

## 2 Ciclos e formação continuada de professores: reflexões e práticas

A modernização do sistema educativo passa pela descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação.

Antônio Nóvoa, 1992

### Introdução:

Historicamente, a forma escolar nem sempre foi associada a uma organização em graus. Esta forma de organização/racionalização do ensino foi criada pelos primeiros colégios europeus, no século XVI ou XVII, e permitiu escolarizar maciçamente todas as crianças (Perrenoud, 2000, p. 101).

De acordo com Perrenoud (2000, pp. 102-103), atualmente, podemos verificar a existência de um movimento educacional, em vários países da Europa, em torno da organização do ensino em ciclos. Na França, a Nova Política para a Escola, introduzida em 1989, mantém referência aos graus, separando o ensino em: maternal, curso elementar, curso preparatório 1 e 2 e curso médio 1 e 2. Na Bélgica, o Decreto de 1995, relativo à promoção de uma escola de êxito no ensino fundamental, define um ciclo como um conjunto de anos de estudos, no qual o aluno percorre sua escolaridade de forma contínua, em seu ritmo e sem reprovação. Em Genebra, a renovação do ensino primário caminha na direção de introdução do ciclo, mas a supressão dos graus só acontecerá progressivamente.

A história do ensino mostra-nos que a noção de grau foi criada pelas sociedades escolarizadas, e que parte dos contemporâneos dificilmente imagina que se possa construir um sistema escolar sobre outras bases que não seja a do grau. Mesmo que algumas escolas alternativas ou experimentais não trabalhem com a noção de grau, esta permanece como a única noção compartilhada por todo o sistema de ensino. Por essa razão, de acordo com Perrenoud (2000, pp. 103-104), a introdução dos ciclos pode levar a reinventar as classes por graus.

## 2.1 Situando a questão do ciclo no Brasil

No Brasil, a possibilidade de organização não seriada do ensino foi colocada pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024 de 1961), que, em seu artigo 104, prevê a ‘organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios’, em caráter experimental.

Na LDB nº 5.692 de 1971 tal possibilidade é colocada como uma alternativa. Em seu artigo 14, parágrafo 4º, esta Lei diz que: ‘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’.

Mas foi somente com a LDB nº 9.394 de 1996, que a perspectiva de uma organização do ensino em outros moldes é colocada de forma mais clara por meio da indicação de diferentes alternativas. O artigo 23 expressa que: ‘A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos,...’.

No contexto da nova LDB, os ciclos escolares surgem com a intenção de regularizar o fluxo escolar, eliminando ou limitando a repetência e a evasão dos alunos. A discussão dessa política, e, também, da progressão continuada<sup>1</sup>, da promoção automática<sup>2</sup> e das políticas de não-reprovação, tornou-se acirrada.

Barreto & Mitrulis (1999), Fernandes & Franco (2001) e Fernandes (2002), registram que o tema das políticas de não-reprovação, no Brasil, emerge, pela primeira vez, nos anos 20, no início do século passado.

Nos anos 50, a proposta de aprovação automática, já adotada em outros países, foi encarada com entusiasmo pelos políticos brasileiros. Todavia, os professores e pesquisadores em educação mostraram um otimismo cauteloso e apontaram os limites da importação parcial e descontextualizada de modelos educacionais de outros países.

---

<sup>1</sup> A progressão continuada estaria mais vinculada ao sistema ciclado de ensino, onde haveria uma continuidade do processo ensino-aprendizagem do aluno, ou seja, o processo continuaria, no ano seguinte, a partir do momento de aprendizagem em que se encontraria o aluno.

<sup>2</sup> A promoção automática, vinculada ao sistema seriado de ensino, o aluno é promovido para a série seguinte, tendo alcançado ou não os objetivos do processo ensino-aprendizagem, iniciando o ano seguinte a partir do momento da série/ano escolar.

O tema da promoção automática na escola ganhou maior destaque nacional nessa década, devido ao fenômeno do elevado índice de repetência e evasão escolar que ocorria no sistema de ensino primário. Dados dos anos 50 comprovam que, de cada 100 crianças que se matriculavam na 1ª série, apenas 16 conseguiam concluir as quatro séries do ensino primário (Barreto & Mitrulis; 1999, p. 30).

No artigo ‘Repetência ou promoção automática?’, Almeida Júnior (1957; apud Mainardes, 2001, pp. 39-40), comenta que a reprovação acarreta problemas como a evasão escolar, o desperdício de recursos financeiros e a estagnação de alunos reprovados nas séries iniciais do ensino, mas o autor rejeita a simples promoção em massa, a expulsão dos reprovados e a promoção por idade cronológica.

Para o autor, isso exigiria uma série de providências, tais como o aperfeiçoamento dos professores (formação continuada); a modificação da concepção do ensino primário (hoje anos/séries iniciais do ensino fundamental); a revisão dos programas e critérios da promoção (aprovação do aluno); o cumprimento da escolaridade obrigatória (hoje garantida por lei a escolaridade obrigatória e gratuita na escola pública do ensino fundamental, com a duração mínima de oito anos); e, a melhoria da formação dos professores nos cursos regulares (formação inicial).

Em seus artigos “A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades” e “A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino”, Mainardes nos relata como foi adotada a promoção automática, entre o final dos anos 60 e início dos 80, em alguns estados brasileiros: São Paulo, Pernambuco, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

Em São Paulo, a secretaria estadual de educação, no período de 1968 a 1972, implantou a ‘Organização em níveis<sup>3</sup>’, que compreendia a modificação na seriação do ensino e eliminava a reprovação dos alunos na 1ª e na 3ª séries (Mainardes, 2001, p.

43). O estado reorganizou o currículo escolar do primário em dois ciclos: um constituído pela 1ª e 2ª séries e o outro, pela 3ª e 4ª séries. O exame de promoção

---

<sup>3</sup> A promoção de um nível para o outro era alcançada a partir da aquisição de conteúdos mínimos fixados nos programas de ensino. Os alunos reprovados eram reunidos em uma turma de aceleração.

de um ciclo para o outro era realizado no final do mesmo, sendo que, no último, o aluno seria ou não promovido para o sistema seriado.

Pernambuco, também em 1968, organizou o seu sistema de ensino em níveis, rompendo com a tradicional organização curricular. Santa Catarina, no ano seguinte, instituiu, através do seu Plano Estadual de Educação, a progressão continuada, que englobava oito anos de escolaridade contínua e obrigatória em toda sua rede estadual de ensino. O estado do Rio de Janeiro será tratado em profundidade nas próximas seções por se constituir no contexto onde está sendo desenvolvida a pesquisa.

Segundo Mainardes (1998), as experiências que aconteceram em todo o país mostram que a promoção automática não foi acompanhada das condições necessárias para o seu êxito, agravando, ainda mais, os problemas da repetência, da evasão, do fluxo escolar e da defasagem/distorção idade-série, ao invés de solucioná-los. Alguns fatores foram cruciais para que surgissem resistências a essas políticas por parte dos docentes, entre eles: a ausência de discussão prévia com os professores sobre a implantação da proposta; as insuficientes estratégias de capacitação docente; e, a falta de oferecimento ao professor das condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho.

Com relação à reprovação, Mainardes (1998) afirma que ela é negativa em qualquer sistema de ensino (em graus ou séries) e traz repercussões negativas não só para os alunos, como também para o próprio sistema de ensino vigente. De acordo com o autor, se, por um lado, entende-se que a promoção dos alunos deveria ser uma característica inerente ao sistema, por outro, a implantação do sistema de ciclos ou regime de progressão continuada, com a manutenção das séries, precisa ser acompanhada e avaliada para que sejam evitados a queda da qualidade do ensino e o não-atendimento das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Mainardes (1998; 2001) destaca algumas implicações positivas e negativas da organização do sistema de ensino em ciclos ou progressão continuada.

