão, de acordo com o desenvolvimento do trabalho, então a gente seleciona algumas e coloca lá. Acho melhor ainda porque posso explicar para os pais que essas atividades foram as 'provas' e eles ficam felizes e todo mundo sai ganhando (2014, Professora B).

Ah, sabe, eu ainda tenho dificuldade sobre o que colocar no portfólio, fico selecionando um monte de atividades e peço até o meu marido para me ajudar, no fim acabo colocando quase tudo, pois representa o progresso do aluno e cada etapa vencida é muito gratificante para mim (2014, Professora F).

Outra coisa que a gente precisa repensar é a questão da reprovação. Acho que ninguém aqui quer reprovar o aluno por maldade, mas também é inconseqüência aprovar

⁸⁹ Referência a Lei municipal n.º 809/1990, que permite uma falta abonada por mês para o servidor.

⁹⁰ Referência ao doce feito com queijo e goiaba e apreciado por muitos.

sem saber minimamente os conteúdos do ciclo! Eu me sinto muito pressionada por pais e até mesmo por alguns professores, mas como trabalho com o último ano, é o meu nome que vai ser falado lá na outra escola quando virem que o aluno não sabe nada e passou de ano (2014, Professora H).

Para tudo que eu quero descer! Fizemos concurso para Niterói sabendo que a rede é organizada em ciclos. Discutir reprovação faz tanto sentido quanto contar estrelas no céu. O que temos que fazer é dar conta do ensino, porque sabemos que o aluno não vai poder ficar reprovado durante o ciclo. Sei que as condições de trabalho não são as melhores, mas ficar reclamando disso não vai fazer aparecerem os profissionais que estão faltando, ou os alunos perfeitos vão cair do céu nas nossas turmas. Enfim, vamos trabalhar, meu povo! (2014, Professora I).

Esta última fala foi seguida por uma salva de palmas por parte de todos os presentes, fato que permite destacar que, apesar de diversas, todas as preleções citadas revelam uma grande preocupação com o desenvolvimento do trabalho docente, apesar de algumas ainda reforçarem práticas oriundas da seriação ou mesmo de distorções da proposta de ciclos. Freire (1987, p.79), ao refletir sobre o processo da educação, declara que "*ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*" O que foi mais interessante perceber, é apesar de alguns destes docentes estarem alheios ao alcance que uma organização do ensino no sistema de ciclos, em seu pelo funcionamento, pode fazer para os diferentes alunos, todos os professores, mesmo com as dificuldades já citadas, ainda encontram forças para partilharem experiências exitosas uns com os outros e vibrarem quando certo aluno com grande dificuldade dá um amplo passo. Nóvoa (1988, p. 116) também reflete sobre o trabalho docente destacando que "*ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida.*" Sobre a evolução do desenvolvimento do ser humano, Freire (1993, p. 104) destaca que

ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.

A fala de uma professora que realizava reagrupamentos com alunos que tinham dificuldades, descreve e confirma a reflexão de Freire anteriormente: “*Gente, fulano⁹¹ tá lendo! Tomei a leitura dele hoje! Ai, eu tô tão feliz! Depois de três anos! Agora eu sei que posso alfabetizar qualquer criança!*” (2013, Professora Ç).⁹² As reflexões de Fernandes (2009, p.43) e de Nóvoa (1995, p.28) ilustram bem a situação ocorrida: “*os ciclos permitem que todos os estudantes possam atingir os mesmos objetivos, mas com percursos diferenciados ao longo do tempo no ciclo*”; por isso “*os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão*”. Pelo exposto, observa-se que sempre há esperança, pois ao lidar com seres pensantes e em constante movimento de interação, o que ontem poderia ser considerado um fracasso, hoje, torna-se o aprendizado e amanhã poderá ser partilhado.

Este capítulo abordou o processo de implementação da organização escolar em ciclos no município de Niterói. Para tal inicialmente foi realizado um levantamento histórico desse tipo de organização no Brasil, estudando principalmente a documentação legislativa que rege o sistema de ciclos. Em seguida realizou-se um recorte para estudar o histórico curricular da rede municipal de Niterói, sendo este realizado por meio de documentos pedagógicos e administrativos do município e ainda por pesquisas que tivessem como foco de estudo a rede niteroiense. Depois de densa análise sobre o que os documentos municipais traziam sobre os ciclos, inclusive considerando dados quantitativos sobre índices de aprovação, reprovação e evasão ao longo dos anos, optou-se por compreender o que os docentes tinham a dizer sobre os documentos analisados. Nesse sentido, foi possível depreender que o tema que envolve os maiores questionamentos dos docentes é a reprovação escolar.

⁹¹ Optou-se por não publicizar o nome do aluno, para evitar quaisquer constrangimentos.

⁹² CAPci final de 18/12/2013.

4. A REPROVAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DOS CICLOS

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

"Esse já tá reprovado" ⁹³.

A fala que intitula este trabalho foi proferida por uma professora do 5º ano no dia sete de maio de dois mil e catorze. A descrição da data faz-se necessária para auxiliar na compreensão de que o ano letivo no município de Niterói é dividido em três trimestres e, para a finalização dos mesmos, são realizadas reuniões do Conselho de Avaliação e planejamento do ciclo - CAPci, cujos participantes são as professoras, as pedagogas, a secretária escolar e as diretoras. Todos esses profissionais deliberam juntos sobre os mais variados casos: troca de alunos pelas turmas, classificação e reclassificação, convocação de pais, expedição de encaminhamentos para atendimento médicos e solicitação de laudo médico. No primeiro CAPci de 2014, no mês de maio a docente já havia determinado que o seu aluno não seria aprovado. Esse fato não causou estranhamento a todos os presentes, mas recebeu eco por parte de alguns que concordaram que e afirmaram terem "*uns casos assim*" (2014, Professora D)⁹⁴.

Por meio da análise e reflexão dos textos selecionados para compor o corpus desta pesquisa, foi possível observar que a organização do ensino escolar em ciclos recruta admiradores, mas também muitos oponentes. Diversas pesquisas ocuparam-se de ouvir a voz de pais, alunos e professores sobre o assunto, porém a maior parte dos entrevistados pesquisados colocava-se contrário ao que seria a grande distinção entre as séries e os ciclos: a não reprovação (JACOMINI, 2009; JACOMINI 2010; MACHADO, 2010; MACHADO e ANICETO, 2010; PARO, 2011; FISCHER E GESSER, 2012; SOARES E VILLAS BOAS, 2012; MACHADO, 2013). Nesse enfoque, a reprovação escolar, geralmente ocorrida após os alunos não obterem boas notas nas provas, aparece como sinônimo do fracasso escolar e a sua

⁹³ Fala de professora Y na reunião pedagógica de 27/05/2014.

⁹⁴ Reunião pedagógica de 07/05/2014.

falta parece ser a maior causa do descontentamento e não aceitação do desenvolvimento de um currículo em ciclos. Sousa (1996, p.95) reflete sobre o assunto ao destacar que

a questão da aprovação ou da reprovação do aluno constitui o foco central do processo de avaliação e o limite do próprio processo ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno, e a partir dela a decisão quanto à promoção ou a retenção, não é vivida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, mas é a grande finalidade deste.

