

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

Isabella Fernanda Ferreira

OS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM PERRENOUD: UMA ANÁLISE
TEÓRICO-CRÍTICA

Araraquara

2013

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

Isabella Fernanda Ferreira

OS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM PERRENOUD: UMA ANÁLISE
TEÓRICO-CRÍTICA

Tese:
Tese em Educação Escolar.
UNESP: Faculdade de Ciências e
Letras de Araraquara.
Orientadora: Dra. Paula Ramos de
Oliveira.

Araraquara
2013

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

Isabella Fernanda Ferreira

OS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM PERRENOUD: UMA ANÁLISE
TEÓRICO-CRÍTICA

Natureza: Defesa.

Instituição: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Área de Concentração: Educação – Ciências Humanas.

Data da Defesa: 28 / 03 / 2013.

Nome: Isabella Fernanda Ferreira.

Doutorado.

Banca Examinadora:

Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin. Ass: _____.

Dra. Edélir Salomão Garcia. Ass: _____.

Dr. José Luiz Vieira. Ass: _____.

Dr. José Vaidergorn. Ass: _____.

Dra. Paula Ramos de Oliveira. Ass: _____.

Araraquara, 28 de 03 de 2013.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais:

João Baptista Ferreira e

Maria José da Cunha Ferreira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que fazem ou fizeram parte da minha história, principalmente aos meus pais que mesmo não tendo a mesma chance que eu tive de estudar, não mediram esforços para que eu pudesse passar por todo este processo formativo.

Aos meus irmãos que sempre foram leais comigo me incentivando.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação que despertaram em mim o interesse pela vida acadêmica.

A minha querida Paula, que mais que uma orientadora, revelou-se uma grande amiga.

Aos meus amigos de trabalho da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e aos meus queridos alunos pelo incentivo e apoio.

Por tudo, a todos vocês, agradeço de coração!

SABER VIVER

Não sei ... Se a vida é curta
ou longa demais para nós,
mas sei que nada do que vivemos
tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela
não seja nem curta, nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira, pura ... enquanto durar.

(Cora Coralina)

RESUMO

Essa pesquisa teve como finalidade analisar, por meio do método dialético negativo da Escola de Frankfurt, a teoria dos ciclos anunciada pelo autor Phillippe Perrenoud, teórico que influenciou o entendimento dos ciclos no Brasil a partir da década de noventa e se propôs a teorizar sobre como os ciclos de aprendizagem deveriam se materializar em prática pedagógica e em estrutura organizacional nas escolas. A análise dos resumos de teses e dissertações que estudam a temática dos ciclos, no período de 2000 a 2011, demonstrou uma ausência de trabalhos que se preocuparam em analisar a teoria dos ciclos de aprendizagem de Phillippe Perrenoud, o que nos alertou para uma possível tendência a uma apropriação acrítica desta teoria. O trabalho foi dividido em três diferentes momentos. Na primeira seção, intitulada “Os ciclos no Brasil”, procuramos inserir o leitor na temática a ser aprofundada na pesquisa por meio de um “breve” histórico sobre a inserção dos ciclos no Brasil com o auxílio do estudo dos resumos de teses e dissertações levantadas sobre os ciclos no período de 2000 a 2011 que possuem como objeto de pesquisa os ciclos em suas diferentes manifestações. Na segunda seção “Philippe Perrenoud: o pensador dos ciclos de aprendizagem” procuramos elaborar uma síntese descritiva da teoria dos ciclos de aprendizagem de Perrenoud utilizando as suas centrais obras traduzidas no Brasil e, portanto, as que mais influenciam no país o debate sobre os ciclos de aprendizagem. E, por fim, a terceira e última seção foi intitulada “Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: quando afirmar é negar”, na qual procuramos efetuar uma análise sobre a proposta dos ciclos de aprendizagem de Philippe Perrenoud com o auxílio das reflexões dos teóricos clássicos da Escola de Frankfurt – Horkheimer, Marcuse e, especialmente, Adorno.

Palavras-chave: ciclos de aprendizagem, Phillippe Perrenoud, Teoria Crítica.

ABSTRACT

This research aimed to analyze, through the negative dialectical method of the Frankfurt School, the theory of the cycles announced by author Phillippe Perrenoud, theorist who influenced the understanding of the cycles in Brazil since the nineties and proposed himself to theorize about how learning cycles should materialize in pedagogical practice and organizational structure in schools. The analysis of the abstracts of theses and dissertations studying thematic cycles, from 2000 to 2011, showed an absence of studies that have focused on analyzing the theory of learning cycles of Phillippe Perrenoud, which alerted us to a possible tendency to uncritical appropriation of this theory. The work was divided into three different moments. In the first section, entitled "Cycles in Brazil", we seek to insert readers in the thematic to be discussed further in the research through a "brief" history of the insertion of the cycles in Brazil aided by the study of abstracts of theses and dissertations achieved about the learning cycles in the period from 2000 to 2011, which have as research object the cycles in its different manifestations. In the second section, "Philippe Perrenoud: the thinker of the learning cycle", we seek to develop a descriptive synthesis of Perrenoud's theory of the learning cycles using their central works translated in Brazil and, therefore, that most influence the debate in the country about the learning cycles. And finally, the third and final section is entitled "The learning cycles in Perrenoud: when to state is to deny", in which we seek to make an analysis about the proposal of the learning cycle of Philippe Perrenoud with the assistance of the reflections of classical theorists of the Frankfurt School - Horkheimer, Marcuse and especially Adorno.

Keywords: learning cycles, Phillippe Perrenoud, Critical Theory

SUMÁRIO

1. UM INÍCIO DE CONVERSA.....	11
2. OS CICLOS NO BRASIL.....	18
2.1. Principais interesses de investigação acadêmica sobre a temática dos ciclos no período de 2000 a 2011.....	38
2.1.1. O ensino e a aprendizagem em escolas organizadas em ciclos.....	39
2.1.2. A implantação dos ciclos.....	48
2.1.3. Avaliação da aprendizagem dos alunos.....	55
2.1.4. Representações de docentes, alunos e pais sobre questões relativas aos ciclos....	61
2.1.5. Gestão escolar em sistemas com regime de ciclos.....	64
2.1.6. A influência dos ciclos no trabalho docente.....	65
2.1.7. A educação inclusiva no contexto dos ciclos.....	66
2.1.8. A relação da escola e da família com o regime de ciclos.....	67
2.1.9. Reflexões sobre o regime seriado em contraposição ao regime por ciclos.....	68
2.1.10. Formação inicial de docentes para atuação em ciclos.....	68
2.1.11. Experiências com o regime de ciclos: uma análise comparativa.....	69
2.1.12. Formação continuada e os ciclos de aprendizagem.....	69
2.1.13. As políticas de ciclos e sua formulação.....	71
2.1.14. Os ciclos: alguns fundamentos e a questão temporal e espacial.....	72
2.1.15. Os ciclos e sua organização pedagógica.....	74
2.1.16. O regime dos ciclos e o currículo.....	76
2.1.17. O desempenho de alunos nos ciclos.....	78
2.2. O tema dos ciclos no período de 2000 a 2011: justificando o nosso objeto.....	80
3. PHILIPPE PERRENOUD: O PENSADOR DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM.....	84
4. OS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM PERRENOUD: QUANDO AFIRMAR É NEGAR.....	147
4.1. A contribuição da Teoria Crítica para a reflexão da educação contemporânea.....	147
4.2. As abordagens de ensino e suas diferentes epistemologias.....	150
4.3. A recorrência da crítica exógena na reflexão das abordagens de ensino.....	162
4.4. A Dialética Negativa como possibilidade de crítica endógena.....	164
4.4.1. O mito do progresso travestido de um paradigma sociológico do conflito.....	167
4.4.2. Os tempos da escola e os tempos da produção no sistema capitalista.....	180
4.4.3. Os tempos de aprendizagem e a diferenciação positiva: o véu que integra.....	187

4.4.4. Autoritarismo às avessas: a pedagogia para os fracassados.....	198
4.4.5. O <i>ticket</i> da solução para o fracasso escolar: a semiformação na escola.....	200
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
6. REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE I. QUADRO NUMÉRICO DOS TEMAS DE INVESTIGAÇÃO DAS PESQUISAS APRESENTADAS NA SEGUNDA SEÇÃO DESSE TRABALHO.....	242
APÊNDICE II. QUADRO SINÓTICO DOS OBJETOS DE INVESTIGAÇÃO DAS PESQUISAS APRESENTADAS NA SEGUNDA SEÇÃO DESSE TRABALHO.....	243
ANEXO I. LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NO BRASIL – 2000 a 2011.....	266

1.UM INÍCIO DE CONVERSA

Partindo das reflexões suscitadas no desenvolvimento da dissertação em meu Curso de mestrado - Discurso das competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente – a presente pesquisa de doutorado tem como objetivo ampliar uma discussão que se iniciou no referido trabalho, mas que não foi aprofundada - a questão da organização em ciclos na perspectiva teórica do autor Phillipe Perrenoud.

No mestrado foi realizado um levantamento de documentos expedidos pelo governo federal no período de 1996 a 2006 sobre formação de professores, isto é, dos centrais documentos e atos normativos produzidos em nível Federal, tanto pelo Conselho Nacional de Educação como pelo Ministério da Educação, desde resoluções, decretos, pareceres como também a LDBN, o Plano Nacional da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Constatamos dois grandes eixos conceituais: o incentivo a uma formação docente fundamentada na pedagogia das competências e a introdução nas escolas da organização em ciclos como justificativa para um melhor desenvolvimento das habilidades e das competências dos alunos.

As análises realizadas sinalizaram a pedagogia das competências como semiformativa de acordo com os pressupostos filosóficos da Escola de Frankfurt. A pesquisa se propôs a discutir a questão da formação realizando a crítica da teoria das competências nos pressupostos dela mesma. Entretanto, uma questão que não foi abordada com profundidade, mas apenas sinalizada no mestrado, foi a condição que Perrenoud coloca para que a pedagogia por ele denominada de diferenciada seja efetivada com qualidade no processo de ensino e aprendizagem: a introdução da organização em ciclos em detrimento de uma organização seriada e sua teoria sobre como essa organização ciclada deveria materializar-se em termos práticos. Baseada nessa proposta, a presente pesquisa procurou sintetizar os resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2000 a 2011 sobre os fenômenos educacionais relacionados com a temática da organização escolar em ciclos para levantar o interesse acadêmico nesse objeto de investigação tendo em vista a possibilidade de averiguar a permanência ou não dessa proposta de organização

curricular ciclada que na década de noventa foi muito defendida no Brasil, sobretudo com as influências dos posicionamentos teóricos de Philippe Perrenoud.

O que motivou essa iniciativa foi a análise atenta dos documentos normativos formulados em instância federal no período de 1996 a 2006 realizada no mestrado sobre a questão da formação de professores do ensino básico, os quais, sem nenhuma exceção, são incentivadores da introdução de métodos ativos de aprendizagem – mesmo que de origens epistemológicas distintas e com eles a organização das instituições escolares em ciclos com a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Somente a título de exemplificação, considerando o levantamento acima mencionado no mestrado, a LDBN/96 institui a liberdade de opção entre um sistema de ensino organizado por série ou uma organização por ciclos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2008) são organizados em ciclos, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) para a formação de professores defende a noção de competência como norteadora da discussão existente sobre formação de professores, a qual Perrenoud afirma ser condição *sine qua non* a presença dos ciclos como garantia de qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Embora a LDBN/96 garanta a liberdade de escolha sobre essas duas diferentes formas de organização escolar, conforme já mencionado, uma das reflexões tecidas no mestrado foi a de que essa liberdade poderia permanecer “opaca” diante de toda a força ideológica dos demais documentos normativos, principalmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, apesar de serem somente parâmetros, podem também funcionar nas redes de ensino como Lei normativa.

Um dos problemas já citados em nossa pesquisa de mestrado é o de que as políticas públicas do Governo Federal têm tomado medidas objetivas reduzidas, modificando a organização escolar da rede pública somente no que lhe impõe menos gastos, o que no caso dos ciclos pode deturpar a aplicação coerente da sua proposta pedagógica. A repercussão dessa deturpação foi entendida na investigação do mestrado como um dos componentes que auxiliam na diminuição da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da rede escolar gratuita no que diz respeito à acumulação de saberes produzidos pela humanidade, ainda que somada a um grande sucesso com relação à quantidade no que concerne aos números de aprovação dos alunos de um ciclo para o outro.

Esse fenômeno pode ser identificado quando entendemos que ao organizarmos as escolas em ciclos de aprendizagem, e não em séries anuais, estamos automaticamente

postulando uma abordagem pedagógica que privilegia o processo de ensino-aprendizagem em detrimento do resultado final daquela determinada etapa de aprendizagem como pré-requisito para o prolongamento dos estudos, tal como é realizado, por exemplo, por uma pedagogia de abordagem tradicional ou até mesmo comportamental.

A produção dos documentos normativos levantados no mestrado sinalizou que a opção das políticas públicas é pela inserção dos ciclos de aprendizagem e consequentemente de um método ativo de aprendizagem. Tendo em vista essa opção as unidades escolares também deveriam poder gozar de uma estrutura física, material e humana coerente com esse tipo de epistemologia.

O método da organização em ciclos exige que os docentes tenham uma maior aproximação com seus alunos, exercendo quase que um processo de orientação individual, além de terem que “lançar mão” de uma maior diversificação de atividades pedagógicas adequadas com o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Defendendo a coerência entre método de ensino e condições materiais e humanas para a efetivação do trabalho pedagógico a discussão do mestrado levantou a necessidade de o governo federal adotar medidas objetivas para garantir uma melhor condição de trabalho aos professores e consequentemente uma maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo: redução drástica de alunos por sala de aula, visto que é exigida do docente a avaliação processual de cada aluno, ou seja, individualizada; aumento de contratação de professores, já que eles executariam o papel de monitores de aprendizagem e maior diversidade de material didático.

Entretanto, o que foi debatido na pesquisa do mestrado é que o governo federal oferece às instituições escolares somente mudanças condizentes com sua política educacional, sem arcar, contudo, com as consequências dessa escolha. Essas mudanças são extremamente superficiais, o que as torna meramente ideológicas, entretanto, objetivas.

Na década de noventa esse tipo de organização escolar mostrou-se em um curto período histórico de aproximadamente dez anos como sendo uma organização muito valorizada em nosso país e posta em prática em muitos locais, sobretudo, no estado de São Paulo, expandindo-se para outros estados brasileiros, o que suscitou várias pesquisas de teor etnográfico a respeito após 2007.

Assim, levando em consideração as análises já iniciadas no mestrado e sinalizadas acima, buscamos nesse trabalho de pesquisa um estudo teórico sobre o que

fundamenta epistemologicamente, segundo Phillippe Perreoud, a proposta dos ciclos de aprendizagem por meio de uma reflexão filosófica, amparada nos teóricos críticos da Escola de Frankfurt, uma vez que a teoria desse autor influenciou o debate sobre a organização em ciclos no Brasil a partir da década de noventa e, principalmente, pelo fato de ele ter sido o autor que buscou materializar metodologicamente como deveria ser aplicado esse tipo de organização na escola.

O método específico de análise que optamos para compreender tal objeto de estudo (a organização em ciclos segundo os pressupostos teóricos do autor Phillippe Perrenoud) é o da “Escola de Frankfurt” ou “Teoria Crítica” denominado pelos seus pensadores de “Dialética Negativa” que se fundamenta em três centrais princípios: na negação, no duplo sentido dos conceitos e na dependência do conceitual a tudo aquilo que não é conceitual.

Muitos objetos de investigação podem ser suscitados dessa investigação, pois, ao debruçarmos sobre a realidade da educação brasileira na identidade legislativa, podemos questionar, apurar, analisar as reformas educacionais que são implantadas seguindo modelos internacionais e ainda modelos que não são instalados segundo os seus próprios pré-requisitos metodológicos e epistemológicos, o que modifica a organização das unidades escolares somente de um ponto de vista ideológico, o que, por sua vez, faz permanecer a lógica imanente da organização seriada, mas sem a eficiência que a mesma poderia apresentar. Com isso hipoteticamente acreditamos na perda da qualidade de uma organização seriada não se produzindo a qualidade de uma organização em ciclos, ocorrendo uma espécie de atrofiamento endêmico no sistema de ensino, pois as possibilidades qualitativas de ambas as organizações são mutiladas, como alguns resumos de pesquisa apresentados na primeira seção desse trabalho demonstraram.

No meu mestrado uma das reflexões sobre a organização em ciclos foi a de que esse tipo de organização escolar poderia estar sendo limitada tão somente ao fato de que entre os ciclos os alunos não pudessem ser reprovados, o que amputa totalmente a própria proposta que rege esse tipo de organização escolar. Embora seja essa uma questão macro-social, tínhamos o esclarecimento que tal afirmação só poderia ser considerada por meio de micro-realidades, ou seja, pelos sujeitos que compõem unidades escolares que se organizam em ciclos e que foi, de certo modo, confirmada pelas pesquisas etnográficas realizadas no período de 2000 a 2011, nas quais, os resumos dessas investigações foram sinteticamente apresentados nesse trabalho.

Para realizarmos a síntese dos resumos das teses e dissertações sobre a temática dos ciclos no período de 2000 a 2011 foram considerados os resumos de teses presentes no Portal da Capes, os resumos de teses e dissertações coletados pelo “Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, bem como, o *site* “www.dominiopublico.gov.br”. A opção por considerar o levantamento sobre o período de 2000 a 2011 é justificada pelo fato de que as pesquisas sobre essa temática que revelam as influências da política educacional da década de noventa começam a surgir nesse período com expressão numérica significativa. O referido levantamento bibliográfico dos resumos de teses e dissertações nos oferece uma dimensão da produção acadêmica nesses últimos onze anos totalizando o número de cento e noventa pesquisas por nós apresentadas nesse trabalho.

Em meio a esse universo infinito de questionamentos relacionados com a temática dos ciclos de aprendizagem, foi somente após o já anunciado levantamento que pudemos identificar e justificar com melhor clareza o nosso objeto de investigação. Desse modo, esse trabalho de investigação buscou analisar por meio do método dialético da Escola de Frankfurt a teoria dos ciclos anunciada pelo autor Phillippe Perrenoud por dois motivos:

- A importância da análise da teoria do Phillippe Perrenoud sobre os ciclos de aprendizagem se justifica pelo fato deste autor ter sido o teórico que influenciou o entendimento dos ciclos no Brasil a partir da década de noventa e, sobretudo, por ser aquele que se propôs em teorizar sobre como os ciclos de aprendizagem deveria se materializar em prática pedagógica e em estrutura organizacional nas escolas.
- O fato de um autor contemporâneo e estrangeiro ocupar um espaço de discussão e de implementação de práticas e políticas educacionais no Brasil juntamente com pensadores clássicos da pedagogia.

Entendendo como método algo que vai além da metodologia da pesquisa - do seu *modus operandi* –, mas que a perpassa o tempo todo no momento da análise dos dados, sejam esses de natureza empírica ou conceitual, o presente trabalho se apoiará, como já indicamos, no método dialético negativo dos frankfurtianos.

A Escola de Frankfurt teve sua atividade política e acadêmica conhecida pela sua prestigiosa “Revista de Pesquisa Social” desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923 e que teve como diretor Carl Grünberg e, posteriormente, em 1931, Horkheimer. Como eixos desta corrente teórica podemos sintetizar dois:

1. Trata-se de uma teoria reflexiva que é contrária à teoria tradicional cartesiana, pois carrega em si uma busca incessante pela auto-educação permanente no que concerne ao plano social-histórico.

2. Trata-se de uma teoria crítica e abrangente da sociedade, que, partindo do método dialético negativo, busca explicar tanto a economia política como as ideologias, procurando executar uma “racionalização” do real, do trabalho e da questão da emancipação que é primordial para estes pensadores.

Como o interesse dessa pesquisa não está focado em instituições escolares específicas, mas sim na análise teórico-crítica da teoria pedagógica do autor Phillippe Perrenoud sobre os ciclos de aprendizagem, o objeto de estudo não são sujeitos, mas sim a própria teoria na busca da análise imanente da mesma. Nesse sentido, optamos por organizar a apresentação da nossa investigação subdividida em três diferentes momentos:

- Na segunda seção intitulada “Os ciclos no Brasil” procuramos inserir o leitor na temática a ser aprofundada na pesquisa, apresentando um “breve” histórico sobre a inserção dos ciclos no Brasil auxiliado por meio do estudo dos resumos dos trabalhos de teses e dissertações no período de 2000 a 2011 que tinham como objeto de pesquisa os ciclos em suas diferentes manifestações justificando o nosso objeto – a análise da teoria dos “ciclos de aprendizagem” elaborado por Philippe Perrenoud na perspectiva da Teoria Crítica – pelo fato do anunciado autor ter influenciado o debate sobre ciclos no Brasil a partir da década de noventa e ter tido a preocupação teórica em esboçar teoricamente o modo como esse tipo de organização escolar deve ser operacionalizada tanto no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem como no que se refere ao funcionamento estrutural das instituições escolares que optarem por esse tipo de organização curricular; somado a essa justificativa o que reforçou o interesse nesse objeto foi o fato de não encontrarmos análises da teoria dos ciclos de Perrenoud na perspectiva da Escola de Frankfurt.

- Após delimitado que o objeto de investigação seria a própria teoria dos ciclos de aprendizagem em Perrenoud, a terceira seção “Philippe Perrenoud: o pensador dos ciclos de aprendizagem” procurou elaborar uma síntese descritiva dessa teoria tendo como embasamento as centrais obras traduzidas no Brasil desse autor e que portanto, são as que mais influenciam no Brasil o debate sobre ciclos.

- A quarta e última seção de análise intitulada “Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: quando afirmar é negar” apresentamos uma análise dessa teoria por meio dos pressupostos dela mesma com o auxílio das reflexões dos teóricos clássicos da Escola de Frankfurt – Horkheimer , Marcuse e em específico Adorno.

Esperamos com isso, ter colaborado criticamente com a produção acadêmica que se preocupa com a discussão sobre a inserção dos ciclos como organização curricular no Brasil.

2. OS CICLOS NO BRASIL

O passado não é um ponto fixo” do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, acessível a uma práxis transformadora. “A verdade, o absoluto, não apenas como substância, mas como sujeito diria Hegel”. (ADORNO, 1995, p.24).

Realizar pesquisa no campo da educação nos obriga a passarmos por um processo de esclarecimento que nos faz compreender que todo fenômeno educativo perpassa por diversos aspectos, sejam eles filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos e suas singularidades que ora se negam e ora se reafirmam e, que mesmo recortando o nosso objeto de investigação - como se a realidade pudesse ser separada em partes isoladas que compreendidas profundamente pudessem ser justapostas dando-nos o real conhecimento daquele determinado fenômeno -, não temos como afirmar que conseguimos apreender o fenômeno em sua totalidade, mas podemos sim diagnosticar realidades que auxiliam em um maior entendimento sobre o fenômeno que almejamos conhecer.

O fenômeno que almejamos conhecer um pouco melhor nesse processo de investigação é de ordem educativa e/ou que estabelece relação com processos e/ou procedimentos que envolvam questões atreladas ao ensino e à aprendizagem. Mizukami (1986), em seu livro intitulado “Ensino: as abordagens do processo” apresenta de um modo muito didático e simples que todo fenômeno educativo por sua natureza diversa não pode ser considerado finalizado e nem tão pouco conhecido de uma única forma, pois qualquer fenômeno de natureza educativa carrega em sua construção o fato de ser um fenômeno humano, histórico e multidimensional, uma vez que envolve ao mesmo tempo e muitas vezes de maneiras contraditórias, questões de ordem técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural que necessitam ser entendidas em suas relações e implicações e não somente justapostas.

O fenômeno educacional que nos interessa nesse momento e que buscamos com esse trabalho oferecer uma contribuição para o seu melhor entendimento é o do regime por ciclos¹ de aprendizagem ou sistema curricular organizado em ciclos. A organização curricular em ciclos é um fenômeno educativo que se insere somente em contextos nos quais os processos de ensino e aprendizagem são formalizados por meio de instituições,

¹ No Brasil, os ciclos são denominados de diversas maneiras pelas instituições escolares ou redes municipais e estaduais de ensino que optam por implantá-lo.

o que nos permite afirmar que se trata de um fenômeno educativo, mas que se estabelece especificamente em ambientes escolares.

Desse modo, o que seriam os ciclos como fenômeno educativo e quais os centrais princípios e/ou características que os definem?

O conceito de “ciclos”, tanto no Brasil como em outros países como, por exemplo, no Canadá, França, Suíça, Bélgica, Portugal, Espanha Colômbia e demais, vem sendo utilizado como possibilidade de resposta aos problemas de aprendizagem, fracasso escolar e exclusão social encontrados em organizações escolares em séries com reprovação ou aprovação anual. Os ciclos correspondem a uma organização escolar diferente do regime seriado, cuja principal característica está no fato de ser dividida em ciclos plurianuais, na qual a reprovação ou aprovação somente se efetiva mediante o término do ciclo.

Segundo Mainardes (2009) em alguns países como Inglaterra, Escócia, Dinamarca, Suécia, Finlândia e Noruega as práticas escolares da reprovação, bem como a organização escolar em regimes anuais, há muito tempo não são mais utilizadas, pois já consolidaram o conceito de que seus alunos devem progredir continuamente por agrupamento de idades que dividem estágios de aprendizagem que são avaliados por testes nacionais. O fato de os alunos poderem ser matriculados e aprovados automaticamente nesses países, carrega o pressuposto educacional da inclusão e da não-seleção, pois todos os alunos, independente de suas dificuldades de aprendizagem, bem como da classe social na qual estão inseridos, estão presentes na escola e permanecem nas mesmas, enquanto essas são consideradas obrigatórias.

Essa forma de organização escolar provoca uma acentuada heterogeneidade nas classes que terminam por exigir, em muito, práticas pedagógicas diferenciadas enfocando tanto o acompanhamento individualizado como o acompanhamento de alunos em grupos de trabalho.

A opção por essa forma de organização escolar com base nos níveis de aprendizagem e no desempenho dos alunos, segundo algumas pesquisas realizadas no Brasil - e citadas nessa seção do trabalho - sobre as representações sociais de pais, alunos e docentes sobre o currículo por ciclos, tem apresentado pontos de tensão e resistência, sobretudo pela preocupação dos pais em garantir que a aprendizagem de seus filhos não seja prejudicada pela presença de alunos considerados menos aptos, o que manifesta a influência em relação à competição e ao alto desempenho presentes nas

representações sociais desses sujeitos, pois os docentes não querem ter seus alunos prejudicados, bem como os pais dos mesmos.

Em bases gerais, quais seriam os fundamentos e princípios básicos dos ciclos de aprendizagem como modelo de estrutura organizacional escolar?

A principal fundamentação que justifica a existência do regime em ciclos é a contraposição que essa forma de organização escolar estabelece contra o regime seriado ao questionar sua lógica de estruturação, sua organização e, principalmente, suas finalidades pedagógicas.

Para os adeptos do regime em ciclos de aprendizagem, a organização em séries foi a responsável por inúmeros problemas educacionais, tais como: os elevados índices de reprovação, a evasão escolar, a distorção entre a idade dos alunos e a série na qual estão inseridos. Os defensores da organização curricular em ciclos afirmam que esta poderia ser uma solução para esses problemas internos nas instituições escolares e que provocam a exclusão social dos sujeitos que não conseguiram ser considerados aptos pelas instituições escolares seriadas.

Contemplando a organização escolar por ciclos de aprendizagem como uma solução a esses problemas, a proposta dos ciclos plurianuais busca romper com o modelo organizacional da escola graduada, fundamentada - segundo os defensores dos ciclos - em pressupostos excludentes e seletivos. Entretanto, entende-se que tal ruptura organizacional exige longa formação profissional, bem como um longo tempo para a modificação da própria cultura escolar já impregnada com a noção de série.

Como a proposta dos ciclos tem como principais justificativas valores como a democracia, a não seletividade e a não exclusão como meio de garantir a presença e a permanência dos alunos nos estabelecimentos escolares, ela tende a ser considerada uma proposta pedagógica com retórica progressista. Tais justificativas carregam questões filosóficas, políticas, psicológicas, antropológicas, sociológicas e, porque não afirmarmos também, ideológicas.

As justificativas de tal proposta organizacional são de ordem filosófica e política porque carregam como potência a possibilidade de ampliação do direito à educação na medida em que contribui para a democratização do conhecimento quando rompe com mecanismos de exclusão dentro da escola.

A proposta dos ciclos também carrega imaneamente justificativas de ordem psicológica, pois, segundo Mainardes (2009):

- a aprendizagem é um processo contínuo e progressivo que não se restringe ao tempo de um ano letivo apenas;
- a escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem;
- a eliminação da reprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem contribuem para a preservação da autoestima dos alunos;
- o fato de as classes tornarem-se mais heterogêneas (diversidade) permite a ampliação das possibilidades de interação na sala de aula;
- a escola em ciclo permitiria alterar o foco da transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo. (MAINARDES, 2009, p.15).