Entre as implicações positivas o autor aponta:

- A criação da necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas de avaliação, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização da escola;

- A agilização do fluxo escolar;
- O descongestionamento do sistema de ensino;
- A garantia de maior permanência dos alunos na escola;
- A exigência de maiores recursos para a educação;
- A implicação de mudanças nas concepções e práticas pedagógicas e nas atitudes dos pais.

Por sua vez, entre as implicações negativas dessa nova lógica de organização do sistema de ensino sem graus e/ou séries, Mainardes (1998; 2001) aponta que a mesma:

- pode ser implantada apenas como solução formal para a diminuição das taxas de reprovação ou para atender a interesses economicistas, sem a preocupação com a elevação da qualidade de ensino;
- é afetada pela descontinuidade administrativa e pela falta de sustentação destes programas, o que pode causar danos para o fortalecimento da escola, para o desempenho dos professores e para a aprendizagem dos alunos;
- se depara com a ausência de trabalho coletivo na escola e com a falta de estratégias de supervisão, acompanhamento e apoio aos professores, como também com a ausência de projetos pedagógicos consistentes, que podem inviabilizar a efetivação de tais propostas/programas.

Alguns desafios são apontados por Mainardes como sendo responsáveis pelo sucesso da implementação de tal proposta de organização do ensino. O primeiro desafio diz respeito ao atual contexto educacional brasileiro, no qual “a organização da escolaridade em ciclos ou experiências de progressão continuada não podem ser implantadas enquanto medidas isoladas, devido à necessidade de “formulação, nas redes de ensino, de um projeto educacional<sup>4</sup> amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos, definição de um currículo comum,

---

<sup>4</sup> É necessário que o projeto educacional esteja articulado também aos demais órgãos públicos e aos setores organizados da sociedade. No Rio de Janeiro, existe uma proposta nesse sentido que é o ‘Documento Básico Curricular’ da MultiEducação, o qual encontra-se em reformulação.

investimentos na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola, ...” (Mainardes, 2001, p. 49).

Sobre o segundo desafio a ser enfrentado, o autor esclarece que “ao desestruturar ‘positivamente’ o sistema seriado convencional, a organização em ciclos exige maiores investimentos financeiros e, também, ações mais unificadas para garantir as condições adequadas para sua efetivação...” (Mainardes, 2001, p. 50). Neste ponto, destaca-se a necessidade de se contar com materiais didáticos diversificados; maior permanência dos alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; valorização dos profissionais da educação; implementação de consistentes projetos de formação continuada; entre outras(os).

O último desafio diz respeito à necessidade de adesão dos profissionais da educação à reorganização do ensino em ciclos. Esta adesão torna-se um elemento chave para que realmente seja implementada tal proposta, na medida em que “os profissionais da educação, em especial a classe docente, são elementos centrais para o êxito de projetos e programas educacionais, pois são eles que, efetivamente, os colocam em prática” (Mainardes, 2001, pp. 50-51).

Para que esse último desafio seja superado, é necessária, não só, a ampla participação dos profissionais na formulação, na adequação e na avaliação da proposta educacional a ser implementada, como também, a formação continuada dos professores, incluindo, discussões sobre: o projeto educacional, os modos de trabalhar, as práticas avaliativas; enfim, sobre as experiências que são vividas cotidianamente na escola.

Para Pedro Demo (1998; apud Mainardes, 2001, p. 42), a promoção automática pode conter uma boa idéia, desde que a escola mantenha o compromisso com o processo de aprendizagem de cada aluno. O autor menciona algumas concepções empregadas como argumentos para justificar a progressão continuada. São elas: a importância da auto-estima; o respeito aos ritmos de aprendizagem; e, a crença de que a progressão continuada representa um avanço teórico-prático. Acrescenta, ainda, que há, também, a necessidade de se investir na aprendizagem do professor, por meio de oportunidades de capacitação (formação continuada).

Vasconcellos (1999; apud Mainardes, 2001, pp. 42-43), considera a organização da escola em ciclos uma das mais avançadas concepções de educação escolar e uma alternativa para a organização do ensino. Porém, para o autor, não

basta simplesmente acabar com a reprovação dos alunos, deve-se também valorizar e estimular: a participação dos professores nas propostas; a avaliação da aprendizagem; o investimento na formação dos professores, atualização e condições de trabalho; o atendimento ao aluno com dificuldades; a participação da comunidade; e, a possibilidade de implantação gradativa da proposta dos ciclos.

Mainardes (2001, p. 35) nos alerta que o sistema de ensino, ao longo dos anos, vem acumulando elevados índices de reprovação e evasão, os quais impulsionaram a busca de alternativas e implementação de ações para enfrentar esses problemas. Uma das principais ações implementadas foi a promoção automática, que eliminou a reprovação em algumas séries e organizou o ensino em ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Silva e Davis (1993; apud Mainardes, 2001, pp. 41-42) defendem, em todas as séries do ensino fundamental, o sistema de promoção automática; a organização das classes escolares por faixa etária, de modo a superar a noção de que é possível formar classes homogêneas; a desestimular os remanejamentos dos alunos para outras classes; a instrumentalizar os professores para trabalharem com grupos heterogêneos; a estabelecer um sistema de acompanhamento contínuo do processo de implementação da nova proposta educacional; a criar sistemáticas de avaliação que garantam patamares mínimos de desempenho, resultando, assim, em diretrizes para a reformulação do trabalho escolar; e, em informações para a sociedade, que possam garantir a continuidade das mudanças propostas.

Parte dos autores analisados, registram que, nos anos 80, com o processo de abertura democrática, os governos estaduais que foram eleitos pela oposição, adotaram em suas políticas educacionais algumas medidas de reestruturação dos sistemas estaduais de ensino, o que levou à implementação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA<sup>5</sup>.

Em 1982, com as eleições para os governos estaduais, ocorreu a vitória das oposições ao governo militar em dez estados brasileiros. Esse fato produziu mudanças na política educacional, apontando para uma nova visão do papel da escola pública. Comprometidos com o discurso da mudança na Educação, esses governos implantaram medidas inovadoras na rede pública de ensino (Fernandes, 2001; Mainardes, 2001).

---

<sup>5</sup> O CBA compreendia a antiga classe de alfabetização (CA) e a 1ª série.

Nesse contexto, surgiu o CBA como uma medida democratizante. Isto é, essa organização do ensino surgiu como medida inicial no sentido de reorganizar a escola pública, pela eliminação da reprovação no final da 1ª série, pela ampliação do período de alfabetização e pela mudança do enfoque da avaliação, que passou a centrar-se no processo de aprendizagem e a oportunizar estudos complementares para os alunos que tinham dificuldades. Também foram tomadas iniciativas em torno da capacitação dos professores que trabalhavam na proposta. Em síntese, buscou-se alterar a concepção e a prática de alfabetização que estavam impregnadas nos professores, nas escolas e em todo sistema de ensino.

Ainda nessa década, Sérgio Costa Ribeiro (apud Bonamino, 2002, pp. 58-59) realizou um estudo investigando a evasão e a repetência no antigo 1º grau. Baseados nos resultados encontrados, Costa Ribeiro e outros pesquisadores chegaram à conclusão de que existiam taxas de evasão mais baixas do que os números projetados por pesquisas anteriores<sup>6</sup>. Para o pesquisador, “se o acesso à escola de 1º grau estava praticamente universalizado, a ‘pedagogia da repetência’ instalada na cultura escolar era responsável pelo desperdício de recursos e revelava o descompromisso dos professores com a promoção dos alunos.” Durante os anos 90, inúmeras iniciativas foram tomadas por gestores das redes de ensino com o objetivo de estender os ciclos ao longo de todo o ensino fundamental e até mesmo no ensino médio. Essa proposta de extensão dos ciclos no ensino fundamental aconteceu no município do Rio de Janeiro, o que causou muita polêmica, mas foi inviabilizada pela mudança de governo (saída do governo de Luiz Paulo Conde e entrada do governo de César Maia) e acabou ficando restrita ao 1º Ciclo de Formação<sup>7</sup>.