Nesse contexto, cabe a reflexão sobre o status alcançado pela prova, uma vez que esta adquire um grande peso para os professores, pais e até mesmo para os próprios alunos na avaliação escolar, sendo muitas vezes utilizada como o único instrumento capaz de medir a aprendizagem (ESTEBAN, 2013; PARO, 2001; JACOMINI, 2010), tendo o poder de contribuir para reprovar ou não os alunos. Sobre a avaliação como controle, Esteban (2013, p.100) destaca que *"o controle e a classificação dos indivíduos segundo modelos estandardizados atuam no sentido de homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos, consolidando a concepção de unicidade de significados."*

Entretanto, ensinar é muito mais do que medir conhecimentos por meio de provas e testes, principalmente se pensarmos que na escola lidamos com diferentes pessoas, as quais necessitam ser expostas a diferentes estímulos para uma efetiva aprendizagem, por meio de uma avaliação contínua e formativa do desenvolvimento. Ao se utilizar apenas a prova como instrumento de avaliação, o que será possível avaliar: apenas os conhecimentos ensinados pelo professor que foram construídos, mas naquele formato de ensino em que estão sendo cobrados na avaliação formal, ou todos os outros saberes construídos pelo aluno? Para dar conta disso, os alunos devem ser avaliados das mais variadas maneiras, principalmente observando os pequenos e grandes avanços percebidos no cotidiano e não apenas em momentos estanques reservados para as avaliações escritas. Além disso, como já citado, as condições físicas e materiais influenciam, diretamente, no desenvolvimento do ensino, logo, deve ser centrado no aluno, mas este não pode ser culpabilizado por não aprender. Jacomini (2010, p.902) reflete sobre o assunto e destaca que

o processo de ensino e aprendizagem é permeado por objetivos que devem ser alcançados em períodos predeterminados, podendo ser mais ou menos flexíveis dependendo da forma pela qual o ensino é organizado. A possibilidade de os alunos alcançarem esses objetivos está diretamente vinculada às condições de ensino oferecidas pela escola e às condições sociais e materiais dos alunos para a realização da aprendizagem, e não ao fato de o aluno ser reprovado.

Ampliando a ideia de que o ensino precisa estar centrado no aluno, a fim de torná-lo mais democrático, é importante destacar que um ensino voltado para a valorização dos saberes de cada educando deve ser capaz de compreender e auxiliar no desenvolvimento dos mais variados discentes, por isso os professores precisam ter clara a ideia da importância de se respeitar a diversidade. No entanto, apesar de únicos, os alunos nem sempre são vistos assim pelos seus professores, uma vez que nem sempre é possível perceber a diversidade existente dentro da própria turma. Ao ser perguntada sobre o que sabia a respeito da organização escolar em ciclos, uma professora do 3º ano informou que nesta *"a aprendizagem envolve o trabalho entre grupos que possuam o mesmo objetivo de estudo, seja nas dificuldades ou habilidades"* (2014, Professora G)⁹⁵. No entanto, a mesma educadora destaca que para implementar os ciclos é necessário investimento para atender as variadas demandas e se questiona *"como atender diferentes aprendizagens com vinte alunos ou mais em uma sala com um único professor"* (Idem, grifo nosso). E ainda destaca que *"avalio dentro da perspectiva do ciclo, até porque não acredito mais no modo estanque da seriação no que se refere à avaliação"* (Ibidem). As falas revelam divergências entre o discurso e a prática docente e mais ainda sobre a compreensão do desenvolvimento dos seus alunos e a concepção escolar em ciclos.

4.1 - COM A PALAVRA OS DOCENTES: POR QUE REPROVAR E NÃO REPROVAR

É dos sábios mudar de opinião.

Miguel de Cervantes

Dar voz ao docente é oportunizar não apenas a valorização da própria prática pedagógica, mas a partilha de saberes com os seus pares e, sobretudo a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, oportunizando a análise, a reformulação e a transformação. Sobre narrar a experiência, Bosi (1994, p.15) reflete que *"a maior riqueza da memória oral é o de fazer intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles."* E acrescenta que *"lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado"* (Idem). Ainda sobre a vivência de contar a experiência, Andrade (2007, p.129) destaca que no momento em que narram, os professores

⁹⁵ Entrevista concedida em 12/03/2014.

produzem a democratização do uso de alguns canais, anteriormente apenas usados por eles mesmos. A autorização do acesso dos docentes a momentos de expressão discursiva sobre a sua prática profissional torna-se um elemento fundamental na produção das condições de produção adequadas para o acesso aos conhecimentos científicos disciplinares escolhidos como importantes para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem ocorridos na escola pelos alunos.

Compreender os processos de ensino e aprendizagem é essencial ao trabalho docente, bem como conhecer as especificidades da organização do sistema em que atua. Assim, apesar dos docentes pesquisados vivenciarem a organização do ensino em ciclos, a reprovação é tema recorrente nas reuniões ocorridas na escola, sejam estas realizadas para avaliação ou mesmo planejamento semanal. Por um lado este fato se explica pela própria possibilidade de reprovação garantida pela legislação municipal, já citada nesta pesquisa, o que poderia ser superado, justamente pela compreensão de que os alunos têm tempos diferentes de aprendizagem, por isso é necessário realizar com eles o maior número de atividades e avaliações ricas e diferenciadas, a fim de possam mostrar todo o potencial individual. Entretanto, ainda assim tem adeptos *"a coisa boa do ciclo em Niterói é poder reprovar ao menos em alguns períodos, assim a gente tem a oportunidade de corrigir os problemas do aluno não ter ficado retido nos outros"* (2014, Professora S).⁹⁶

Por outro, há que se pensar na permanência da concepção de série que ainda habita o trabalho docente e o cotidiano escolar, bem com a ideia do ensino fragmentado que o sistema seriado impõe. As falas de duas docentes sobre o desenvolvimento do seu trabalho ilustram essa fragmentação: *"gosto de ensinar tudo um pouco, mas cada coisa em seu momento, ficar parando a aula toda hora para responder as inúmeras perguntas deles é complicado"* (2014, Professora B)⁹⁷; *"eu ensino o conteúdo do ano, mas não posso ampliar muito senão eles não pegam ou no ano seguinte já viram tudo"* (2014, Professora M).⁹⁸ As falas caracterizam a incompreensão do sistema de organização do ensino na rede em que as docentes trabalham, o que pode sugerir uma falta de conhecimento sobre esta organização. Sobre o aprimoramento do docente, é importante salientar a reflexão de Freire (1996, p.29), que acredita que

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando,

⁹⁶ Entrevista concedida em 12/02/2014

⁹⁷ Entrevista concedida em 26/11/2014.

⁹⁸ Entrevista concedida em 16/04/2014.

intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço comunicar ou anunciar a novidade.

Entretanto, muitos docentes buscam o aperfeiçoamento profissional, mais que isso, refletem sobre a prática de trabalho problematizando-a. As falas de duas outras docentes reafirmam o entendimento ou a busca dele, com relação ao trabalho no regime de ciclos: "*Eu me preocupo com eles (alunos), como estão entendendo, construindo e interagindo, não ligo para pai na minha porta e faço questão de explicar como eu trabalho*" (2014, Professora L)⁹⁹; "*Fico muito perdida ainda com essa ideia de ciclo, estudei, me formei e eduquei meus filhos no modelo seriado, mas estou reaprendendo a trabalhar a cada dia, tenho este desejo*" (2014, Professora J).¹⁰⁰ Esse desejo é transferido para a dedicação com que esta professora realiza o seu trabalho diariamente, inclusive opta por não realizar parte do horário de planejamento por que acredita que usufruindo desde estará "*perdendo a oportunidade de ensinar*" (2014, Professora J).¹⁰¹

Nesse sentido, foi possível perceber que os comportamentos observados, principalmente aqueles em defesa da reprovação, são realizados no automatismo, ou como um membro da EAP descreveu, "*tudo culpa do complexo de Gabriela*"¹⁰² (2014, Membro da EAP),¹⁰³ referindo-se à dificuldade de alguns professores em aceitar novas mudanças. Além disso, há que se ressaltar que quando incitadas à reflexão, as docentes geralmente decidem pensar no melhor para o aluno e não para o que a aprovação de um aluno com dificuldades de aprendizagem poderá trazer para elas no futuro. Percebe-se ainda que muitas tenham receio de serem cobradas pelo suposto trabalho que não fizeram, por isso insistem em reprovar para ter nova oportunidade de resolver o problema do que chamam de "*falta de conhecimento dos conteúdos do ciclo*" (2014, Professora S).¹⁰⁴

Uma observação interessante e que merece destaque é que apesar das divergências entre o proposto e as práticas escolares, alguns dos termos próprios da organização do regime de ciclo já foram apropriados pelos docentes, mesmo apesar das concepções seriadas ainda pairarem na escola, é comum ouvir e ler nos relatórios dos alunos ele "*ainda não construiu*";

⁹⁹ Reunião de planejamento de 13/08/2014.