As justificativas dessa proposta são também de ordem antropológica por dois centrais motivos. O primeiro está relacionado à unidade escolar, pois, precisa-se levar em consideração a pluralidade e a diversidade existente em cada ambiente escolar em suas inúmeras manifestações no cotidiano escolar, seja em suas práticas pedagógicas, como também nas relações pessoais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem - pais, alunos, professores e gestores -, enfim, a comunidade escolar em geral, para que o regime em ciclos possa atender ao seu objetivo de ser flexível e, assim, o mesmo consiga atender a demanda desse pluralismo social característico da cultura de toda comunidade escolar. O segundo está relacionado à condição cultural dos sujeitos em si, que durante o seu processo formativo, seja formal ou informal, possuem tempos distintos de vida e, conseqüentemente, tempos distintos de aprendizagem tais como: a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta. A necessidade de se considerar a temporalidade humana como flexível e, portanto, não homogênea, é o que justifica o conceito de “ciclos de aprendizagem” que está relacionado intimamente com a concepção de ciclo de vida, tempo de vida e, conseqüentemente, tempo para se formar ou formar alguém.

Quando esse tempo de vida, ou melhor, tempo de formação é institucionalizado temos o que os adeptos do sistema em ciclos denominam de sistema seriado. Segundo Mainardes (2009) esse tempo institucionalizado de aprendizagem seria dotado de uma lógica específica:

Essa lógica se caracteriza por ser “transmissiva”, pois organiza os tempos e espaços dos docentes e dos alunos em torno dos conteúdos que deverão ser transmitidos; possui um caráter “precedente” e “acumulativo” dos conteúdos, isto é, encara que um conteúdo precede o outro, em determinada ordem, que estabelece a organização dos bimestres e séries, acumulando-os em etapas subseqüentes; organiza-se tendo por base “ritmos médios” de aprendizagem, ou seja, todos devem absorver os conteúdos transmitidos num mesmo tempo médio

e os que não se adequarem serão reprovados; por último, essa lógica trabalha com a “simultaneidade”, pois os alunos devem aprender os conteúdos de todas as disciplinas ao mesmo tempo, caso contrário serão reprovados também. Essa lógica determina tudo dentro da escola seriada e vem colada a uma concepção de currículo fragmentado, classificatório, excludente e homogeneizador. Por meio da escola seriada institui-se uma sequência que fragmenta cada vez mais os tempos escolares e, em decorrência disso, o conhecimento, limitando espaços e relações. (MAINARDES, 2009, p. 16).

O tema dos ciclos como modelo de organização escolar também se justifica sociologicamente por buscar promover um ambiente escolar menos seletivo ao acolher diferentes grupos sociais.

Entretanto, apesar de considerarmos todos esses aspectos que envolvem as justificativas para a implantação do sistema escolar organizado por ciclos sejam elas filosóficas e políticas, psicológicas, antropológicas e sociológicas também é preciso considerar a dimensão ideológica que perpassa todos esses aspectos.

Afirmações tais como de que os índices de reprovação, evasão escolar e conseqüentemente, exclusão social, são fenômenos sociais provocados pelos estabelecimentos escolares em virtude da sua organização em regime seriado devem ser consideradas relativas se levarmos em consideração outros aspectos que envolvem questões macro-estruturais que vão para além dos “muros” escolares. Nesse mesmo sentido, apresentar a organização escolar em ciclos como uma espécie de “promessa de felicidade” que exterminará com todas essas mazelas educacionais também é uma forma de inserir ideologia em tal proposta pedagógica.

Se a proposta da organização em ciclos possui em sua imanência esses inúmeros aspectos que devem ser considerados simultaneamente, ela também possui princípios que em linhas gerais auxiliam na reflexão dessa proposta como metodologia de ensino. Mainardes (2009) sintetiza esses princípios nas seguintes palavras:

- a) a garantia da continuidade e progressão da aprendizagem, entendida como um processo contínuo que dispensaria a reprovação ou interrupções desnecessárias;
- b) a reprovação e os degraus anuais (séries convencionais) devem ser substituídos pela progressão continuada dos alunos. Em alguns países, bem como em algumas redes de ensino brasileiras, essa progressão é garantida pela matrícula e promoção por idade; em outros, pela implantação de ciclos plurianuais, cuja duração pode variar de um sistema de ensino para outro;
- c) os objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo precisam ser definidos, mas os alunos poderão seguir trajetórias diferenciadas no decorrer do ciclo, pois os ritmos e as necessidades de aprendizagem são diferentes para cada um ou para grupos de alunos;

- d) a avaliação classificatória (baseada em notas, classificação, aprovação ou reprovação) precisa ser substituída pela avaliação contínua e formativa. Os professores são orientados a utilizar as informações da avaliação para acompanhar a aprendizagem dos alunos (regulação) e planejar as intervenções necessárias (*feedback*);
- e) além da avaliação formativa, propõe-se a pedagogia diferenciada (para atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos dentro de uma mesma classe), a mudança dos métodos de ensino e o trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo. (MAINARDES, 2009, p.19-20).

Analisando a síntese dos princípios que regem os ciclos de aprendizagem acima citados notamos que se trata muito mais de questões de ordem metodológicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem do que de natureza teórica. Tal fenômeno educativo se apresenta inserido em um amplo contexto histórico que envolve questões econômicas, políticas e específicas que são produzidas e reproduzidas no ambiente escolar. Historicamente, observamos que ao final do século XIX já temos as instituições escolares difundidas em quase toda parte, o que confirma um movimento quase que global de escolarização como meio para a certificação social de processos de ensino e aprendizagem. Nesse *lócus* a organização em ciclos será discutida como uma possibilidade.

Como afirma Nóvoa (1991) o início do século XX é marcado pela expansão em massa das instituições de ensino, nos quais os docentes passam por um processo histórico de constituição como classe trabalhadora que necessita de formação específica em instituições acadêmicas o que fez gerar associações com a finalidade de organizar e defender esse grupo de profissionais. Também nesse século, a educação é associada socialmente como possibilidade de ascensão social e, portanto, como fator de emancipação e de melhoria das condições sociais no âmbito coletivo e individual, o que terminou por produzir a valorização dos profissionais da educação e a ênfase em um debate pedagógico “encabeçado” pelo movimento escolanovista que centralizou a figura do discente como sujeito atuante e produtor do seu próprio processo de ensino e aprendizado, inaugurando o que alguns historiadores como Cambi (1999), denominaram de “século da criança”.

A história da intensificação das instituições escolares no século XX é acompanhada por uma história da organização do trabalho que apresenta em muitos aspectos uma espécie do que poderíamos denominar nos termos da biologia de “mutualismo”, não no sentido de auxílio, mas no entendimento de que ambas as organizações, tanto as escolares, como as do trabalho, alimentam-se uma da outra.

Adentrando o século XX e, sobretudo, levando em consideração uma realidade marcante na história da humanidade – A segunda Revolução Industrial – encontramos o trabalho em função desse fato histórico se estruturando no que conhecemos na literatura sobre a organização do trabalho de “modelo taylorista de produção” que possuía como principal objetivo alcançar uma intensa acumulação fundamentada em um conjunto de normas que terminou por ser incorporado pelo regime *fordista*. Sendo assim, com a consolidação histórica do sistema capitalista como modo de produção, nos deparamos com uma organização social do trabalho que ultrapassará o da fábrica pensado por Taylor, encontrando no *fordismo* sua efetivação.

Nesse contexto de uma organização do trabalho fundamentada nos princípios *fordistas* de produção aliados aos horríveis acontecimentos históricos advindos tanto da Primeira como da Segunda Guerra Mundial, as instituições escolares de uma maneira geral deixaram de ser percebidas socialmente como espaço de emancipação e melhoria social e, com isso, a classe docente também passa a ser desprestigiada como uma espécie de “desencantamento do mundo” nos pressupostos weberianos das “leituras” sobre o universo escolar com a presença, inclusive, de críticas que realizam a defesa pela desescolarização da sociedade. Essa conjuntura de acontecimentos gera “novas” perspectivas sobre a concepção do ser docente. Nóvoa afirma que:

A imagem do docente “fonte e fornecedor de conhecimentos” torna-se caduca, ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc. A partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora. (NÓVOA, 1991, p. 133).

Essa “desmaterialização” da figura do docente como a personificação do saber associada às características da organização do trabalho se objetiva no modo como os estabelecimentos de ensino se estruturam enquanto ambiente educativo.

Nas escolas a organização social do trabalho exigida pela produção taylorista e fordista de produção se manifesta nas organizações escolares desde a exigência pela disciplina corporal como também na intelectual, verificada por mecanismo de classificação e seleção presentes no regime de ensino organizado em séries anuais. Temos desse modo, a escola criando mecanismos temporais inflexíveis, tais como se apresentam na organização estrutural do trabalho. Nesse tipo de organização escolar a

figura do docente ainda está de certo modo atrelada ao entendimento desse como “gerador” do conhecimento” e, portanto, como a própria personificação do saber.

Enguita (1989) nos auxilia a compreender que essa estrutura temporal rígida existente nas escolas - quando essas já se apresentavam em massa - já era datada do século XVIII com a revolução industrial e consolidação do capitalismo como modelo de produção, pois:

[...] a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador, já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

[...] O instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas.

[...]. O acento deslocou-se então da educação religiosa, e em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria. (ENGUITA, 1989, p.113)

A escola terminou por ser a instituição apta para muito mais que preparar os sujeitos para trabalharem em empresas, mas um espaço que institucionaliza padrões de comportamento, tais como a pontualidade, a precisão e a obediência. Tais comportamentos são próprios de estruturas rígidas de tempo de trabalho, às quais a escola deveria também se adequar oferecendo estruturas curriculares rígidas com relação aos tempos de aprendizagem, assim como eram rígidos os tempos para a produção no ambiente de trabalho.

Concordando com o posicionamento de Enguita (1989), a organização da estrutura curricular da escola no século XIX estabelece íntima relação com a organização dos processos produtivos. Assim, com as mudanças ocasionadas no setor industrial pelo ideal taylorista, as instituições escolares sofreram também com ele uma grande mutação ligando-se à rota da indústria, incorporando tais princípios e normas de organização de maneira extrema, sobretudo no modo como o sistema escolar se organizou em tempos rígidos e homogêneos de aprendizagem classificados em regime de série com a possibilidade de aprovação ou reprovação.

Taylor almejava estabelecer uma organização industrial fundamentada no absoluto controle tanto dos produtos como também dos meios de produção contemplado também no *fordismo* com algumas outras especificidades. Tal controle se tornaria possível por meio da padronização e da rotinização elevada ao máximo das atividades executadas pelos trabalhadores, ou seja, uma produção absolutamente controlada e medida, o que é possível de ser observado nas escolas de regime curricular em séries que carrega como possibilidade o fato de poder controlar por meio da padronização e da rotinização das atividades escolares a quantidade de conhecimento internalizado por meio da transmissão verificada por mecanismos de avaliação que permitem constatar a quantidade de conhecimentos possíveis de serem reproduzidos mediante ao tempo que já estava anteriormente estabelecido para aquela aprendizagem.

Entretanto, a organização social do trabalho presente no modelo de produção capitalista continuou e continua passando por mutações em suas características organizacionais como estratégias do capitalismo para “sobreviver” às suas constantes crises. Se na organização do trabalho *taylorista* e *fordista* de produção encontramos estruturas rígidas e disciplinas no que diz respeito ao “tempo” para cada produção, na organização social do trabalho advinda da modernidade com um Estado com pressupostos fortemente liberais encontramos um modo de organização do trabalho com grande possibilidade de flexibilização no “tempo” da produção. Nesse tipo de produção, considerada em seu “tempo” mais flexível, temos o trabalho ultrapassando os “muros” das empresas e das fábricas e invadindo o próprio ambiente familiar dos trabalhadores, sobretudo com a influência e as facilidades da internet.

Nesse contexto histórico da economia, das políticas mundiais e da escola como *locus* responsável pelos processos de ensino e aprendizagem formais, pela certificação dos conhecimentos adquiridos em um regime escolar organizado em séries como possibilidade para a inserção dos alunos como futuro trabalhador assalariado, assistimos as primeiras discussões sobre os ciclos de aprendizagem no Brasil que datam da década de trinta, presentes na Reforma Francisco Campos e na Reforma Capanema nas Leis Orgânicas do Ensino datadas de 1942/1946, nos quais os ciclos se apresentam como uma proposta inicial que significava como possibilidade o agrupamento de alunos com tempos de aprendizagens mais flexíveis. Essa flexibilidade do tempo escolar segue os pressupostos da flexibilidade do capitalismo denominado por alguns autores de “flexível”.

No Brasil encontramos os primeiros indícios de uma escolaridade por ciclos já datados, segundo Mainardes (2009), de 1890 em São Paulo com o sistema de promoção de alunos que levava em consideração de acordo com o nível de aprendizagem dos mesmos. Como já afirmado anteriormente, no Brasil as primeiras menções à questão dos ciclos de aprendizagem redigidas oficialmente estão presentes, como já mencionamos anteriormente, na Reforma Francisco Campos da década de trinta, como também na Reforma Capanema nas Leis Orgânicas do Ensino datadas de 1942 a 1946 que se referiam aos ciclos, como sinônimo de agrupamento dos anos de estudo. Entretanto, somente em 1984 no Estado de São Paulo é que foi instalada uma das primeiras medidas ligadas ao regime ciclado por meio da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização como medida política de não-reprovação. Desse modo, por meio de revisão de literatura, podemos destacar que a história do regime em ciclos de aprendizagem como possibilidade de organização escolar no Brasil, sempre esteve atrelada, centralmente, à questão da aprovação automática e realmente debatida no nosso país a partir da década de 50.

Fernandes (2003) nos esclarece que a década de 50 foi um período de muita euforia na educação brasileira com relação à possibilidade de melhoria na educação com a instalação de um regime com promoção automática. Esse “otimismo” por parte de políticos e educadores está inserido em um contexto brasileiro caracterizado por um forte movimento de industrialização crescente, abertura de novas estradas, a modernização de outros Estados de nossa nação, sobretudo a região centro-oeste, aliada à ideologia marcadamente caracterizada pelo o que historiadores denominaram de período desenvolvimentista somado ao fato do Brasil nesse período estar apresentando os índices mais elevados de retenção da América Latina que representava para os cofres públicos nacionais um grande prejuízo financeiro que sobrecarregava, em muito, o orçamento que era destinado à educação, o que terminou por ser um grande fator para a adoção de políticas de promoção automática. Segundo Fernandes:

A década de 50, no Brasil, marcada pelo espírito desenvolvimentista, não suportaria níveis de reprovação tão elevados. É ao final dessa década e início da década seguinte que estudos econômicos passam a influenciar as pesquisas em educação. Estudos inspirados na teoria do capital humano reforçam a idéia de educação como investimento, formação de recursos humanos, retratando uma forte relação entre educação e mercado de trabalho. (FERNANDES, 2003, p.36).

Sob a influência dessa discussão internacional o presidente da República Juscelino Kubitschek emitiu inúmeros discursos, um dos quais com o título de “Reforma do Ensino Primário com base no Sistema de Promoção Automática” - publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, em 1957 -, no qual o presidente enaltece as experiências de outros países com relação à progressão automática, defendendo essa opção de organização escolar como sinônimo de progresso e modernização se apoiando nos moldes da sistema educacional inglês que procurava ser menos seletiva com essa opção curricular. Nessa década:

O tema da promoção na escola primária ganhou maior destaque nacional na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), e realizada em Lima em 1956. Subsidiou as discussões um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária na região, no qual eram divulgadas medidas introduzidas com sucesso por diferentes países para deter a acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino. Essas medidas apontavam para a promoção automática (BARRETO; MITRULIS, 2004, p.191)

Com o apoio do presidente da república na década de 50, juntamente com uma ampla discussão de educadores que apoiavam como também criticavam essa possibilidade de organização escolar, teremos no Brasil durante o final dos anos 60, as primeiras experiências concretas relativas à progressão automática realizadas no Estado de São Paulo no período de 1968 a 1972, denominada de “Organização em níveis”, no Estado de Santa Catarina no período de 1970 a 1984 intitulado de “Sistema de Avanços Progressivos” e, por fim, no Estado do Rio de Janeiro no período de 1979 a 1984 – experiência que ficou conhecida como “Bloco Único”. Com relação aos dois anos iniciais do ensino fundamental, as primeiras experiências no Brasil foram os “Ciclos Básicos de Alfabetização”, datadas da década de 80, implantadas nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás que historicamente podem ser consideradas como experiências pioneiras para a implantação dos ciclos estendidas para toda a escolaridade tendo seu apogeu na década de 90.

Segundo Fernandes:

O quadro traçado a partir dos artigos da RBEP na década de 50, mostra o início de uma discussão e experiências em torno da promoção automática que vão se intensificar na década seguinte. Embora, as diferentes experiências e propostas que surgiram tivessem suas peculiaridades, todas tinham em comum, partir da premissa de que era necessário no ensino fundamental um sistema de avaliação que não excluísse o aluno da escola, tentando amenizar ou até resolver

o problema da evasão e repetência e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público, qualidade essa pretendida a partir de maiores índices de aprovação.

A análise dos artigos nos permite concluir que houve uma distância entre as considerações tecidas acerca das medidas necessárias para a implantação da promoção automática nas escolas e a implantação das políticas de promoção automática que se seguiram nas décadas seguintes. Se já em meados de 1950, os estudos tratavam a análise do tema de forma cuidadosa, no sentido de destacar tanto as vantagens quanto os possíveis problemas a partir da adoção do sistema de promoção automática e ainda apontavam medidas complementares necessárias ao funcionamento do sistema escolar e da metodologia, pode-se observar que as implantações das políticas de promoção que se seguiram não consideraram, de um modo geral, tais ponderações. (FERNANDES, 2003, p.49-50).

Na década seguinte, considerada um período de recessão democrática, o Brasil, com o governo de Getúlio Vargas, durante a Segunda Guerra Mundial, o atraso da economia brasileira em relação às potências mundiais, sobretudo as que emergiam com o pós-guerra, determinou no plano econômico que entre 1969 e 1979 os setores de bens de consumo duráveis e a indústria da construção se tornassem líderes no país, aliado ao fato que a estrutura de financiamento de habitação no Brasil se deu em 1964 com a reforma bancária e do mercado de capitais, que expandiu as financiadoras e os bancos de investimento, aumentando o crédito pessoal e empresarial. Aumentava a capacidade do Estado de se endividar (dívida imobiliária interna), possibilitando os financiamentos habitacionais. Também desempenhou papel importante na estruturação do mercado de capitais a criação do sistema financeiro de habitação (SFH), fazendo com que a captação da poupança passasse de 1% do Produto Interno Bruto em 1965 para cerca de 12% em 1976.

Todo esse aparato que viabilizava a implantação de um sistema de acumulação em massa não foi implantado no Brasil antes de 1964, sobretudo em função de seu atraso tecnológico, uma vez que pouco adiantaria tais medidas antes da instalação de um macro-complexo industrial da construção civil, abarcando setores como a metalurgia, siderurgia, química, minerais não-metálicos, entre outros.

Nesse período – década de 60 - temos como centrais experiências de progressão automática no Brasil, as realizadas nos Estados de Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina.

Veras (2007) apresenta em poucas palavras as experiências de organizações em ciclos durante a década de 60 no Brasil interpretadas como sinônimo de progressão automática:

Pernambuco adotou a organização do ensino em seis níveis cognitivos em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária. [...]. Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço de alguns anos dentro da mesma classe, em qualquer época do ano. [...]. No mesmo período, o Estado de São Paulo promoveu a reorganização do currículo na escola primária em dois ciclos: nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries do ensino primário e o nível II pelas 3ª e 4ª séries, com o exame de promoção somente na passagem do 1º para o 2º nível e ao final deste. As notas não tinham caráter eliminatório, mas, exclusivamente classificatórias para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte.

[...] Em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação empreendeu a implantação gradativa de um sistema de avanços progressivos, em caráter experimental, no município de Juiz de Fora. Ao se encerrar a experiência, após três anos, em 1973, as escolas haviam atendido uma geração de alunos do ensino primário, tendo apresentado menor repetência e evasão, bem como maior rendimento.

Santa Catarina foi certamente o estado brasileiro onde a experiência de progressão continuada se deu de modo mais expressivo, abrangente e duradouro, embora pouco conhecido e divulgado no país. Em atenção aos dispositivos constitucionais de 1967, que ampliavam a escolaridade obrigatória de quatro anos para oito, o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, lei de nº 5692/71. (VERAS, 2007, p.90-91).

Segundo Ferreira (2007) ao contrário de outros países, o Brasil, em função do período da ditadura, não passou pelo regime econômico denominado “Estado do Bem Estar Social” caracterizado pela centralização do Estado em despender todos os recursos financeiros possíveis para a melhoria da educação, entretanto, a década de 70 no Brasil ainda é caracterizada por uma esperança social na educação advinda da crença na escola como instituição capaz de promover a emancipação social, ou seja, de produzir progresso. Nesse período, o contexto educacional brasileiro é marcado por uma concepção tecnicista de formação, que anunciava a educação como o principal veículo para o acesso dos sujeitos ao mercado de trabalho, no momento, apresentando-se essencialmente como industrial. Nessa década, a experiência mais duradoura de implantação dos ciclos de aprendizagem como mecanismo de não reprovação foi a realizada no Estado de Santa Catarina denominada de “Sistema de Avanços Progressivos” implantado em 1970 com duração até 1984. Além da experiência já citada na cidade de Juiz de Fora, temos tentativas semelhantes em Belo Horizonte no período de 1976 a 1979, como também no Distrito Federal em 1978, estendida até 1980. No Rio de Janeiro temos a experiência denominada de “Bloco Único”, implantada no

período de 1979 a 1984, no qual a reprovação na primeira série foi abolida como mecanismo para melhorar o processo de alfabetização. Segundo Mainardes (2009):

Com exceção da experiência desenvolvida em Santa Catarina, as demais tiveram curta duração. As pesquisas sobre tais programas oferecem elementos para concluir que os resultados obtidos foram pouco satisfatórios, principalmente porque as taxas de reprovação eram altas nos anos ou séries em que era possível (adiamento da reprovação); as classes tornavam-se heterogêneas e os professores encontravam dificuldades para trabalhar com tal realidade. Além disso, muitos professores desconheciam os fundamentos dessas reformas, tiveram pouca participação durante os processos de sua formulação e implementação e as estratégias de formação continuada foram insuficientes e descontínuas. Apesar dessas limitações, pode-se dizer que essas experiências pioneiras ofereceram alguns elementos balizadores para a proposta de ciclos, a partir dos anos 80. (MAINARDES, 2009, p.38).

No campo das discussões acadêmicas, durante os anos 80, o tecnicismo - enfatizado pela especialização de diferentes profissionais para atuar conjuntamente nos estabelecimentos de ensino em funções específicas e diferenciadas - normatizado na LDBN nº5692/71 é fortemente criticado como elemento que negava uma formação mais integral desses profissionais. A defesa da argumentação por uma formação mais integral dos profissionais da educação em contraposição ao tecnicismo valorizado nos anos 70 é legalizado na constituição de 1988 quando a mesma defende uma formação mais integral de todo o cidadão e com isso uma organização escolar progressista no sentido da democratização do saber. Nesse debate, a busca por uma educação mais progressista e, portanto, mais democrática está priorizada não no sentido do acesso e da permanência do aluno nos estabelecimentos de ensino, mas a democratização aqui é entendida como a possibilidade de se aderir a todo conhecimento produzido na humanidade. O entendimento da democratização escolar como a não exclusão de conhecimentos, seja para qual classe social, fez com que um “olhar” muito mais pessimista se apresentasse nas discussões sobre a educação, apresentando-a como um processo formal educativo que promove nas instituições escolares a reprodução de condições desiguais ocasionadas pela não universalização do conhecimento de maneira igualitária e, portanto, não democrática. A argumentação presente na “Teoria da Curvatura da Vara” exposta por Saviani na sua obra intitulada de “Escola e Democracia” (1995) amparada no conceito de Lênin é um exemplo desse movimento acadêmico que sai de um posicionamento otimista da educação, como o presente nos anos 70, para um movimento muito mais pessimista dos fenômenos educativos.

Nessa década as principais experiências brasileiras com os pressupostos dos ciclos como organização escolar foram os Ciclos Básicos de Alfabetização divulgados muito mais pela sigla CBA. Segundo Mainardes:

O CBA foi implantado, em 1984, na rede estadual de São Paulo. Em sua fase inicial, reuniu os dois primeiros anos de escolaridade (que integravam o que, na época, era chamado de ensino de 1º grau), eliminando a reprovação na passagem do 1º para o 2º ano, com o objetivo de proporcionar aos alunos mais tempo para a aprendizagem e ainda reduzir as taxas de reprovação e evasão. Seguindo várias características da proposta de São Paulo, o Ciclo Básico foi implementado em outras redes, tais como as redes estaduais de Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993) e também em algumas redes municipais. Na maioria das experiências, o termo série foi substituído por outros termos, tais como: 1ª e 2ª etapas, Ciclo Básico Inicial e Ciclo Básico em Continuidade etc. A implantação do CBA geralmente envolvia a adoção de uma série de medidas complementares: estudos adicionais para crianças com dificuldades de aprendizagem (ou que precisam de maior tempo e apoio para a aprendizagem), reestruturação curricular, formação continuada dos professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas. Em alguns casos, como foi o do Paraná, o CBA foi estendido de dois para quatro anos. Em algumas das redes citadas, a implantação foi gradativa. Em um sentido histórico, pode-se considerar que a implantação do CBA não foi algo totalmente novo, pois algumas políticas de não-reprovação nos anos iniciais já haviam sido experimentadas. (MAINARDES, 2009, p.39-40).

Iniciada em 1984 a experiência do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA – pelo fato de ter sido implantado em larga escala na década de 80 terminou por influenciar a concepção de ciclos no Brasil durante a década de 90, bem como suas próprias políticas de implantação.

Tanto no Brasil como em outros países a década de 90 será um marco histórico de enrijecimento de uma política neoliberal de educação – condição produzida em função de organismos internacionais como o Banco Mundial responsável por oferecer financiamento para o nosso país com relação à Educação e documentos oficiais produzidos internacionalmente que terminaram por influenciar várias iniciativas como tentativa de atender o disposto por esses documentos oficiais, como por exemplo, a “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos” que determinou na conferência realizada em Jomtien, de 5 a 9 de março em 1990, um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem que no Brasil se materializou em medidas como a introdução da educação à distância, de novas formas de sistemas de avaliação por parte do Estado, de ações sociais na tentativa de melhorar a qualidade da escola, de alianças internacionais e, o mais importante para o nosso estudo, a ênfase da

organização em ciclos de aprendizagem como um “modelo” de sistema valorizado nos discursos políticos.

Podemos realizar a seguinte consideração: se nos anos 80 o debate sobre a democratização do ensino era relacionado à questão da aquisição da universalização do saber como mecanismo de formação integral dos sujeitos, nos anos 90 o debate sobre a democratização da educação estará profundamente associado a questões de condições de acesso, permanência e diminuição dos índices de reprovação e fracasso escolar nos estabelecimentos brasileiros de ensino. Esse debate sobre a democratização nos anos 90 com as preocupações já anteriormente citadas foi legitimado por discussões sobre teorias “ativas” de aprendizagem que privilegiam práticas educativas que levam em consideração o “tempo” necessário para a aprendizagem de cada indivíduo, no qual os docentes precisam produzir mecanismos diferenciados de ensino para atender a diversidade de necessidades de aprendizagem de seus alunos sem excluí-los por processos de seleção e classificação – pressupostos centrais de um modelo curricular organizado por ciclos de aprendizagem que possui como seus centrais princípios uma epistemologia da prática.

A valorização de teorias de ensino que enaltecem a participação dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem comumente conhecidas como sendo abordagens “ativas” desses processos de ensino e aprendizagem se apresentam como uma base epistemológica durante essa década para o enaltecimento do currículo organizado em ciclos como um sistema escolar possível de exterminar problemas como os já citados anteriormente - exclusão, fracasso escolar, evasão e reprovação -, inserido em um contexto de política nacional neoliberal na tentativa de alcançar os princípios educacionais internacionais, tais como dispostos no artigo sétimo da “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos” que declara:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade de requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e

das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser melhoradas em todos os países signatários da Recomendação à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental. (BRASIL, Declaração mundial sobre educação para todos, art.7º, 1990).

A política neoliberal pode ser observada quando são incentivadas ações educativas formais que partam de iniciativas da comunidade, dos pais e, sobretudo, de organizações que possuem, como princípio fundamental de suas ações, o voluntariado. A valorização dessas ações são argumentações que no plano ideológico terminam por justificar uma significativa ausência do Estado no que diz respeito a gastos substanciais com a formação dos docentes, sobretudo a inicial, como também a disseminação de uma política educacional preocupada em demonstrar melhores taxas de aprovação escolar para organismos internacionais como o Banco Mundial como meio de comprovar estatisticamente a “melhoria” da educação no nosso país que terminou por empobrecer o entendimento da proposta curricular da organização escolar em ciclos como sinônimo de aprovação automática, sem, contudo, levar em consideração os pressupostos que deveriam subsidiar tal prática pedagógica. Desse modo, compreendemos que a ênfase na adoção dos ciclos como organização escolar é parte constitutiva de um conjunto de ações que buscou na década de 90 atingir as metas estipuladas pelo nosso país coerentemente vinculadas às propostas apresentadas pela “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos”.