Ainda nos anos 90, a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem a organização da escolaridade em ciclos. Entre as mudanças apresentadas pela LDB 9394/96, além de incluir a possibilidade de organização do ensino fundamental em ciclos é proposta a implementação do regime de progressão continuada para as escolas que utilizavam a progressão regular por série. Como descrito no artigo 32, parágrafos 1º e 2º da Lei 9394/96:

---

<sup>6</sup> As pesquisas anteriores afirmavam que a cobertura escolar da população de 7 a 14 anos estava praticamente universalizada e que o problema do ensino do antigo 1º grau era a repetência causada pela baixa qualidade do ensino (Bonamino, 2002).

<sup>7</sup> O 1º Ciclo de Formação compreende os antigos CA, 1ª e 2ª séries. Hoje, ano inicial, ano intermediário e ano final do Ciclo.



§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.  
§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Segundo Poli (1998; apud Mainardes, 2001, p. 36), a progressão continuada diferencia-se da promoção automática<sup>8</sup> nos seguintes aspectos:

(...) a progressão continuada prevê três quesitos: ‘não-prejuízo da avaliação do processo-ensino aprendizagem; obrigatoriedade dos estudos de recuperação [estudos complementares] para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo. Se retirarmos esses três itens da progressão continuada, teremos a promoção automática’.

Paralelamente à implantação dos ciclos, várias experiências, no país, de correção de fluxo escolar foram criadas com a intenção de corrigir a distorção idade-série, que deriva menos da entrada tardia da criança na escola do que da reprovação e da evasão escolar (Bonamino; Franco; Fernandes, 2002).

A promulgação da LDB, em 1996, reascendeu a discussão sobre a organização do ensino em ciclos, a progressão continuada e a promoção automática.

## 2.2

### Situando a questão do ciclo no Rio de Janeiro

Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, entre 1979 e 1984, adotou-se o ‘Bloco Único<sup>9</sup>’, instituindo-se a passagem automática da 1ª para a 2ª série, como estratégia para assegurar a permanência e mais tempo do aluno na escola, de modo que ele pudesse completar a sua alfabetização. Em 1993, o ‘Bloco Único’ foi, novamente, implantado, abolindo a seriação entre as classes de alfabetização e a 4ª série do 1º grau (Barreto & Mitrulic, 1999; Mainardes, 2001).

---

<sup>8</sup> No Brasil, a proposta da promoção automática (eliminação da reprovação) não é recente, já existiam discussões a respeito de sua validade desde o final da década de 50, mas só começou a ser implantada com maior frequência a partir da década de 80.

<sup>9</sup> No estado do Rio de Janeiro, o Bloco Único consistia no agrupamento das 1ª e 2ª séries, totalizando um bloco de dois anos.

Na rede municipal de ensino, em 1991/1992, também foi implementado o ‘Bloco Único’<sup>10</sup>, apresentando propósitos semelhantes aos do CBA quanto à flexibilização do tempo de aprendizagem dos alunos. Mas nesse caso, o Bloco Único rompeu com o intervalo de 7 a 14 anos de idade, consolidada pela Lei 5.692/71 como faixa da escolarização obrigatória, e incorporou as crianças de 6 anos à classe de alfabetização. O Bloco Único estava previsto para ser desenvolvido, no primeiro segmento do ensino fundamental, em dois momentos: o primeiro, correspondente aos três anos iniciais e, o segundo, correspondente aos dois anos seguintes. O segundo segmento de ensino também seria organizado em dois momentos com dois anos de duração cada um (Barreto & Mitrulis, 1999).

Podemos perceber, no período que vai do término do Bloco Único até o retorno do regime seriado, no município do Rio de Janeiro, uma lacuna quanto à organização do sistema de ensino. O autor fala sobre a implementação do Bloco Único no início dos anos 90, mas não deixa claro qual foi o período de duração dessa proposta.

O Bloco Único<sup>11</sup> foi um programa que sintetizou um conjunto de medidas político-pedagógicas que foram encaminhadas pelo sistema público do Rio de Janeiro na década de 80. Ele incorporou medidas experimentadas nas escolas, reelaborando uma nova síntese.

Nesse período, muitas medidas foram adotadas, dentre elas, a expansão da rede pública de ensino. A partir de 1983, houve a ampliação da oferta do número de vagas e de escolas; a priorização do término do terceiro turno nas escolas, pois muitos alunos freqüentavam a escola apenas cerca de três horas por dia; o programa de melhoria da merenda escolar; a reformulação do trabalho pedagógico, dando prioridade à alfabetização e criando, assim, as classes de alfabetização (CA) para as crianças com seis anos; e, grupos de trabalho para a reformulação dos fundamentos curriculares.

Em 1983, foram estabelecidos grupos de trabalho por componentes curriculares e, após 8 anos de discussão nas escolas, em 1991, foram publicados

---

<sup>10</sup> No município do Rio de Janeiro, o Bloco Único consistia no agrupamento da classe de alfabetização e das quatro séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª), totalizando um bloco de cinco anos.

<sup>11</sup> Vide maior detalhes no documento: ‘Bloco Único: 1º segmento do 1º grau. Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro’ de 1992 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME).

os ‘Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Escolas públicas do Município do Rio de Janeiro’<sup>12</sup>. Documento esse que precedeu a MultiEducação.

O programa Bloco Único, implantado, em 1992, em algumas escolas da rede municipal de ensino, com duração de cinco anos, correspondia ao primeiro segmento do antigo primeiro grau (CA à 4ª série) e continha objetivos gerais para os cinco anos de escolaridade e objetivos específicos para cada um dos anos escolares.

Tal qual o Ciclo de Formação (atualmente vigente na rede municipal de ensino), não havia reprovação. Somente no último ano a criança poderia ser submetida a um ano de estudo complementar capaz de propiciar o domínio dos objetivos tidos como essenciais, tendo em vista que a aprovação/reprovação pressupunha a existência de séries, as quais foram abolidas na época.

Se trouxermos para a realidade atual, nas suas devidas proporções, o ano complementar de estudo do Bloco Único, corresponderia à Progressão<sup>13</sup>, só que, atualmente, são dois os anos de retenção que existem no final do ciclo. A classe de Progressão foi criada em 2001 para substituir os programas de Aceleração 1 e 2 que tinham sido criados, em 1998, como medida para corrigir o fluxo escolar dos alunos que estavam fora da relação adequada idade-série.

Todas as medidas adotadas pelo Bloco Único fecundaram o terreno da discussão e das experiências pedagógicas e foram moldando uma nova realidade educacional. Contudo, tal programa acabou não prosperando e o regime seriado de ensino voltou ao cenário educacional.

Levando em consideração que em 1994<sup>14</sup> foi construído o ‘Documento Básico Curricular’ da MultiEducação, em 1996 foi estabelecida a Lei 9394<sup>15</sup> e, em 1999 foram iniciadas as discussões para a implementação dos Ciclos de Formação em todo o ensino fundamental, indagamos: o que aconteceu com a proposta do Bloco Único? Será que essa proposta foi realmente implementada em todo o ensino fundamental? Quando expirou o seu tempo de existência? Quando houve o

---

<sup>12</sup> Documento: ‘Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro’ de 1991 da SME.

<sup>13</sup> Segundo Luciana, Articuladora de Formação Continuada da Divisão de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, a Progressão 1 e 2 seria um lugar de ‘reprovação’, uma seriação dentro do ciclo.

<sup>14</sup> Na rede municipal de ensino, o ‘Documento Básico Curricular’ da MultiEducação é conhecido como o ‘Livro Azul’. Em 1996 foi realizada a primeira reformulação do ‘Documento Básico Curricular’ da MultiEducação, hoje se encontra em sua segunda reformulação.

<sup>15</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

retorno ao regime seriado? Será que a proposta atual – Ciclo de Formação – tem alguns dos pressupostos do Bloco Único? Como a proposta do Ciclo de Formação, que foi implementada em 2000, foi concebida/organizada?