¹⁰⁰ Reunião de planejamento de 24/09/2014.

¹⁰¹ Reunião de planejamento de 24/09/2014.

¹⁰² Referência à personagem Gabriela, do livro "Gabriela, cravo e canela", do escritor Jorge Amado, publicado em 1958. Retratava a vida de uma moça humilde do interior, que não aceitava as oportunidades que a vida lhe oferecia por não querer mudar. Seu lema virou canção "*Eu nasci assim, eu cresci assim, vou morrer assim...*"

¹⁰³ Entrevista concedida em 12/03/2014.

¹⁰⁴ Entrevista concedida em 12/02/2014.

ou que no ano seguinte "*irá consolidar o aprendizado*"; e ainda que "*está em processo de construção do seu aprendizado*". Essas falas caracterizam a incorporação de pensamentos oriundos dos ciclos por parte dos professores, o que pode revelar certo progresso no entendimento das práticas escolares a serem realizadas no contexto do sistema de ciclos. Sobre a experiência individual Larrosa (2002, p.133) adverte

se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível.

Assim, é importante perceber que como "*alguns estudantes necessitam de um acompanhamento pedagógico realmente priorizado e diferenciado pela escola, diante das suas experiências, desenvolvimento e progressão, potencializando suas possibilidades*" (FETZNER e ROCHA, 2012, p. 129), o trabalho docente precisa estar em constante reformulação a fim de atender a diversidade, pois "*quando um homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias*" (FREIRE, 2003, p.30). Assim, no contexto pesquisado, já é possível observar um movimento por parte de alguns professores em prol de problematizar o ensino como está posto, favorecendo a reflexão, a qual pode levar à transformação, entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

4.2 - A VISÃO DAS PEDAGOGAS E GESTORAS FRENTE À REPROVAÇÃO ESCOLAR

*Um bom chefe faz com que homens
comuns façam coisas incomuns.*

Peter Drucker

O tema da reprovação não é exclusivo do debate entre os professores, muitas vezes é ponderado pelas acentuadas contribuições das pedagogas e gestoras pesquisadas. Estas preocupam-se em sugerir que, antes de qualquer reflexão, as docentes realizem uma análise dos avanços alcançados pelos alunos individualmente, a fim de identificarem se de fato a escolha da reprovação seria o melhor caminho para a vida do aluno em questão. Uma situação de intervenção marcante ocorrida antes mesmo do CAPci final, aconteceu com uma turma que ao longo de todo o ano letivo foi considerada a melhor da escola, pois tinha os alunos mais

educados, os que pegavam mais livros na sala de leitura, os que participam (e ganhavam) quase todos os projetos de redação, poesia, desenho, teatro, dança...) da rede municipal e da escola, entretanto, quando a professora entregou a pré-ata¹⁰⁵ de CAPci para a EAP houve uma grande surpresa por parte da equipe, pois cinco alunos seriam retidos. Entretanto, após várias intervenções da EAP, fazendo com que a professora refletisse a respeito da situação, enfim, ela concordou em aprovar três desses, ficando apenas dois alunos retidos.

Em relação à avaliação, ponto importante da discussão sobre ciclos, uma professora da escola pesquisada fez o seguinte relato: "*eu avalio o tempo todo, mas preciso ter algo para mostrar aos pais, por isso dou a prova escrita*". *Não gosto muito, mas o que posso fazer?*" (2014, Professora B)¹⁰⁶. Questionada por um membro da EAP sobre os portfólios também serem um documento de avaliação que é escrito, a professora relatou: "*é verdade... mas é que a gente fica sempre queremos mostrar mais alguma coisa, mas eu vou me organizar para ficar só com o portfólio*" (2014, Professora B).¹⁰⁷ Outro membro da EAP sinalizou que o problema não era dar a prova por si só, mas utilizá-la como única alternativa de avaliação. E incitou à reflexão:

Por exemplo, vamos pensar que eu chegasse aqui agora e informasse que eu daria uma prova para todas: teriam que correr toda a rua da escola por três vezes. Enfim, é só uma ilustração para pensar se vocês acham que todo mundo se sairia bem, entendem? Repito, não é o instrumento, mas o valor que se dá a ele. Temos que oferecer 'provas' variadas, para que cada aluno possa mostrar o seu melhor. Alguns vão se sair muito bem em determinadas tarefas e outros pessimamente em outras, assim não é com a gente? Quem dera se fôssemos bons em tudo não é? Mas papai do céu nos fez diferente justamente para que pudéssemos também aprender uns com os outros, pois do contrário a vida seria muito monótona e sem cor. Fica a dica! (2014, Membro da EAP).¹⁰⁸

É preciso ressaltar ainda que há uma preocupação constante da EAP com o trabalho escolar, pois por meio de um tipo de revezamento, uma parte desta cuida mais da parte administrativa da escola enquanto a outra se ocupa da pedagógica. Entretanto, a comunicação entre estas duas esferas é notável, já que todos os membros sabem de tudo o que ocorre na escola, mesmo quando não estiveram nela. Uma alternativa observada que foi encontrada pela equipe para manter a comunicação entre elas são os livros de registros diários, os quais são

¹⁰⁵ Ver anexo 4

¹⁰⁶ Reunião pedagógica de 24/09/2014.

¹⁰⁷ Reunião pedagógica de 24/09/2014.

¹⁰⁸ (Idem)

preenchidos ao final do turno e guardados, a fim de que possam ser lidos no dia seguinte ou no turno seguinte pelos outros profissionais, a fim de todos saibam de todas as ocorrências, sejam elas as mais banais, como recebimento de gêneros alimentícios, ou envio de ofício com pedido de troca de lâmpadas, por exemplo, até situações mais graves como faltas de funcionários e acontecimentos incomuns com alunos, como, por exemplo, quando se machucam, ou tem um comportamento agressivo, entre outros.

Além disso, cabe destacar que o trabalho dos membros da EAP é marcante e mostra-se essencial nas mais variadas situações, pois muitos foram os momentos observados, principalmente nos CAPcis finais, em que as intervenções livraram diversos alunos de reprovações. Seguem alguns dos diálogos observados numa mesma reunião:

Vamos, gente, agora vamos pensar sobre ciclano¹⁰⁹ O que a professora acha, primeiramente, depois a gente (2014, Membro 1 da EAP.)¹¹⁰

Acho que tenho que reter, pois ele não consolidou o sistema de leitura e escrita, e como é NEE, tem o assegurado o direito de permanecer por mais um ano no 4º ano (2014, Professora C).

Certo, mas vamos pensar individualmente. Desde que ele começou com você ele avançou bastante, certo? Além disso, sobre envolvimento que ele já tem com grupo, você realmente acha que o grupo seguinte e ele tendo que começar tudo de novo com crianças que não estão acostumadas com ele, ele vai progredir? (2014, Membro 1 da EAP).¹¹¹

Bem, pensando por esse lado, a turma o acolheu muito bem e acho que seria difícil para ele ter que se adaptar de novo, acho que ele vai conseguir, mas vai levar mais tempo que ele poderia estar usando para se desenvolver. Quando eu falto e a minha turma é dividida, ele tem que ficar com os amigos mais próximos, pois não aceita ficar sozinho em outro grupo (2014, Professora C).

Ainda sobre a interferência da EAP na avaliação escolar, cabe destacar o acompanhamento minucioso que é realizado em relação aos relatórios avaliativos anuais, os quais são feitos numa primeira versão pelo professor e depois de lido por um membro da equipe é discutido com o docente, o qual após compreender as sugestões de alterações inicia o processo de correção do mesmo, a fim de seja impresso para utilização na reunião de pais, cujo responsável que comparecer deverá ler e assiná-lo. Compete ressaltar que este mostrou-se um delicado trabalho de conscientização, porém não apenas transformando termos ou conferindo aspectos ortográficos e gramaticais, mas um importante momento de reflexão

¹⁰⁹ Optou-se por resguardar o nome do aluno do 4º ano do Ensino Fundamental para evitar constrangimentos.