No contexto dessas políticas educacionais neoliberais, tanto a esfera governamental como empresarial no Brasil assumem a “bandeira” da ascensão da qualidade do ensino, o que produziu socialmente um enrijecimento dessa política social. Tal política fica evidenciada também nos documentos normativos produzidos no nosso país em instância federal, dentro dos quais também pode ser verificado, ora explicitamente, ora implicitamente, o incentivo da organização em ciclos de aprendizagem como modelo de sistema para a organização dos estabelecimentos de ensino. Dois centrais documentos datados dos anos 90 que podemos citar como incentivadores da organização em ciclos são a própria LDBN de 1996 e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais todos os volumes são organizados por ciclos de aprendizagem.

Um primeiro e central documento a ser citado é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visto que todos os outros documentos produzidos - sejam eles, pareceres, resoluções ou decretos - estarão em íntima e coerente relação com o que está estabelecido nesta lei por uma questão jurídica de hierarquia. No capítulo II da referida lei, na seção I intitulada de “das Disposições Gerais”, percebemos, no que se refere à organização da educação básica, a existência de uma relativa liberdade cedida para que as instituições escolares possam optar entre uma organização curricular semestral, anual ou em ciclos. Entretanto, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais esta liberdade é “atenuada” e no lugar dela emerge no país um direcionamento tendencioso pela organização em ciclos, pois,

Embora já fosse admitido a título de experiência pedagógica durante os anos de 1960 e estivesse previsto na Lei 5.692/71, o regime de ciclos manifesta tendência crescente de expansão, especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a Lei 9.394/96 reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art.23), ao mesmo tempo que dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incidem também sobre a questão, adotando a organização em ciclos para o ensino fundamental sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem. (BARRETO; MITRULIS, 2004, p.207)

A introdução da organização em ciclos é uma opção de sistema que exige das unidades escolares condições materiais específicas para a sua consolidação a fim de salvaguardar os seus princípios metodológicos. Na atual LDBN o artigo de número 25, do Capítulo II sobre a educação básica na seção I intitulada de “Das disposições gerais” é importante, pois busca assegurar esse direito ao afirmar que:

Artigo 25. será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. (BRASIL, Lei de diretrizes e bases, art.25º, 1996)

Para atender as necessidades básicas de aprendizagem apresentadas na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a primeira medida em instância normativa realizada no Brasil foi a obrigatoriedade em se elaborar um Plano Nacional de Educação para que a nação pudesse se organizar com o objetivo de adotar medidas para que essas básicas necessidades fossem supridas no país. Desse modo, a LDBN instituiu a denominada “Década da Educação” e com isso a obrigatoriedade do planejamento de um plano nacional de ação no Brasil no que diz respeito aos problemas

educacionais específicos do nosso contexto nacional no artigo 87 e seu parágrafo 1º da atual LDBN é :

Artigo 87 – é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º - A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, Lei de diretrizes e bases, art.87º, 1996).

Foi no ano de 1997 que o Plano Nacional de Educação foi elaborado (FERREIRA, 2007). Para a produção desse documento dois projetos foram encaminhados à câmara dos Deputados. Um deles foi o de nº 4.155/98, formulado pelo Deputado Ivan Valente juntamente com outros; o outro foi o de nº 4.173/98, elaborado pelo MEC e apresentado pelo governo federal. Após a apresentação desses dois projetos de plano, o período de 1998 a 2000 foi dedicado à tramitação legislativa no Congresso Nacional. Desenrolado todo este processo burocrático, em 9 de janeiro de 2001, o Presidente sancionou a lei que instituiu o PNE – Plano Nacional de Educação. Atualmente já estamos no segundo Plano Nacional de Educação que passou a ser reformulado de dez em dez anos.

Para tanto, o PNE foi elaborado em torno de três diferentes eixos: a educação como direito, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social, e a educação como fator de inclusão social. Nesses eixos, a inserção dos ciclos como organização curricular é uma das propostas incentivadas nesse período. Sendo assim, uma das medidas objetivas que a política educacional no Brasil encontrou para tentar alcançar as metas internacionais debatidas no Plano Nacional de Educação foi o incentivo à organização curricular em ciclos como estratégia objetiva para diminuir os problemas estruturais que a educação brasileira estava apresentando. Sendo assim, embora a discussão dos ciclos já esteja historicamente enraizada no contexto brasileiro desde a sua primeira menção na Reforma Francisco Campos na década de 30 e na Reforma Capanema em 1942/1946 nas Leis Orgânicas do Ensino, materializando-se em experiências na década de cinquenta, sessenta, setenta e oitenta, é nos anos 90 que a organização em ciclos ganha grande “visibilidade” e expansão como instrumental estrutural para a resolução de problemas tais como os altos índices de reprovação e evasão escolar que caracterizam socialmente um quadro nacional para os organismos internacionais de “fracasso escolar” da nossa nação.

Mainardes (2009, p.41-43) apresenta em seu livro “A escola em ciclos: fundamentos e debates” um resumo das experiências brasileiras com relação aos ciclos de aprendizagem durante a década de noventa:

A partir dos anos 1990, diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais: ciclos inicial, intermediário e final, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, entre outras. Uma análise mais detalhada de cada uma dessas modalidades indica que há diferenças entre elas.

Em 1992, foi implantada na rede municipal de São Paulo uma experiência de ciclos. Os oito anos do ensino de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) foram estruturados em três ciclos:

ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries);

ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e

ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries).

[...] Em 1995, as redes municipais de Porto Alegre (Escola Cidadã) e Belo Horizonte (Escola Plural) iniciaram a implantação dos Ciclos de Formação. Essa modalidade de ciclos passou a ser bastante disseminada e discutida e foi implantada em outras redes de ensino. (MAINARDES, 2009, p.41-43)

As citadas experiências sobre ciclos no Brasil até o final da década de noventa e na subsequente foram objetos de interesse de investigação pela comunidade acadêmica que pesquisou esse mesmo fenômeno de múltiplas maneiras, preocupando-se com diferentes questões em torno de um mesmo fenômeno educativo: os ciclos no Brasil.

Os objetos e os resultados dessas diferentes pesquisas nos permitem continuar e até compreender melhor o histórico dos ciclos no Brasil. Desse modo, procuramos nesse momento apresentar uma “breve” descrição sobre a síntese² no qual são apresentados os resumos de teses e dissertações sobre a questão dos ciclos no período de 2000 a 2011. Para isso, a presente investigação fundamentou-se no levantamento de títulos já realizado pelo GPPEPE³ – Grupo de Pesquisa de Políticas

² A síntese dos resumos de teses e dissertações produzidas nesse trabalho se encontra condensada em dois apêndices: no primeiro apêndice em forma de quadro numérico dos objetos de investigação e no segundo apêndice em forma de quadro sinótico, no qual é apresentado sinteticamente os objetos de investigação das pesquisas.

³ O GPPEPE preocupa-se com estudos de cunho teórico e a análise de políticas específicas, tais como: a organização da escolaridade em ciclos, nosso interesse de investigação, como também outras temáticas, utilizando-se como referenciais teóricos autores que discutem a relação Estado-sociedade e educação (Martin Carnoy, Pierre Muller, Stephen J. Ball, Sharon Gewirtz) e a análise de políticas e do papel da educação em uma perspectiva crítico-dialética (Georges Snyders, Michael Apple, Newton Duarte). Nessa abrangente atividade de pesquisa um dos objetivos foi a criação de banco de dados da produção acadêmica sobre a organização da escolaridade em ciclos dos quais iremos nos utilizar para analisar os interesses dessas pesquisas desenvolvidas no período de 2000 a 2011. O levantamento de Mainardes e Stremel foi subdividido em dezessete

Educacionais e Práticas Educativas que está vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR realizados pelos pesquisadores Jefferson Mainardes e Silvana Stremel pelo fato de ser um grupo de estudos no Brasil que possui “rica” produção sobre a investigação da temática dos ciclos no Brasil. Entretanto, o anunciado levantamento teve como resultado o número de duzentos e dezessete obras catalogadas, das quais consideramos apenas cento e noventa, em função de compreendermos que algumas pesquisas tinham relação apenas indireta com a temática da organização em ciclos, ou seja, os fenômenos pesquisados ocorriam em instituições escolares organizadas em ciclos, mas não tratavam especificamente dos ciclos.

Por meio da síntese dos resumos de teses e dissertações dessas cento e noventa obras⁴ apresentadas nesse trabalho podemos enriquecer o nosso entendimento sobre como está estão sendo construídos historicamente os ciclos no Brasil. Desse modo, apresentamos nesse momento a descrição dessa síntese por nós elaborada nos itens que se seguem e que nos apresentam os interesses de investigação acadêmica no período de 2000 a 2011.

2.1 Principais interesses de investigação acadêmica sobre a temática dos ciclos no período de 2000 a 2011

Sendo considerado relevante como fenômeno educacional no Brasil, os ciclos vêm sendo investigados pelos nossos pesquisadores que buscaram e ainda buscam compreender esse fenômeno educacional complexo em suas diferentes manifestações. Muitos objetos perpassam esse fenômeno, o que gerou a produção de pesquisas relacionadas aos ciclos em suas diversas manifestações, tais como: a aprendizagem em escolas organizadas em ciclos; a sua implantação; a avaliação nos estabelecimentos que optam por

categorias que optamos por uma questão didática segui-las, mas com algumas adaptações apresentadas no anexo I. O mesmo levantamento possui 217 obras, das quais consideramos para nossa síntese apenas 190, por serem obras que realmente, pela nossa análise, possuem os ciclos como objeto de investigação.

⁴ Síntese presente nos apêndices desse trabalho.

essa organização curricular; as representações dos docentes, dos alunos e dos pais sobre a introdução dos ciclos nas escolas; a questão da gestão escolar em ambientes organizados em ciclos; a educação inclusiva; a contraposição entre o regime seriado e o ciclado; a formação inicial e continuada dos professores que atuam em estabelecimentos escolares organizados por ciclos; o desempenho dos alunos, a política dos ciclos, bem como a sua implantação. Todas as investigações corroboram para o entendimento do panorama dos ciclos no Brasil, ora o negando, ora o afirmando como possibilidade de organização escolar. Abaixo, nos sub-itens que se seguem, descrevemos resumidamente esses interesses de investigação.

2.1.1.O ensino e a aprendizagem em escolas organizadas em ciclos

As investigações que estabelecem relação entre a organização escolar em ciclos e o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula podem ser observadas nos trabalhos de pesquisa de: Luciana Pires Alves, Nilza Cristina Gomes de Araújo, Maria do Carmo Barros Bernardes, Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui, Ádga Alves de Asevedo Canedos, Helen Rodrigues Cardoso, Flávia Helena Pontes Carneiro, Simone Medeiros de Carvalho, Juliana Maria Lima Coelho, Irene de Souza Costa, Cremilda Barreto Couto, Magna do Carmo Silva Cruz, Isabela Bilecki da Cunha, Vera Regina Oliveira Diehl, Vitória Regina Dias de Almeida Garcia, Suely Norberto Gomes, Sheila Maris Gomes Goulart, Maria Cecília Camargo Günther, Gerda de Souza Holanda, Rachel Gomes Lau, Jeane Maria Borba Souza Leão, Cristina Py de Pinto Gomes Mairesse, Daniela Taranta Martin, Daisinalva Amorim de Moraes, Débora Maria do Nascimento, Márcia Maria Heinen Oliveira, Solange Alves de Oliveira, Lenise Henz Caçula Pistoia, Elisabeth Rosseto, Kátia Silva Santos, Gabriela de Oliveira Moura da Silva, Cleyde Nunes Leite Souza, Elizabeth Gomes Souza, Lívia Silva de Souza, Patrícia Maria Bandeira Vilela Alencastro e, por fim, Cristiane Ungaretti Zago.

O objeto de investigação de Alves (2005) em sua dissertação de mestrado intitulada de “Passeios e narrativas: histórias que habitam o ciclo de alfabetização em

Duque de Caxias” foi investigar o ciclo específico da alfabetização no lócus já anunciado no título, mas na perspectiva das práticas didáticas. Para isso, a pesquisadora levou em consideração o relato oral para a investigação do cotidiano dessa micro-realidade e a própria experiência como sujeito que também vivenciou essa realidade.

Interessada também na questão da alfabetização, Araújo (2010) procura investigar como os docentes de classes multisseriadas municipais organizadas em ciclos em Várzea Grande- Mato Grosso - construíam as suas práticas pedagógicas e em que medida tais práticas poderiam auxiliar na dinâmica do trabalho docente em classes cicladas. A pesquisadora utilizou-se da técnica de grupo focal com entrevistas semi-estruturadas estabelecendo um confronto entre as “falas” de professores que atuam em salas multisseriadas com alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental com as “falas” de docentes que atuam em classes cicladas. Nesse confronto, a pesquisadora anuncia que as professoras das salas multisseriadas obtiveram resultados positivos na aprendizagem de seus alunos, ao substituírem o atendimento individualizado e centrado em cada série escolar que compunha as turmas por uma perspectiva de trabalho em grupos. As crianças foram organizadas não mais por séries, mas por níveis de aprendizagem como a proposta em ciclos anuncia, entretanto, as docentes das salas cicladas apresentaram-se inseguras para a realização de seus trabalhos nessa perspectiva pedagógica.

Bernardes (2006) preocupou-se em investigar como se estabelecia o processo de leitura e escrita em uma escola da rede municipal da cidade de Manaus. A pesquisadora anuncia uma contradição entre as “falas” dos docentes e seu posicionamento na prática. Nas “falas” está presente o posicionamento favorável à teoria sócio-interacionista, norteadora da proposta pedagógica do Ensino Fundamental em Ciclos. Porém, ao analisar as práticas pedagógicas, a pesquisadora observa que essas ainda são marcadas pela abordagem tradicional que dá destaque à alfabetização como um processo de associação entre o som e a grafia.

Levando em consideração as concepções do ensino da língua nos PCN’s como o Projeto Político Pedagógico, a pesquisadora Burlamaqui (2005) buscou analisar as práticas pedagógicas de professores de português do ciclo básico III da Escola Cabana no município de Belém no que concerne à inter e transdisciplinariedade defendendo a pedagogia dos projetos como metodologia favorável de aprendizagem.

Canedos (2010), considerando a organização escolar em ciclos, procurou investigar a intervenção pedagógica no ciclo I em Goiânia com relação ao ensino da

matemática indicando como resultado a aceitação dos docentes que trabalham com esse conteúdo curricular no que diz respeito ao fato de as escolas serem organizadas por ciclos.

Preocupando-se especificamente com o processo de alfabetização, Cardoso (2005) compara e verifica como se estabelece esse processo entre uma escola pública municipal e outra estadual – uma organizada em ciclos e outra organizada em séries – procurando por meio dessa comparação, constatar as diferentes ideologias presentes nesses locais de ensino.

Também interessada na alfabetização, Carneiro (2006) efetuou uma investigação de cunho etnográfico em turmas do ciclo inicial de alfabetização em Belo Horizonte - MG -, no contexto da introdução do ensino fundamental em nove anos, observando como se estabeleciam os processos de enturmação/reenturmação desse novo tipo de sala bem como as práticas de leitura e escrita.

Carvalho (2002), também por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, buscou compreender o papel do professor a partir das transformações ocorridas na lógica de organização dos tempos-espacos de ensinar e aprender com a implantação de ciclos propostas pela Rede Municipal de Betim, a partir das práticas de professoras do 1º ciclo de formação humana que compreendem o processo de ensino-aprendizado na perspectiva sócio-histórico defendendo as fundamentações teóricas de Vygotsky.

Contemplando as boas experiências em Recife com relação à organização em ciclos no processo de alfabetização, Coelho (2008) procurou, por meio de análise documental e de entrevistas, estudar a experiência do ciclo de alfabetização na formação de professores alfabetizadores utilizando-se tanto da teoria da psicogênese da língua escrita como da consciência fonológica como método de ensino construtivista, objetivando entender o processo de implantação do Ciclo de Alfabetização na rede de ensino de ensino de Recife no período de 1986 a 1988, bem como sua influência na prática docente dos alfabetizadores.

Em sua pesquisa sobre a organização das escolas em ciclos, Costa, (2007) teve como objeto de estudo a cultura pedagógico-curricular do docente, procurou em sua dissertação de mestrado responder ao seguinte questionamento: com a implantação da escola organizada por ciclos, que mudanças ocorrem na cultura pedagógico-curricular de professores? Para responder a esse questionamento, a pesquisadora investigou qualitativamente sujeitos que atuavam no 1º ano do I ciclo em uma escola da rede municipal de ensino em Carlinda, Mato Grosso discutindo que os elementos culturais

tanto trazem elementos que facilitam a introdução como a resistência a metodologias de ensino.

Couto (2008) também investiga a proposta do currículo organizado em ciclos, mas no contexto de práticas que debatem a existência de uma acentuada heterogeneidade em relação ao desempenho dos alunos, utilizando-se de Balle Bowe como referencial teórico para essa análise e coletando dados em uma sala de aula de uma escola localizada no município de Casimiro de Abreu no Rio de Janeiro, defendendo a prática pedagógica de atividades que organizem os alunos em agrupamentos de diferentes níveis de aprendizagem, enfatizando como ferramentas metodológicas a música, a avaliação diagnóstica e o apoio pedagógico.

Efetando um estudo de caso, Cruz (2008) analisou as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos buscando como pesquisadora responder a dois centrais questionamentos: haveria práticas alfabetizadoras diferenciadas e aprofundadas a cada ano do 1º ciclo na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife? Seria possível, com uma prática sistemática de alfabetização no primeiro ano que deixe os anos seguintes para um maior aprofundamento na leitura e produção textual? Para responder a esses questionamentos, a pesquisadora acompanhou quatro turmas: uma turma do 1º e do 2º ano, e duas turmas do 3º ano do 1º ciclo de uma escola da Secretaria de Educação da Cidade do Recife com bons índices de aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando uma resposta afirmativa para as questões já citadas.

Realizando também um estudo de caso, Cunha (2007) acompanhou durante o ano de 2006 uma escola da rede pública municipal de São Paulo preocupando-se com a questão da progressão continuada instituída pela organização curricular em ciclos averiguando tanto a negação dos professores no que diz respeito à contínua progressão como as mudanças metodológicas desses docentes em virtude da escolaridade organizada em ciclos, como também a resistência em permanecer em práticas coerentes com o regime seriado.

Tratando especificamente de docentes que atuam no campo curricular da Educação Física, Diehl (2007) analisou as mudanças histórico-sociais na ação pedagógica desses docentes junto ao projeto “Escola Cidadã” no contexto de duas escolas organizadas em ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre na perspectiva do materialismo histórico levando em consideração aspectos como organização dos espaços-tempos, a inclusão e permanência na escola dos alunos das

classes populares, igualdade do tempo/horas aulas semanais entre as diferentes áreas do conhecimento, o trabalho coletivo e reuniões pedagógicas, bem como fluxo de migração como aspectos que interferem na ação pedagógica e na organização do cotidiano pedagógico da escola desses profissionais da Educação Física.

Efetuada uma pesquisa etnográfica, Garcia (2005) escolhe como objeto de sua investigação acompanhar a prática do docente do Ciclo Básico de Alfabetização em continuidade com a finalidade de tentar compreender as possíveis causas de evasão e retenção que em 1996 quase alcançou os 50%. A coleta de dados foi realizada no período de fevereiro a abril de 1998 em duas escolas públicas no sul de Minas Gerais localizadas na 15ª Superintendência Regional de Ensino de Itajubá. As análises demarcaram que a ausência de entendimento por parte dos professores da proposta do ciclo básico de alfabetização cooperou para as dificuldades da aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

Enfatizando a questão da alfabetização, Gomes (2002) acompanhou a prática de professoras alfabetizadoras diante da proposta de organização por ciclos em detrimento da proposta curricular seriada. Enfocando o desempenho de quarenta e três alunos do ciclo de alfabetização a pesquisa detectou os pontos mais críticos na aquisição da escrita desses alunos. A presente dissertação efetua uma reflexão em torno da importância do professor alfabetizador buscar conhecimentos lingüísticos para melhorar seu desempenho pedagógico.

Goulart (2005), preocupado com questões que envolvem o ensino da matemática, investigou como uma escola ciclada do ensino fundamental se organiza para atender as demandas apresentadas pelos alunos em relação à aprendizagem de conteúdos matemáticos específicos, como o analisado nessa pesquisa que foi o ensino da multiplicação para um grupo de alunos que apresentavam dificuldades com essa operação defendendo novas organizações dos tempos e espaços escolares.

Tendo como temática central a prática pedagógica da Educação Física no currículo organizado por ciclos, Günther (2006) investigou quatro escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, dando destaque para as dimensões tempo e espaço, efetuando uma pesquisa de caráter etnográfico com o objetivo de compreender as representações dos professores sobre currículo, Educação Física Escolar e suas próprias práticas pedagógicas após a implantação do currículo organizado por ciclos.

Com a implantação do ensino em ciclos no Ceará na rede pública estadual, Holanda (2006) procurou identificar quais os saberes dos docentes que atuavam nos ciclos de formação e em contrapartida buscou responder as seguintes questões: Que saberes a prática pedagógica dos ciclos requer de seus docentes? Segundo a pesquisadora a essa questão somam-se outras: Quais são os saberes sinalizados na proposta dos ciclos para o exercício da docência nessa forma de organização do ensino? Que práticas pedagógicas manifestam a movimentação desses saberes na atividade docente nos ciclos? Dos saberes necessários à docência nos ciclos, quais constituem domínio do professor e quais precisam ser constituídos? Qual a contribuição da formação continuada na constituição desses saberes? Para responder a esses questionamentos a pesquisadora realizou um estudo de caso com abordagem etnográfica com quatro diferentes sujeitos que atuavam em quatro diferentes estabelecimentos de ensino na rede pública estadual no Ceará indicando que os saberes da experiência seriam os utilizados pelos docentes acompanhados de uma necessária formação continuada.

Realizada na rede municipal de Juiz de Fora, a pesquisa de Lau (2007) teve como objeto de investigação entender quais as concepções que os docentes que atuavam no primeiro Ciclo de Formação tinham sobre alfabetização, bem como relacionar os discursos de tais concepções com a perspectiva do letramento em uma proposta de organização escolar por Ciclos de Formação. Estabelecendo uma discussão teórica sobre diferentes posições epistemológicas sobre a questão do letramento, a pesquisadora sinaliza que os discursos marcados pela concepção de alfabetização como conteúdo mínimo não seriam condizentes com a proposta do ciclo de formação; entretanto, os discursos marcados pela concepção de alfabetização como leitura de mundo dialogam com a Proposta de ciclo organizada no município.

Discutindo também sobre a questão do letramento, Leão (2005) sinaliza que o Ciclo como um modelo novo de sistema de ensino exige da escola questões que vão além das mudanças na organização do trabalho e das práticas pedagógicas. Nesse sentido a pesquisadora buscou investigar quais os problemas apresentados no ensino fundamental em relação às deficiências da leitura e da escrita utilizando-se para suas análises as fundamentações de em Bakhtin e Vygotsky. Os estudos referentes aos Ciclos de Formação foram realizados por meio de revisão de literatura juntamente com os documentos editados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, efetuando um estudo de caso em uma sala de aula do Ciclo II.

Com um referencial teórico diferente dos comumente utilizados nesse levantamento bibliográfico, a pesquisadora Mairesse (2003) buscou em sua tese de doutorado investigar a prática docente em turmas de progressão de uma escola organizada em ciclos por meio de uma análise psicanalítica com o auxílio de uma análise do discurso, analisando as relações entre docentes e alunos.

Martin (2005) teve como objetivo investigar as práticas de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Goiânia para tentar compreender os motivos que não permitiam o sucesso das crianças no processo de alfabetização levando em consideração que a Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia tinha como defesa a concepção de que a organização escolar em ciclos, fundamentada segundo a secretaria nas teorias de Vygotsky, propiciaria um melhor ensino e formação para os alunos.

Também procurando analisar as práticas de alfabetização, Moraes (2006) analisou essas práticas com docentes participantes do Projeto denominado “Alfabetizar com Sucesso” oferecido na rede estadual de ensino de Pernambuco como também a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos alunos coletando dados junto a duas professoras que lecionavam na 1ª etapa do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Nascimento (2005) - apoiando-se nos estudos do autor Bernstein sobre o discurso pedagógico e da teoria de Certeu sobre o cotidiano - buscou em sua dissertação de mestrado compreender a prática pedagógica de docentes que lecionavam nos ciclos iniciais do ensino fundamental para a construção dos seus próprios saberes profissionais sinalizando que a ausência dessas discussões profissionais no âmbito coletivo colabora para a não inserção de práticas pedagógicas diferenciadas, embora essas se apresentem no discurso.

Procurando compreender o “Laboratório de Aprendizagem” instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, Oliveira (2002) teve como objetivo de sua pesquisa realizar uma análise descritiva e reflexiva sobre a atuação dos docentes no já referido laboratório que funcionavam especificamente em escolas com regime de organização curricular ciclado, obtendo segundo a autora resultados parciais na sua função de melhorar os alunos nos seus diferentes déficits de aprendizagem.

Contemplando o Sistema de Notação Alfabética em um regime escolar ciclado, Oliveira (2004) pretendeu analisar como ocorria o ensino e a avaliação desse sistema. Para isso, a pesquisadora realizou a coleta de dados em três escolas dos três anos do ciclo I, na rede municipal de Recife, levando em consideração aspectos tais como: os

procedimentos didáticos na área de língua, os meios de avaliação, o tratamento dado aos erros dos alunos, as formas de registro, o posicionamento em relação à heterogeneidade presente na sala de aula.

Pistoia (2001), preocupando-se com a questão da educação inclusiva e também coletando dados em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, efetuou um estudo de caso acompanhando durante um ano o processo de alguns alunos com relação a interações sociais como também nas dificuldades de aprendizagem apresentadas. Nesse acompanhamento, a pesquisadora deu ênfase à proposta curricular por ciclos de formação, bem como ao modo como eram utilizados os espaços que permitiam uma certa flexibilidade para o atendimento a alunos com defasagem entre idade, escolaridade e aprendizagem somada à presença de turmas de progressão.

Na dissertação de Rosseto (2002), a pesquisadora tratando da temática da alfabetização se ateve a dois objetos de estudo: investigar a apropriação da leitura e da escrita pela criança no período de alfabetização e analisar as concepções dos professores em relação às teorias que embasam o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Realizando um estudo de caso, a pesquisadora coletou os seus dados na 1ª série de uma escola pública da rede municipal de ensino de Cascavel – PR, acompanhando o trabalho da docente da referida turma que foi escolhida por ser considerada pelos seus pares uma excelente alfabetizadora.

Santos (2007), interessada pelo tema da dificuldade de aprendizagem e aspectos que nela se relacionam- como a questão da multirrepetência e a defasagem entre idade -, procurou investigar em sua dissertação de mestrado os diferentes espaços existentes na escola com o objetivo de auxiliar na aprendizagem dos alunos que apresentam as dificuldades acima já mencionadas. A pesquisadora coletou dados na rede pública que introduziu mudanças na organização do currículo vinculadas aos ciclos à Rede Municipal de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. Segundo Santos (2007) as questões da sua pesquisa foram: no âmbito das escolas “cicladas”, quem são os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem, multirrepetência, defasagem entre idade/escolaridade? Quais espaços, quais contextos têm sido construídos e reconstruídos para tais sujeitos nas escolas cicladas do município pesquisado? Quais movimentos configuram as relações nesses espaços, nesses contextos? Para tanto, a pesquisadora analisou os documentos referentes à implantação dos Ciclos de Aprendizagem, bem como o dos Ciclos de Formação Humana.

Com o objetivo de analisar como a leitura ocorre no momento da aquisição da escrita, Silva (2005) procurou focar uma atividade metodológica desenvolvida por professora denominada pela mesma de “Hora da Leitura”. Para alcançar esse objetivo, a pesquisadora optou por realizar um estudo de caso focalizando uma única turma do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental e por meio de uma abordagem etnográfica procurar descrever a atividade “Hora da Leitura” realizando entrevistas com os alunos participantes e também com os docentes que atuam no mesmo nível de ensino.

Optando também por um estudo de caso como ferramenta de pesquisa, Souza (2009) em sua dissertação de mestrado objetivou investigar a prática da alfabetização em uma escola pública municipal de Goiânia que se organiza em um sistema de ensino por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Observou uma única sala do Ciclo I com crianças de seis e sete anos de idade, e verificou que a prática de alfabetização da professora estabelece relação com uma concepção dialógica de ensino que segundo a autora não estaria vinculada à questão nem da organização curricular em séries e nem à organização curricular em ciclos.