O que consta na documentação da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) é que a Resolução 684, de 18 de abril de 2000, institucionalizou o regimento de ciclos, considerando a LDB 9.394/96 e estabelecendo as diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Paralelamente à elaboração desta Resolução, estava sendo construído o ‘Fascículo 1 do Documento Preliminar do 1º Ciclo de Formação’, que foi encaminhado e avaliado por todas as escolas da rede municipal de ensino.

Para a implementação da política de Ciclos de Formação, foram prestadas assessorias por alguns estados que já haviam implementado o regime ciclado em sua rede estadual e/ou municipal de ensino, mostrando os limites, acertos e erros enfrentados em seus respectivos sistemas.

Apoiada nos pressupostos da LDB, a SME implantou o ciclo em sua rede de ensino, como uma nova organização do tempo e do espaço escolar no lugar da seriação que fragmenta e não permite a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. A proposta inicial era que gradativamente seriam implantados quatro ciclos (Ciclos de Formação) em todo o ensino fundamental, incluindo a classe de alfabetização (como no Bloco Único). O primeiro ciclo seria composto por três anos e os três ciclos restantes seriam compostos por dois anos cada.

Todavia, somente o 1º Ciclo de Formação foi implantado em 2000 e atualmente, tal proposta, encontra-se em reformulação na SME. Com a implementação do regime de ciclos, a secretaria objetivava consolidar o processo de aquisição da leitura e escrita, os conceitos básicos de matemática, a compreensão da realidade social e do mundo natural, das artes, da cultura e das ciências (Apresentação do ‘Fascículo 1 do Documento Preliminar do 1º Ciclo de Formação’).

Dessa forma, a nova organização do ensino e concepção de avaliação tornariam o tempo mais elástico, permitindo aos alunos a continuidade do seu processo de desenvolvimento, sem interrupções, e os professores poderiam trabalhar melhor com cada aluno em sua diversidade, singularidade e ritmo.  
(idem)

Atualmente, estamos entrando no terceiro ano<sup>16</sup> de implementação de tal proposta e, para melhor situá-la, iremos trabalhar com o ‘Fascículo 1 do Documento Preliminar do 1º Ciclo de Formação’ e com a ‘Resolução SME nº 684’.

O Documento Preliminar formula diretrizes filosóficas, políticas, teóricas e pedagógicas da passagem de todo o ensino fundamental, de forma gradativa, do regime seriado para o regime ciclado de ensino.

O referido documento é composto por oito capítulos que suscitam a atenção com algumas indagações interessantes: ‘Por que organizar o currículo em Ciclos?’, ‘O que é Ciclo de Formação?’, ‘Para que Ciclo de Formação?’, embora tais questionamentos nem sempre apareçam respondidos de forma direta, objetiva.

Tentando responder à primeira indagação - Por que organizar o currículo em Ciclos?-, o documento propõe que sejam contempladas no momento da avaliação as características próprias do período de desenvolvimento em que se encontra o aluno e dá a seguinte justificativa para essa nova organização curricular:

... o que acontece na maioria das escolas brasileiras, é a interrupção brusca, ao final de um ano, de um processo que está em andamento, como se verifica no sistema seriado de ensino. Os alunos que são promovidos para a série seguinte começam uma nova etapa em seus estudos, desvinculada,..., das que já viveram anteriormente. (p. 1)

A organização estanque do tempo escolar costuma desprezar,..., uma das mais importantes características do desenvolvimento humano que é a de progredir continuamente... (p. 2)

De alguma forma, com essa nova organização do sistema de ensino, tenta-se mudar a lógica presente na escola a respeito da concepção de alfabetização e de avaliação, de reprovação (cultura da reprovação), mostrando como é possível, pelo menos em tese, alfabetizar letrando, avaliar continuamente e não reter o aluno no final de um ano letivo.

A reorganização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação se fundamentou nos seguintes princípios básicos:

- O ser humano se desenvolve contínua e seqüencialmente;

---

<sup>16</sup> Em 2003, estava previsto o término da implementação dos três ciclos em todo o ensino fundamental.

- Durante toda a vida, o ser humano se desenvolve e aprende por meio de uma reestruturação contínua que se modifica e aprofunda a sua forma de ver, agir, entender e organizar o mundo;
- O desenvolvimento humano se organiza em etapas ou períodos de formação;
- A escola é uma das possibilidades de desenvolvimento/aprendizagem e não a única;
- As experiências vivenciadas na escola precisam atender aos dois níveis presentes em cada período do desenvolvimento/aprendizagem: o real e o potencial;
- O currículo escolar deve prever uma organização flexível, considerando as características, as singularidades, os conhecimentos já construídos pelos alunos e os que eles ainda precisam construir.

A definição apresentada a seguir, no documento em questão, do que é Ciclo de Formação – segunda indagação –, não deixa explícito o que é, efetivamente, a proposta de ciclos, qual a sua lógica de funcionamento e nem as implicações/mudanças de se adotar um regime ciclado de ensino.

É uma forma diferente de conceber o tempo e a organização curricular, que se fundamenta nos princípios de respeito às singularidades, aos diferentes ritmos de aprender de cada aluno, e do direito à continuidade do processo de desenvolvimento de todos os alunos, sem interrupções, nem retrocessos. (p. 4)

O tempo de duração do ciclo pode ser de um, dois ou três anos, dependendo do momento/da idade em que o aluno entrará na escola. Se ele tiver seis anos, entrará no primeiro ano do ciclo, se tiver sete, no segundo ano e se tiver oito anos de idade, no último ano do ciclo.

Contudo, em qualquer um dos casos, caberá uma análise cuidadosa do currículo proposto para todo o período, fazendo-se as adaptações necessárias a cada grupo de alunos, levando-se em conta o tempo em que cada aluno cursará o ciclo e também os conhecimentos já constituídos por ele.

O documento ressalta que as crianças que cursarão o ciclo em três anos deverão, desde o início da sua escolarização, entrar no currículo, não deixando que os conceitos, as habilidades e os valores sejam aprofundados apenas no último ano. Por isso, a importância de se pensar a lógica do regime ciclado, isto é, não

podemos pensar no 1º ano (ano inicial), 2º ano (ano intermediário) ou 3º ano (ano final) do ciclo e, sim, pensar no ciclo como um todo, para não correremos o risco de não avançarmos em relação à organização proposta pelo regime seriado.

A respeito da última indagação – Para que Ciclo de Formação? – o documento propõe a implementação do ciclo para: “... tentar romper as barreiras à aprendizagem que foram construídas por uma tradição de exclusão muito forte e que as práticas escolares têm vivido historicamente.” (p. 7)

Segundo a proposta de implementação do 1º Ciclo de Formação na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, algumas idéias precisam ser incorporadas à cultura escolar para que tal ruptura aconteça:

- A existência de diferentes formas de ver, com diferentes pontos de vista;
- A concepção de que a função da escola é garantir a aprendizagem;
- A visão de que tanto o aluno como o professor aprendem nas interações;
- A noção de que o tempo de aprendizagem de cada aluno é único;
- A concepção de que o aluno se desenvolve a cada dia.

Ao adotar uma organização curricular em ciclos, a SME/RJ tem a intenção de eliminar possíveis barreiras que possam impedir o avanço dos alunos na construção dos conhecimentos, considerando a etapa de desenvolvimento em que se encontram, criando condições para que possam progredir em sua trajetória escolar.

Embora a progressão continuada dos alunos seja uma das premissas da proposta, veremos surgir uma nova modalidade de turma, ao final do ciclo, chamada Progressão 1 e Progressão 2, onde os alunos ficam retidos por mais um ou dois anos, antes de ingressarem na 3ª série do regime seriado. Levando em consideração que o regime ciclado propõe a não-retenção, a não-reprovação dos alunos, como se pode entender a criação das turmas de Progressão?