¹¹⁰ Reunião de CAPci final realizada em 10/12/2014.

¹¹¹ Reunião de CAPci final realizada em 10/12/2014

sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, a descrição do mesmo e as possibilidades de melhoria deste, visando ainda, sempre possível, ressaltar a importância deste trabalho valorizando o docente.

Outro momento que merece destaque em relação à atuação dos membros da EAP deu-se em torno na discussão sobre seis alunos que frequentavam turmas distintas, mas tinham em comum o fato de estarem muito acima da idade prevista para o ciclo, além de apresentarem grandes dificuldades de leitura e escrita, principalmente, mesmo após frequentarem por quase o ano todo os reagrupamentos de aceleração. Cada professor, individualmente, já havia manifestado o interesse em reprovar o seu aluno, porém, após a exposição dos argumentos dos membros da EAP e até mesmo de alguns professores de apoio ao aluno NEE e também da Sala de Recursos Multifuncional da escola, optaram por aprovar a maioria destes, sendo apenas um deles retido, pois por ter evadido da escola por mais de seis meses, por questões referentes à guerra de facções entre as comunidades do entorno da sua antiga moradia, optou-se, após conversa com a mãe do aluno, que informou ter se mudado para a rua da escola e ter ciência de que o menino não poderá mais faltar no ano seguinte, por deixá-lo cursar o ano novamente.

E por fim, mas não menos importante, é preciso frisar que as intervenções da EAP até aqui citadas, além de muitas outras observadas ao longo desta pesquisa, oportunizaram perceber que não ocorre nenhum tipo de coação para com os professores, talvez por isso nem todas as intercessões resultem como esperado, mas mesmo assim os membros da EAP parecem passar por uma sensação de alívio, quando ao menos tentam transformar as situações que são postas no cotidiano escolar. Assim, percebe-se que este é um árduo e lento trabalho de conscientização acerca dos rumos que se deseja oportunizar para os alunos da escola pesquisada, mas que vem ganhando coró ao longo do tempo.

4.3 - A REPROVAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA PARA NÃO MUDAR O ENSINO?

*Eu gosto do impossível, tenho medo do provável,
dou risada do ridículo e choro porque tenho
vontade, mas nem sempre tenho motivo.
Tenho um sorriso confiante que às vezes
não demonstra o tanto de insegurança
por trás dele. Sou inconstante e
talvez imprevisível. Não gosto de rotina.
Eu amo de verdade aqueles pra quem
eu digo isso, e me irrita de forma
inexplicável quando não botam fé
nas minhas palavras. Nem sempre*

*coloco em prática aquilo que eu
julgo certo. São poucas as pessoas
pra quem eu me explico...*

Bob Marley

Para compreender as situações escolares citadas nesta pesquisa, além de outras observadas no cenário educacional atual brasileiro, é urgente repensar as práticas de avaliação. Todo o mundo mudou, os cientistas acharam a cura para doenças que hoje são consideradas banais como tuberculose, varíola, sífilis, febre amarela, mas que no passado não muito distante já foram causadoras de inúmeras mortes. Além disso, a informação está ao alcance de um clique, os carros se dirigem sozinhos, máquinas falam e até parecem sentir. Para quem se admirava com a façanha realizada por um aparelho de fax, hoje carrega computadores ultra potentes e rápidos na palma da mão, além de tantas outras inovações apresentadas à população a cada dia. Entretanto, a escola ainda tem a mentalidade de definir pessoas, ao invés de aproveitar as infinitas possibilidades de criação de cada um, respeitando as suas diferentes especificidades.

Nesse sentido, apesar de todos os avanços tecnológicos observados nas diferentes ciências e ressaltados diariamente pela mídia, ainda assim a humanidade engatinha quando o assunto é educação escolar, salvo talvez exceções como Finlândia, Japão, Suécia, Coreia do Sul e Polônia, responsáveis, na ordem descrita, pela melhor educação do mundo, segundo levantamento¹¹² da ONU, publicado por uma revista brasileira. Assim, cabe a reflexão acerca de como algo tão objetivo e frio quanto a avaliação formal, classificatória e reguladora ainda possa ser utilizado para aferir conhecimentos de alunos tão diferentes, tão distintos e fascinantes. A esse respeito, Sacristán e Gómez (1998, p.309) propõem uma reflexão: *"o problema da objetividade da avaliação não é tanto o alcance da precisão dos julgamentos e sua validade, mas sim a abordagem da dispersão de significados que cada um atribui aos critérios ideais com os quais compara as realizações dos alunos"*. Sobre o assunto, Gorodicht (2012, p.150) também destaca:

obviamente, cada aprendiz é diverso. Mesmo crianças de um mesmo ciclo, com desenvolvimento análogo, com linguagens, expressões, possibilidades neurosensórias, motoras e cognitivas afins, apresentam-se singulares. Cada um esboça uma forma de recepção da realidade, dos outros, do que está acontecendo, do que está sendo proposto a si como conhecimento ou experiência. No momento da

¹¹² Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/> Consultado em 30/04/2014.

aprendizagem, não é só da cognição de que eles se valem para aprender (ou refratar) o conhecimento em pauta: suas emoções, seus afetos, seus saberes, suas potencialidades, sua cultura, suas memórias, seus desejos se enredam. Tratamos de sujeitos integrais, não retalhados em sua subjetividade, em suas multifacetadas dimensões: a intelectual, a física, a social, a afetiva, a emocional, a ética... Tanto crianças quanto adolescentes estão envolvidas com suas vidas, seus afetos, seus amores, seus desejos. Esses ingredientes são essenciais às aprendizagens. Acrescidos de suas memórias, temos então os filtros que os aproxima (ou afasta-os) de situações e pessoas em ação no instante do aprender.

Aprender não é tarefa difícil, "*difícil mesmo é ensinar sem condições*" (2014, Professora W).¹¹³ A fala da professora pesquisada revela a angústia de não conseguir alcançar o que deseja por não ter meios para isso. Entretanto é importante ressaltar que condições perfeitas quase nunca serão encontradas. Fazendo um paralelo com a vida humana, muitas das descobertas mais incríveis são realizadas por acaso, mesmo considerando muito tempo de dedicação e estudo. Sendo assim, é importante pensarmos numa escola para todos, que ofereça condições não apenas justas, mas adequadas para as diferentes especificidades dos alunos, para os alunos cujos pais participam da vida escolar, para alunos que não têm pais ou não vivem com eles. Enfim, uma escola para todos deve ser construída levando-se em consideração a reflexão de Fetzner (2013, p.17), que destaca:

quando pensamos em uma escola em que os pais acompanham o desenvolvimento de seus filhos, em que as crianças têm condições razoáveis de sobrevivência (alimentação, acompanhamento, mediação familiar), podemos imaginar que o ensino, embora sempre apresente suas dificuldades, se dê em condições que possam ser consideradas favoráveis. Agora, quando trabalhamos com escolas que acolhem crianças que são as mais excluídas de direitos sociais, culturais e econômicos, percebemos o quanto é mais difícil o acolhimento a ser praticado pela escola e, ao mesmo tempo, o quanto mais importante ele se torna, se entendermos o direito à escolarização como importante.

Nesse sentido, cabe retomar a epígrafe que abre esta seção, a qual retrata a dificuldade de autoconhecimento e até mesmo de aceitação de si. Descrevendo situações em que receamos a exposição daquilo o que realmente nos constitui, a fim de que possa, de alguma forma, levar a preconceitos e menosprezo pelo que se faz ou acredita. Com a educação escolar não é diferente. A observação do cotidiano pesquisado oportunizou perceber

¹¹³ Entrevista concedida em 26/02/2014

que há uma tentativa dos professores em buscar sentido, ou algo que revele o que se deseja significar com as variadas práticas escolares. Assim,

o sentido da educação escolar estaria em colaborar com o desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens que nos possibilitariam um saber diferente do qual a nossa própria família já tem disponível, que nos orientasse em relação a um sentido de pertencimento a uma sociedade e, também, em direção ao desenvolvimento de nossas próprias potencialidades (FETZNER, 2013, p.14).