Elizabeth Gomes Souza (2007) procurou analisar o uso da Modelagem matemática em um sistema escolar organizado em ciclos de formação, refletindo também sobre sua utilização em sistemas escolares organizados em séries anuais, verificando as potencialidades e limitações, e defendendo o sistema ciclado como sendo mais favorável a essa ferramenta metodológica. Para isso, observou as atividades de Modelagem realizadas em uma escola da Rede Municipal de Belém, organizada oficialmente em ciclos de formação.

Considerando a organização em ciclos do ensino fundamental como uma nova realidade de ensino a se configurar, Souza (2005) justifica a necessidade de pesquisas em torno dessa temática. Na sua dissertação de mestrado, a pesquisadora procurou por meio de pesquisa de campo e bibliográfica responder aos seguintes questionamentos: O que é o sistema de ciclos de aprendizagem? O que esse tipo de organização modifica nas escolas? Como os docentes lidam com essa proposta na sala de aula? Como a formação de professores é abordada nessa proposta? Com a adoção do sistema de ciclos as práticas pedagógicas apresentaram mudanças? Além da pesquisa bibliográfica também foram coletados dados em campo em uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual de Uberlândia-MG, na qual a pesquisadora participou do cotidiano de uma sala de aula de 3º ano durante um ano letivo com o objetivo de compreender e

analisar o processo de ensinar-aprender no cotidiano da sala de aula de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem. A pesquisadora afirmou que as práticas docentes permaneceram iguais, mesmo a escola passando por um novo tipo de organização, e que a não aprendizagem também se configurava com um problema, embora ocorresse a diminuição das taxas de evasão e reprovação.

Veiga (2004) atendo-se à temática dos ciclos também buscou analisar a ação pedagógica no cotidiano das salas de aula das escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Goiânia organizadas em ciclos de formação que, implantados a partir de janeiro de 1998, pretendem oferecer uma organização curricular não mais dividida em disciplinas, passando a se organizar por agrupamentos de alunos que são separados por fases de desenvolvimento: o ciclo da infância recebe crianças de 6 a 8 anos; o ciclo da pré-adolescência, crianças de 9 a 11 anos e o ciclo da adolescência, jovens de 12 a 14 anos. Segundo a proposta da Rede Municipal de Ensino Fundamental em Goiânia, essa estaria fundamentada epistemologicamente nos pressupostos da teoria histórico-cultural elaborada por Vigotsky

E para finalizar os objetos de estudos que envolve direta e/ou indiretamente a temática dos ciclos, Zago (2003) realiza uma pesquisa com docentes que atuam no Laboratório de Aprendizagem das escolas públicas municipais de Porto Alegre, especificamente o Laboratório de Aprendizagem do I ciclo, procurando investigar a importância do lúdico para a superação de dificuldades de aprendizagem.

2.1.2. A implantação dos ciclos

Os pesquisadores que procuraram estabelecer relação entre a organização curricular em ciclos numa perspectiva política considerados em nossa leitura foram: Edilamar da Silva Brandini, Darvim Nunes de Carvalho, Maria Cristina Moraes de Carvalho, Sinara Sant'Anna, Adriana da Costa, Leila Nívea Bruzzi Kling David, Andréa Rangel Farias, Cláudia de Oliveira Fernandes, Valéria Milena Röhrich Ferreira, Wagner Luiz Figueiredo, Gilse Helena Magalhães Fortes, Rosana Cristina Carvalho Fraiz, Rosani Jungles Gonçalves, Márcia Aparecida Jacomini, Maria Luzia Casali Martau, Maria Augusta Peixoto Mundim, Simone do Rocio Pereira Neves, Irailde Correia de Souza Oliveira, Ney Cristina Monteiro de Oliveira, Viviane Gualter Peixoto, Luiza Rodrigues Pereira, Maria Célia Barros Virgolino Pinto, Márcia Marin Rédua, Andréa Maria Rua Rodriguez, Josiane Gonçalves Santos, Marinete Padilha dos Santos, Tânia Regina Lobato Santos, Maria Aparecida da Silva, Cláudia Caldeira Soares, Wilna

Mello de Souza, Florence Rodrigues Valadares, Juarez Melgaço Valadares, Nelize de Araújo Vargas, Neide Fernandes Monteiro Veras e, por fim, Maria Augusta da Silva Ximenes – que realizaram pesquisas com essa temática direta ou indiretamente associada.

Realizando um estudo de caso, Brandini (2011) procurou analisar a política presente na organização curricular em ciclos em uma escola da rede estadual de Juara-MT no anseio de se aproximar mais da realidade pedagógica da escola pesquisada, investigando segundo o autor a seguinte questão: como essa escola organiza e desenvolve a política pedagógica dos ciclos? Associou levantamento documental, bem como ouviu os docentes do estabelecimento de ensino escolhido para o desenvolvimento do estudo.

Carvalho (2003), investigando a organização curricular em ciclos, mas centrando sua análise na questão da progressão continuada, teve como objeto de sua pesquisa demonstrar como ocorreu a implantação da organização em ciclos na cidade São Paulo que necessitaria, segundo a pesquisadora, de reformulações tais como: definição de objetivos, plano curricular e, principalmente, sistema de avaliação que não ocorrendo desencadeou o fenômeno que denominou de “analfabeto escolarizado”.

Analisando duas escolas que optaram por se organizarem em ciclos na rede de ensino de Juiz de Fora por meio de estudos de caso do tipo etnográfico, Carvalho (2002) procurou entender a abordagem da cultura organizacional de cada uma delas a fim de compreender a cultura organizacional dessas instituições de ensino que permitiu a análise da gênese e da sua dinâmica cultural, auxiliando na identificação das concepções de ciclo que perpassavam a prática pedagógica, bem como coletou informações sobre esse tipo de organização escolar em ciclos no interior de políticas públicas.

Celistre (2002), por meio de relatos orais, teve como objeto da sua pesquisa documentar a história sócio-política e cultural dos ciclos de formação nas escolas públicas estaduais do Ceará, relacionando os diferentes posicionamentos das pessoas que a idealizaram, implementaram e que vivem em seu cotidiano.

Não investigando especificamente a organização em ciclos, Costa (2004) analisou como se deu a participação dos docentes que atuavam na rede pública municipal da cidade de Blumenau, no processo de discussão e implementação da política educacional denominada Escola Sem Fronteiras, no período de 1997 a 2003, que englobou várias decisões sobre a criação e extinção do Colegiado Consultivo, a constituição da Política de Formação Permanente dos Docentes, como também o

processo de discussão e implantação dos Ciclos de Formação Humana como opção de organização curricular.

Em contraposição à Costa (2004) estabelecendo uma relação de investigação direta com a questão da organização em ciclos, David (2003) relata a compreensão dos professores da rede quanto à organização curricular em ciclos no que diz respeito à forma como tal sistema foi implantado nas escolas da rede municipal de educação de Niterói – RJ - e quanto à participação desses profissionais no processo de elaboração de tal proposta estabelecendo relações entre as proposições oficiais e as práticas concretas desenvolvidas nessas instituições de ensino.

Farias (2002) em sua dissertação de mestrado teve como seu objeto de estudo relatar a cultura de instituições escolares que optaram pelo sistema de organização por ciclos de formação indicando qual o nível de adesão dos docentes e também como as práticas pedagógicas se materializavam com a introdução dessa proposta de organização curricular, argumentando que essas práticas se diferenciam nas unidades escolares.

A tese de doutorado de Fernandes (2003) procurou compreender quais os efeitos e impactos que a organização curricular em ciclos promove com relação às práticas da gestão, organização e funcionamento do estabelecimento escolar, bem como nas próprias práticas pedagógicas dos docentes. Para alcançar esse objetivo a pesquisa desenvolve-se por meio de análise documental, revisão de literatura, análise dos questionários dirigidos a docentes com os resultados do SAEB 2001 e coleta de dados em campo realizado a partir de observações, entrevistas e aplicação de questionário em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Niterói/RJ.

Ferreira (2001) também investigou como uma escola do Ciclo Básico de Alfabetização da rede pública estadual do Paraná re-elaborou as suas práticas pedagógicas fundamentadas na interpretação que a própria unidade ensino tinha sobre essa proposta de organização curricular que teria como centrais bases a intenção de estender o tempo para a alfabetização, eliminar a repetência, alterar significativamente a prática de sala de aula e atender alunos com dificuldades de aprendizagem. A pesquisadora argumentou que as práticas pedagógicas - mesmo com a introdução da organização em ciclos - permaneceram com uma lógica de ensino seriado e homogêneo.

Segundo Figueiredo (2002) a organização curricular em Ciclos de Formação exige um entendimento de escola diferente para o ensino fundamental, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência do aluno no decorrer de todo o processo de escolarização, propondo uma organização do currículo de acordo com suas fases de

desenvolvimento. Desse modo, o pesquisador teve como objetivo de seu trabalho investigar o processo de apropriação do projeto "Escola para o Século XXI" tanto pelos profissionais da educação como dos pais dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, identificando e comparando o que o autor denominou de discurso do "mundo oficial" e discursos do "mundo real", o que exigiu do pesquisador a coleta de dados documentais e entrevistas realizadas com docentes, diretores, coordenadores pedagógicos, alunos e pais de alunos de quatro unidades escolares que formavam desde a sua implantação o projeto "Escola para o Século XXI".

Realizando um estudo de caso de caráter etnográfico, Fortes (2000) teceu como objetivo de sua investigação analisar o processo da experiência da implantação do ensino organizado por ciclos na Escola Municipal Vila Monte Cristo de Porto Alegre - primeira a adotar esse sistema em 1995 – levando em consideração a proposta político-pedagógica da mesma, associada, segundo a autora, a uma pedagogia progressista.

Fraiz (2006) argumenta que a partir da década de noventa surgem as propostas de alteração na organização dos espaços e tempos escolares como estratégia metodológica com o objetivo de se levar em consideração os ciclos de desenvolvimento ou formação humano. Em função dessa realidade, a pesquisadora buscou descrever e analisar a implantação da organização escolar em ciclos de formação na Rede Municipal de Araraquara no período de 2001 a 2005.

Também procurando compreender as consequências da implantação de um regime curricular organizado em ciclos, Gonçalves (2002) teve como objeto de investigação da sua dissertação de mestrado, caracterizar a implantação da proposta "Escola sem Fronteiras" na Rede Pública Municipal de Blumenau, mais especificamente no 3º Ciclo de Formação, coletando para tanto relatos orais dos professores que trabalham no 3º Ciclo e Formação das Escolas Leoberto Leal e Quintino Bocaiúva, do Município de Blumenau.

Jacomini (2002), também investigando o tema da organização curricular em ciclos, realizou um estudo teórico e de campo na rede municipal da cidade de São Paulo no período de 1992 a 2001 tendo como objetivos verificar se os educadores municipais se apropriaram ou não da organização do ensino em ciclos e analisar como se deu o processo de incorporação desses profissionais cuja resposta se apresentou como negativa em virtude da ausência das condições necessárias para que os ciclos funcionem tal como proposto, o que resultou no que a autora denominou de "pedagogia do possível" que seria o que ela compreende como sendo uma mistura de ciclos e séries.

A pesquisa de Martau (2006) que não investiga diretamente a questão da organização curricular em ciclos, mas procura compreender o projeto Escola Cidadã na EMEF Senadora Alberto Pasqualini no período de 1998 a 2004 que possuía um regime de progressão continuada, uma das características centrais do sistema organizado em ciclos.

Mundim (2002) em sua dissertação de mestrado teve como objeto da investigação compreender como se deu a implantação dos ciclos de formação na rede municipal de ensino de Goiânia vinculado ao Projeto Escola para o Século XXI, desenvolvido no período de 1997 a 2000 enfocando três eixos - os processos de gestão, de descentralização e de participação na implantação desse tipo de organização escolar-, evidenciando resultados que apontaram uma grande diferença entre a proposta de implantação e como a mesma se materializou nas unidades escolares com uma diretriz política de reformas educacionais discutidas e empreendidas no país durante a década de noventa.

Também preocupada em investigar como ocorreu a implantação do sistema curricular ciclado, Neves (2005) pesquisa a introdução da Proposta dos Ciclos de Aprendizagem, mas na rede municipal de ensino na cidade de Ponta Grossa no Paraná durante o período de 2001 a 2004 em virtude de um alto índice já verificado de fracasso escolar em relação à promoção dos alunos. O estudo evidenciou uma grande dificuldade das unidades de ensino em lidarem com a questão da flexibilização na organização dos tempos e dos espaços escolares.

Por meio de um estudo de caso, Oliveira (2004) analisou, em específico, a primeira escola da rede pública estadual de Alagoas a implantar o sistema curricular organizado em ciclos, investigando como os ciclos de formação podem ser uma opção para mudanças nas práticas escolares transformando o cotidiano escolar por meio dos significados que os sujeitos envolvidos constroem.

Peixoto (2008) procurou analisar o processo de implantação dos ciclos, em contraposição aos trabalhos já mencionados, averiguando a perspectiva da gestão que propõe a mudança, no caso específico da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ. Assim sendo, a pesquisadora buscou investigar os procedimentos adotados nas Secretarias de Educação que estabeleceram a transição da organização curricular seriada para o sistema “ciclado”, para além das propostas oficiais elaboradas em gabinetes, mas principalmente por meio da relação que se estabelece com os profissionais da escola no período de 2005 a 2007, anunciando nas suas análises que a gestão conseguiu, ainda que

minimamente, um relacionamento mais democrático, coletivo e dialógico, tanto no que concerne à introdução da estrutura em ciclos, quanto no que diz respeito à relação que se estabeleceu entre as unidades escolares e o órgão central de gestão educacional do Município.

A dissertação de Pereira (2004) investigou a implantação dos Ciclos no Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, no período de 1998 a 2002, buscando em uma perspectiva macro-sociológica estabelecer relações entre a proposta sul-mato-grossense dos ciclos e a Política Educacional Nacional. Para isso, a pesquisadora realizou coleta de dados bibliográficos e análise documental, numa perspectiva histórica considerando o contexto, social, político e econômico dos anos noventa. O mesmo interesse, tipos de dados coletados e co-relações com a política educacional nacional foram realizados por Santos (2005), investigando a implantação da organização em ciclos, mas analisando a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Também procurando investigar sobre a implantação da organização em ciclos em substituição à organização curricular seriada, Rédua (2003) optou por analisar essa substituição em uma das escolas da rede municipal da cidade de São Paulo onde o currículo organizado por ciclos foi introduzido em 1992, enfocando a prática pedagógica dos docentes com o objetivo de entender como essas se organizavam no interior da unidade escolar investigada.

Rodriguez (2002), considerando as perspectivas de docentes e alunos entrevistados na escola municipal de ensino fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul, localizada no bairro Rubem Berta em Porto Alegre, bem como as publicações da Secretaria Municipal de Educação acerca da nova proposta e reportagens de jornais, buscou entender como se efetivou a implantação da organização em ciclos nessa unidade escolar auxiliando na compreensão sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre.

A dissertação de Santos (2008) teve como *lócus* da pesquisa o município de Contagem, situado em Minas Gerais. Nessa investigação a pesquisadora realizou um estudo sobre a introdução da organização escolar em ciclos de formação humana no município citado, durante o período de 1998 – ano do primeiro ciclo implantado - até o ano de 2006, ano que o primeiro ciclo é concluído. Para tanto, a pesquisadora realizou levantamento bibliográfico, análise documental, e entrevistas com participantes e gestores do município pesquisado. Na compreensão de que toda política educacional

não se apresenta separada das práticas pedagógicas, Santos (2008) buscou identificar os processos necessários para a implantação dos ciclos como organização curricular, bem como examinar os adotados pela instituição analisada.

Tendo como método de análise o materialismo histórico dialético, Silva (2006) procurou investigar se a implantação dos ciclos nos períodos de 1997-2000 e 2001 a 2004 - período em que o prefeito Cássio Taniguchi assumiu a prefeitura de Curitiba -, como opção de organização curricular, estaria atendendo aos interesses da classe trabalhadora ou da classe dominante.

Realizando um estudo de caso de abordagem etnográfica em uma escola municipal tendo como sujeitos participantes um grupo de docentes do 3º ciclo de formação, a pesquisa de Soares (2000) coletou dados durante o ano de 1998, de abril a dezembro, utilizando instrumentos metodológicos, tais como: a observação, a entrevista e a análise documental com a finalidade de investigar o processo de apropriação da escola plural pelos docentes da rede municipal de ensino de Belo Horizonte - MG e identificar os significados que sujeitos pesquisados atribuem a essa proposta político-pedagógica.

Souza (2007) procurou identificar os efeitos da política de implantação dos ciclos na rede Municipal de Educação de São João de Meriti, no período de 1998 a 2004, na dinâmica da escola, na formação continuada dos professores e no sucesso escolar dos estudantes, por meio do acompanhamento dos índices de matrícula, distorção série-idade, evasão e retenção escolar.

Investigando o projeto denominado “Escola para o século XXI” implantado em 1998 em quarenta unidades de ensino da rede municipal de Goiânia, Valadares (2002) em sua dissertação de mestrado procurou analisar a proposta pedagógica que fundamentava o já citado projeto que se organizava em subprojetos de Aceleração da Aprendizagem, bem como na implantação dos Ciclos de Formação, entrevistando, para tanto, cinco docentes de educação física que atuavam no projeto buscando entender as percepções desses profissionais.

Valadares (2002) também tratando, ainda que indiretamente, da organização em ciclos, buscou em sua tese de doutorado investigar a Proposta “Escola Plural”, implantada na cidade de Belo Horizonte em 1995 na perspectiva de seus gestores, entrevistando um total de vinte e cinco gestores com a finalidade de contribuir com esses profissionais do sistema público de ensino na compreensão das dificuldades inerentes às reformas educacionais. Essa pesquisa tanto levou em consideração as

modificações na prática pedagógica dos docentes, quanto ao entendimento que os gestores possuíam sobre esses profissionais.

Através de um estudo de caso, levando em consideração o relato de pais, professores, técnicos da Secretaria de Educação e coordenadores pedagógicos, o estudo de Vargas (2002) propôs-se a analisar a experiência pedagógica de aprendizagem em ciclos realizada no município de Costa Rica/MS, concluindo que a organização curricular em ciclos pode auxiliar na superação do fracasso escolar com a condição de vir acompanhada de transformações no encaminhamento didático pedagógico realizado pelo professor.

Veras (2007) avaliou o ensino fundamental no Estado de Ceará na modalidade ciclo de formação investigando as taxas de matrícula por idade, o rendimento escolar e a distorção idade-série procurando identificar por meio desses dados se a educação cearense estaria passando por um melhora em virtude da implantação da organização curricular em ciclos.

Possuindo como temática a questão da organização curricular em ciclos, Ximenes (2006) procurou analisar, por meio dos relatos dos diretores, pedagogos e docentes, a experiência de implantação do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental (CIEF): Escola Bem Cedinho em Manaus que foi introduzido em parte das escolas da rede estadual de ensino do Amazonas de 2001 a 2003.

E, por fim, temos os trabalhos de Oliveira (2000), Pinto (2006) e Santos (2003) que em diferentes perspectivas buscaram compreender a experiência da “Escola Cabana”, localizada no município de Belém/PA, no que diz respeito à sua política, às suas práticas pedagógicas e à sua organização de tempo e espaço escolar.

2.1.3. Avaliação da aprendizagem dos alunos

Os pesquisadores que se esforçaram em investigar no período de 2000 a 2011 a relação entre aprendizagem e organização curricular em ciclos seguindo o levantamento realizado foram: Núbia Aparecida Imaculada Alcântara, Rosalva Pereira de Alencar, Ana Maria Bezerra de Almeida, Maria Clara Ede Amaral, Rayssa Lopes Bastos, Renata Cristina Cabrera, Ana Carolina Christofari, Emmanuel Ribeiro Cunha, Vaneide Correa Dornellas, Inês Porto Farias, Ana Cristina Corrêa Fernandes, José Luiz Saldanha da Fonseca, Suzana dos Santos Gomes, Adriane Knoblauch, Virgínia Cecília da Rocha Louzada Launé, Jussara Margareth de Paula Loch, Regina Sandra Marchesi, Maria

Nora Elena Rabelo Melo, Cíntia Metzner, Sonia Maria de Souza Fabrício Neiva, Maria Susley Pereira, Lenine Antônio dos Reis, Silvany Bastos Santiago, Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza, e, por fim, Ana Paula Russo Villar.

O trabalho de Alcântara (2002) visou analisar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental que freqüentavam a escola no período noturno em Uberlândia após a implantação do Sistema de Ciclos nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A coleta de dados para a pesquisa foi realizada mediante a utilização de questionários abertos aplicados para vinte e sete docentes em sete Escolas Estaduais da cidade de Uberlândia/MG que possuem o ciclo avançado no período noturno chegando a autora a três diferentes constatações: primeira – a proposta dos ciclos seria mais coerente que a seriada para a realidade desigual brasileira, segunda – a metodologia do Estado foi inadequada porque não levou em consideração as especificidades da clientela noturna e terceiro – o não entendimento de administradores e docentes sobre a proposta dos ciclos.

Alencar (2006), realizando um estudo de caso coletando dados por meio de entrevistas com docentes, diretora e coordenadores pedagógicos sobre a primeira fase do segundo ciclo, procurou analisar a concepção de ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica e na avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Cáceres-MT, ressaltando a permanência de uma cultura escolar seriada, o que dificulta o processo de organização curricular por ciclos de aprendizagem. Amaral (2006) também investigou professores do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental de duas escolas estaduais de Cáceres/MT com a finalidade verificar a viabilidade ou não do modelo de avaliação escolhido com o uso de relatórios descritivos.

Adotando como metodologia de pesquisa a entrevista compreensiva, fundamentada nos pressupostos sociológicos do francês Jean Claude Kaufmann, Almeida (2008) entrevistou quinze professoras de quinze escolas da rede estadual de ensino de Fortaleza com a finalidade de entender os sentidos atribuídos pelas professoras que vivenciam os ciclos em escolas de Fortaleza-CE sobre avaliação da aprendizagem.

Bastos (2007) em sua dissertação de mestrado propôs-se a entender como as docentes de uma escola pública estadual organizada em ciclos, localizada em Juiz de Fora, Minas Gerais, interpretam a proposta desse modelo de organização curricular e como as mesmas constroem as suas práticas pedagógicas avaliativas e o que estas práticas representam. Para tanto, a pesquisadora utilizou-se de observação participante

junto a nove Conselhos de Classe em 2006 e a seis em 2007, bem como foram aplicados entrevistas e questionários a quinze professoras que atuam na primeira fase do ensino fundamental.

Por meio da coleta de dados em forma de entrevistas realizadas a sete docentes de uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Cuiabá – MT, Cabrera (2004) procurou identificar as práticas avaliativas na unidade escolar investigada que organiza a sua estrutura curricular por ciclos, verificando que a prática de reprovação ainda se estabelecia entre os ciclos, porém, tendo que ser justificada pelos docentes as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos retidos. Christofari (2008), realizando a sua pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, também possui como objeto de sua investigação, relatar e entender como as práticas pedagógicas de avaliação nessa unidade escolar organizada em ciclos foram re-elaboradas com a introdução dessa proposta de estrutura curricular, afirmando que as mesmas intercalavam práticas classificatórias do sistema seriado e práticas que tentavam romper com essa lógica avaliativa.

Cunha (2003) propôs-se a investigar as práticas pedagógicas de duas docentes consideradas pelo grupo de profissionais da “Escola Cabana”, da qual também fazem parte, e são bem sucedidas em suas ações pedagógicas. A proposta de organização curricular dessa unidade escolar, como já mencionado em outros momentos, é por Ciclos de Formação. Desse modo, a tese de Cunha (2003) buscou oferecer com os seus resultados dados que beneficiem a profissionalização do professor. Para isso, sua pesquisa teve como objetivo central caracterizar as práticas pedagógicas e as representações dessas professoras, bem como o entendimento das mesmas em relação ao ensino e à avaliação.

Relacionando a temática da organização em ciclos e aprendizagem, Dornellas (2003) em sua dissertação de mestrado buscou analisar a experiência dos Ciclos de Formação Básica implantada na rede estadual de ensino de Minas Gerais, no final dos anos 90, centrando sua atenção na questão dos processos de avaliação. Argumentando que tal proposta em Minas Gerais fundamentou-se em pressupostos construtivistas e sócio-interacionistas, Dornellas (2003) procurou entender o conceito de avaliação presente na proposta pedagógica dos Ciclos de Formação Básica, verificar os elementos que contribuem para a adesão e recusa de tal proposta de ação de ensino e, por fim, analisar as modificações que tal implantação causou na prática docente, principalmente, no que concerne à avaliação.

Farias (2004), também voltando a sua atenção para a questão da avaliação em organizações curriculares em ciclos, buscou na sua dissertação de mestrado identificar as condições que fundamentavam os procedimentos de avaliação desenvolvidos por quatro docentes de uma unidade escolar organizada por Ciclos de Formação na Rede Pública do Município de Porto Alegre. Nesse mesmo sentido, centrando a sua atenção na questão da avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem, Fernandes (2006) procurou levantar os sentidos atribuídos por professoras do primeiro ciclo de formação sobre avaliação, identificados por meio de registros de classe realizados pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, bem como das “falas” dessas docentes. E ainda, com a mesma intenção, Fonseca (2003) também buscou levantar as concepções de docentes que ministram aulas sobre o conteúdo curricular de Ciências no terceiro ciclo de formação da Rede Municipal de Belo Horizonte – MG, sobre avaliação na perspectiva da proposta pedagógica “Escola Plural” que organiza o seu currículo por ciclos de aprendizagem.

Preocupado em investigar a permanência ou não da lógica do sistema curricular seriado em uma escola pública localizada na cidade de Curitiba que adotou a proposta dos ciclos como organização curricular, Knoubloch (2006) observou quatro turmas, por meio de entrevistas com as docentes e com a equipe pedagógica e administrativa da escola, bem como teve acesso aos registros das avaliações elaborados pelas professoras, verificando que a lógica do sistema seriado não teria sido totalmente superada, mas que também não se apresentou intacta, pois a unidade escolar por meio da sua própria cultura buscou procurar respostas que contemplasse de maneira coerente a proposta curricular dos ciclos, apresentando elementos dos dois tipos de organização.

Launé (2006), tendo como fonte de dados a sua própria experiência como docente, em sua dissertação de mestrado se propôs a analisar a convivência da organização curricular em ciclo e seriada no sistema educacional público carioca, dando maior enfoque à questão da avaliação no 1º Ciclo de Formação no município do Rio de Janeiro. Também levando em consideração a própria experiência profissional como docente, Loch (2006) buscou detectar as processos de exclusão a que são sujeitos alunos de classes populares no processo de avaliação, oriundos de uma escola municipal localizada na periferia de Porto Alegre que possui como proposta pedagógica a Escola Cidadã por Ciclos de Formação.

Utilizando-se de entrevistas com roteiros semi-estruturados, Marchesi (2003) coletou dados junto a vinte e dois alunos do IV ciclo, seis professores que ministravam

aulas para esses alunos e para uma pedagoga. As entrevistas aplicadas tiveram como objetivo analisar a prática da avaliação realizada pela unidade escolar da rede municipal de Vitória /ES - “José Áureo Monjardim”. Nessa investigação, a pesquisadora constatou que a escola reestruturou o seu projeto político-pedagógico modificando a prática da avaliação em todos os ciclos, prática essa que a autora denominou de avaliação diagnóstica mediadora. Realizada por meio de entrevistas e dados documentais, a uma das unidades escolares da rede pública estadual localizada em Fortaleza – CE, também com o objetivo de analisar a prática pedagógica da avaliação na organização curricular em ciclos, implantada no Estado do Ceará desde 1998, a investigação de Melo (2006) já mostrou que a prática da avaliação no primeiro e segundo ciclos de formação nessa unidade escolar não sofreu as alterações que a proposta oficial dos ciclos almejava, permanecendo em um processo avaliativo centralizado na nota e na classificação.

Também investigando a questão da avaliação no programa “Escola Sem Fronteiras” organizado em ciclos, Metzner (2003) procurou, em dissertação de mestrado, analisar a metodologia de avaliação da aprendizagem denominada de “pareceres descritivos”. Esses pareceres são documentos elaborados trimestralmente pelos docentes de cada ciclo com o objetivo de analisar e interpretar os avanços da aprendizagem de cada aluno. Metzner (2003) analisando essa metodologia de avaliação procurou demonstrar possíveis limitações, avanços e sugestões de encaminhamentos para a formação continuada de professores que atuam em escolas organizadas por ciclos.