O ciclo de aprendizagem<sup>17</sup>, em sua versão mais conservadora, acaba com a reprovação, mas não rompe com a estruturação do ensino em graus sucessivos. Mesmo quando os textos oficiais não distinguem mais os graus anuais em um ciclo, segundo Perrenoud (2000), dois problemas permanecem: as modalidades de progressão dentro de um ciclo e de passagem<sup>18</sup> de um ciclo para o outro.

O autor indaga para que servem os ciclos se, no final deles, o aluno que não conseguiu alcançar os objetivos traçados terá que ficar retido um ano. Para ele, essa retenção seria uma forma de reprovação disfarçada<sup>19</sup>.

O que podemos perceber é que seja o Ciclo Básico de Alfabetização, seja o Bloco Único ou o Ciclo de Formação, o foco central se coloca, como o grande nó, na alfabetização e na avaliação. De alguma forma, todas as propostas estavam/estão tentando reverter o quadro do elevado índice de repetência, evasão, distorção/defasagem idade-série, presente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A proposta da SME/RJ afirma que um dos compromissos mais democráticos que a escola pode assumir com seus alunos é o domínio e a prática social da leitura e escrita, propondo uma outra concepção de alfabetização, que é alfabetizar letrando<sup>20</sup>.

O documento faz o seguinte questionamento: “... do que adianta uma pessoa saber decifrar uma palavra (...), se não sabe o seu valor social?” (p. 12). Tal reflexão, leva a escola e o professor a repensarem e a reverem o sentido do conceito alfabetizar e seu significado para o seu trabalho cotidiano. Emerge, então, o letramento “... como uma tentativa de responder à necessidade de ampliação do conceito de alfabetização, buscando ressaltar um aspecto fundamental da aprendizagem da língua escrita: seu uso social.” (idem)

A proposta de estruturação em Ciclos de Formação está embasada numa visão menos parcelada do conhecimento, onde a ressignificação das diferentes

---

<sup>17</sup> No município do Rio de Janeiro, "Ciclo de Formação".

<sup>18</sup> No caso específico do município do Rio de Janeiro, a modalidade de passagem que existe no final do ciclo, tendo em vista que só existe um ciclo de formação, é a passagem do sistema ciclado para o sistema seriado.

<sup>19</sup> No caso investigado, existe a possibilidade do aluno ficar retido, no final do ciclo, um ou dois anos - Progressão 1 e Progressão 2.

<sup>20</sup> ‘Alfabetizar letrando’ é uma expressão utilizada pela autora Magda Soares, renomada na temática alfabetização, em seu livro: Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



áreas do conhecimento deixam de ter um fim em si mesmas e passam a ser ferramentas de desenvolvimento para se construir novos saberes (p. 21).

Tal como num caleidoscópio, onde..., figuras diversas... fazem parte do mesmo todo, esta proposta curricular – que traz unidade ao nosso sistema de ensino – é decorrente de um processo multifacetado, onde cada componente curricular se interliga,..., e se articula às experiências dos alunos. (p. 22)

A partir dos Princípios Educativos – Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens – articulados aos Núcleos Conceituais – Identidade, Espaço, Tempo e Transformação - do documento Núcleo Curricular Básico da MultiEducação, foi organizada uma matriz curricular para tentar atender as especificidades inerentes ao 1º Ciclo de Formação implantado, em 2000, na rede municipal de ensino do nosso município. Essa matriz procura traduzir a idéia de não-fragmentação do ensino ano a ano e tenta garantir a unidade da rede de ensino, buscando contemplar os conceitos, habilidades e valores que devem ser conquistados pelos alunos no referido ciclo, seja ele cursado em três anos, dois anos ou um ano. (pp. 23-30)

A avaliação, nessa proposta, deveria estar a serviço do avanço e não da retenção do aluno, e deveria ser contínua, cotidiana. De acordo com tal proposição, a Resolução SME nº 684, de 18 de abril de 2000, ressalta:

... a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno deve ser contínua e ter como um de seus propósitos subsidiar a prática dos professores, oferecendo diagnósticos significativos para a definição e redefinição do trabalho escolar, corrigindo os rumos do processo educativo em curso.

Franco, Fernandes e Bonamino (2000, p. 174) mencionam que o “... conceito de ciclo tem sido mobilizado para operacionalizar o ideal de escola inclusiva, estando associado à possibilidade de que os percursos traçados por cada estudante possam ser mais individualizados. Na medida em que um ciclo pressupõe a ruptura com a idéia de uma programação ou planejamento de atividades curriculares anuais, que todos os estudantes deveriam dar conta ao final de um único ano de forma mais ou menos homogênea, o ciclo de aprendizagem acaba, em princípio, com a reprovação”.

... a reorganização da escolaridade não tem valor, a não ser que permita a mais alunos aprenderem melhor. Importa, sobretudo, que ela represente um progresso

sensível para os alunos em dificuldade, pois aqueles que têm êxito sem dificuldade na organização atual da escola não justificam sua reforma... (pp. 12-13)

Analisando, a proposta dos Ciclos de Formação no município do Rio de Janeiro, podemos considerar que a extensão do ciclo pode não ter sido efetuada em todo o ensino fundamental, pelos seguintes fatores:

- a descontinuidade administrativa, decorrente da mudança de governo;
- a ausência de medidas pedagógicas complementares de apoio às atividades da escola;
- a imensa rede de ensino (a maior da América Latina), com 1.029 escolas e cerca de 31.100 professores (SME/2000)<sup>21</sup>.

Esses são alguns dos fatores responsáveis pelo surgimento de uma resistência não explícita dos professores à implementação dos Ciclos de Formação e da progressão continuada em todo o ensino fundamental. As evidências consideradas em relação à implementação do Ciclo de Formação no nosso município, nos levam a um cenário que se encontra em processo, dado que sua implantação encontra-se apenas no terceiro ano de existência.

Como nos chama a atenção Perrenoud (2000), o que podemos verificar, efetivamente, na implementação de uma nova proposta de organização curricular, é que as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto. E quando conseguimos fazê-las evoluir em pequena escala, continua o problema da expansão à totalidade do sistema de ensino.

não se muda a escola por meio de novas leis,..., mas por uma evolução das representações e das práticas, conduzida com coerência e perseverança no mínimo durante 10 anos... Para reorganizar a escola no sentido de uma individualização dos percursos de formação, não basta uma simples adesão ideológica, seguida de atuação. Esta última exige novas competências... Enfrenta-se, assim, um problema de nível de formação dos professores... (pp. 159-160)

---

<sup>21</sup> Hoje, a rede municipal de ensino conta com 1.037 escolas e cerca de 37.600 professores (SME/2003).

## 2.3

### Situando a questão do ciclo na escola investigada

#### 2.3.1

##### A escola pesquisada

A instituição pesquisada é uma escola considerada de pequeno porte para os padrões do entorno. Encontra-se localizada, na zona sul, próxima a outras escolas da rede pública e privada de ensino. Seu prédio é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, tendo sido considerada a escola mais antiga do Rio de Janeiro (Projeto Político-Pedagógico, 1997, p. 2).

O espaço físico encontra-se bastante conservado e limpo. Ele é composto por: 1 gabinete onde funciona a direção e a secretaria; 1 sala que é utilizada conjuntamente pela coordenação pedagógica e orientação educacional; 1 sala de leitura e multimeios (que também é utilizada, pelo turno da manhã, como sala de aula); 5 salas de aula; 1 refeitório; 1 cozinha conjugada com despensa; 1 banheiro para os professores; 2 banheiros para os alunos (masculino e feminino); 1 casa construída na lateral do terreno da escola para funcionário residente; 1 área de serviço; e, 1 pátio pequeno na frente do prédio.

Não existe, no local, uma sala dos professores. Tampouco há uma biblioteca que atenda à escola como um todo, embora cada sala de aula conte com um ‘cantinho de leitura’ (os ‘varais de leitura’) e com um espaço, no fundo da sala de leitura, reservado para a biblioteca, que, entretanto, não é aberto para o empréstimo de livros aos alunos.