E com o brilhante pensamento de Paulo Freire (1981, p.47) "*homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber*", espera-se que esta pesquisa ajude a contribuir para que novos ou velhos pensamentos que visem o aprimoramento do sistema escolar aconteçam, novas ou velhas práticas sejam realizadas em função do aluno, para que deste modo, enfim, se materializem em ações concretas que possam transformar vidas, já que o trabalho do docente é lidar com vidas humanas, as quais são únicas e especiais e que por isso também precisam ser cuidadas com todo o zelo dedicado.

5. SOBRE O OBSERVADO

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar: Ensinar o voo, isso elas não podem fazer; porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

Retomando o problema desta pesquisa: a reprovação em escolas organizadas em ciclos, cujo objetivo era o de compreender a posição dos professores em relação ao problema, buscou-se responder às questões que orientaram esta pesquisa: em que medida as práticas avaliativas têm caráter inclusivo? Quais são as tentativas de mudança em relação às práticas avaliativas? Como a reprovação escolar é compreendida pelos docentes? Cabe ressaltar que apesar de se tratarem de perguntas objetivas, essas não tiveram respostas imediatas, já que ao analisar o cotidiano nem sempre se obtém de modo estático os dados pesquisados. Entretanto foi possível observar que tanto nos documentos municipais quanto no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola pesquisada há movimentos de reflexão e reavaliação constante das práticas desenvolvidas, o que pode indicar tentativas de aprimoramento do processo educativo no município.

Para contribuir com as reflexões optou-se por realizar a revisão de literatura, a análise documental e a pesquisa de campo, a fim de compreender os motivos da reprovação escolar, mesmo no contexto de uma escola organizada em ciclos de formação, a qual não deveria ter como premissa, principalmente, a reprovação anual. A revisão de literatura foi escolhida devido à ideia de que ao estudar algo, é importante conhecer o que e como outros estudos retratam o assunto pesquisado. Apesar disso, quase não foram encontradas pesquisas que retratasse a reprovação escolar especificamente no contexto dos ciclos. A análise documental foi realizada para compreender o contexto pesquisado, observando particularmente as especificidades locais. A pesquisa de campo oportunizou entender o funcionamento, no cotidiano escolar, das orientações oficiais do município.

Por meio da revisão de literatura, a qual foi realizada em três bancos de dados - ANPEd, SciELO e banco de teses e dissertações da CAPES, a respeito dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos, que retratassem temas sobre a organização em ciclos ou sobre a reprovação escolar, foram analisadas um total de vinte e sete pesquisas. Esses trabalhos ajudaram na reflexão sobre o objeto desta pesquisa, pois cada experiência descrita proporcionava conhecer as compreensões e práticas a respeito do trabalho pedagógico realizado nas cidades observadas, tanto por parte dos professores que o desenvolviam, quanto pelos gestores e alunos que estavam igualmente envolvidos no processo educativo. Além disso, foi interessante perceber que cada realidade pesquisada apresentava semelhanças, mas também muitas diferenças, pois o contexto e os participantes contribuíam para que cada experiência tivesse contornos distintos. Importante destacar que o olhar dado às pesquisas não foi inquisidor, questionando o êxito ou o fracasso, mas sim sensível para a observação da experiência pedagógica relatada, a qual oportunizou uma rica experiência ao conhecer diferentes realidades educativas.

Para a análise documental dos materiais de Niterói foram selecionados para estudo vinte e quatro documentos, entre portarias, decretos, propostas pedagógicas, projeto político e orientações pedagógicas municipais. Cabe ressaltar que analisar os documentos oficiais do município não foi uma tarefa fácil, pois para compreender a real intenção de cada um deles foi preciso conhecer o contexto histórico e político pelo qual a cidade passava no momento da construção de cada um desses documentos. Um ponto observado nos materiais estudados foi que todos apresentam situações que demonstram um grande esforço das gestões da FME em consolidar a organização do sistema de ciclos no município, seja orientando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, seja narrando as experiências vivenciadas, pois cada uma dessas não apenas apresentava dados numéricos alcançados pelos alunos da rede municipal, mas sim relatos de avanços concretos na melhoria do trabalho pedagógico e o seu consequente reflexo no cotidiano.

Além disso, em todos os materiais da rede de Niterói estudados observou-se a contribuição dos docentes, seja esta diretamente devido à participação por meio de convocações para reuniões de estudo e reflexão realizadas, seja por meio do envio de sistematizações para as mesmas. É importante destacar também que grande parte das portarias e decretos expedidos eram publicados como forma de oficializar um documento pedagógico construído e já exaustivamente refletido pelos professores da rede municipal. Pelo exposto,

foi possível perceber que há relação direta entre os documentos orientadores do trabalho pedagógico de Niterói e seus efeitos e realizações no cotidiano escolar.

Em relação à pesquisa de campo, inicialmente pensou-se em acompanhar o cotidiano de duas escolas municipais de Niterói, uma localizada na periferia e outra na parte nobre da cidade, pensando assim comparar os dados e as opiniões encontradas em cada uma destas. Porém, tendo em vista a complexidade de analisar um grande volume de materiais coletados e o amadurecimento acadêmico sobre os alcances decorrentes desta comparação, optou-se por pesquisar apenas uma instituição escolar. A observação do cotidiano pesquisado revelou que os assuntos que permeiam o universo dos ciclos vêm atrelados a incompreensões ou mesmo desconhecimento sobre a condução de parte das práticas pedagógicas. No universo pesquisado, apesar de ser uma instituição com oito anos de existência e manter até hoje grande parte da sua equipe que iniciou o trabalho docente à época da inauguração, alguns docentes ainda demonstram incompreensões sobre as práticas a serem substituídas ou mantidas para que a organização escolar em ciclos se estabeleça. Cabe ressaltar que a escola pesquisada iniciou o seu funcionamento quando a implementação da organização escolar em ciclos já vigorava no município de Niterói há quase dez anos.

Nesse sentido, embora do regime de ciclos tenha sido implementado na Rede Municipal por meio de portaria, há dezesseis anos, parte dos professores pesquisados ainda questiona este modelo, seja por incompreensão ou pelo fato de ter havido descontinuidades neste processo ao instituírem-se práticas e orientações pedagógicas não condizentes com a organização em ciclos. Ao correlacionar as informações examinadas na análise documental e na pesquisa de campo foi possível observar exemplos dessas descontinuidades: não alteração do currículo, mantendo os conteúdos organizados por ano de escolaridade, o que pode sugerir um ensino-aprendizagem fragmentado; a reprovação anual, mesmo sendo apenas por frequência; exigência de conceitos mínimos para aprovação; falta de professores extras para realizar reagrupamentos; inexistência de docentes concursados para auxiliar aos alunos com necessidades educacionais especiais; e instituição de classes de aceleração e reforço escolar para os alunos que não acompanham o desenvolvimento escolar. Essas situações citadas não condizem com os diversos esforços da FME, publicados nos documentos oficiais e observados na condução da gestão educacional do município, para manter ou transformar práticas pedagógicas que estejam em consonância com a organização em ciclos.