Estabelecendo relação entre o currículo por ciclos e a aprendizagem, Neiva (2003) investigou a prática pedagógica de avaliação de três professoras que atuavam respectivamente no segundo ano do ciclo básico, terceiro ano ciclo básico e terceiro ano do ciclo intermediário, de uma escola de educação fundamental no município de Paracatu/MG organizada em ciclos de formação. Foram entrevistadas as professoras já anunciadas, a diretora e vice-diretora da unidade escolar e supervisoras, bem como analisados os documentos que forneciam as diretrizes para a escola se organizar em ciclos. Os resultados da pesquisa verificaram a não presença de um consenso sobre o entendimento da escolaridade organizada em ciclos por parte dos entrevistados, e ainda permitiram observar que as docentes, embora procurassem organizar a avaliação de uma maneira diferente, faziam prevalecer ainda o modelo da avaliação do sistema seriado.

Pereira (2008) teve como objetivo da sua pesquisa entender como era o procedimento pedagógico de avaliação de uma docente que atuava no Bloco Inicial de

Alfabetização em uma das escolas da rede de ensino pública do Distrito Federal organizadas em ciclos, o que pressupõe uma compreensão diferenciada do processo de avaliação presente nas escolas seriadas. Como em outras pesquisas, os resultados sinalizaram que o trabalho pedagógico da docente observada não era fundamentado nos princípios metodológicos do Bloco Inicial de Alfabetização que tinha como premissa a organização curricular em ciclos de aprendizagem.

Traçando um estudo comparativo, Reis (2009) procurou investigar as concepções de avaliação da aprendizagem em uma escola organizada em séries e uma escola com regime de ciclo, ambas escolas de anos iniciais do ensino fundamental, demonstrando que as mesmas, independente da organização do tempo escolar, conseguem realizar avaliações diagnósticas e também trazem a prática tradicional de avaliação.

Santiago (2003), por meio de um estudo de caso de caráter etnográfico, preocupou-se com a temática da avaliação inserida no contexto dos ciclos de aprendizagem. Desse modo, a pesquisadora buscou verificar as representações dos docentes que atuavam na Escola do Ensino Fundamental e Médio “D. Antônio de Almeida Lustosa” sobre as políticas educacionais de órgãos superiores, o entendimento desses profissionais sobre os ciclos de aprendizagem e suas práticas de avaliação tendo em vista essa proposta pedagógica.

Como já estudada em outros trabalhos, a “Escola Cabana”, organizada sobre os pressupostos da organização em ciclos com uma abordagem sócio-interacionista, também foi *lócus* de investigação de Souza (2005). Em seu estudo, a pesquisadora buscou analisar as práticas de avaliação no ensino de português, identificando quais concepções de ensino/aprendizagem da língua materna permeiam a prática pedagógica dos docentes que atuavam no Ciclo Básico II.

E, por fim, temos o trabalho de mestrado de Villar (2009), cuja compreensão explica que o fato da unidade escolar adotar o regime curricular por ciclos de aprendizagem, exige dela mesma uma modificação nas suas práticas e concepções pedagógicas. Nesse sentido, sua pesquisa intentou compreender as práticas pedagógicas que envolviam processos avaliativos em uma organização escolar por Ciclos de Aprendizagem, identificando os aspectos coerentes e incoerentes entre a concepção desse sistema e a sua materialização no dia-a-dia da unidade escolar investigada da Rede Municipal da Cidade do Recife, efetuando um estudo de caráter etnográfico com três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a diretora e a coordenadora.

Os resultados da pesquisa consideraram que a adoção do regime em ciclos não trouxe modificações substanciais, somente mudanças restritas a aspectos técnico-instrumentais, mas sem relação com os pressupostos do regime ciclado, fundamentando o processo de avaliação sobre concepções autoritárias e classificatórias.

2.1.4. Representações de docentes, alunos e pais sobre questões relativas aos ciclos

Os estudos considerados por nós no levantamento que buscaram evidenciar as representações sociais tanto de docentes como de alunos e pais sobre o regime da escolaridade em ciclos foram os dos seguintes pesquisadores: Marisa Inês Brecovici Araújo, Gislene Souza de Sá Azevedo, Maria Pia Gomes Bezerra, Carolina Simões Dér, Virgínia Teixeira Despointes, Roberta Medeiros Diniz, Andréa Rosana Fetzner, Elias José Lopes de Freitas, Dília Maria Andrade Glória, Márcia Aparecida Jacomini, Rafael Rocha Jaime, Sidineia Muniz Kaneko, Cristiane Figueiró Klován, Cleucy Meira Tavares Lima, Simone Aparecida Machado, Valdemar Marcolan, Flávia Carvalho Malta de Mello, Suelly Perrusi Bandeira de Mello, Nilza Maria de Oliveira, Graziela Macuglia Oyarzabal, Rita de Cássia Petrenas, Silvia Oliveira de Souza Monteiro dos Santos e Tássia Ferreira Tártaro.

Relacionando as representações dos sujeitos à questão do ensino por ciclos de aprendizagem, Araújo (2005) procurou investigar se existe resistência dos docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso no município de Rondonópolis com relação à organização curricular por ciclos de aprendizagem por meio de entrevistas a esses profissionais, constatando a negação dos docentes em relação a esse regime por diversos fatores, entre eles: a insegurança e a falta de entendimento sobre a proposta de ciclos, a modo como foi realizada a implantação do ciclo, bem como a acomodação dos professores e a permanência de práticas pedagógicas características do regime seriado.

Preocupada com um componente curricular em específico – o de ciências –, a pesquisadora Azevedo (2009) também buscou verificar as representações sobre a organização em ciclos de todos os docentes que atuavam no ciclo II da rede municipal de educação de Goiânia ministrando aulas de ciências por meio de entrevistas semi-estruturadas. Trabalhando também com a teoria das representações sociais, Dér (2005) em sua pesquisa de mestrado procurou conhecer a representação social dos docentes que atuavam no Ensino Fundamental I das escolas da rede municipal de ensino do Estado de

São Paulo, tanto no que dizia respeito à questão da implantação da progressão continuada como da organização do ensino em ciclos.

Interessante observar que várias pesquisas preocuparam-se em investigar as representações sociais de docentes sobre a organização curricular em ciclos, mas em diferentes contextos de implantação. Nessa perspectiva podemos citar os trabalhos de Diniz (2007) no contexto social do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Minas Gerais, entre 1998 e 2003, Fetzner (2007) sobre as formas de implementação dos ciclos em três municípios brasileiros e a não aprendizagem dos alunos, Klován (2008) que buscou rever os princípios originários da política educacional adotada em Porto Alegre com a implantação do Ensino por Ciclos de Formação (ECF), Lima (2002) que também investiga a implantação do regime por ciclos em Porto Alegre, Machado (2005) que se propôs a investigar a compreensão dos docentes sobre o ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo, Marcolan (2003) que buscou saber o entendimento dos docentes sobre a proposta da escola em ciclos para o ensino fundamental da Rede Pública Estadual da cidade de Barra do Garças - MT em 2001 e 2002 em nove unidades escolares, Mello (2009) que teve como objetivo analisar as representações sociais de docente que atuavam na rede municipal de ensino do Recife sobre a organização em ciclos, Petrenas (2006) que também analisa as representações sociais sobre os Ciclos de Aprendizagem de docentes que ministravam aulas no 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista e, ainda, temos o trabalho de Tártaro (2009) que procurou investigar tanto as concepções como as práticas pedagógicas de docentes que atuavam em uma escola municipal de Minas Gerais sobre os ciclos e suas dificuldades em colocar tal proposta em prática.

Preocupados também em investigar as representações sociais sobre o sistema escolar em ciclos de aprendizagem e suas manifestações nos diversos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que concerne às práticas de avaliação, temos os trabalhos de Despointes (2001), Glória (2002), Jacomini (2008) e Oyarzabal (2006) que, para além das representações dos docentes, buscaram englobar os pareceres de pais e alunos, procurando, desse modo, considerar a comunidade escolar, mas em contextos de investigação diferentes. Despointes (2001) investigou etnograficamente uma escola pública da Região Metropolitana de Belém para levantar as representações que os sujeitos da comunidade escolar possuíam sobre a proposta dos Ciclos Básicos. Glória (2002), nesse mesmo sentido, intentou descrever e analisar a prática da não reprovação por meio de depoimentos realizados por alunos,

familiares e professores de uma escola fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que assumiu um projeto político-pedagógico denominado de “Escola Plural” desde 1995. Jacomini (2008) investigou a concepção de pais e alunos do ensino fundamental sobre a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada realizada em duas escolas municipais de São Paulo. E ainda o trabalho de Oyarzabal (2006) que, considerando o contexto educacional de Porto Alegre/RS, buscou conhecer os sentidos atribuídos por docentes, pais e alunos sobre o ensino fundamental de escolas públicas municipais organizadas em regime de ciclos plurianuais.

Assim como Glória (2002), que investigou o programa “Escola Plural” em Belo Horizonte, as pesquisas de Freitas (2000) e de Mello (2001) possuem em comum o estudo sobre a escola plural, investigando a sua implantação e representações. Em Freitas (2000) a implantação da escola plural e suas estratégias de avaliação foram investigadas por meio das concepções somente dos pais de alunos em duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Na pesquisa de Mello (2001) buscou-se discutir como a questão do fracasso escolar tem sido abordada na experiência da proposta “Escola Plural”, implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG, através de coleta de dados com entrevistas a docentes e dados documentais sobre as políticas educacionais nacionais e a proposta local do regime em ciclos, estabelecendo um confronto de posicionamentos, pois as coletas de entrevistas foram realizadas com doze professores de quatro unidades escolares diferentes, sendo duas consideradas resistentes à proposta Escola Plural e as demais como favoráveis.

Jaime (2007), em sua dissertação de mestrado em Ciências Sociais, investigando um fenômeno social específico da educação também procurou compreender as percepções de sujeitos diferentes da comunidade escolar de uma escola pública na região metropolitana do Rio de Janeiro - Nova Iguaçu - sobre a política de aprovação automática sustentada no regime curricular organizado em ciclos. Também realizando um estudo no Rio de Janeiro, Kaneko (2008) teve como seu objetivo de pesquisa investigar a concepção de sucesso escolar na visão de docentes, pais e/ou responsáveis, como também dos alunos, discutindo a proposta de avaliação dos ciclos na Escola Municipal de Niterói-RJ, Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, levando em conta aspectos considerados pela já citada unidade escolar como a questão da reorganização do tempo e do espaço escolares, incluindo o que o estabelecimento escolar denomina de “reagrupamento dos alunos”.

E para finalizarmos esses objetos similares de investigação com relação aos

ciclos de aprendizagem, temos as pesquisas de Oliveira (2005) e Santos (2007). Oliveira (2005) procurou analisar o sistema de ensino organizado por ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em duas escolas da rede municipal de Goiânia que faz parte do projeto intitulado “Escola para o século XXI”, verificando a relação que as docentes estabeleciam entre a concepção de ensino e aprendizagem da proposta, delas mesmas e de suas práticas pedagógicas e, por fim, a pesquisa de Santos (2007) que teve como curiosidade epistemológica analisar os saberes adquiridos pelos professores com organização da escola em ciclos e as estratégias para a criação e/ou construção das mesmas no contexto de escolas da rede municipal de São Gonçalo no Rio de Janeiro.

2.1.5. Gestão escolar em sistemas com regime de ciclos

No levantamento bibliográfico considerado, os pesquisadores que buscaram relacionar o regime em ciclos com a gestão escolar foram: Evanildes de Arruda Bordalho, Teodósia Mika e Íris Amaral de Sousa.

Bordalho (2008) em sua dissertação de mestrado procurou identificar o trabalho de gestores de cinco escolas estaduais organizadas por ciclos no município de Cuiabá, utilizando-se como ferramenta para a coleta de dados o questionário e a entrevista com onze sujeitos, dos quais cinco eram diretores e seis eram coordenadoras pedagógicas.

O trabalho de pesquisa de Mika (2006) procurou analisar o processo de gestão no Ciclo I do Ensino Fundamental responsável pelo período da alfabetização, no intuito de verificar o modo como a gestão da educação articula as diretrizes definidas pelas políticas públicas com as práticas escolares no Ciclo I localizados em escolas públicas municipais de Curitiba, buscando dados com os profissionais das escolas, como também, na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

E, finalizando, temos a dissertação de Souza (2004) com o objetivo de analisar como a proposta pedagógica intitulada “Escola Cabana” foi operacionalizada na dinâmica dos seus gestores. A pesquisa amparou-se em instrumentos de coleta de dados como a observação participante junto aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, o diário de campo; a análise documental dos principais documentos produzidos que definiram a proposta e por fim, a aplicação de entrevistas com cinco gestores com o intuito de relatar suas representações sociais sobre a proposta de ensino em ciclos presente na “Escola Cabana” no município de Belém/PA.

2.1.6. A influência dos ciclos no trabalho docente

Procurando analisar os diferentes impactos que a organização escolar em ciclos provocava nos docentes os pesquisadores Bruna da Silva Bezerra, Maria Inês Miqueleto Casado, Vinícius Luciano Fardin, Alessandra Mendonça Leão e Nízia Maria Ponte efetuaram suas pesquisas em diferentes contextos levando em consideração o posicionamento dos professores com relação ao seu trabalho em unidades escolares organizadas em ciclos de aprendizagem.

Bezerra (2009) pesquisou uma das escolas municipais localizadas no município de São Paulo com o objetivo de levantar quais os saberes teóricos e práticos que foram adquiridos por esses profissionais com o trabalho realizado em uma escola organizada em ciclos com regime de progressão continuada. Para esse levantamento, Bezerra (2009) realizou entrevistas, análise de documentos e observações participantes em salas de aula, nos horários de trabalho coletivo e em eventos escolares.

Também procurando conhecer melhor a realidade dos ciclos em relação com a profissão docente no contexto das escolas de São Paulo, Casado (2006), realiza uma pesquisa documental sobre o assunto. Nessa investigação documental, o pesquisador procura compreender qual o tipo de trabalho docente mantido pelo Estado de São Paulo, bem como entender a proposta dos ciclos e a jornada de trabalhos dos professores. Para isso, Casado (2006) coleta dados documentais tais como revisão bibliográfica, análise de documentos da Secretaria de Estado da Educação e legislação sobre a temática abordada.

Fardin (2003), interessado no projeto denominado “Escola Plural” - projeto que a rede municipal de ensino de Belo Horizonte procurou implantar o ensino por ciclos de aprendizagem -, buscou analisar o trabalho pedagógico realizado pelos professores que atuavam nele observando as atividades desenvolvidas em diferentes ambientes tais como: as salas de aula, as salas dos professores, as reuniões pedagógicas, bem como as relações tecidas entre os docentes e seus alunos, direção, coordenadores e seus próprios pares. A observação levou em consideração dez sujeitos de duas escolas diferentes. Nas escolas foram observadas ações pedagógicas de adesão e resistência de maneiras distintas com relação à implantação dos ciclos de aprendizagem como regime de organização escolar.

Levando em consideração a proposta política e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação Fundamental de Goiânia para a infância e a adolescência na

gestão de 2001 a 2004, a pesquisa realizada por Leão (2008) buscou analisar teoricamente, utilizando-se de dados bibliográficos, a concepção de professor presente nos ciclos de formação humana formalizados nessa proposta de ensino por ciclos.

E, para finalizar, temos a pesquisa de Ponte (2009) que se propondo a realizar um estudo de caso em uma escola de 1º e 2º ciclos da rede municipal de educação da cidade de Niterói no Rio de Janeiro, buscou verificar como modificações no currículo podem transformar o trabalho cotidiano dos professores, por meio da análise de documentos, entrevistas e observação participante no cotidiano da unidade escolar investigada.

2.1.7. A educação inclusiva no contexto dos ciclos

A proposta da organização curricular em ciclos já possui como um dos seus princípios norteadores a intenção de diminuir o problema da exclusão escolar existente nos sistemas seriados de ensino. Como exemplos de estudos centrados nessa questão, embora com as suas especificidades, temos as pesquisas de Suelena de Moraes Aguiar, Jerusa de Pinho Tavares Silva e Arlete de Fátima Tavares.

A pesquisa de Aguiar (2009) preocupou-se com os alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem. O trabalho teve como objetivo analisar a proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano existente na rede municipal de educação de Goiânia em 1998 e suas relações como possibilidade de inclusão escolar àqueles sujeitos portadores de necessidades especiais. Os resultados sinalizaram que o modo autoritário de gestão que implantou o regime ciclado sem a interação dos docentes desencadeou fatores que dificultaram o sucesso da implantação, pois a pesquisa evidenciou que os docentes, apesar de demonstrarem conhecimento das Leis que asseguram a inclusão dos alunos, ainda não compreendem a proposta de Inclusão Educacional, bem como a proposta dos ciclos de aprendizagem.

Levando em consideração o fenômeno da inserção de alunos portadores de necessidades especiais em salas de aulas consideradas “comuns”, o estudo de Silva (2005) procurou compreender as representações sociais de docentes, coordenadores e diretores de uma escola comum da rede municipal de educação de Belo Horizonte sobre a implantação do regime em ciclos materializado no Programa denominado de “Escola Plural” e da sua relação com a educação inclusiva, especificamente da inserção de alunos portadores de necessidades especiais em classes de aulas “comuns”.

Concluindo essa temática, temos o trabalho de Tavares (2010) que, levando em consideração a sua própria atuação profissional como docente na rede estadual de ensino da cidade de São Paulo e na cidade de Cuiabá no Estado de Mato Grosso, buscou compreender a proposta de ciclos para poder verificar se tal regime de organização escolar coopera ou não para a consolidação de uma educação inclusiva.

Todas as pesquisas citadas não verificaram uma melhora da aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais em escolas organizadas em regime de ciclos.

2.1.8. A relação da escola e da família com o regime de ciclos

Os trabalhos de pesquisa de Ramon Correa de Abreu e Elânia Duarte Diniz buscaram estabelecer uma relação entre a proposta do ensino em ciclos e as unidades escolares e famílias que mantinham contato direto e indireto com essa realidade do regime em ciclos.

A pesquisa de Abreu (2002) buscou descrever e analisar os discursos presentes nas “falas” das famílias inseridas economicamente em classes populares sobre a função da escola na escolaridade dos filhos, no contexto de implantação dos ciclos de aprendizagem por meio do Programa “Escola Plural” da rede municipal de educação de Belo Horizonte. A conclusão mediante os diferentes discursos desses pais, permitiu verificar argumentos preponderantes que defendem o que Abreu (2002) denominou de “lógica de eficácia social”, o que significa dizer que essas famílias possuem a representação social de que é função da escola garantir a certificação de conhecimentos e habilidades que possam fazer com que seus filhos sejam capazes de se inserir no mercado de trabalho.

Considerando também a relação família e escola no contexto de um ensino organizado em regime de ciclos de aprendizagem temos a pesquisa de Diniz (2008) que se propôs a investigar como ocorre em unidades escolares com regime de ciclos de aprendizagem, a relação entre a família e a escola e seus distintos entendimentos sobre o processo de avaliação. Diniz (2008) pesquisou uma escola de nível fundamental da rede estadual de ensino em Belo Horizonte, utilizando-se como instrumental metodológico de coleta de dados a observação, o registro do cotidiano escolar, a análise de documentos escolares e governamentais, e especialmente dezessete entrevistas semi-estruturadas realizadas com educadores e pais de alunos que demonstraram a existência

de uma tenaz contradição entre as lógicas que orientam as práticas das famílias populares e as lógicas escolares naquilo que se refere à avaliação na proposta de ciclos e, sobretudo, às finalidades desses processos de avaliação.

Ambos os trabalhos, consideraram o contexto educacional do município de Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais.

2.1.9. Reflexões sobre o regime seriado em contraposição ao regime por ciclos

Os ciclos de aprendizagem foram pensados como uma forma de solucionar os problemas de aprendizagem e de altos índices de reprovação escolar e, conseqüentemente, a exclusão provocada por essa seletividade presente no regime seriado. Tanto o trabalho de Paulo Roberto Vidal Negreiros como o trabalho de Iara Suzana Dahlke realizam algumas reflexões sobre o regime seriado de educação.

Negreiros (2004) realiza uma comparação entre a adesão da escolaridade em ciclos e seriada na rede pública de ensino e privada. Dados coletados por meio do INEP e na rede pública e privada do município de Belo Horizonte comprovam que a rede pública tem aderido muito mais ao regime de ciclos de aprendizagem, ao passo que a rede privada, ao sistema seriado.

Realizando uma reflexão sobre as relações de poder existentes dentro da escola e como essas se materializam nas relações entre os sujeitos constituintes das unidades escolares, Dahlke (2001) em uma perspectiva foucaultiana tenta apresentar como as transformações nos sistemas organizacionais escolares permanecem atrelados, ainda que revestidas de práticas pedagógicas distintas de meios para a promoção da disciplina dos corpos, tanto nos sistemas seriados como nas organizações em ciclos de aprendizagem.

2.1.10. Formação inicial de docentes para atuação em ciclos

A pesquisa de mestrado de Ana Lúcia Andruchak - intitulada “Concepções e práticas curriculares de professores formadores do curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada em ciclos” - oferece como contribuição para nossas reflexões sobre a temática dos ciclos uma investigação que teve como objetivo verificar a formação inicial recebida pelos futuros docentes respondendo se a mesma é capaz de habilitar esses profissionais para trabalhar com práticas curriculares na perspectiva da escola organizada por ciclos. Nessa reflexão é

possível de se repensar a própria formação inicial dos pedagogos como melhor enfrentamento dos obstáculos à implantação com sucesso na aprendizagem de unidades escolares organizadas em ciclos de formação.

2.1.11. Experiências com o regime de ciclos: uma análise comparativa

Levando em consideração o contexto social de diferentes países, ainda que com as suas devidas semelhanças, a pesquisa de mestrado de Gladys Bertuol intitulada “Uma ponte entre dois portos: a escola por ciclos em Porto Alegre e na cidade do Porto” trouxe-nos como contribuição a possibilidade de pensar a implantação dos ciclos em diferentes contextos sociais.

O trabalho de Gladys (2005) buscou analisar as mudanças ocorridas nos currículos do Ensino Básico em Portugal, bem como nos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Brasil), durante o período de 1995 a 2001, em função da introdução de um regime escolar fundamentado em ciclos de aprendizagem.

Nesse trabalho, Gladys (2005) observou as semelhanças de Portugal e do Brasil com relação às políticas educacionais aplicadas no período da sua análise. Para tecer a comparação entre os dois processos de modificações curriculares em função do regime ciclado, a pesquisadora realizou um intercâmbio entre alunos de uma escola portuguesa (EB 2,3 de Miragaia - Porto) e de uma escola brasileira (EMEF Chico Mendes – Porto Alegre), o que garantiu o contato direto com docentes da escola portuguesa envolvida na proposta pedagógica dos ciclos denominado “Projeto de Gestão Flexível do Currículo”, como também dos professores da EMEF Chico Mendes de Porto Alegre. Nesse intercâmbio de informações e discursos a pesquisa conclui que planos que envolvam processos de transformações nas estruturas organizacionais das unidades escolares deveriam considerar as singularidades das mesmas, isto é, fazendo anteriormente uma investigação sobre a realidade de cada estabelecimento de ensino para que a implantação dessas modificações garanta o envolvimento da comunidade escolar para as modificações necessárias ocorram para sucesso da promoção da aprendizagem dos seus alunos.

2.1.12. Formação continuada e os ciclos de aprendizagem

Como exemplos de pesquisas que se preocuparam com a questão dos ciclos de aprendizagem associada à temática da formação continuada de professores podemos

citar as realizadas por Elisângela da Silva Bernardo, Sônia de Jesus Nunes Bertolo, Flamínia Carcereri, Fátima Garcia Chaves, Diana Lemes Ferreira, Marli Silveira Marques de Laet, Rogério Inácio Pinto e Maria Antônia Honório Tolentino. Tais pesquisas sinalizam para a necessidade desses profissionais de se atualizarem, ou melhor, para a necessidade dos mesmos compreenderem com maior profundidade a proposta dos ciclos de aprendizagem.

Bernardo (2003) teve como objetivo de seu trabalho de mestrado caracterizar a formação continuada de professores que acontece no município do Rio de Janeiro por meio da investigação em escolas de ensino fundamental organizadas em ciclos, nas dimensões em que a autora denominou de “macro análise”, utilizando-se como fonte de dados o Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica em 2001 (SAEB), e o que ela chamou de “análise mesossocial”, realizando um estudo de caso sobre a formação continuada de docentes de uma escola pública de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro.

Tanto as pesquisas de Bertolo (2004) como as de Ferreira (2005) investigam a experiência da proposta dos ciclos implantada com o título de “Escola Cabana”. Em Bertolo (2004) o objeto da pesquisa foi levantar as diretrizes definidas na política de formação continuada do município de Belém a partir da implantação do projeto “Escola Cabana”, por meio das representações sociais presentes nas “falas” dos docentes atuantes em uma escola da rede municipal, dos seus gestores, bem como de documentos oficiais e revisão de literatura sobre a problemática da formação continuada do professor. Em Ferreira (2005) o contexto de investigação também foi a implantação do regime em ciclos de aprendizagem pelo programa denominado por seus gestores de “Escola Cabana”. Nesse estudo, Ferreira (2005) buscou em sua investigação de mestrado compreender a formação continuada dos docentes levando em consideração as políticas que fundamentaram a implantação do Projeto Político-Pedagógico "Escola Cabana", localizado no município de Belém, no Estado do Pará, durante os anos de 1997 a 2004.

Interessados em investigar a questão da formação continuada de professores em relação com o regime de ciclos no âmbito dos anos iniciais da educação básica - dedicados, sobretudo, ao processo de alfabetização -, encontramos os trabalhos de Fátima Garcia Chaves e Maria Antônia Honório. Chaves (2006) entrevista quatro professoras alfabetizadoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberaba, tendo como objetivo conhecer as práticas alfabetizadoras dessas

docentes e conclui que a abordagem da psicologia histórico-cultural seria a mais coerente com os pressupostos da organização em ciclos nas práticas de ensino dedicadas ao processo de alfabetização. Tolentino (2007), também enfocando os ciclos iniciais da educação básica responsáveis pelo processo de alfabetização, realiza uma pesquisa no ano de 2007 em uma escola da rede pública do Distrito Federal para analisar como docentes dos anos iniciais materializam em suas práticas pedagógicas as propostas do “Bloco Inicial de Alfabetização” que possui como pressupostos os princípios do regime em ciclos de aprendizagem.

Realizando uma outra investigação estabelecendo relação entre formação continuada de docentes e regime em ciclos de aprendizagem, temos o trabalho de Pinto (2009) que teve como central objetivo analisar como a Política “Escola Plural” da rede municipal de ensino de Belo Horizonte em Minas Gerais se concretiza como contínua capacitação para os docentes. Para tanto, o pesquisador aplicou questionários a cento e oito professores de diferentes unidades escolares que compunham a rede municipal de ensino de Belo Horizonte, além de entrevistar dez docentes.

E, para finalizarmos, temos as pesquisas de Carcereri (2003) e Laet (2007) que buscam compreender se a formação continuada pela qual passam os professores, os auxiliam para trabalhar com o regime de ciclos de aprendizagem. Carcereri (2003) busca responder essa questão no contexto do município de Curitiba na proposta da Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem e Laet (2007) no contexto de duas escolas públicas de ensino fundamental do município de Várzea Grande/MT.

2.1.13. As políticas de ciclos e sua formulação

Refletindo sobre a formulação de políticas educacionais que objetivavam implantar o regime de organização em ciclos nos estabelecimentos escolares brasileiros, temos os trabalhos de Denise Regina da Costa Aguiar, Ocimar Munhoz Alavarse, Gláucia Conceição Carneiro, Gounnersonm Luiz Fernandes, Darianny Araújo dos Reis, Ana Maria Smith Santos e Regina Maria Duarte Scherer.

Aguiar (2005) analisou a implantação da escola em ciclos na rede pública municipal de São Paulo, no período 1989-2004, no contexto das suas diferentes administrações em uma mesma unidade escolar. Para tanto, realizou um estudo etnográfico em uma escola municipal de ensino, organizada em ciclos desde 1992, coletando dados de caráter documental relacionados ao período estudado, realizando

observações participantes, e entrevistando professores e alunos sobre o funcionamento da escola, de seus espaços formativos, de seus mecanismos de inclusão/exclusão, procurando nessas “falas” traçar relações com a organização em ciclos.

Alavarse (2002) realizou uma pesquisa de tipo documental com auxílio de revisão de literatura, com o objetivo de levantar as concepções de ciclos presentes na literatura, em documentos legais e oficiais, bem como as interpretações dessa concepção em diferentes iniciativas de redes públicas municipais como, por exemplo, em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre.

As pesquisas de Carneiro (2002) e a de Fernandes (2002) levaram em consideração para as suas análises a proposta da “Escola Plural” como projeto de implantação dos ciclos em Belo Horizonte/MG. Em Carneiro (2002) o estudo almejou analisar a contradição existente entre os documentos oficiais da proposta e as “falas” das professoras entrevistadas que atuavam no projeto. Os estudos de Fernandes (2002) analisaram a gestão da Secretaria de Educação da Rede municipal de Educação do município de Belo Horizonte no período de 1993 a 1996, sobre a proposta político-pedagógica “Escola Plural”, bem como a participação do quadro efetivo das escolas, principalmente dos diretores das unidades escolares.