Cabe ressaltar que o clima da escola mostrou-se sempre muito acolhedor e amigável não só entre os professores, alunos e funcionários, mas também com relação à minha presença como pesquisadora.

#### 2.3.2

##### Origem histórica da Escola ‘Esperança’<sup>22</sup>

Consta em documento interno fornecido pela instituição e dirigido “Aos Amigos da Escola” que ela foi criada por “Zózimo” ou “Zé Índio”, escravo liberto descendente de indígenas, que servia como criado pessoal a um dos filhos do

---

<sup>22</sup> Nome fictício dado à escola investigada. A escolha do nome foi influenciada pela posição político-partidária manifestada pelo corpo docente, estávamos em pleno ano eleitoral de escolha do novo presidente do Brasil.

fazendeiro Pedro Pereira da Silva, proprietário das terras que deram origem à parte do bairro em que se localiza a escola. Tendo ele se alfabetizado na Europa, ao retornar definitivamente de sucessivas viagens, ergueu um alpendre<sup>23</sup>, com o objetivo de transmitir a outros escravos conhecimentos de português e matemática.

Oficialmente, a inauguração da escola data de 09 de maio de 1893, embora já funcionasse desde 1861. Em 1922, foram dados nomes de personalidades a várias escolas públicas, quando a escola investigada recebeu o seu nome atual.

Na elaboração da descrição da escola, foram utilizados, além dos dados provenientes das observações realizadas e das informações obtidas em entrevista com a coordenação, documentos institucionais, tais como os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) de 1997 e 1998 e o documento interno, datado em 2001 e dirigido ‘Aos Amigos da Escola’.

### **2.3.3**

#### **O que dizem os professores<sup>24</sup> da Escola Esperança sobre a implementação do Ciclo de Formação**

Nesta seção, estaremos transcrevendo alguns trechos das falas dos professores entrevistados na Escola Esperança, que abordam a implementação do Ciclo de Formação e sua percepção sobre a nova organização curricular da escola.

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, são organizados em blocos, colocando em cheque a organização da escolaridade em graus e representando uma tentativa de superar a fragmentação e a desarticulação do currículo.

Cabe enfatizar que, dos dez professores que trabalharam em sala de aula na escola no ano passado, três saíram da instituição. Portanto, dos professores que permaneceram na escola, foram entrevistados quatro, escolhidos em razão de que cada um deles cobria um ano escolar do ciclo (os anos inicial, intermediário e final do ciclo e Progressão). Além dos professores, também foi entrevistada a coordenadora pedagógica da escola.

---

<sup>23</sup> Cobertura saliente geralmente à entrada de um prédio (Dicionário Aurélio, 2001).

<sup>24</sup> Foram atribuídos nomes fictícios para conservar as identidades dos entrevistados.

Quando indagados sobre as mudanças na concepção de avaliação, alfabetização e formação dos alunos derivadas da implementação do Ciclo de Formação, os professores deram os seguintes depoimentos:

Olha, eu acho que mudou muito pouco. A oportunidade que o aluno tem de ficar nesses três anos para aprimorar os conhecimentos, isso foi uma mudança. Mas a criança está vindo a cada ano que passa com mais dificuldade. Eu vejo assim. Eu alfabetizo a minha vida toda. Eu estou há 28 anos em sala de aula. Desses 28 anos, pelo menos, há 24 [anos] eu alfabetizo. E eu vejo que agora é mais difícil alfabetizar. Tem que ter muita leitura, muita coisa, mas eu acho mais difícil alfabetizar agora. Eu tenho mais dificuldade agora, do que eu tive no passado que havia um envolvimento maior da família. E agora, é só você e a criança. E, aí, é meio complicado.

(...)

Eu acho que não é o ciclo que é culpado. Eu acho que a gente [o professor] está muito sozinho para alfabetizar. Eu fui privilegiada por um curso com a Heloísa Villas Boas de três anos. (...) Agora quem sai do Normal ou de uma faculdade, faz o concurso e vem parar aqui [escola], não tem mais isso. Ou você tem, assim, muita experiência, boa vontade ou você se mexe, porque não tem nada que te ajude. É você sozinha. Então, eu tenho a facilidade, porque houve um momento no município que a gente participava de cursos que, geralmente, a gente tinha treinamento, a gente discutia, preparava material. Hoje é a escola sozinha. E tem escola que é o professor sozinho. Aí, as crianças com muito mais dificuldades complica. (...) Então, eu acho que essa dificuldade não é o ciclo. Eu acho que é a forma que a Secretaria Municipal de Educação encontrou para tentar ajudar o aluno, mas eles esquecem de ajudar o professor.

(Professora Jaciara, anos 2 e 3 do Ciclo de Formação em 2002)

Ouvindo este depoimento, temos a impressão de que esta professora ainda enfrenta desafios significativos na formação continuada, na medida em que se percebe como docente solitária na tarefa de ensinar.

Por sua vez, o trecho a seguir dá conta da importância do envolvimento e comprometimento do professor para que o ciclo seja realmente concretizado dentro da escola.

(...) Então, eu acho que a falha do ciclo é isso. Você ampliou para a rede. Agora é Ciclo de Formação, e aí? Mas cada escola leva [trabalha] de um jeito. E, aí, a coisa não pega. É isso que pega no trabalho do ciclo, é a coisa não está amarrada. É muito bom, mas... Eu acho que, aí, também entra todo o envolvimento e o compromisso do profissional da escola, da direção, como um todo, da coordenação e do professor. Porque, de repente, a escola não está muito envolvida, mas se o professor está, você vai fazer o seu trabalho. Agora, se o professor não está envolvido, para que o ciclo? (...) Isso que eu acho ruim no ciclo. Eu acho que ampliou e que está se perdendo por conta disso, de não ter um trabalho amarrado. Aqui, você vê, a gente tem planejamento. Eu estou preocupada com o planejamento. Tem escola que não tem.

(Professora Jaciara, anos 2 e 3 do Ciclo de Formação em 2002)

As palavras da professora Jaciara, quando apontam que o ciclo não está bem ‘amarrado’, nos fazem perceber a importância de envolver a escola como um todo no processo de qualquer mudança que se deseja fazer no âmbito educacional, principalmente o professor.

Reforçando a idéia da importância que tem o envolvimento do professor para o sucesso da proposta do ciclo, temos um segundo depoimento:

Olha, veja bem. Como eu te falei, eu sou meio suspeita para falar. Eu já vinha querendo bastante essa questão de ciclos, há muito tempo. Porque quando você trabalha com criança, quando você trabalha com educação, você percebe que é um processo contínuo que não tem que ter essa parada, essa seriação, essa fragmentação, que eu acho que só interfere. Eu já queria antes,... Então, quando foi implantado, para mim, foi tranquilo. Porque eu já vinha fazendo esse tipo de trabalho de acompanhamento. Eu já tinha essas idéias na cabeça muito bem esclarecidas. Então, para mim, não foi nenhuma surpresa, pelo contrário, só veio me ajudar a solidificar uma crença que eu tinha. Então, eu acho que foi tranquilo.

(Professora Francinete, Progressão 2 em 2002)

O depoimento a seguir aponta o envolvimento do professor e a formação continuada como sendo fundamentais para que uma proposta de mudança na educação aconteça.

(...) Você quando quer que as pessoas [professores] trabalhem por aquilo [ciclo], você tem que tentar seduzir as pessoas, no caso, os professores para essa idéia. Porque eles já tinham a idéia de que professor não gosta de reprovar. (...) Só que, para o professor, não é certo passar todos, mantê-los na escola... Então, vamos passar eles todos os anos para evitar a evasão escolar? Isso não existe.

(...)