Ao longo desta pesquisa também foi possível observar que as condições de trabalho na escola pesquisada caminham para um ideal de realizar um trabalho de qualidade no regime de

ciclos, apesar de existirem questões como estrutura física que merece manutenção e ampliação, esta se mostra como um grande avanço se comparada a outras escolas brasileiras, inclusive com climatização em muitas delas. Em relação à carência de docentes, a alternativa implementada para tentar amenizar os problemas decorrentes de falta de professores foi a realização de concursos de contratação de professores, os quais vêm subindo em uma progressão constante, entretanto, esta situação ocasionou outras, que é o questionamento a respeito da qualidade do trabalho desenvolvido por estes, principalmente porque nem sempre eles podem participar das mesmas formações e cursos que os professores concursados, com a alegação de que o vínculo é temporário e é preciso priorizar os efetivos. Além de praticamente não haver acompanhamento do trabalho desses docentes, os quais geralmente não conseguem criar laços nas escolas, uma vez que estão sempre trocando, a fim de garantir que licenças-médicas e maternidade sejam cobertas.

Ainda em relação aos docentes, todos os pesquisados neste estudo mostraram-se muito receptivos ao trabalho pedagógico, mesmo quando questionados sobre o motivo de reprovarem, informavam que era para o bem do aluno, fato que demonstra o interesse em realizar um bom trabalho com o discente, mas ao mesmo tempo percebe-se uma compreensão que não condiz com a organização escolar em ciclos. Além disso, também foi possível constatar a marcante influência do trabalho dos membros da Equipe de Articulação pedagógica da escola pesquisada no cotidiano, contribuindo para a melhoria do funcionamento do trabalho docente e para a compreensão de práticas escolares voltadas para uma escola para todos.

Retomando o objeto desta pesquisa: compreender a posição dos professores em relação à reprovação escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos, diante da pesquisa realizada, conclui-se que esta não tem, para os professores pesquisados, caráter punitivo, mas é realizada por compreensão ideológica de que é o melhor a ser feito para o aluno. Assim, é possível perceber que apesar de ainda haver um caminho a ser percorrido para se avançar em prol um ensino democrático para todos em Niterói, a todo o momento foram percebidas atitudes e pensamentos que podem indicar avanços em prol de melhorias nas práticas cotidianas vivenciadas no modelo de ensino acompanhado. Apesar disso, ainda há reflexões a serem feitas, principalmente pelos docentes, mas já é possível observar um caminho que os leve à compreensão das situações pedagógicas que seja capaz de vencer os entraves ocorridos no processo de ensino e de aprendizagem e a avaliação tem papel importante na consolidação desta situação. Deste modo, apesar do grande número de

documentos pedagógicos existentes, faz-se necessário dar continuidade na implementação das condições favoráveis para que o cotidiano escolar aconteça de forma adequada ao aluno, que é a peça mais importante de todas nesse trabalho.

Durante a realização dessa pesquisa emergiu um questionamento que não pôde ser analisado completamente, que é a relação existente entre os ciclos e a não reprovação, por isso pretende-se estudar este tema em outra pesquisa. E por fim, como este capítulo foi aberto com uma reflexão poética, mas muito real, sobre os tipos de escola e para dar continuidade, porque entende-se que em pesquisa - ação - reflexão nada é o fim, parafraseando Rubem Alves, fica aqui o meu desejo e certeza de que é possível transformar o sistema de ensino para que todos tenham orgulho de suas escolas: *"eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos"*.¹¹⁴

¹¹⁴ Citação do célebre poeta Rubem Alves que deixou a terra para encantar o céu.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. de M. **Um breve histórico sobre os ciclos.** *In:* Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009 Anais eletrônicos

ALAVARSE, O. M. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões.** *Revista Brasileira de Educação*, volume 14, nº. 40 jan./abr. 2009

AMARO, I. **Escolas visíveis ou invisíveis? Sentidos e efeitos das Avaliações externas no contexto escolar.** *In:* Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012 Anais eletrônicos.

ANDRADE, L. T. de. **Que linguagem falar na formação de professores de língua?** *In:* RÖSING, T. M. K.; SCHOLZE, L. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

AROSA, A. de C. C. **Resseriação no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói.** *In:* Anais da 36^a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Goiânia/GO: ANPED, 2013

_____ et al. **A construção da política de formação continuada dos profissionais de educação da rede municipal de Niterói/RJ.** *In:* Anais do Educere , 2008 Anais eletrônicos

AZEVEDO, J. C. de. **Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível.** *In:* FETZNER, A. R. (Org). *A construção de uma outra escola é possível ? Ciclos em revista*, volume1, 2007

BARRETTO, E. S. de S. e MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País.** *Estud. av.*[online]. Volume15, nº. 42, 2001

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de ciclos na perspectiva o ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação, 2008

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social.** São Paulo: Ateliê, 2003

BRAGA, M. M. S. de C., GUEDES, M. G. de M. e SANTIAGO, M. E. **Paulo Freire e as discussões sobre o currículo no GT Currículo da ANPED: o balanço de uma década.** *In:* Anais da 33^a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/ MG: ANPED, 2010

BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. (Orgs) **Pesquisa Participante - o saber da partilha.** Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).** Lei Federal n.º 4024, de

20/12/1961

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 5692, de 11/08/1971

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9394, de 20/12/1996

_____. **Constituição Federal**. 9. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

_____. **Lei n.º 11.738** - Institui o piso salarial e o 1/3 de planejamento aos docentes. Lei Federal de 16/07/2008.

BRISAC, C. L. C. **A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. UNINOVE, SP, 2010

CHRISTOFARI, A. C. e SANTOS, K. S. **Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios**. Revista Brasileira de Educação, volume. 27, n.º. 50, maio-agosto, 2012

COUTO, C. B. **Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica**. In: Anais da 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG:ANPED, 2009

CRUZ, G. B. da. **O movimento de pedagogos e o processo de organização escolar em ciclos na rede municipal de educação de Niterói (2005-2008)**. In: Anais do Ampae, 2011 Anais eletrônicos

CUNHA, V. G. P. da. **Trajetória da política de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ (1999-2012): Análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

DALAROSA, A. A. **Epistemologia e educação: articulações conceituais**. UEPG Ci Hum. Ci. Soc. Apl. Ling., Letras e Artes. Ponta Grossa, 2008

DALBEN, Â. I. L. de F. **Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação, volume 14, n.º. 40, jan./abr. 2009

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**. ALEPH – Formação de Professores, 2003

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013

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**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003

_____. **A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica**. *Cad. Pesqui.* [online] vol.35, n.124, 2005

_____. **Escolaridade em ciclos - Desafios para a escola do século XXI**. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2009

_____. **A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória**. In: *Cadernos de Pesquisa*. Volume 40, n.141, set/dez, 2010

FETZNER, A. R. **Educação Popular, organização do ensino e ciclos: alguns desafios escolares**. In: KRUG, A. R. F. *Ciclos em Revista*, volume 2, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007

_____. **Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível?** In: Fetzner, A. R. *Ciclos em Revista*, volume 4, 1ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008

_____. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para uma discussão do espaço-tempo escolar**. *Revista Brasileira de Educação*, volume 14, nº. 40, jan./abr.2009

_____. **A cultura escolar e a instituição de novas práticas escolares: desafios para a formação de professoras (es)**. In: DAVID, L. N. B. and DOMINICK, R. dos S. (Orgs). *Ciclos Escolares e formação de professores*. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2010

_____. **Currículo**. V. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011

_____ and ROCHA, S. **A progressão continuada nos ciclos de formação: contribuições do plano didático de apoio pedagógico**. In: FETZNER, A. R. (Org). *Como romper com as maneira tradicionais de ensinar Reflexões didático-metodológicas*. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2012

_____ . and SOUZA, Maria Elena Viana. **Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. In: *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.3, pp. 683-694. Epub July 31, 2012.