E, para finalizarmos, temos os trabalhos de Reis (2008), Santos (2005) e Scherer (2007) que buscam em comum analisar propostas pedagógicas presentes em documentos oficiais sobre a implantação da organização em ciclos, produzidos para diferentes contextos. O trabalho de Reis (2008) analisa a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus, ao passo que o trabalho de Santos (2005) observou atentamente os “Cadernos de Educação” que serviam como fundamentação para o trabalho dos docentes que atuavam no projeto “Escola Cabana” organizado em ciclos em Belém no Pará e, por fim, a pesquisa de Scherer (2007) que analisou a proposta pedagógica produzida em 1995 pela “Escola Municipal Ensino Fundamental Vila Monte Cristo” estendida para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir de 1997, como Política Pública Educacional.

2.1.14. Os ciclos: alguns fundamentos e a questão temporal e espacial.

Além das pesquisas que sinalizam como foram produzidas as políticas de implantação do regime em ciclos nas escolas brasileiras, temos outras produções acadêmicas que discutem os aspectos psicológicos, filosóficos, históricos e sociológicos

de tal proposta. Como exemplos de trabalhos que foram produzidos nessa perspectiva, podemos citar os de Márcia Regina Selpa de Andrade, Cláudia de Mota Darós Parente, Alessandra Gomes, Sandra Difini Kopzinski, Maria Augusta Peixoto Mundim, Lídia Nedbajluk, Edival Sebastião Teixeira, Luciane Uberti e Silvana Stremel.

Realizando estudos nessa perspectiva temos o trabalho de Andrade (2002) que identificou as concepções que fundamentam a organização em ciclos, centrando a sua atenção na questão da organização temporal e espacial que tal proposta exige. Para esse entendimento, a pesquisa realizou levantamento de documentos normativos que fazem a proposta desse tipo de organização curricular, a observação dos registros dos docentes, e a observação das práticas pedagógicas no contexto de quatro escolas da Rede Municipal de Blumenau, que na sua organização em 2000 tinham os três ciclos implantados.

Parente (2006) oferece uma atenção especial à questão temporal no sistema de ensino por ciclos estabelecendo como objeto da sua investigação analisar as organizações temporais existentes na organização curricular por ciclos implantada por meio do projeto “Escola Plural” como produto de uma política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais.

Realizando uma pesquisa teórica, tendo como referenciais filosóficos para a sua análise o marxismo de Gramsci juntamente com o posicionamento de Vítor Henrique Paro, a pesquisadora Gomes (2004) debateu o término da não reprovação como questão política e não somente pedagógica, defendendo o pressuposto de que a reprovação estabelece nos sujeitos a ideia de uma exclusão que é naturalizada, o que reproduz nos mesmos o posicionamento capitalista de que a dominação é algo natural e, portanto, não produzido historicamente, internalizando nos indivíduos a culpa pelo seu próprio fracasso escolar.

Kopzinski (2002) se preocupa em entender como a questão do tempo é levada em consideração na formação dos docentes, no que diz respeito à construção de práticas pedagógicas. A coleta de dados dessa investigação foi realizada por meio de entrevistas com um grupo de representantes da assessoria, coordenação pedagógica e Secretário de Educação do Município de Porto Alegre, bem como educadores da Rede que atuam em diferentes ciclos de formação, com o objetivo de compreender de forma mais detalhada o processo de implantação do sistema de ciclos por meio do projeto denominado pela secretaria de “Escola Cidadã” e sua influência no processo formativo dos professores.

Também investigando uma experiência de regime em ciclos no Brasil, Mundim (2009) analisou a organização da escola em ciclos em Goiânia, mas centrou a discussão

nos processos de regulação das políticas educacionais empreendidos no Brasil, particularmente a partir da década de 1990, utilizando-se de dados documentais, entrevistas e aplicação de questionários a quinze unidades escolares distintas, tendo como referencial teórico para as suas conclusões Marx e Gramsci.

Confrontando o posicionamento normativo de três diferentes propostas pedagógicas que defendiam a implantação do regime dos ciclos como organização escolar por meio de pesquisa documental, Nedbajluk (2002) buscou entender o modelo dos ciclos de aprendizagem nos seus aspectos políticos, filosóficos e psicológicos. Realizando também uma pesquisa de caráter teórico, Teixeira (2004) procurou compreender por meio de revisão de literatura os pressupostos da organização em ciclos, mas enfatizando a relação estabelecida nessa proposta pedagógica entre tempo e desenvolvimento, defendendo a argumentação de que tais pressupostos seriam coerentes com a psicologia histórico-cultural, cujo principal representante seria Vigostky.

Finalizando essa discussão temos os trabalhos de Uberti (2007) e de Stremel (2011). O primeiro analisou os argumentos da proposta pedagógica incorporada no projeto “Escola Cidadã” analisados por meio dos Cadernos Pedagógicos publicados pela Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre, e o segundo por meio de levantamento bibliográfico analisou o processo de implantação da organização em ciclos no Brasil, apresentando a re-contextualização dessas diferentes experiências de ciclos de aprendizagem.

2.1.15. Os ciclos e sua organização pedagógica

Examinando as mudanças no trabalho pedagógico em função do regime em ciclos encontramos as pesquisas dos autores Elisete Silva Resende Correia, Liliamar Hoça, Maria das Graças Oliveira, Eliene Lacerda Pereira, Neiva Pereira, Leandro Rezende, Mônica Rolim de Moura e Doris Helena de Souza.

A pesquisa de Correia (2004) buscou conhecer o trabalho pedagógico do professor de Educação Física no ensino fundamental da rede municipal de Goiânia organizado em ciclos de formação. Como estratégia metodológica para coleta de dados a pesquisadora levantou os documentos editados pela própria Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, de artigos e livros que discutem a proposta e outros que discutem a prática pedagógica no âmbito da Educação Física realizando entrevistas a docentes que atuam nessa área curricular no ciclo II.

Coletando dados em duas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba com o auxílio de onze profissionais que atuavam no ciclo I, Hoça (2007) se propôs a analisar como o espaço e o tempo são dinamizados na prática pedagógica desses profissionais em uma organização escolar em ciclos de aprendizagem.

Oliveira (2003) levando em consideração as especificidades do regime de ciclos procurou compreender como a escola se estrutura na organização das práticas pedagógicas dos docentes em função dessas especificidades. Para tanto, a pesquisadora observou os encontros coletivos dos professores com o objetivo de auxiliar na gestão do sistema ciclado e em que essa participação influenciou o trabalho pedagógico desses profissionais.

Optando por uma investigação de caráter etnográfico, Pereira (2010) aplicou entrevistas a doze sujeitos sendo esses gestores e professores de Educação Física da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer que vivenciaram a experiência dos ciclos como organização escolar. Desse modo, a pesquisadora analisou as transformações realizadas nos seguintes aspectos escolares: prática pedagógica, organização do trabalho pedagógico quanto os seus objetivos, avaliação, conteúdo, forma e gestão. Também realizando uma pesquisa de tipo etnográfica centrando a sua atenção no ensino de Educação Física, outra pesquisadora com o mesmo sobrenome acima já citado – Pereira (2009) - investigou uma escola organizada em ciclos no município de Caxias do Sul para compreender como os professores de Educação Física organizam suas práticas pedagógicas diariamente em função do regime ciclado, realizando, para tanto, a observação participante e levantamento documental.

Considerando o contexto das políticas educacionais neoliberais na gestão da educação brasileira, Rezende (2006) se propôs a descrever e a analisar, no período de 1997 a 2003, a experiência da organização escolar em ciclos na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, por meio de revisão bibliográfica e levantamento de documentos oficiais, produzindo uma reflexão no âmbito sociológico, político e econômico.

Sella (2007), coletando dados em duas unidades escolares da rede municipal de educação de Curitiba organizadas em ciclos por meio de entrevistas, buscou entender o trabalho pedagógico dos docentes em função das concepções de tempo e espaço específicas da proposta por ciclos de aprendizagem.

Finalizando os trabalhos focados na questão da organização do trabalho pedagógico em função do regime de ciclos, temos a pesquisa de Souza (2000) que,

investigando escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas nas denominadas “Turmas de Progressão” inseridas na proposta “Escola Cidadã” por meio dos discursos de alunos e docentes, bem como de material escrito e publicado.

1.1.16. O regime dos ciclos e o currículo

Refletindo especificamente sobre o currículo como parte constitutiva de um regime de ciclos, encontramos as pesquisas de Edna Abreu Barreto, Caroline Duarte Lopes de Borborema, Isabel Cristina Noche Borges, Alexandre Cândido de Oliveira Campos, Luiz Felipe do Carmo, Leandro Cimitan, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Danielle dos Santos Matheus, Rita de Cássia Silva Godoi Menegão, Maria da Graça Prediger da Pieve, Zenith Pires de M. Porciúncula, Andréa Pierre dos Reis, Viviane Raquel Ribeiro, Marilce da Costa Campos Rodrigues, Ludimila Izabel Silva, e o trabalho de Claudete Bonfanti Vieira.

No trabalho de Barreto (2008) a pesquisadora analisou a estruturação curricular em virtude da implantação dos ciclos de aprendizagem no ensino fundamental do município de Belém-Pará no período de duas gestões municipais consecutivas nos períodos de 1997 a 2000 e de 2000 a 2004. Para a realização da pesquisa foi feita análise documental sobre a proposta pedagógica de ciclos da “Escola Cabana”, documentos normativos e entrevista de caráter aberto com um dos técnicos que participou da sua gestão. Investigando também a experiência de ciclos na proposta pedagógica da “Escola Cabana” encontramos o trabalho de Carmo (2006) que, realizando entrevistas semi-estruturadas, observação e análise documental e bibliográfica, objetivou realizar uma recuperação histórica dessa proposta no período de 1996 a 2004 e dos fundamentos político-pedagógicos para a implantação dos ciclos na cidade Belém do Pará.

Investigando o contexto educacional de Niterói – Rio de Janeiro, podemos citar as pesquisas de Borborema (2008), de Matheus (2009) e de Reis (2010). No trabalho de Borborema (2008) que levou em consideração a reformulação da política de ciclos da rede municipal de educação de Niterói/RJ, a pesquisa procurou identificar por meio de uma investigação teórica e coleta em entrevistas que tendências influenciaram a Fundação Municipal de Educação de Niterói na reformulação dessa política dos ciclos e como ocorreu esse processo de reformulação do texto da proposta pedagógica. Em

Matheus (2009), também por meio de pesquisa documental, seu trabalho procura analisar a política curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ durante a gestão política do Partido dos Trabalhadores durante o triênio 2005-2008 já nos estudos de Reis (2010) o objetivo da investigação foi o mesmo – a implantação dos ciclos – sendo que a pesquisa teve seu início em 1999 verificando que a partir de 2005 foram implantados em algumas escolas até alcançar toda a rede em 2007 sendo conhecida por “Escola de Cidadania”.

Com o interesse de analisar o currículo por ciclos no Estado de Mato Grosso em diferentes casos contextuais, podemos citar os trabalhos de Campos (2007) analisando o currículo por ciclos da Escola Sara na rede de ensino Cuiabana, Cimitan (2008) analisando o currículo por ciclos em Sinop centrando sua atenção nos conteúdos da área da Educação Física, Cunha (2005) que levando em consideração a implantação da organização curricular por ciclos na rede municipal de Rondonópolis procurou investigar o planejamento curricular de docentes do primeiro ciclo do ensino fundamental, Rodrigues (2005) que buscou compreender essas concepções e as práticas de docentes que atuavam no primeiro ciclo de formação de uma unidade escolar da Rede Municipal de Educação de Cuiabá, bem como a pesquisa de Silva (2010) que buscou compreender a política curricular do “Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã” da rede municipal de ensino no município de Várzea Grande também no Estado de Mato Grosso.

Enfocando a análise do currículo em unidades escolares organizadas em ciclos, os trabalhos de Menegão (2008), Pieve (2000) e Ribeiro (2008) preocuparam-se em compreender a organização curricular em sistemas de ciclos de aprendizagem nos primeiros anos dedicados ao processo de alfabetização. Desse modo, Menegão (2008) investigou o currículo de alfabetização desenvolvido por docentes do 1º. Ciclo do Ensino Fundamental da rede estadual de Mato Grosso no município de Cuiabá, Pieve (2000) busca analisar as teorias da construção da linguagem escrita na criança fundamentadas na perspectiva da psicogênese e na socio-interacionista como possibilidades de fundamentação pedagógica para os Ciclos de Idade de Formação no que se refere ao processo de alfabetização escolar e, por fim, temos a pesquisa de Ribeiro (2008) que se propôs a entender o currículo proposto pela Secretaria Estadual de Minas Gerais para o Ciclo Inicial de Alfabetização buscando identificar as práticas pedagógicas prescritas para o processo de alfabetização escolar.

Borges (2000) buscou entender por meio de entrevistas a gestores, docentes, pais e alunos o que provocou a escolha pelo regime curricular de ciclos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e como foi desenvolvida a proposta no período seguinte a sua implantação confrontando as “falas” com o realizado no ano de 1993.

Também investigando a questão da implantação dos ciclos, o trabalho de Porciúncula (2002) se propôs a analisar o Currículo dos "Ciclos de Formação" implantados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia através do Projeto Escola para o Século XXI centrando a pesquisa em aspectos como: planejamento, a metodologia e a avaliação do processo ensino aprendizagem.

E, por fim, temos o trabalho de Vieira (2007) que defende a afirmação de que a organização em ciclos como estrutura curricular pode ter suas bases epistemológicas na dialogicidade freiriana. Para isso, Vireira (2007) buscou analisar o lugar e o significado da “dialogicidade” na proposta curricular das escolas organizadas em Ciclos de Formação, em Criciúma/SC, levando em consideração as seguintes categorias de análise: a dialogicidade, a proposta curricular das escolas organizadas em Ciclos de Formação e por fim, as representações sociais sobre o currículo por ciclos presentes nas “falas” das docentes.

2.1.17. O desempenho de alunos nos ciclos

Pensando sobre o desempenho dos alunos em estabelecimentos escolares que optaram pelo regime de ciclos podemos citar as pesquisas realizadas por Ocimar Munhoz Alavarse, Ivanete Bellucci Pires de Almeida, Sandro Sacchet de Carvalho, Analéia Domingues, Patrícis Moulin, Márcia Regina Falcioni Pinesso, Ana Cristina da Silva Rodrigues e Maria Beatriz Paupério.

Alavarse (2007) buscou comparar a organização do trabalho escolar em ciclos e em séries com relação ao objetivo de se democratizar escola com relação a acesso e qualidade. Para isso realizou levantamento sobre o desempenho acadêmico dos alunos, registrados em dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. Almeida (2009) também realizou um estudo com o intuito de comparar a eficiência de escolas públicas cicladas e não cicladas do ensino fundamental, centrando-se nos municípios de Campinas, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Também por meio de levantamento censitário, a pesquisa de Carvalho (2009)

se propôs a avaliar as políticas de não reprovação e suas conseqüências no rendimento acadêmico dos alunos no ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras, apoiando-se nos dados do Censo Escolar do INEP de 2001 e 2005, bem como dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2001 e da Prova Brasil de 2005.

Centrando a sua atenção na experiência brasileira conhecida como Ciclo Básico de Alfabetização, Domingues (2003) buscou verificar se o CBA produz a qualidade almejada no que diz respeito à aprendizagem da escrita. Considerando a teoria Histórico-Cultural a pesquisa analisou as produções de alunos da 4ª série, de 10 escolas estaduais de Maringá e região, estabelecendo relação entre as capacidades referentes à língua portuguesa pretendidas com o Ciclo e as realmente alcançadas pelos alunos.

Preocupada com a produção da escrita, a pesquisa de Mendonça (2007) teve como objetivo compreender os processos e efeitos produzidos pela aprendizagem insuficiente da leitura e escrita dos alunos do 3º ciclo de formação do ensino fundamental da Escola Plural localizada no município de Belo Horizonte, cuja proposta de organização em regime de ciclos fora implantada em 1995. Como instrumento de coleta de dados, a pesquisa acompanhou o trajeto escolar de quatro alunos de duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte em 2004.

Comparando a produção da escrita de oitenta e sete alunos matriculados em quatro diferentes escolas cicladas e seriadas localizadas no município de Maringá no Estado do Paraná, a pesquisa de Pinesso (2006) teve como objetivo investigar se há diferença na produção de escrita de alunos matriculados em turmas correspondentes à 4ª série do Ensino Fundamental em escolas de regime seriado e em escolas de regime de ciclo.

Finalizando os estudos relacionados à essa temática temos um estudo de caso na rede municipal de ensino de Porto Alegre por meio de entrevistas a professores, coordenadores, alunos e análise de dados documentais sobre crianças que eram mantidas em classes de alfabetização e sobre as que eram promovidas, mas com dificuldades de aprendizagem, no qual, Rodrigues (2008) buscou analisar as exclusões por conhecimento que ocorriam nos processos de alfabetização inicial nos ciclos de formação e o trabalho de Tilton (2010) que buscou conhecer por meio de grupos de diálogo, as concepções de alunos egressos da escola por ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, sobre a escolarização nessa estrutura curricular, sua inserção no ensino médio e se esse modelo de organização escolar interferem no modo como percebem a si mesmo e são percebidos pelos outros.

2.2. O tema dos ciclos no período de 2000 a 2011: justificando o nosso objeto

A síntese dos resumos de dissertações e teses que tratam direta e indiretamente da organização em ciclos deixou evidenciar por meio de muitos estudos de caso micro observações de caráter mais macro.

A organização em ciclos de aprendizagem está associada, tanto nas discussões epistemológicas das pesquisas como na descrição das propostas oficiais de diferentes localidades no Brasil que aderiu a esse tipo de regime de ensino, com uma diversidade de abordagens que tratam especificamente do processo de ensino-aprendizagem. Em um primeiro momento, perguntamo-nos qual seria verdadeiramente a fundamentação teórica do sistema organizado em ciclos; entretanto, embora apresentados de diferentes maneiras essas pesquisas não recaíam em contradição epistemológica: algumas justificam esse tipo de organização curricular com a teoria de Vigotsky, outras com a de Piaget, outras com Wallon, outros com Paulo Freire e outros com Perrenoud, etc.

Essa diversidade de fundamentações teóricas para a proposta de organização em ciclos representa, simultaneamente, por um lado um movimento de autonomia e por outro lado, um movimento de reprodução. Esses contraditórios movimentos são possíveis de serem verificados nessas diferentes realidades educacionais que produzem em relação ao sistema organizado em ciclos mecanismos de defesa, ora de adesão, ora de resistência às propostas dos documentos oficiais realizando a sua própria leitura desse modelo de organização curricular escolar. A questão é que se contemplarmos os ciclos como uma metodologia de ensino e não como uma abordagem de ensino esse poderá ser fundamentada de diferentes maneiras desde que, com coerência conceitual e que o embasamento teórico não negue as centrais características desse tipo de organização curricular que seriam basicamente: organização de tempos e espaços escolares que se distinguem do modelo seriado tendo como premissa o nível de aprendizado em que o aluno se encontra. As manifestações diversas de interpretação tanto das redes estaduais, como municipais e até mesmo internamente nas unidades escolares sobre a proposta em ciclos que é colocada em documentos normativos federais, anuncia um movimento dialético que permite observar uma tensão entre momentos simultâneos de negação e afirmação dessa proposta de organização curricular como opção sistêmica de ensino.

Nesse movimento de resistência e adesão em relação aos ciclos como opção de organização curricular das escolas temos um conjunto de ações complexas que vai

desde como as governos locais apresentam a proposta de ciclos em documentos oficiais até como os estabelecimentos escolares interpretam esses documentos, regularizando-o em plano de trabalho pedagógico dentro das escolas e, portanto, como optam por fundamentá-lo e, ainda, para além da proposta do governo local e da proposta do estabelecimento de ensino, temos também como esse trabalho é operacionalizado na relação que se estabelece entre professor e aluno. Nesse sentido o que a síntese dos resumos das dissertações e teses sobre os ciclos no Brasil nos faz compreender é que existem muitos “ciclos” no Brasil em virtude dos diversos aspectos que perpassam a implantação dos ciclos como organização escolar.

Esses diferentes “ciclos” existentes no Brasil foram categorizados com diferentes nomenclaturas em conformidade com a realidade local dos estabelecimentos escolares, com a teoria escolhida para fundamentar a compreensão sobre ciclos, com a estrutura material dos estabelecimentos e escolares e, sobretudo, com a política de implantação, como podemos constatar na síntese dos resumos das teses e das dissertações que anunciam inúmeras nomenclaturas de experiências de ciclos no país, tais como: os ciclos de formação humana, o regime de progressão continuada, a organização em ciclos, ciclo básico de alfabetização, bloco inicial de alfabetização, ciclo básico, ciclos de ensino fundamental, ciclo inicial do ensino fundamental. Todas são nomenclaturas que materializam essas múltiplas realidades da experiência dos ciclos como organização curricular no Brasil.

Concordamos com Mainardes (2009, p.58-67), pois os resumos das teses e dissertações sobre os ciclos também confirmam essa informação, que dessa diversidade de experiências dos “ciclos” no Brasil podemos destacar três grandes modalidades que imperam com as seguintes características:

1. Os ciclos de formação ou também conhecidos como ciclos de formação humana: trazem como proposta uma ruptura mais profunda com a lógica da organização em séries principalmente com a reprovação. A idade passa a ser o critério para a matrícula, uma vez que os ciclos são divididos em grupos que correspondem a fases do desenvolvimento humano, no qual temos o grupo da infância que vai dos 6 aos 8 anos de idade, o grupo dos pré-adolescentes que vai dos 9 aos 11 anos de idade e, por fim, o grupo dos adolescentes que vai dos 12 aos 14 anos de idade. As experiências mais conhecidas que adotaram esse tipo de organização curricular no Brasil são a Escola Cidadã (Porto Alegre) e a Escola Plural (Belo Horizonte), mas também foi introduzida em outros locais, tais como nas redes estaduais de Mato Grosso e do Ceará, nas redes

municipais de Araraquara (SP), Belém, Cuiabá (Escola Sarã), Goiânia, Rio de Janeiro, Vitória da Conquista (BA), Criciúna (SC), Indaial (SC) e outras.

2. A progressão continuada: esse tipo de organização em ciclos, após a sua indicação no artigo 32 da Lei n. 9394/96, foi implantada em São Paulo a partir de 1998, tanto na rede estadual como na municipal, na rede estadual do Rio Grande do Sul, na rede estadual do Mato Grosso do Sul, da rede municipal de Araçatuba (SP), na rede municipal de São José dos Campos (SP), na rede municipal de São Vicente (SP), na rede municipal de Queimados (RJ) e outros. Nesse tipo de organização, o Ensino Fundamental é estruturado em dois ou mais ciclos, na qual o aluno só pode ser reprovado no término de um ciclo.

3. Os ciclos de aprendizagem: essa modalidade de ciclos tem seus pressupostos teóricos nas idéias do suíço Philippe Perrenoud e sua organização curricular propõe um ensino dividido em ciclos plurianuais de dois, três ou mais anos. É uma proposta pedagógica que se auto-intitula como uma possibilidade para a superação do “fracasso escolar”; um modelo curricular baseado no que o autor denomina de “pedagogia diferenciada” e em uma “avaliação formativa” que permite, segundo essa concepção, uma maior flexibilidade e heterogeneidade no atendimento dos alunos. Podemos citar algumas redes que adotaram no Brasil essa modalidade dos ciclos: redes municipais de Curitiba (PR), Ilhéus (BA), Ponta Grossa (PR), São Luís (MA), Olinda (PE), Salto (SP), Pesqueira (PE), Salvador (BA), Recife (PE) e outros.

Dessas três modalidades, resolvemos dedicar especial atenção aos “ciclos de aprendizagem”, pelo fato de se fundamentarem em um pensador contemporâneo, no caso específico, Philippe Perrenoud, que diferentemente das demais modalidades de ciclos que se fundamentam em pensadores clássicos utilizados historicamente pela pedagogia para compreender melhor o processo de ensino aprendizagem.

O surgimento dos ciclos de aprendizagem como uma das modalidades em nosso país tendo como fundamento um pensador contemporâneo parece ser possível de ser entendido pelo fato de o suíço Philippe Perrenoud ter produzido uma explicação sobre os ciclos fundamentando-os teórica e metodologicamente, isto é, suas idéias esboçam o “como” os ciclos devem ser materializados em prática dentro das instituições escolares e é anunciado como uma possibilidade de solução para “o fracasso escolar” produzido em países como o Brasil. Nesse sentido:

A partir do final dos anos 1990, os programas de organização da escola em ciclos, principalmente aqueles designados como “Ciclos de

Aprendizagem”, passaram a tomar como uma referência importante as idéias do suíço Phillippe Perrenoud, quando seus textos sobre “Ciclos de Aprendizagem” começaram a ser publicados no Brasil.

A partir de um conjunto de influências, tais como a experiência da rede municipal de São Paulo (1992), dos textos de Perrenoud e de outras experiências que se encontravam em curso no Brasil naquela época, algumas redes de ensino iniciaram programas de organização da escolaridade em ciclos plurianuais, utilizando a designação “Ciclos de Aprendizagem”. (MAINARDES, 2009, p.43)

Podemos desse modo, constatar a importância de se analisar as ideias de Perrenoud, uma vez que como pensador contemporâneo conseguiu, juntamente com os considerados clássicos da pedagogia, influenciar o entendimento sobre a concepção de ciclos no Brasil a partir da década de noventa ao ponto de essa proposta materializar-se em modalidade de organização curricular no país em várias localidades. Somado a esse fato, também constatamos que a síntese dos resumos e teses que investigaram sobre a temática dos ciclos no Brasil no período de 2000 a 2011 demonstrou uma ausência de trabalhos que se preocuparam em específico com a teorização sobre os ciclos de aprendizagem realizada por Philippe Perrenoud, o que nos alerta para uma tendência a uma apropriação acrítica dessa proposta e nos incentiva a analisá-la como uma contribuição acadêmica que pode auxiliar nessa complexidade de fenômenos que envolvem a introdução dos ciclos no Brasil. Sendo assim, na próxima seção descreveremos a concepção de ciclos Perrenoud utilizando as suas centrais obras traduzidas em português e, portanto, veiculadas no país como fundamentação para a implantação dos ciclos de aprendizagem.

3. PHILIPPE PERRENOUD: O PENSADOR DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria de se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode restringir-se a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. [...]. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2010, p.8)

O suíço Philippe Perrenoud é sociólogo, professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra e autor de várias obras, das quais muitas foram traduzidas e publicadas no Brasil, em sua maioria, pela editora Artmed de Porto Alegre – RS, sobretudo, na área de formação de professores. Sua abordagem pedagógica que teoriza sobre as práticas dos professores, dos alunos e até mesmo da própria organização escolar passou a ser uma referência para os professores brasileiros. Essa referência pode ser constatada pelo fato de ser um dos teóricos escolhidos para fornecer as bases epistemológicas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) produzidos pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e também por ter seu modelo de organização escolar em ciclos introduzido em diferentes redes de ensino no Brasil.

Perrenoud⁵ se define como antropólogo, construtivista e adepto da sociologia interacionista, utilizando o conceito de campo de Bourdieu para suas análises, no que concerne às lutas pelo poder e como subsídios para suas análises sobre as desigualdades sociais no campo educacional como também sobre a temática muito mencionada por ele que é a do fracasso escolar.

Preocupado com questões sociológicas, tais como as desigualdades presentes na escola e o fracasso escolar, Perrenoud teoriza sobre um modelo educacional que denomina de “ciclos de aprendizagem”. “O pensador dos ciclos”, como muitas vezes é referendado, debate sobre diversas questões que compõem o funcionamento do modelo

⁵ informação encontrada no livro: Escola e Cidadania publicado em 2005 pela Editora Artmed na página 108.

escolar em ciclos em inúmeras de suas obras⁶, tais como: “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar” (1995), “Pedagogia diferenciada: das intenções à ação” (2000), “Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens” (1999b), “Construir as competências desde a escola” (1999a), “Por que construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades” (2001a), “Dez novas competências para ensinar” (2000), “Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza” (2001b), “As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação”(2002a), “A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razões pedagógicas” (2002), “Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar” (2004), “Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia”(2005), “Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas”(1999), “Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação (2002c), além de muitos artigos.

Embora nem todas as obras mencionadas acima dissertem diretamente sobre o modelo escolar de organização em ciclos por ele teorizado, faz-se importante apresentarmos os principais conceitos inerentes a essas obras, pois é por meio desses conceitos - tais como: pedagogia diferenciada, conceito de competências, transposição didática, avaliação como observação formativa, fracasso escolar, democracia, cidadania e outros - que podemos ter condições de compreender as bases epistemológicas para a construção do modelo de organização escolar teorizado por ele, isto é, “os ciclos de aprendizagem”.