A escola procurou se adequar ao ciclo. Foi bem a palavra: se adequar, porque foi jogado. Ela [a escola] procurou seguir todas as instruções. No caso, a escola já seguia a relação de respeito ao desenvolvimento de cada criança. Só que era tudo, muito assim, entre os panos. Por que o que acontece? O professor passava de ano [o aluno] sabendo que aquela criança, de repente, não estava apta, por exemplo, [para ir] de uma 1ª para uma 2ª [série]. Mas ela [a professora] ia pegar a 2ª. Então, ela já dava aquela coisa de chance, sabe?!? E o 1º, o 2º e o 3º ano do ciclo, eles passam automaticamente até o 3º ano do ciclo. Do 1º para o 2º e do 2º para o 3º [ano do ciclo].

(...)

Houve esses programinhas chatos da MultiRio. Mesmo assim, uma coisa impessoal. Aí, mandaram uma apostilazinha com os conceitos básicos do ciclo, o que eles esperam em cada ano do ciclo. A escola discutiu isso sim, mas como foi jogado, não foi certo. Foi de um ano para o outro. Eu entrei num ano estava uma coisa normal [regime seriado]. Aí depois eu entrei no outro, aí mudou tudo [regime ciclado]. Aí muda conceito, avaliação. Foi uma coisa sem discutirem com os professores antes. Eu acho que a mudança você tem que discutir. Não é chegar e mudar. ‘Ah! Deu certo no Rio Grande do Sul.’ Ótimo! O RS é um outro estado. O RS tem uma outra cultura. O RS tem um outro tipo de clientela nas escolas.

(Professora Dinorá, ano 3 do Ciclo de Formação em 2002)

Na fala transcrita acima, percebemos que a professora ainda se ressentida da ausência de uma política de formação continuada sintonizada com a organização do ensino em ciclos. Esse depoimento evoca Mainardes (2001, pp. 50-51) quando enfatiza a necessidade de adesão dos professores à reorganização do ensino em ciclos, como elemento chave para que a proposta seja de fato implementada com êxito.

A importância da adesão dos professores é mais uma vez posta em relevo na fala de uma outra professora, quando ela aponta algumas resistências que surgiram entre os professores como decorrência da nova concepção de avaliação, de não-seriação e de não-reprovação que foi implementada com o Ciclo de Formação. No seu depoimento, a professora aborda, também, a importância da avaliação como um processo contínuo que não deixa espaço para a fragmentação do ensino e da aprendizagem que o regime seriado promove.

Agora, de um modo geral, eu senti um certo rebuliço no grupo, porque os ciclos vieram para destituir algumas coisas que já eram sagradas, sacramentadas, como, por exemplo, a questão da seriação, da avaliação. [Interrupção de aluno.] Quer dizer, uma coisa que já era sacramentada que era a seriação: 1ª série, 2ª série, 3ª série,... Deu espaço para uma coisa que tinha uma certa continuidade e, de repente, o professor ficou, assim, meio inseguro nessa continuidade. Como é que seria? E aí piorou por completo quando viu a questão da avaliação. Ou seja, você não deveria reprovar do 1º ano do ciclo para o 2º ano do ciclo, do 2º ano do ciclo para o 3º ano do ciclo. Isso, para alguns professores, foi uma bomba. Onde já se viu, você deixar passar de ano crianças que não sabem ler, que ainda não estão preparadas e tudo mais? Aquele sentido de estar preparado para, que era uma cruz na cabeça de todas as crianças que passavam por algumas dificuldades, seja, por causa da criança seja por causa do processo seja por causa do professor seja por causa da relação. Seja lá por que causa for, então, tudo isso de repente acabou acarretando, assim, eu acho que resistências muito grandes por parte de alguns professores, pelo que eu percebi. Então, eu acho que a gente precisou vencer um pouco essa questão de que a avaliação, ela perpassa todo o processo. A avaliação não consiste unicamente em reprovar ou aprovar. A avaliação é conhecer se a criança dá. É você saber o trabalho que você está fazendo, que é para você saber onde mexer, o que mudar, as coisas que você deve aperfeiçoar, melhorar, que coisas que você pode fazer para adiantar mais esse caminho da tua criança. Então, avaliar, para mim, tem essa

conotação. Então, eu acho que, por exemplo, é muito difícil para uma pessoa como eu ter que chegar no fim do ano e ter que reprovar alguém. Eu não consigo acreditar que reprovação ajude em nada. Então, o ciclo veio realmente cair como uma luva. Todas as idéias que eu tinha em torno do que seja aprender, elas vieram junto com essa idéia do ciclo.

(Professora Francinete, Progressão 2 em 2002)

Por sua vez, a professora Dinorá relata como foi o processo de implementação do ciclo na escola estudada e chama nossa atenção para as questões da repetência, da reprovação e para a Progressão nesse novo contexto escolar.

Nesse momento da entrevista, fiz uma pequena observação quanto à passagem automática dos alunos de um ano escolar para o outro, chamando a atenção para a diferença entre progressão continuada (mais ligada ao regime ciclado) e a promoção automática (mais ligada ao regime seriado de ensino). Minha fala provocou os seguintes comentários da professora:

É. Essas nomenclaturas eu não me adaptei ainda, porque para mim acaba sendo a mesma coisa. Mas eu acho que ficou pior, porque eu fico pensando muito qual o objetivo disso para o governo. Qual o objetivo do ciclo para o governo? Porque você vê que não sanou o problema da repetência, entre aspas. Porque se você coloca uma criança dessas numa Progressão, como é que elas se sentem? Você já pensou nisso? A turma delas... elas vão se sentir reprovadas de alguma forma. É uma enganação. ‘Ah! Você não reprovou!’ Mas a turma dela toda foi para uma outra turma. Isso não engana ninguém. Elas sentem. Tanto é que na minha turma, eu tive um problema enorme, porque a sensação deles era que todos iam juntos e eu sabia que eles não iam. Então, eu não falava nada para não magoá-las.

(Professora Dinorá, ano 3 do Ciclo de Formação em 2002)

Estes últimos depoimentos parecem dar razão à afirmação de Perrenoud, segundo a qual a força da tradição da organização seriada da escola dificulta a aceitação da possibilidade de construir um sistema escolar sobre outras bases organizacionais, o que contribui para que a introdução dos ciclos acabe levando à reinvenção do sistema seriado, como parece estar acontecendo com a criação das classes de Progressão nas escolas cicladas da rede municipal carioca.

Também foi realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica, que trabalha na escola desde 1994 como professora e assumiu a função de coordenação em 1999, quando estavam acontecendo as discussões em torno da implementação do Ciclo de Formação que aconteceria em 2000.



O depoimento da coordenadora pedagógica aponta para a existência de mudanças na formação dos professores, a partir da implantação do Ciclo de Formação.

Eu acho que tem mudança. Eu vejo mudança. Bastante. Sobretudo as pessoas sensíveis e as pessoas que se interessam. Têm que estar sempre preparadas, têm que se atualizar. O que acontece? O saldo é positivo, eu acho. De qualquer maneira com críticas até que se faz, que se fez, tem-se feito, o saldo é positivo sim. Pelo menos, mexe um pouco com a cabeça. (...) Eu não espero uma resposta imediata. É um processo de amadurecimento do ciclo. Aqueles que querem sim, que se interessam. E a questão da formação dentro da escola, em serviço, que é uma questão que eu ainda acho que está muito falha, por questões de calendário, por questões de responsabilidade, falta de tempo, é uma coisa complicada. Hoje a gente estava fazendo o planejamento, a gente vai ter aqueles Centros de Estudos de meio tempo agora, e eu estou querendo garantir que essa formação seja aqui dentro da escola, porque, aí, você também compromete muito mais as pessoas. Porque ela saindo daqui, indo ouvir lá, fora, isso precisa ser trazido, ser compartilhado e ser compromissado com relação ao grupo.

(...)