_____. **Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas**. In: *Revista Educ. foco*, Juiz de Fora, v 17 n. 3, 2013

_____. **Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares**. In: FERNANDES, C. de O. (Org). *Avaliação das aprendizagens - sua relação com o papel social da escola*. Cortez Editora. São Paulo, 2014

FISCHER, G. M. e GESSER, V. **Avaliação sob a ótica de crianças com histórico de repetência.** *In:* Anais da 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas / PE: ANPED, 2012

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Coleção Métodos de pesquisa. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa.** *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1981

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1992

_____. **Política e educação: ensaios.** Cortez Editora. São Paulo, 1993

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

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

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de empresas, volume 35, nº.2 Mar./Abr. 1995

GOODSON. I. F. **As políticas de currículo e de escolarização.** Editora Vozes. 2ª Edição. Rio de Janeiro, 2013

GORNI, D. A. P. e SANTOS, A. F. dos. **Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des)continuidade.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, volume 17, nº. 65, p. 655-674, out./dez. 2009

GORODICHT, C. **Laboratório de Aprendizagem: algumas linhas nos mapas de inclusão.** *In:* FETZNER, A. R. (Org). Como romper com as maneira tradicionais de ensinar Reflexões didático-metodológicas. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2012

GRIFFO, C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectiva do aprendiz.** *In:* GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. (Orgs). Dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

HANFF, B. C. B. **A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do Ensino fundamental: O difícil percurso para a continuidade dos estudos.** Tese de doutorado. UFSC, Florianópolis, 2007

ITURRA, R. **O Processo educativo: ensino ou aprendizagem.** Educação, Sociedade & Cultura, n.1, p.20-50, s.d.

KRAMER, S. **Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação.** In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs) Estudos e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2009

KRUG, A. R. F. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa em educação, ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em educação.** Revista Teias v. 13 • n. 27 • 287-298 • jan./abr. 2012 – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos.** Educação e Pesquisa. São Paulo, volume 5, set./dez. 2009

_____. **Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?** Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 141, set/dez, 2010

LIMA, E. de S. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar.** São Paulo, Editora sobradinho 107, 1998

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2009

MACHADO, L. B. e ANICETO, R. de A. **Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, volume 18, nº. 67, abr./jun. 2010

MACHADO, L. e LOBO, R. **Epistemologia das Lutas Sociais.** s.d.

MACHADO, L. B. **A zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores.** In: Anais da 33^a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG: ANPED, 2013

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

MATHEUS, D. dos S. **Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática.** Dissertação (mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2009

_____. **O processo de significação da política de integração curricular em Niterói/RJ.** In: Anais da 32^a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG: ANPED, 2009

_____. **Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade.** In: Anais da 36^a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Goiânia/GO: ANPED, 2013

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde.** 11^a. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23^a Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. DESLANDES, S. F. e R. GOMES, (Org). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade.** 33^a edição. São Paulo: Editora Vozes, 2013

MIRANDA, M. G. **A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva.** Revista Brasileira de Educação, volume. 14, n^o. 40, jan./abr. 2009

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível - crianças que não aprendem na escola.** Mercado de letras. São Paulo, 2001

NITERÓI, FUNDAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. (FME). **Documento-proposta para implantação do núcleo integrado de alfabetização.** Niterói, 1992

_____. (FME). **Documento-proposta de currículo e avaliação.** Niterói, 1994

_____. (FME). **Avaliação continuada - A experiência da FME.** Niterói, 1996

NITERÓI, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. (SME). **Portaria SME n.03/98 - Organização em ciclos.**1998

_____. (SME). **Portaria FME n.º 251 - Institui conceitos e mínimo de frequência.** Niterói, 1998

_____. (SME). **Portaria FME n.º 320 - Organiza a estrutura das Unidades Escolares.** Niterói, 1998

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. (FME). **Documento - Proposta Pedagógica Escola do Nosso Tempo.** Niterói, 1999

_____. (FME). **Portaria FME n.º 001- Adoção de grade curricular única.** Niterói, 1999

_____. (FME). **Portaria FME n.º 002 - Determina o horário de funcionamento das Unidades Escolares.** Niterói, 1999

_____. (FME). **Portaria FME n.º 004 - Determina o horário de recreio nas escolas.** Niterói, 1999

Portaria FME n.º 123 / 2000 - Delibera sobre a promoção de alunos do CEMOA. Niterói, 1999

Portaria FME n.º 486/ 1999 - Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem. Niterói, 1999

_____. (FME). **Portaria n.º 276/2000 - Regulamenta a Progressão parcial.** Niterói, 2000

_____. (FME). **Portaria n.º 239/2001 - Regula a inclusão de alunos NEE's.** Niterói, 2001

_____. (FME). **Deliberação CME n.º 006 - Regulamenta a Progressão Parcial.** Niterói, 2002

_____. (FME). **Portaria FME n.º 407 - Implementa a Sala de Recursos Multifuncional.** Niterói, 2003

_____. (FME). **Decreto n.º 9820/2006 - Institui o Sistema Municipal de Ensino de Niterói.** Publicada em 02/10/2006. Niterói, 2006

_____. (FME). **Proposta Pedagógica Escola de Cidadania.** Niterói, 2007a

_____. (FME). **Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares.** Niterói: 2007b

_____. (FME). **Portaria FME n.º 125 - Implementa a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”.** Niterói, 2008

_____. (FME). **Portaria FME n.º 878 - Unifica as Portarias FME n.º 125/2008, n.º 093/2009 e n.º 559/2009, com vistas à reformulação da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação do Município.** Niterói, 2009

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI. Referencial Curricular 2010 para o Ensino Fundamental – Uma construção coletiva. Niterói, 2010

_____. (FME). **Portaria FME n.º 087** Institui a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho

pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói - Niterói, 2011

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI / EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. (FME). **A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da rede municipal de Niterói**. 2014 (Impresso)

NÓVOA, A. (Org.). **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995

PARO, V. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino**. Revista Brasileira de Educação. Volume 16 nº.58 set-dez, 2011

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. Editora Xamã. 2ª Edição. São Paulo, 2003

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada - das intenções à ação**. Editora Artmed. Porto Alegre, 2002

_____. **Os Ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004

POLETTO, M., KOLLER, S. H. e DELL'AGLIO, D. D. **Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre**. Revista ciência e saúde coletiva, nº. 14. Porto Alegre, 2009

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; e outros. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Coleção Sociologia. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Municipal Niteroiense - 2011 - 2012 - 2013**. 2012. (impresso)

ROCHA, M. S. P. de M. L. da, MARTINATI, A. Z., SANTOS, M. S. P. **Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação**. In: Anais da 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas / PE: ANPED, 2012 Anais eletrônicos

SALVADOR, J. **Os (im)pactos da progressão continuada na voz dos professores de língua portuguesa**. Dissertação de mestrado. UNESP, Araraquara, SP, 2009

SARMENTO, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação.** *In:* Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro. DP&A, 2003

SOARES, E. R. M. e VILLAS BOAS, B. M. de F. **O dever de casa e a avaliação: o que pensam os estudantes.** *In:* Anais da 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas / PE: ANPED, 2012 Anais eletrônicos

SOUSA, S. Z. L. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem.** *In:* SOUSA, S. Z. L. (Org). Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papyrus, 1996

SOUZA, G. M. A. de . **Revisitando os ciclos no município de Niterói: um reencontro com a utopia da emancipação humana.** *In:* Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012 Anais eletrônicos

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências.** Porto, Edições Afrontamento. 1995

STREMEL, S. **As propostas de ciclos de aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos.** *In:* Anais da IX Anped Sul - Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012

TITTON, M. B. P. **Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no ensino médio - Experiências em diálogo.** Tese (doutorado). Porto Alegre, 2010

VASCONCELLOS, C. dos S. **Ciclos de Formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio.** Revista da AEC, nº. 111, 1999

VILLAS, T. G. **A construção da aprendizagem a partir do erro.** Monografia, 2013 (impresso)

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de entrevista para professores.

Anexo 2: Roteiro de entrevista para pedagogos.

Anexo 3: Modelo da Ata de Pré-CAPci final - 3º ano.

Anexo 4: Modelo da Ata de Pré-CAPci final - 5º ano.

Anexo 5: Modelo da Ata de Pré-CAPci final - 1º, 2º e 4º anos.

Anexo 6: Modelo da Ata de CAPCI.

Anexo 7: Modelo de Relatório Avaliativo Anual.