Como sociólogo, Perrenoud centraliza os seus estudos nas questões das desigualdades sociais argumentando que essas se materializam, no interior das instituições de ensino, como fracasso escolar. Preocupado com essa questão de natureza sociológica, propõe um modelo de funcionamento escolar fundamentado na abordagem pedagógica defendida e nomeada por ele de “pedagogia diferenciada”, com o objetivo de construir nos estudantes competências para a solução dos seus problemas cotidianos. Entretanto, para que esse tipo de abordagem pedagógica seja eficiente, faz-se necessário que as instituições de ensino modifiquem a sua forma de funcionamento, tanto na esfera micro, isto é na sala de aula, como na esfera macro, o currículo. Desse modo, Perrenoud

⁶ Nessa seção de nosso trabalho apresentamos somente as centrais obras de Perrenoud para que seja garantido o entendimento ao leitor sobre o sua teoria dos “ciclos de aprendizagem” uma vez que suas obras repetem a explicação dos mesmos conceitos.

oferece-nos como modelo de organização escolar o que denomina de “ciclos de aprendizagem”.

Por meio do que Perrenoud denomina de “Pedagogia Diferenciada” o autor estabelece uma relação entre essa pedagogia preocupada com processos pedagógicos de diferenciação, entendida como uma possibilidade de diminuição das desigualdades sociais entre os discentes dentro dos estabelecimentos escolares, e a sua abordagem por competências como um tipo de processo de ensino-aprendizagem que se fundamenta nesses dispositivos de diferenciação que traria condições para que a mesma se efetivasse. Entretanto, mudanças estruturais seriam necessárias para a sua implantação: a opção de mudança estrutural que o autor anuncia para que se alcance esse objetivo são os ciclos de aprendizagem.

Desse modo, para se compreender a proposta dos ciclos de aprendizagem de Perrenoud, é necessário recorrer ao que ele denomina como sendo uma “pedagogia diferenciada” à sua abordagem por competências que pode ser também compreendida como uma possibilidade dentre as muitas que poderiam caracterizar como sendo uma pedagogia diferenciada e, por fim, aos conceitos que são complementares para esse entendimento tais como, as suas concepções de avaliação, do trabalho do docente, do trabalho do discente, sua concepção sobre desigualdade escolar e fracasso escolar e outros conceitos que corroboram para o entendimento dessa perspectiva de processo de ensino e aprendizagem que se fundamenta centralmente em dispositivos de diferenciação que são capazes de produzir competências, mas que necessitam para o seu funcionamento de uma mudança na estrutura curricular e, portanto, organizacional dos estabelecimentos escolares, no qual ele anuncia os ciclos de aprendizagem como sendo uma possibilidade.

Nesse sentido, para se compreender o que são os ciclos de aprendizagem teorizados por Perrenoud é necessário compreender o que ele define como sendo uma “Pedagogia Diferenciada”.

A obra intitulada “Pedagogia diferenciada: das intenções à ação” talvez seja o trabalho em que Perrenoud (2000) deixe com maior nitidez a sua compreensão social sobre o fenômeno educativo das desigualdades como também do fracasso escolar apoiando o seu entendimento, centralmente, na sua “leitura” sobre os escritos do sociólogo Pierre Bourdieu.

Nesse estudo é definida a sua concepção sobre as desigualdades sociais estabelecidas no interior das instituições escolares e, com isso, o que seriam o que ele concebe como sendo “pedagogias diferenciadas”.

A diferenciação na ótica desse autor é fundamental para o combate contra desigualdades que se estabelecem nas escolas como uma alternativa para que o ensino tenha um ganho qualitativo - tanto que chega a afirmar que - não existe pedagogo que, preocupado com a temática do fracasso escolar e adepto das discussões da nova escola ou do que ele denomina de métodos ativos de aprendizagem, não defenda a necessidade de um ensino individualizado ou o que o autor denomina de “pedagogia diferenciada”.

Essa pedagogia rejeita a possibilidade de um processo de aprendizagem metodologicamente apoiado em um ensino que ensine ao mesmo tempo e da mesma maneira os mesmos conteúdos a alunos diferentes. Tal rejeição vem acompanhada da defesa de um ensino que tem o compromisso em se adequar às diferentes características individuais de cada aluno - rejeição essa que não aceita a existência nos estabelecimentos escolares do que ele denomina como sendo uma indiferença às diferenças.

A presença dessas diferenças entre os alunos é explicada por Perrenoud (2000) com o auxílio dos conceitos de campo e de capitais desenvolvidos pelo sociólogo Bourdieu. Apoiando-se nesses conceitos, Perrenoud argumenta que as diferenças advindas de diferentes graus de diferentes capitais adquiridos durante a vida no processo social de cada indivíduo desencadeiam no interior das instituições escolares o fenômeno do fracasso escolar. Diante do fenômeno do fracasso escolar, urge, segundo Perrenoud, respostas no âmbito pedagógico para combater essas desigualdades de êxitos dos alunos no seu processo de escolarização. Partindo de uma sociologia das organizações e do trabalho, defende a introdução de mecanismo de diferenciação nos trabalhos dos professores como também na própria organização do sistema educativo.

No capítulo intitulado “Da indiferença às diferenças nas pedagogias diferenciadas: itinerários”, Perrenoud (2000) de modo breve elabora uma reconstituição das reflexões que originaram as “pedagogias diferenciadas” como sinônimas do que ele também denomina, amparado em Bourdieu, de “pedagogias racionais”, cujo central pressuposto se aloja no ideário de combater as desigualdades e com isso a fabricação do fracasso escolar. Nessa reconstituição, Perrenoud (2000) nos mostra que antes da educação refletir sobre as “pedagogias diferenciadas”, os sistemas educacionais

apostaram no apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem como estratégia de resistência à problemática da reprovação.

Perrenoud (2000) nos esclarece que as “pedagogias diferenciadas” têm suas origens já no início do movimento da educação nova com pensadores como Edouard Claparède, Célestin Freinet, Robert Dottrens, sendo, portanto, uma intenção que não é nova no debate histórico da pedagogia, uma vez que já era destacada por alguns pedagogos no decorrer dos anos setenta. No entanto, para Perrenoud tais pedagogias só podem ser consideradas diferenciadas se originam da revolta contra as desigualdades e contra o fenômeno do fracasso escolar na tentativa de realizar uma atenta análise dos mecanismos que produzem as desigualdades refletindo sobre a própria organização do trabalho pedagógico que fabrica no interior das instituições escolares o fracasso dos seus alunos.

A fabricação do fracasso escolar não pode ser um fenômeno compreendido, segundo Perrenoud (2000), como consequência direta de uma dificuldade de aprendizagem do aluno, mas sim pela simultaneidade de mecanismos sociais mais complexos que ele denomina de “desigualdades reais” aliadas ao que ele denomina de “hierarquias de excelência escolar”.

As “desigualdades reais” seriam as diferenças construídas historicamente pelos próprios indivíduos de acordo com as suas múltiplas experiências sociais e que por consequência produzem desigualdades na aquisição de capital cultural por parte dos indivíduos em função de uma desigual consideração tanto no mundo simbólico, como no mundo prático dos indivíduos. No que diz respeito às “hierarquias de excelência escolar”, essas são produzidas pelos “múltiplos” entendimentos que os próprios docentes realizam sobre um mesmo programa escolar e que é expresso no momento da avaliação, o que fomenta mecanismos de distinção e termina por proporcionar classificações denominadas pelos sociólogos, segundo Perrenoud (2000), de “hierarquias de excelência” que podem ser entendidas tanto no que diz respeito à qualidade prática como em relação à teórica sobre os diferentes graus em que cada vez mais o aluno se aproxima ou se distancia do que é considerado “ideal” e, portanto, excelente. Trata-se de uma “hierarquia de competência”. Nesse aspecto, Perrenoud (2000, p.18) chama a atenção para o momento em que essas duas manifestações (as desigualdades reais e as hierarquias de excelência escolar) se manifestam simultaneamente no interior dos estabelecimentos escolares:

Presentes em todas as sociedades, as desigualdades reais de capital cultural apresentam-se, primeiramente, como capacidades desiguais de compreensão e de ação, revelando um poder desigual sobre as coisas, os seres e as idéias. Nem todos os indivíduos que coexistem em uma sociedade, tanto as crianças quanto os adultos, enfrentam as situações da vida, sejam elas banais ou extraordinárias, com os mesmos meios intelectuais e culturais. Essa desigualdade existe tanto nas sociedades sem escola como nas sociedades altamente escolarizadas, mas a emergência da forma escolar modifica o estatuto, a natureza e a visibilidade das desigualdades sociais.

Podemos observar que as hierarquias de excelência não são um monopólio das instituições de ensino, mas estão presentes também no ensino. Em nossa sociedade elas se apresentam sob duas diferentes formas: as desigualdades que as escolas ignoram quase por completo e que possuem maior relação com a vida prática como, por exemplo, certos esportes, formas de música, experiências sexuais, capacidade de liderança, e tantas outras, como aquelas desigualdades que terminam por coincidir com as formas de excelência que os estabelecimentos de ensino mais valorizam como, por exemplo, a leitura, a escrita, a contagem e outras tantas, pois os programas escolares, sendo conscientes ou não disso, efetuam escolhas culturais e expressam vontades políticas. Desse modo, segundo Perrenoud (2000), os estabelecimentos escolares não gozam de liberdade para avaliarem sobre o que desejam, mas realizam as suas avaliações, e conseqüentemente as suas classificações, em torno das normas de excelência que são socialmente atribuídas ao ensino, ainda que essas classificações passem por diferentes interpretações dos docentes no planejamento e nos critérios das suas avaliações.

Essas diferentes interpretações geram o que Perrenoud (2000) denomina de autonomia relativa na interpretação dos programas, e que se manifestam, sobretudo, no momento da avaliação e terminam por produzir o que denomina de “autonomia relativa na determinação das exigências”, isto é, sobre o que é ou não considerado pelo docente como excelência, ou seja, como ideal social de aprendizagem, o que intensifica no interior das escolas a fabricação das “hierarquias de excelência” que terminam por intensificar as classificações e com isso as desigualdades.

Perrenoud chega a afirmar que a escola cria hierarquias a partir do nada, e que essas são manifestas especialmente nos momentos dos exames padronizados planejados para serem capazes de classificar todos os alunos em uma extensa escala, eliminando tanto as questões que ninguém conseguiria responder como aquelas que todo mundo

conseguiria responder, deixando presentes no exame somente os itens considerados discriminantes, o que provoca classificações excludentes e desnecessárias:

As classificações escolares refletem, às vezes, desigualdades de competências muito *efêmeras*, porque estão relacionadas, por exemplo, a um momento-limite do desenvolvimento intelectual, que aumenta temporariamente as variações, ou porque elas dependem de uma interpretação muito particular da norma de excelência, que só acontece com um professor. Seria conveniente, ao contrário, duvidar do caráter decisivo e imbatível das hierarquias formais que a escola fabrica. A avaliação escolar pode dramatizar variações bastante fracas e passageiras, dando-lhes consequências simbólicas e práticas sem comparação com sua amplitude real. (PERRENOUD, 2000, p.22).

Perrenoud (2000) argumenta que mesmo assumindo a hipótese de que toda avaliação fosse uniforme e igualitária perfeitamente, a excelência escolar não poderia ser comparada a uma simples desigualdade na esfera da capital do cultural dos alunos porque seu malefício advém da representação que a escola produz em relação a essa desigualdade que está amparada nos julgamentos de êxito ou de fracasso. Nesse sentido, o fracasso escolar é muito mais um julgamento institucional do que uma realidade do indivíduo e sempre está relacionado a uma cultura escolar dotada de especificidades:

Como indica o adjetivo, o fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição particular, que tem o *poder* de julgar, de classificar e de declarar um aluno em fracasso. Esse julgamento é *constitutivo* do fracasso escolar: é a escola que avalia seus alunos e conclui, de modo *unilateral*, que alguns fracassam. Essa declaração imputa o fracasso ao aluno, ao passo que se refere a normas freqüentemente *estranhas* a seu projeto pessoal e a suas próprias exigências. [...] Contestá-lo, negar seu fundamento ou sua legitimidade não muda em nada sua realidade institucional, nem suas consequências: reprovação, aulas de apoio, orientação para um ramo menos exigente, recusa de uma certificação! [...] Isso não significa que as hierarquias de excelência escolar, das quais dependem o êxito e o fracasso, sejam “totalmente fabricadas”. Elas refletem, em parte, a realidade das variações. Mostrar que são objeto de representações social e institucionalmente construídas não basta para que desapareçam, como que por magia. Quebrar o termômetro não faz baixar a febre: a avaliação não cria as desigualdades, mesmo que, revelando-as, ela agrave suas consequências! (PERRENOUD, 2000, p.22-23).

Durante muito tempo, a escola buscou tecer uma explicação para a existência dessas desigualdades, para a existência do fracasso escolar, e por muito tempo buscava-se tal explicação no próprio aluno ou na sua família. Paulatinamente essas explicações passaram de um entendimento fundamentado pelas aptidões do indivíduo ou pelo seu “dom” – patrimônio genético - para uma explicação que admite a herança cultural e familiar do indivíduo.

Nessa explicação por meio das aptidões do indivíduo, Perrenoud (2000) ressalta uma pesquisa de Schiff publicada em 1982 sobre o desempenho escolar de crianças cujos pais são operários e que foram adotados por famílias de pais já graduados. A pesquisa mostrou como resultado que o êxito escolar das crianças adotadas era diferente das crianças filhas de operários que continuaram com suas famílias e que, portanto, embora considerados comparáveis aos filhos desses operários do ponto de vista biológico se distanciavam deles no êxito das atividades escolares o que segundo Perrenoud (2000) demonstra a importância do conhecimento adquirido dos indivíduos.

Perrenoud procura enfatizar o que há de comum entre essas duas teorias (do patrimônio genético e a do meio cultural) argumentando pela não defesa nem da explicação pelas aptidões advindas de um patrimônio genético e nem pelas aptidões advindas de uma herança cultural para compreender o fenômeno do fracasso escolar, mas procurando tecer uma explicação sobre a indiferença que a escola estabelece sobre as diferenças dos indivíduos partindo das premissas do que é comum a essas duas explicações:

Poder-se-ia matizar ao infinito a teoria do patrimônio genético e a teoria do meio cultural, opondo-as ou tentando articulá-las. Insistirei aqui no que elas têm, freqüentemente, em comum: partem do postulado de que, em razão de uma diversidade dos patrimônios (genéticos ou culturais), *falta alguma coisa* a certos alunos para terem êxito na escola. [...]. No entanto, há um denominador comum: em todos os casos, sugere-se que, afinal de contas, no absoluto ou em relação a uma norma particular, alguma coisa *faz falta* ao aluno ou a sua família. A sociologia da educação contribui, é verdade, bem depressa para enriquecer, diversificar, relativizar essa explicação “indireta”. Ela salientou que a “deficiência sociocultural” não existe em si [...] e que, ao contrário, é relativa à cultura escolar imposta ao conjunto da população, uma vez que nem todas as classes sociais têm familiaridade com ela. [...]. O sistema educativo não faria, de algum modo, senão constá-lo: cada um tem êxito conforme suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p.24).

Perrenoud insiste na afirmação de que as instituições escolares não têm refletido sobre a existência das diferenças que passam a se consolidar como desigualdades, tanto no sentido do êxito escolar, como no sentido do fracasso escolar, em virtude do funcionamento do sistema de ensino e do modo particular com que tem tratado as diferenças existentes na sua clientela.

Apoiando-se em Bourdieu, Perrenoud (2000) afirma que as origens das desigualdades no que se refere ao que os sistemas escolares consideram como êxito escolar está na indiferença que esses estabelecimentos de ensino possuem com relação à

existência das diferenças no seu modo de funcionar enquanto organização educativa e que também é possível de ser observada, até mesmo de maneira involuntária, no tratamento dado pelos docentes aos seus alunos.

Como medida para combater essa indiferença às diferenças Perrenoud defende o que denomina de “pedagogias diferenciadas”, que ele também concebe como sendo, dentro dessa conjuntura, uma “pedagogia racional”:

Se o objetivo é dar a todos chances de aprender, quaisquer que sejam sua origem social e seus recursos culturais, então, uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia *racional*. A idéia está presente desde 1966 – sem propostas pedagógicas concretas – na análise de Bourdieu. Ela é desenvolvida por Bloom (1966) nos Estados Unidos, praticamente ao mesmo tempo. Parece que não há vínculos entre esses trabalhos. A abordagem de Bloom é mais pragmática: propõe um modelo de pedagogia racional, orientada para domínios explicitamente definidos, graças à remediações individualizadas, fundamentadas e uma avaliação criteriosa e formativa. O *mastery learning* vai tornar-se, em francês, a pedagogia do domínio ou, em sua versão caricatural na França, a pedagogia por objetivos. Essas correntes retomam trabalhos mais antigos, feitos na Europa quanto nos Estados Unidos, da educação sob medida proposta por Claparède (1973) ao plano Dalton e aos trabalhos de Dottrens (1971) sobre o ensino individualizado. (PERRENOUD, 2000, p.28).

A concepção socialmente defendida de que todos, independente de suas classes sociais, etnias, gênero e tantas outras especificidades que produzem diferenças, deveriam ser instruídos para serem livres é um conceito moderno que segundo Perrenoud (2000) ainda não é defendido totalmente por todos.

O autor recupera brevemente a histórica da educação e a título de ilustração recupera o sistema educacional francês efetuando uma analogia com o sistema brasileiro sobre a desigualdade social nas instituições de ensino que se apresentava no século passado e início do século XX já no início da escolarização quando as crianças da classe burguesa entravam com seus seis ou sete anos nas primeiras classes do liceu com a promessa dos estudos completos, ao passo que as demais crianças frequentavam a escola primária para completá-la aos seus onze ou trezes anos de idade, com uma instrução apenas elementar.

Perrenoud (2000) afirma que essa dualidade no sistema educacional vinculado às classes sociais permaneceu por muito tempo na história da educação em várias roupagens, chegando até aos anos trinta e produzindo uma marcante desigualdade escolar. Entretanto, as desigualdades geradas por um mesmo sistema de ensino, que abriga indivíduos de diferentes classes sociais e tantas outras diversidades sociais, é um

fenômeno que o autor julga ser recente na história da educação e importante de ser analisado.

Esse fenômeno, desencadeado por um processo histórico de democratização do acesso ao ensino, segundo Perrenoud (2000), começa a ser observado com maior intensidade a partir dos anos setenta. As primeiras tentativas de diferenciação no ensino fundamentadas na simples supressão da reprovação como também de estratégias de apoio escolar, em período extra-escolar com outros educadores que não o titular responsável pelos alunos atendidos foram muito criticadas. Nesse sentido:

Chegou-se, então, a partir dos anos 70, com as propostas de Louis Legrand (1986,1996), depois com os trabalhos de Philippe Meirieu (1989a e b, 1990), os da equipe genebrina (Hutin, 1979; Haramain, Hutmacher e Perrenoud, 1979) ou das equipes belgas, a uma *pedagogia diferenciada* proveniente dos professores titulares de turmas, de preferência no âmbito de uma equipe, por meio de dispositivos mais variados e realistas do que um preceptorado generalizado. Essa emergência representou uma longa caminhada, entrecortada por paradas e que permanece inacabada. Ela dava razão às críticas da educação compensatória e do apoio pedagógico e optava resolutamente pela segunda via da alternativa claramente formulada pelo Grupo francês de educação nova (1977): “*Pedagogia do apoio*” ou *apoio à pedagogia?*(PERRENOUD, 2000, p.36)

Perrenoud (2000) não se propõe a elaborar a reconstituição histórica da pedagogia diferenciada, justificando que se trata de uma elaboração complexa destinada aos historiadores da educação, principalmente pela pluralidade que compõe tal fenômeno como a existência de inúmeras perspectivas teóricas, militantes, políticas, o que implicaria muito mais em inúmeras evoluções paralelas do que um único movimento. Como exemplo dessa pluralidade de movimentos pedagógicos preocupados com a temática do fracasso escolar e na reflexão de possíveis mecanismos de diferenciação no processo de ensino, Perrenoud anuncia as tentativas pedagógicas de diferenciação na França que foi denominado de “pedagogia diferenciada”, na América do Norte que ficou conhecido como “pedagogia do domínio”, na Europa a “pedagogia do domínio” difundida de maneira caricatural e que foi abreviada na França por PPO “pedagogia por objetivos”. Muitas críticas anti-*behaviorista* e contra uma “pedagogia compensatória” foram realizadas, das quais, as mais importantes foram sintetizadas, segundo Perrenoud (2000) por Hameline (1979).

Em resposta a essas inúmeras críticas, Perrenoud (2000) argumenta que Huberman (1988), realiza um ensaio tentando conciliar a pedagogia do domínio fundamentada em princípios comportamentalistas com uma abordagem construtivista.

Na interpretação de Perrenoud essa síntese, em sua hipótese, poderia ter sido há mais tempo elaborada se não houvesse uma renúncia da abordagem elaborada nos Estados Unidos, fato esse que terminou por ocultar na França e com menor intensidade nos países latinos a “pedagogia do domínio” também muitas vezes denominada de “pedagogia dos objetivos” poder ser considerada uma “pedagogia diferenciada” diretamente relacionada com os trabalhos de Claparède e Dottrens:

Na Bélgica, onde as ciências da educação, sob a influência de De Landshere, abriram-se de saída aos trabalhos norte-americanos, essa filiação sempre foi clara, e os trabalhos sobre a pedagogia diferenciada esposaram diversas heranças: o construtivismo piagetiano, próximo das correntes de escola ativa, apoiava-se em dispositivos orientados por objetivos e por uma avaliação formativa (Crahay, 1986). Na França, a pedagogia diferenciada parece ter sido “reinventada” por Legrand (1986, 1996), antes que Meirieu (1989a, b, c; 1990 a) desse-lhe uma audiência mais ampla e introduzisse uma ruptura decisiva com o modelo de uma diferenciação do tratamento pedagógico fundada sobre uma classificação prévia dos alunos (Grangeat, 1997).

Divergências teóricas e protecionismos culturais contribuíram para retardar o desenvolvimento da pedagogia diferenciada. A ignorância ou a excomunhão mútua das correntes de pensamento impediram, às vezes, de discernir as convergências. (PERRENOU, 2000, p.38)

Nesse cenário de pluralidade pedagógica, somado às teorias dos anos setenta que disseminaram a incredibilidade na possibilidade de se combater o fracasso escolar como uma desigualdade social, Perrenoud defende a possibilidade da convergência dessa pluralidade pedagógica como mecanismo de combate à realidade do fracasso nos sistemas escolares.

No entendimento de Perrenoud (2000), as idéias disseminadas pelas teorias de Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971) terminaram por fundamentar uma “leitura” pessimista com relação ao combate ao fenômeno do fracasso escolar, compreendendo os sistemas de ensino como reprodutores das classes sociais, das hierarquias sociais e, com isso, das desigualdades sociais, o que produziu um movimento de desilusão, sobretudo nos trabalhos dos professores. Entretanto, Perrenoud (2000) anuncia a possibilidade de outras interpretações com relação a esses clássicos de explicações macrosociológicas do fracasso escolar:

Sem serem totalmente desmentidas, as teses dos anos 70 foram atenuadas. Berthelot (1983) distingue uma *lógica de reprodução* – cujo desafio das classes dominantes é manter a ordem social – de uma *lógica de perpetuação* – cujo desafio é transmitir sua própria posição a seus descendentes, aqueles que Bourdieu e Passeron chamavam, desde 1964, de *herdeiros*. Segundo Berthelot, as lógicas de reprodução da ordem social e de perpetuações das posições familiares

nem sempre coincidem: a preocupação com o crescimento e com a posição de uma nação na competição mundial pode incitar a classe dirigente a democratizar o acesso aos estudos, com o risco de ampliar a competição escolar a recém-chegados e diminuir as chances de seus próprios filhos. Petitat (1982) mostra, por sua vez, que a reprodução das classes sociais não é a função maior da escola, a não ser em certos períodos da História, e que ela também pode contribuir para “produzir a sociedade” e para fazer emergir novas classes e novas hierarquias. Os trabalhos dos sociólogos sobre a emergência das novas classes médias, as quais devem sua posição mais ao diploma do que a um pequeno capital, sugerem que a escola, longe de congelar a estratificação social, permitiu a emergência de uma sociedade de classe média instruída e que deseja a instrução de seus filhos (Hutmacher, 1993). (PERRENOUD, 2000, p.39).

Mediante a essas possibilidades de leituras referentes aos mecanismos de fabricação do fracasso escolar nos sistemas de ensino, Perrenoud se posiciona argumentando que tal fabricação seria consequência de um conservadorismo pedagógico e administrativo que é indiferente tanto às pesquisas produzidas na área como também às políticas educacionais. Perrenoud se apóia em uma leitura dos teóricos acima já citados, mas centralmente em Bordieu, considerando as nuances acima citadas para defender uma busca por respostas pedagógicas para o combate ao fenômeno do fracasso escolar em um ensino que promova o desenvolvimento das “pedagogias diferenciadas” procurando sinalizar aos governos que possuem a intenção de lutar contra a realidade do fracasso nas escolas, aos profissionais que atuam nos estabelecimentos de ensino, como aos pesquisadores, formadores e demais especialistas, uma resposta ao questionamento sobre o que pode ser feito para resolver a problemática do fracasso dos alunos na escola.

Essa intenção se aloja na premissa defendida por Perrenoud (2000) de que atualmente é muito difícil afirmar que os governos nada tenham feito para combater a realidade do fracasso nos estabelecimentos de ensino. Entretanto, é evidente que, na maioria das vezes, as políticas educacionais não são continuadas, existem diferenças entre os objetivos e os meios, há presença de incoerência nas intenções democráticas e a sua manifestação nos programas escolares que segundo Perrenoud deveria estar fundamentada na tenacidade dos conceitos: pedagogia diferenciada, avaliação formativa, métodos ativos, procedimentos de projetos, competências, práticas administrativas e educativas e, sobretudo, os ciclos de aprendizagem. Infelizmente, segundo o autor:

A pedagogia diferenciada está, portanto, muito longe de envolver todos os professores e todos os agentes do sistema. Contudo, amplia-

se o círculo daqueles que refletem sobre isso e tentam algo, e as políticas educativas vão nesse sentido, com as zonas de educação prioritária, a criação de ciclos de aprendizagem, o encorajamento a uma avaliação mais formativa. Durante esse período, avaliam-se os limites do modelo mais evidente de diferenciação, que se fundamenta na esperança de identificar as características individuais dos alunos com suficiente precisão para atribuir a cada um “tratamento pedagógico” sob medida. A diferenciação é pensada como uma *microorientação*, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que *supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição*, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos. (PERRENOUD, 2000, p.41).

A pedagogia diferenciada, de acordo com o autor, tem como um dos seus centrais obstáculos para a sua efetivação, as estruturas que Perrenoud (2000) denomina de “costumes” atrelados ao seguimento de programas, nos quais grupos de alunos de mesma idade ou de idades aproximadas tentam assimilar as mesmas aprendizagens. Tais programas são bastante fragmentados por graus, níveis, classes, seções, cursos, graduações que colaboram para a não diferenciação no processo de ensino e aprendizagem.

A tentativa de implantar um ensino diferenciado vai ao encontro à finalidade de deixar esses sistemas de ensino fragmentados e rígidos com uma maior flexibilidade. Nesse sentido, Perrenoud aponta várias medidas necessárias, tais como: um ensino menos frontal (termo utilizado pelo autor para designar tradicional); abertura entre diferentes turmas durante um programa anual permitindo diversificados reagrupamentos de alunos atendidos por diversos docentes; abertura vertical desses grupos com alunos que participam de programas consecutivos produzindo um reagrupamento de diferentes idades; a possibilidade de um mesmo professor acompanhar os mesmos alunos de um grau para o seguinte; um maior oferecimento de opções nos programas para tentar contemplar a diversidade de interesses dos alunos; pedagogias especializadas para o atendimento de alunos portadores de necessidades especiais; a inclusão de apoio externo de especialistas, psicólogos, docentes de apoio, etc.; estruturas de acolhimento para crianças recém integradas na escola; medidas que permitam que um aluno progrida mais ou menos que os demais - medidas que não são exclusivas, mas que permitem uma maior flexibilidade no sistema de ensino, o que por conseqüência, auxilia na implantação de uma pedagogia diferenciada, especificamente centralizada no aluno e no

“caminho” que o mesmo percorre para a sua aprendizagem, ou seja, que centraliza como prioridade a individualização dos percursos de formação.

Perrenoud (2000) aponta como sinônimo de progresso no ensino a criação do que denomina de “ciclos de aprendizagem” que seria para ele uma equivalência mais modernizada dos clássicos ciclos de estudos que deveriam ter uma duração de dois a três anos em que não ocorram nem a reprovação e nem qualquer outro tipo de seleção. Entretanto, a questão importante para o autor é pensar em como estruturar esses ciclos de aprendizagem sem recair nos graus dos programas. Essa questão advém da dificuldade que tanto os profissionais da educação, como os próprios alunos possuem de re-elaborar uma organização da escola sem instalar “novas roupagens” dos graus já estabelecidos na lógica tradicional dos programas escolares organizados anualmente. Em virtude dessa dificuldade, Perrenoud (2000) indica a possibilidade da criação de “ciclos de aprendizagem” que considera com características ainda conservadoras porque retiram a reprovação mas ainda conservam a estrutura dos ciclos em graus que segundo ele não consegue combater a fabricação das desigualdades, e, com isso, o fracasso escolar.