(...) Desde que eu entrei no município. Eu entrei no município em 85, em processo de mudança. De 85 para cá, muitas mudanças. Logo, acho que em 86 ou 87, teve o projeto do Bloco Único. Você tinha três anos, exatamente o que hoje a gente está chamando de ciclo de alfabetização [Ciclo de Formação] para a criança não repetir, fazer direitinho e nunca foi implantado. Foi feito material, foi discutido, foi elaborado e como sempre acontece, esses projetos ficam engavetados. Chamava Bloco Único. Fizeram até documento. (...) Por isso que eu falo: dizer que caiu na cabeça das pessoas [o Ciclo de Formação], não é verdade. Porque quem acompanha as discussões, quem está dentro de escola, aí depende da escola, porque eu não sei como é que a coisa funciona, mas, pelo menos, nessas duas escolas do município que eu tenho experiência que foi no Vidigal e aqui, todas essas discussões, elas aconteceram. Não só com relação ao Bloco Único como com relação a um outro documento que precedeu à MultiEducação. (...) ‘Fundamentos para a elaboração do currículo’ (...) um documento que eu gosto muito.

A etapa seguinte ao período do Bloco Único é comentada pela coordenadora Livia nos seguintes termos:

(...) Aí, entrou novamente a questão do ciclo. Aí, tivemos também discussões teóricas através de cursos, através de televisão, através de leitura para a implantação do ciclo. Mas as pessoas sempre acham que a coisa caiu [de pára-quedas]. Têm críticas porque está se experimentando isso [o ciclo]. Já se pensou em botar direto no ciclo o primeiro segmento [de ensino]. Ter o primeiro ciclo e o segundo ciclo. Já era para ter feito o segundo ciclo, na 3ª e 4ª séries. Já era para estar o terceiro e o quarto, porque já era para estar com quatro ciclos. (...) Estamos aguardando. Eu acho que ainda tem que caminhar muito.

Contrastando com a percepção dos professores, a coordenadora traz em seu depoimento a idéia de que não faltou discussão nem envolvimento dos professores com a política de ciclos. O contraste entre essas percepções pode ser decorrente

das diferentes posições ocupadas pelos professores e pela coordenação, na escola e no sistema escolar, durante sua participação na implantação do ciclo e, também, às particularidades de cada uma dessas categorias profissionais.

Segundo documento, de 1999, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, a organização curricular em ciclos aconteceria da seguinte forma:

### Quadro 1 - Organização curricular em ciclos (proposta inicial da SME)

Ciclos de Formação	Séries	Duração	Implantação (prevista)
1º Ciclo	CA, 1ª e 2ª	3 anos	2000/2001
2º Ciclo	3ª e 4ª	2 anos	2001/2002
3º Ciclo	5ª e 6ª	2 anos	2002/2003
4º Ciclo	7ª e 8ª	2 anos	2002/2003

Fonte: SME

Todavia, apenas foi implantado o 1º Ciclo de Formação em 2000, abrangendo as antigas CA, 1ª e 2ª séries. No ano seguinte, em 2001, houve mudança do governo municipal, e não foi dada continuidade à implantação dos ciclos.

Contudo, o depoimento da articuladora de formação continuada da SME nos informa que foram realizados 20 encontros com os professores da rede municipal de ensino para discutir questões relacionadas ao ciclo (o que é o ciclo, a avaliação no ciclo, a recuperação paralela, entre outras questões).

De acordo com Lívia, coordenadora pedagógica da Escola Esperança:

(...) 99 foi um ano de muita discussão e em 2000 implementou. Antes de 98 eu não era coordenadora, então, é complicado eu estar lembrando certas discussões. **(Em 98 implementaram o ‘Acelera 1 e 2’ e, também, o projeto ‘8 anos ou mais’.)** Não. Aí, eu não sei, porque... ‘8 anos ou mais’ foi em 99. Pelo menos, aqui na escola a gente só teve em 99. Em 92, teve um belíssimo projeto, eu era professora, ‘10 anos ou mais’ para crianças não alfabetizadas. Era um projeto já com todo um embasamento, com todo um fundamento teórico. Cursos, todos dentro da idéia de não-reprovação, um projeto muito bem elaborado, muito bem organizado que era para ter continuado, e também não continuou por questões políticas, mudança de governo, enfim, enquanto acontecer esse tipo de coisa, a educação vai mal. Enquanto ela estiver atrelada à política partidária, na verdade, e não a uma política de educação estabelecida para um tempo grande para ser avaliada e reformulada, se necessário for.

(Lívia, Coordenadora Pedagógica)

O projeto ‘10 anos ou mais’, lembrado de forma saudosa pela coordenadora, foi norteado pelos princípios metodológicos do Bloco Único. Em 1992, foram criadas turmas para atender especificamente as crianças que tinham 10 anos de idade ou mais na 1ª série. É importante destacar que essas turmas apresentaram um caráter transitório, já que funcionaram apenas no referido ano, com o objetivo de preparar essas crianças para freqüentarem o Bloco Único em 1993.

## **2.4 Regime ciclado e formação continuada de professores: as lições da prática**

A ruptura com o ensino organizado em regime seriado se materializou a partir da implementação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental no final do século passado, particularmente após a aprovação da LDBEN 9.394/96. Contudo, tal inovação não veio acompanhada de iniciativas que envolvessem as condições de trabalho do professor, sua formação e valorização profissional, que constituem fatores essenciais para qualquer mudança que se deseja fazer no âmbito educacional (Sousa, 2002, p. 30).

Uma mudança na educação pressupõe uma nova forma de planejar, ensinar e avaliar o sistema de ensino vigente. Daí, a importância da figura do professor na construção desse processo. A mudança, para ser desenvolvida dentro da escola, precisa ser concretizada pelo professor. Não podendo a mesma ser imposta por decreto ou resolução (Almeida, 2002, p. 40).

No processo de implementação de uma nova proposta/concepção de organização curricular é importante levar em consideração alguns fatores, dentre eles: a aprendizagem e a resistência, implícita ou explícita, dos professores face a essa mudança (idem).

Um processo de mudança deve envolver os professores, e toda a escola, desde a sua fase de elaboração até a formulação de um programa de formação continuada capaz de responder aos novos desafios que serão enfrentados no cotidiano escolar.

As inúmeras experiências de implantação de uma nova concepção de ensino-aprendizagem, alfabetização e avaliação, como vimos nesse capítulo, têm mostrado que quando os professores e a escola não contam com os recursos

necessários para investir na qualidade da educação, no campo da formação continuada, nos recursos materiais, na valorização profissional etc., nascem os focos de resistência. Não necessariamente uma resistência declarada, porém ‘branca’, diante de tais modificações.

O processo de mudança educacional que conta com a participação dos professores tem como um dos seus elementos constitutivos a formação continuada destes profissionais envolvendo a escola como um todo. A formação é voltada para o coletivo ou pelo menos deveria ser encarada sob esse ângulo. Dessa forma, a formação continuada precisa ser tomada como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola.

Nesse contexto, para que uma mudança no âmbito da educação seja efetivamente implementada, algumas questões apresentam-se como inseparáveis, tais como: a formação dos professores, a valorização profissional, a qualidade do ensino, já que a mudança educacional depende do que os professores pensarem e fizerem dela e a forma como eles a conseguirem construir ativamente (Fusari et alli, 2002, p. 5).

Freqüentemente as mudanças propostas sempre vêm de cima para baixo, considerando os professores meros executores de decisões alheias, no caso do município do Rio de Janeiro, o documento<sup>25</sup> da proposta de implementação do 1º Ciclo de Formação foi discutido e avaliado pelos professores da rede de ensino e as escolas, no primeiro ano de implementação, preencheram uma avaliação<sup>26</sup> que foi encaminhada à Secretaria de Educação.

---

<sup>25</sup> Fascículo 1 do Documento Preliminar do 1º Ciclo de Formação.

<sup>26</sup> Nesta avaliação, os professores foram consultados a respeito da organização do documento passo a passo, capítulo a capítulo, desde os assuntos abordados até a clareza e a compreensão dessa nova organização curricular por Ciclo.