Roteiro de entrevista para professores

- ✓ O que você sabe sobre a proposta de organização do ensino de Niterói em ciclos?
- ✓ Como você observa a implementação dessa proposta no cotidiano escolar?
- ✓ Como você vê a reprovação escolar no contexto dos ciclos?
- ✓ Você participou da construção da proposta curricular do seu município?
Comente.
- ✓ O que, na sua opinião, falta para que a implementação do ensino em ciclos funcione?
- ✓ Quando você avalia o aluno, analisando se este será aprovado ou reprovado, você pensa em termos de ciclos de aprendizagem, isto é, compreendendo que o aluno tem um ciclo letivo para alcançar os objetivos propostos, ou pensa no ano letivo típico da seriação?
- ✓ Qual é a sua opinião sobre o aluno que não sabe ler ao término do terceiro ano de escolaridade?
- ✓ O que é essencial para que o aluno alcance a fim de seguir para o segundo ciclo? (4o ano de Escolaridade).
- ✓ Você tem possibilidade de influenciar sobre a decisão de aprovar ou reprovar um aluno? Como observa a influência sobre isso por parte do grupo de professores da escola em que atua? Comente:
- ✓ Como você avalia o seu aluno?

Roteiro de entrevista para membros da EAP

- ✓ O que você sabe sobre a proposta pedagógica de organização escolar em ciclos?
- ✓ Você acredita nessa forma de organização?
- ✓ Como você vê a reprovação escolar?
- ✓ Você participou da construção da proposta curricular do seu município?
Comente.
- ✓ Como você observa a organização escolar em ciclos no dia a dia da escola em que trabalha?
- ✓ Quando você avalia o aluno, analisando com a professora se este será aprovado ou reprovado, você pensa em termos ciclos de aprendizagem, isto é, compreendendo que o aluno tem um ciclo letivo para alcançar os objetivos propostos, ou pensa no ano letivo típico da seriação?
- ✓ Qual é a sua opinião sobre o aluno que não sabe ler ao término do terceiro ano de escolaridade?
- ✓ Como você geralmente intervém sobre aprovação e reprovação junto às professoras na escola em que trabalha?
- ✓ Em sua opinião, o que é essencial para que o aluno alcance a fim de seguir para o segundo ciclo? (4o ano de Escolaridade)
- ✓ Qual é a sua influência diante do grupo de professores da escola em que atua frente às questões de reprovação? Comente:

Anexo 3: Modelo da Ata de Pré-CAPci final - 3º ano.

ESCOLA MUNICIPAL _____

PRÉ-ATA - CAPCI FINAL – 3º TRIMESTRE/2014 – 3º ano

TURMA: GR___ PROFESSORA: _____ PROFª DE APOIO: _____

- QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NA TURMA: _____
- QUANTIDADE DE ALUNOS FREQUENTANDO: _____
- ALUNOS COM NEEs (com laudo): _____
- ALUNOS EM AVALIAÇÃO SOBRE SUPOSTA NEE (sem laudo): _____

- Sugestões de alunos que não devem ficar na mesma turma no próximo ano letivo e o motivo:

ALUNOS RETIDOS POR FALTAS ou ABANDONO / QUANTIDADE ATÉ O DIA DO CAPCI.	ALUNOS RETIDOS POR NÃO ATINGIREM OS OBJETIVOS AO FINAL DO CICLO	ALUNOS COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM QUE PRECISAM DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA NO PRÓXIMO ANO (reagrupamento/reforço) =>Especificar a dificuldade.	ALUNOS FALTOSOS AO LONGO DO ANO (mas que não chegaram a atingir 25%)

- Os objetivos traçados no início do ano letivo foram na sua maioria alcançados com a turma? Quais os objetivos que devem ser retomados com a turma no próximo ano de forma imprescindível?

- OBSERVAÇÕES GERAIS: Aulas extras, horários de planejamento, reagrupamentos, projetos, atividades, etc.. Sugestões para o próximo ano. (Use o verso, se necessário.)

Assinatura dos professores da turma: _____

Anexo 4: Modelo da Ata de Pré-CAPci final - 5º ano.

ESCOLA MUNICIPAL _____

PRÉ-ATA - CAPCI FINAL – 3º TRIMESTRE/2014 – 5º ano

TURMA: GR___ PROFESSORA: _____ PROFª DE APOIO: _____

- QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NA TURMA: _____
- QUANTIDADE DE ALUNOS FREQUENTANDO: _____
- ALUNOS COM NEEs (com laudo): _____
- ALUNOS EM AVALIAÇÃO SOBRE SUPOSTA NEE (sem laudo): _____

ALUNOS RETIDOS POR FALTAS ou ABANDONO / QUANTIDADE ATÉ O DIA DO CAPCI.	ALUNOS RETIDOS POR NÃO ATINGIREM OS OBJETIVOS AO FINAL DO CICLO	ALUNOS FALTOSOS AO LONGO DO ANO (mas que não chegaram a atingir 25%)	ALUNOS COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM QUE PRECISAM DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA NO PRÓXIMO ANO =>Especificar a dificuldade.

- Os objetivos traçados no início do ano letivo foram na sua maioria alcançados com a turma? Quais os objetivos que precisariam ter sido mais trabalhados?

- **OBSERVAÇÕES GERAIS:** Aulas extras, horários de planejamento, reagrupamentos, projetos, atividades, etc.. Sugestões para o próximo ano. (Use o verso , se necessário.)

Assinatura dos professores da turma: _____

Anexo 5: Modelo da Ata de Pré-CAPci final - 1º, 2º e 4º anos.

ESCOLA MUNICIPAL _____

PRÉ-ATA - CAPCI FINAL – 3º TRIMESTRE/2014 1º, 2º e 4º anos

TURMA: GR___ PROFESSORA: _____ PROFª DE APOIO: _____

- QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NA TURMA: _____
- QUANTIDADE DE ALUNOS FREQUENTANDO: _____
- ALUNOS COM NEEs (com laudo): _____
- ALUNOS EM AVALIAÇÃO SOBRE SUPOSTA NEE (sem laudo): _____

ALUNOS RETIDOS POR FALTAS ou ABANDONO / QUANTIDADE ATÉ O DIA DO CAPCI.	ALUNOS FALTOSOS AO LONGO DO ANO (mas que não chegaram a atingir 25%)	ALUNOS COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM QUE PRECISAM DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA NO PRÓXIMO ANO (reagrupamento/reforço) =>Especificar a dificuldade.

- Sugestões de alunos que não devem ficar na mesma turma no próximo ano letivo e o motivo:

- Os objetivos traçados no início do ano letivo foram na sua maioria alcançados com a turma? Quais os objetivos que devem ser retomados com a turma no próximo ano de forma imprescindível?

- **OBSERVAÇÕES GERAIS:** Aulas extras, horários de planejamento, reagrupamentos, projetos, atividades, etc.. Sugestões para o próximo ano. (Use o verso , se necessário. _____)

Assinatura dos professores da turma: _____

Anexo 6 - Modelo de ata do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo



PREFEITURA
NITERÓI

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Unidade Escolar:

INEP:

**ATA DO CONSELHO DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO DO CICLO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Ciclo: ()1° ()2° ()3° ()4°

()REGULAR

Grupos de Referência: _____

()EJAI

Equipe de Referência: _____

No dia ___/___/_____, foi realizado o CAPCI do Ensino Fundamental, para avaliação dos Grupos de Referência _____ e planejamento do trabalho pedagógico, sendo considerados os seguintes aspectos:

1 - Descrição Geral do Ciclo;

2 - Descrição dos Grupos de Referência;

3 - Ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do período, considerando os eixos de estudo e pesquisa:

* Linguagem, Identidade e Autonomia.

* Tempo, Espaço e Cidadania.

* Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável.

4 - Avanços, dificuldades e mudanças ocorridas em relação a conhecimentos, práticas e valores desenvolvidos ao longo do período;

5 - Propostas de ações pedagógicas para o próximo período

6 - Outras considerações:

Niterói, ____ de _____ de _____.

Assinaturas: _____