O conservadorismo no interior dos “ciclos de aprendizagem” se apresentaria pela ausência de mecanismos de diferenciação no ensino e de acompanhamento diagnóstico do processo de aprendizagem dos alunos. Tal ausência poderia segundo Perrenoud (2000) causar uma diminuição dos percursos de formação. Outras duas problemáticas cooperam para esse conservadorismo: as dificuldades em se estruturar como deverá ocorrer a percurso de um ciclo a outro como também a progressão no interior de um ciclo. Nesse sentido, seria preciso repensar de modo radical a organização pedagógica.

Segundo o teórico dos ciclos de aprendizagem, a organização pedagógica historicamente tem sido interesse de investigação por profissionais de diferentes áreas, tais como os historiadores, os sociólogos, os especialistas da educação, os administradores das escolas. Entretanto, Perrenoud (2000) chama a atenção para que esse fenômeno seja também do interesse daqueles que se preocupam com o fenômeno do fracasso escolar que pode ser enfrentado por mecanismos pedagógicos de diferenciação em uma organização que ele denomina “ciclos de aprendizagem”.

O autor explica que a pedagogia diferenciada organizada em ciclos de aprendizagem se encontra limitada quando inserida em uma organização em graus. Também anuncia que na história da organização escolar já ocorreram outras tentativas

de uma organização escolar que não fosse por meio da rígida organização por séries que se consolidou primeiramente na área urbana para depois se expandir para a área rural. Na recusa por essa organização excessivamente fragmentada, Perrenoud anuncia que há uma estreita relação entre a organização escolar em graus anuais com a produção industrial:

Essa racionalização do aparelho educativo permitiu escolarizar maciçamente todas as crianças de 6 a 16 (até 18) anos e aumentar, de década em década os índices de escolarização pré-obrigatória e pós-obrigatória. Ela aplica à formação dos indivíduos certos princípios da produção industrial, principalmente:

- uma divisão vertical do trabalho dos professores, de acordo com a qual os alunos passam de grau em grau, mudando de professores a cada ano ou a cada dos anos;
- uma divisão horizontal do trabalho, que fragmenta cada grupo seguindo o mesmo programa em tantas classes confiadas a tantos professores (ou a grupos de professores ensinando disciplinas complementares).

Tal gestão dos fluxos supõe, pois, a existência de dois mecanismos estritamente complementares:

- o primeiro decide o destino de cada aluno ao final de cada ano escolar (reprovação, aprovação, orientação para outras habilidades);
- o segundo constitui grupos-aula, equilibrando aproximadamente os efetivos, e atribui-lhes professores. (PERRENOUD, 2000, p.101-102).

Além de identificar a aproximação da organização seriada com a produção industrial, Perrenoud (2000) ressalta a preocupação com a permanência da lógica da organização seriada em locais em que os ciclos são implantados. Com a permanência dos hábitos e habilidades desenvolvidas em escolas organizadas em série, a introdução dos ciclos pode acabar se limitando a uma camuflada organização ainda entendida em graus.

Mesmo a tentativa de introdução dos ciclos de modo coerente pode produzir organizações mais e menos conservadoras. As experiências mais conservadoras estariam ligadas à introdução de ciclos de aprendizagem que ainda possuem os graus como referência fixando objetivos para serem alcançados no término dos ciclos eliminando a reprovação, o que torna mais flexível as progressões. Em contrapartida, as experiências mais audaciosas inserem um período de vários anos abolindo a noção de série ou qualquer espécie de programação anual.

Um segundo momento para compreender “os ciclos de aprendizagem”, teorizado por Perrenoud, é compreender a sua abordagem por competências como uma das possibilidades de realização de uma pedagogia que se pretenda diferenciada. Perrenoud (1999a), na sua obra intitulada “Construir competências desde a escola”, opta por

avançar nesse conceito criticando as três maneiras mais comuns para a definição do que sejam competências:

A primeira concepção errada de competência seria o entendimento dessa como uma necessidade de expressar objetivos de ensino ou de práticas que possam ser medidas e observadas. Apesar de reconhecer que tal pedagogia, não necessitaria de ser em seu todo superada, o mesmo alerta sobre os exageros trazidos pelo *behaviorismo* sumário, taxionomias por objetivo etc, pois:

A assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos. (PERRENOUD, 1999a, p.19).

Outro entendimento errado sobre o que sejam competências, segundo Perrenoud (1999a), está na oposição que é estabelecida entre a noção de competência e o conceito de desempenho. Segundo essa lógica de raciocínio, o desempenho - entendido aqui como uma ação que pode ser observada - teria como função indicar a competência do indivíduo que já estaria supostamente desenvolvida e, portanto, sendo avaliada indiretamente. Perrenoud alerta que não basta classificar as competências adquiridas pelo indivíduo ou somente observá-las afim de constatá-las, como por exemplo, observar se o indivíduo sabe cozinhar, observar se o indivíduo sabe ler, e assim para diferentes situações. O autor considera que o verdadeiro interesse para os educadores está em conseguir responder aos seguintes questionamentos: que competências queremos formar e de que maneira? Faz-se necessário compreender ou pelo menos levar em consideração tudo o que foi mobilizado para que aquela determinada ação se desencadeasse com perfeição pelo sujeito:

Precisa-se, então, de um inventário dos recursos mobilizados e de um *modelo teórico* da mobilização. Para isso, é preciso formar uma ideia do que ocorre na *caixa-preta* das operações mentais, mesmo com o risco de que não passem de representações metafóricas no estágio das ciências da mente.(PERRENOUD, 1999a, p.20).

Perrenoud (1999a) ainda critica uma terceira noção errada sobre competências que a interpreta como uma potencialidade presente em toda a mente humana. Dessa maneira ele critica Chomsky (1977) nas seguintes palavras:

A competência, tal como Chomsky a concebe, seria essa capacidade de continuamente improvisar e inventar algo novo, sem lançar mão de uma lista preestabelecida. Nessa perspectiva, a competência seria uma característica da espécie humana, constituindo-se na capacidade de

criar respostas sem tira-las de um repertório. Existe aqui, no meu entender, uma confusão nos níveis de análise. Os seres humanos certamente têm a faculdade, ancorada em seu patrimônio genético, de construir competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto com a maturação de sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo.(PERRENOUD, 1999a, p.20).

Perrenoud (1999a) defende que as aprendizagens são construídas e não são virtualidades da espécie, pois, produzem a necessidade de se criar mecanismos propícios para que os indivíduos mobilizem seus esquemas de conhecimentos já adquiridos para a resolução de problemas que terminam por colaborar para que os mesmos sejam considerados competentes. A competência no seu início passa por raciocínios explícitos que vão se transformando paulatinamente em decisões automáticas que podem ser consideradas como sendo “um inconsciente prático” como é denominado por Jean Piaget e que Perrenoud (1999a) também identifica como um “habitus” nos termos do sociólogo Bourdieu. Segundo essa linha de raciocínio, Perrenoud argumenta que esquemas mais complexos de raciocínios seriam produtos de esquemas mais simples:

Tais esquemas são adquiridos pela prática, o que não quer dizer que não se apoiem em nenhuma teoria. Conservam-se, assim como todos os outros, *no estado prático*, sem que o sujeito que o carrega tenha, necessariamente, uma consciência precisa de sua existência e, menos ainda, de seu funcionamento ou de sua gênese.

Ao nascermos, dispomos de alguns poucos esquemas hereditários e, a partir destes, construímos outros de maneira contínua. O conjunto dos esquemas constituídos em dados momento de nossa vida forma o que os sociólogos, como Bourdieu, chamam de *habitus*. [...]

No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode *automatizar-se* gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse “inconsciente prático” do qual fala Jean Piaget. (PERRENOUD, 1999a, p.24)

O importante de se ressaltar sobre a apropriação que Perrenoud faz do conceito de “inconsciente prático” de Jean Piaget e do conceito de “habitus” de Bordieu está na sua concepção do que seja um especialista que estaria fundamentada na idéia da conquista da competência quando essa atinge seu apogeu, isto é, quando o indivíduo não precisa mais “pensar” para executar as suas atividades, pois quanto maior a especialidade do sujeito para a execução daquela atividade, menor a quantidade de raciocínio para que a tarefa seja realizada, pois:

A partir do momento em que fizer “o que deve ser feito” sem querer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender, estes últimos fazem parte da competência [...] Por ser muito competente é que um especialista pode resolver rapidamente certos problemas simples, sem precisar pensar, integrando a forma ágil uma impressionante série de parâmetros. Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança sua máxima eficácia. (PERRENOUD, 1999a, p.26.)

Na tentativa de esclarecer um pouco mais o que define como competências Perrenoud (1999a) estabelece uma diferença entre os seguintes conceitos: competências, *savoir-faire* e recursos. Para ele a competência pode tanto funcionar como mobilizador de recursos cognitivos internos como proveito de uma competência mais ampla ou a competência pode funcionar como mobilizadora de recursos que necessariamente não levem à construção de competências mais amplas mas que se apresentam somente como recursos.

No caso do *savoir-faire* (saber fazer) esse pode ou não funcionar como recurso mobilizado para alcançar uma competência de nível mais complexo. Segundo Perrenoud (1999a, p.27) toda *savoir-faire* é: “Um esquema com uma certa complexidade existindo no estado prático, que procede em geral de um treinamento intensivo, à maneira do patinador, do virtuoso do artesão, cujos gestos tornaram-se ‘uma segunda natureza’ e fundiram-se no habitus”.

Segundo Perrenoud, a mobilização de recursos cognitivos não significa necessariamente um saber-mobilizador, pois dentro de uma situação complexa pode ocorrer de uma mobilização de diversos recursos cognitivos não se apresentar de uma maneira totalmente espontânea e original, justamente porque passa por uma série de operações mentais. Dessa maneira na tentativa de diferenciar tais conceitos (competências, *savoir-faire* e recursos mobilizados), Perrenoud (1998, p. 28) explica:

A “gestão mental”, a “programação neurolinguística”(PNL) e os diversos métodos de educação pretendem, justamente, ajudar o sujeito a tomar consciência de seus mecanismos de pensamento, para dominá-lo melhor. Contudo, não existe nenhum “saber-fazer” universal, que operaria em total situação e que poderia ser aplicado a quaisquer recursos cognitivos, ou então, ele se confunde com a inteligência do sujeito e sua busca de significados.

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confundem com eles pois acrescentam-se aos menos assumir sua postura em sinergia com vistas de uma ação eficaz em determinada situação complexa. Ela acrescenta o valor de uso dos recursos mobilizados, assim como uma receita culinária engrandece seus ingredientes, pois ordena-os, relaciona-os, funde-os, em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva.

Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizador por outras. Dessa forma, a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes. Ocorre o mesmo com parte de nossos conhecimentos, nossos esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Segundo Perrenoud (1999a), o indivíduo durante toda a sua vida se deparará com várias situações, nas quais terá que lançar mão dos seus conhecimentos que podem tanto ter como característica a inovação como a repetição, percorrendo um caminho desde suas aquisições e experiências. Esse “caminho” permitirá que o sujeito numa eventual situação nova e problemática encontre uma solução eficiente, tornando-o competente. Tal movimento se apresenta com maior rapidez e insistência no registro profissional, pois as exigências do trabalho passam pelos fortes exigências do ofício, da divisão das tarefas, enquanto que em outros ambientes as situações problemáticas costumam se apresentar em um maior espaço de tempo. Para consolidar essa resolução de problemas, o indivíduo competente deverá requisitar analogias que são paulatinamente associadas à situação problema a ser resolvida utilizando dois processos cognitivos que, embora diferentes, ocorrem simultaneamente, pois:

Esse funcionamento cognitivo pertence tanto à ordem da repetição como à ordem da criatividade, pois a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente. A ação competente é uma “invenção bem temperada”, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou já dominado, a fim de que enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. As situações tornam-se familiares o bastante para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido. (PERRENOUD, 1999a, p.31)

Perrenoud argumenta que toda competência vai muito além dos conteúdos adquiridos pelo sujeito, pois para ele a formação não advém simplesmente da assimilação de conteúdos, mas sim da construção de um conjunto de disposições e esquemas que irão permitir a esse indivíduo a mobilização de seus conhecimentos nas inúmeras situações diferentes a que ele se deparar, capacitando-o a agir com discernimento e no momento certo.

Para exemplificar sua colocação, Perrenoud (1999a) argumenta que na escola, os alunos aprendem inúmeros conteúdos como fatos históricos, geográficos, gramática, matemática e etc., mas que na grande maioria das vezes não sabem acionar esses

diversos conhecimentos para a resolução de problemas que emergem em situações variadas e inéditas. Para sanar essa situação defende a necessidade de um ensino mais exigente e um treinamento mais intensivo para que auxiliem os alunos a associarem o seu repertório já existente às situações que lhes são apresentadas no cotidiano. O autor desse modo defende um treinamento que define como “aprendizagem no campo”:

Em muitos registros de especialidade, as competências dependem de uma forma de *inteligência situada*, específica. As situações novas são bastante ricas, diversas e complexas para que o sujeito domine-as com o seu senso comum e com sua lógica natural. Só pode processá-las tendo à sua disposição não só recursos específicos (procedimentos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações, conhecimentos e métodos), mas também *maneiras específicas e treinadas de mobilizá-los e colocá-los em sinergia*. Em um certo sentido, a habilidade é uma “inteligência capitalizada”, uma seqüência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições *dominadas*, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou *tramas* que ganham tempo, que “inserem” a decisão. (PERRENOUD, 1999a, p.30).

Para Perrenoud as competências são importantíssimos objetivos a serem alcançados para a consolidação do que ele concebe por formação, pois elas podem tanto servir como respostas a uma demanda do mercado social dirigido unicamente para a adaptação, como podem também auxiliar em uma eficiente apreensão da realidade não ficando o indivíduo desta maneira indefeso frente às relações sociais. Sendo assim, o autor afirma que possui uma posição que denomina de equilibrada no que diz respeito à abordagem por competências nos sistemas escolares, uma vez que, sua introdução nos estabelecimentos escolares não é fundamentada nem de uma maneira muito otimista e nem de uma maneira muito pessimista. Nesse sentido, posiciona-se argumentando que a introdução dessa abordagem nos sistemas escolares seria uma forma de “evolução” no ensino que lhe atribuiria um sentido que se perdeu:

1-A evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna da maior atenção. Talvez seja essa a única maneira de “dar um sentido à escola” [...], para salvar uma forma escolar que está esgotando-se sem que seja percebida de imediato, alguma alternativa visível.

2-Essa evolução é difícil, pois ela exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício de aluno. Essas transformações suscitam a resistência passiva ou ativa por parte dos interessados, de todos aqueles a que a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais do que a eficácia da formação. (PERRENOUD, 1999a, p. 32).

Defendendo a evolução dos sistemas escolares, Perrenoud (1999a) posiciona-se pela introdução da abordagem por competências nos programas escolares, repensando as práticas tanto dos professores como dos alunos porque toda competência desenvolvida por qualquer indivíduo está conseqüentemente ligada diretamente a uma prática social. Sua posição fica explícita nas seguintes palavras:

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática profissional e exige ainda menos que quem a ela se dedique seja um profissional completo. Assim, como amador, pode-se dar um concerto, organizar viagens, animar uma associação, cuidar de uma criança, plantar tulipas, aplicar dinheiro, jogar uma partida de xadrez ou preparar uma refeição. Tais práticas, entretanto, admitem uma forma profissional. Não há nada de estranho nisso: os novos ofícios, raramente, nascem *ex nihilo* e, de maneira geral, representam o término de uma prática social de gradativa profissionalização de uma prática social inicialmente difusa e benévola. É perfeitamente normal, pois toda a competência amplamente reconhecida evoca uma prática profissional constituída, emergente ou virtual. (PERRENOUD, 1999a, p. 35-36.)

Segundo o autor para uma formação profissionalizante de qualidade, em primeiro lugar deve-se saber realizar uma correta identificação das inúmeras situações que naquele instante são pertinentes, levando também em consideração as situações banais como também as situações excepcionais. Realizando este exercício o indivíduo estará efetuando o que Perrenoud denominou de transposição didática que permite justamente ao indivíduo ser competente pelos inúmeros recursos que este mobilizou.

Perrenoud (1999a) defende a ideia de que para a efetivação de resoluções de problemas, um indivíduo poderá mobilizar inúmeros recursos, ou seja, jamais se poderá afirmar que exista em uma determinada situação problema, uma única “competência analítica”. Com isso chegamos a conclusões que dependendo do repertório de conhecimentos que o indivíduo carregue, dependerá também a construção da sua própria competência junto às diversas situações concretas que lhe forem apresentadas, ou do que ele denomina da busca por competências transversais.

O autor ainda alerta sobre a ambigüidade presente na formação realizada na escola e que seria justamente por tal motivo que esta não se aventura a se entregar no campo das “práticas sociais”, pois quando se pensa em práticas sociais automaticamente se questiona que tipo de homem queremos formar e não tão somente quais competências queremos que ele desenvolva, e isso envolveria práticas familiares,

sexuais, políticas, sindicais, artistas, esportivas, etc, o que determinaria que competências transversais deveriam ser desenvolvidas desde a escola:

Entende-se por que a escola não se aventura no campo minado das práticas sociais e costuma contentar-se, ao propor um referencial de práticas transversais, com fórmulas cautelosas, bastante “etéreas”, no melhor dos casos acompanhadas de alguns exemplos apresentáveis. Tais programas, infelizmente, não resolvem a questão da transposição didática. Se as competências serão formadas pela prática, isso deve ocorrer, necessariamente, em situações concretas, com conteúdos, contextos e riscos identificados. Quando o programa não propõe nenhum contexto, entrega aos professores a responsabilidade isto é, o poder e o risco de determiná-lo. Isso agrada aos que desejam dar a eles a maior autonomia possível na escolha dos conteúdos e dos processos e formação. Porém surgem dois problemas:

- Os professores adeptos da ideia da competência assumem tremendas responsabilidades na escolha das práticas sociais de referência e investem nelas sua própria visão de sociedade, cultura e ação, ainda mais à medida que transmitem conhecimentos.
- Os professores que não se interessam por essa abordagem, que não desejam e nem podem fazer esse trabalho de transposição a partir das práticas sociais, irão desprezá-la e ficarão limitados à competência disciplinares consagradas, como, por exemplo, em francês o resumo, a explicação de textos, a composição de ideias; em matemática, as operações aritméticas, a resolução de problemas ou equações, a construção de figuras, a demonstração. Elas investirão, por outro lado, o essencial de sua energia na transmissão de conhecimentos teóricos e métodos. (PERRENOUD, 1999a, p. 39)

O autor alerta para o perigo de se pensar que o objetivo de desenvolver competências desde a escola, anularia simultaneamente a importância e o ensinamento das disciplinas, pois toda a competência termina por mobilizar conhecimentos de ordem disciplinar. Frente a este risco, Perrenoud afirma que existem:

- Por um lado, aqueles que pensam que a escola deve limitar-se a transmitir conhecimentos e desenvolver algumas capacidades intelectuais muito gerais (saber analisar, argumentar, etc.) fora de qualquer referência a situações e práticas sociais;
- Por outro, aqueles que defendem a construção de competências de alto nível, tanto dentro das disciplinas quanto na sua intersecção, ou seja, trabalhando-se a transferência e a mobilização dos conhecimentos em situações complexas, muito além dos exercícios clássicos de consolidação e aplicação. (PERRENOUD, 1999a, p. 41)

A questão é que atualmente é explícita a utilização de competências por profissionais que quase nada tiveram ligação com as que foram absorvidas por eles nas disciplinas escolares que tinham como seu objetivo prepará-los para as suas respectivas funções. Sabendo-se que cada competência se refere a um conjunto de situações, a questão que se fica é: todas as situações recorreram prioritariamente aos recursos das

disciplinas escolares, de inúmeras disciplinas ou de nenhuma. Levando em consideração várias hipóteses, Perrenoud (1999a) nos deixa explícito seu posicionamento:

A honestidade está em dizer, hoje, que não sabemos exatamente qual é a utilidade das disciplinas escolares - além de ler, escrever e contar - na vida diária das pessoas que não seguiram estudos superiores. A razão é muito simples: historicamente, a escolaridade tem sido construída para preparar os estudos universitários. É muito recente a preocupação com sua relação com as situações da vida profissional e não-profissional. Paradoxalmente, essas perguntas são feitas, sobretudo, desde que a escola obrigatória não desemboque mais do que marginalmente sobre o mercado de trabalho. Parece pertinente, por um lado, fornecer uma cultura geral elementar aos que ingressassem na vida profissional ou um aprendizado em uma empresa e, por outro lado, uma preparação acadêmica aos que continuassem seus estudos no liceu. O fato de nem a escola primária, nem sequer a escola de ensino médio deixarem de construir um nível final de estudos obriga a interrogar-se sobre a finalidade desses ciclos de aprendizado, sem ignorar que doravante eles preparavam para uma grande diversidade de destinos escolares e sociais. (PERRENOUD, 1999a, p.43)

Perrenoud alega que ainda hoje, a escolaridade vem acompanhada de conhecimentos disciplinares sem que esses estabeleçam uma integração com as competências a serem formadas e que necessitam, justamente para isso, simultaneamente de um treinamento fundamentado em práticas sociais. Nesse sentido, defende a ideia de que se faz necessário um treinamento, um trabalho político e pedagógico, ou seja, um verdadeiro exercício da transferência que deveria ser realizada pela escola regularmente. Nesse sentido ele tece a seguinte argumentação:

No meu entender, a escolaridade geral pode e deve, tanto quanto as formações profissionalizantes, contribuir para construir verdadeiras competências. Não é uma simples questão de motivação ou de sentido, mas sim uma questão didática central: aprender a explicar um texto “para aprender” não é aprender, exceto para fins escolares, pois existem tantas maneiras de explicar ou de interpretar um texto quantas perspectivas gramaticais. Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida. (PERRENOUD, 1999a, p. 45)

Perrenoud alerta para o problema de se trabalhar separadamente, no que concerne à formação geral do indivíduo, capacidades contextualizadas, geralmente contempladas com um alto nível de abstração na preocupação do “fazer o indivíduo pensar”, como por exemplo, objetivos tais como: saber comunicar, raciocinar, argumentar, etc. Frente a tais colocações, o autor argumenta que:

Essas expressões possuem no sentido vago o bastante para abrir a porta a múltiplas interpretações, o que evita debates ideológicos inconclusivos, porém não contribui para dar força e consistência aos programas. Por outro lado, tais formulações afastam-se pouco dos objetivos tradicionais de ensino, podendo ser entendidos como variantes atualizadas dos discursos habituais sobre a missão da escola na formação da mente. Os especialistas dos programas e da avaliação padronizada podem apresentar essas capacidades gerais como competências, jogando com as ambiguidades do conceito ou, em uma posição defensiva, considerá-las como elementos ou ingredientes gerais das múltiplas competências.

Na falta de formar somente competências, a escola poderia, ao menos, além de fornecer conhecimentos, trabalhar capacidades descontextualizadas - sem referência a situações específicas - porém “contextualizáveis”, tais como saber explicar, saber interrogar-se ou saber raciocinar. Em vez de poder criar situações complexas, seria acentuada no treinamento a parte do exercício de capacidades isoladas, da ordem de métodos ou habilidades gerais de pensamento e expressão. De resto, o ensino de conhecimentos continuaria sendo o caminho principal. (PERRENOUD, 1999a, p. 45)

Perrenoud (1999a) defende a ideia de que os conhecimentos devem ser organizados em torno de competências que terminem por mobilizar inúmeros conhecimentos. Sendo assim, toda competência almejada, provém da associação dela com demais competências relacionadas. O autor se servindo do documento publicado em 1991 pelo ministério da Educação da Bélgica com o título de: “Blocos de competências de ensino fundamental e na primeira série do Ensino Médio” define conceito de “bloco de competências” nos seguintes dizeres que já trazem implícita a organização em ciclos de aprendizagem:

Um bloco de competências é um documento que enumera, de maneira organizada, as competências visadas para uma formação. Para o ensino obrigatório, tende a garantir para cada indivíduo um “capital mínimo”, um [...] (Estoque Mínimo Incompressível de Competências) cujo nível, se estivesse aquém do esperado, tornaria a inserção social problemática. Um bloco de competências não é um programa clássico, não diz o que deve ser ensinado, mas sim, na linguagem das competências, o que os alunos devem dominar.

A justificativa explícita da introdução dos blocos de competências é o de desejo de homogeneizar os níveis de exigências, sem subestimá-los: [...] O documento faz a distinção entre competências transversais e competências disciplinares.

As competências transversais estão “intimamente ligadas às competências disciplinares. Constituem não só os processos fundamentais do pensamento, transferíveis de uma matéria para outra, como também englobam todas as interações sociais, cognitivas, afetivas culturais e psicomotoras entre o aluno e a realidade em seu ambiente” (*ibid.*, p.11). Entre as competências globais, ditas de integração, “que reúnem e organizam um conjunto de conhecimentos, saber fazer e saber-ser em suas dimensões transversais e disciplinares”

(*ibid.*,p.19) e competências específicas “a serem desenvolvidas em situações de aprendizado para chegar-se, com o tempo, a um domínio maior das competências de integração” (*ibid.*,p.20). (PERRENOUD, 1999a, p.48-49)

Em síntese, Perrenoud efetua toda uma argumentação em torno de quais as competências que os professores deverão se apoiar para construir competências reais em seus alunos desde a escola. Sendo assim, o autor convida os docentes a:

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- trabalhar regularmente por problemas;
- criar ou utilizar outros meios de ensino;
- negociar e conduzir projetos com seus alunos;
- adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- implementar e explicar um novo contrato didático;
- praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.(PERRENOUD, 1999a, p.53)

Argumentando sobre a necessidade de se inserir uma abordagem por competência desde a escola, Perrenoud (2000), em seu livro “Dez novas competências para ensinar”, uma das suas obras mais conhecidas no Brasil, anuncia quais seriam as dez principais competências que o professor no seu ofício deveria possuir. Sinteticamente as apresentamos:

- 1ª competência: organizar e dirigir situações de aprendizagem. Nessa competência o docente deverá ser capaz de recusar uma pedagogia magistral e, portanto, conteudista para trabalhar na perspectiva das pedagogias ativas, nas quais os alunos passam a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, na qual o aluno passa a ser o centro do processo de ensino, os docentes deverão oferecer-lhes situações diferenciadas de ensino segundo as singularidades de cada aluno fundamentadas na resolução de problemas que cada um poderá se deparar no cotidiano da sua vida e no exercício da sua futura profissão por meio do que ele denomina de transposição didática. Para que o docente consiga trabalhar com essa competência ele deverá possuir as seguintes habilidades: conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem alegando ser essa a melhor das habilidades; trabalhar a partir das representações dos alunos na tentativa de provocar os processos que Piaget denomina de equilíbrio e desequilíbrio; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem com o objetivo de entender o raciocínio do aluno, para em um segundo momento durante o processo de ensino-aprendizagem tentar fazer com que o aluno tenha consciência dos

seus erros, identifique a sua origem na tentativa de sua superação; construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; programar sequências de atividades didáticas diversificadas (situações-problema, pesquisa, projetos, etc) que promovam a progressão da aprendizagem em cada etapa vivenciada pelo aluno defendendo um procedimento construtivista de ensino em detrimento ao que ele denomina de “pedagogia da lição e do exercício” e, por fim, envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento, na qual o interesse dos alunos não deveria estar baseado na intenção de adquirir conhecimentos, mas sim nos obstáculos que as situações-problemas proporcionam defendendo como estratégia metodológica o ensino por projetos.

- 2ª competência: administrar a progressão das aprendizagens. Argumentando que no trabalho industrial a lógica da sua produção permite o seu controle e a sua programação, Perrenoud (2000) defende que nas instituições escolares tal programação e controle seriam inadequados em virtude da singularidade de cada aluno no momento da sua aprendizagem fazendo emergir como necessidade um processo de ensino e aprendizagem que ocorra em um longo prazo para que as instituições escolares consiga garantir uma maior individualização dos percursos de formação, isto é, consiga instalar nas escolas uma pedagogia diferenciada da qual a abordagem por competências pode ser uma dessas formas, uma vez que tem como objetivo a progressão em específico de cada aluno. Aliada a essa competência mais ampla estariam algumas competências mais específicas que a complementaria tais como: conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos e como defesa dessa competência complementar o autor de apropria dos conceitos de Vigotski no sentido de atribuir como um dos objetivos dessas situações-problema fazer com que os alunos superem a sua “zona de desenvolvimento proximal”; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino da qual só pode ser possível no entendimento do autor por meio da introdução dos ciclos que oferece condições aos docentes de controlar as competências mais necessárias para que os alunos consigam se desenvolver no restante do ciclo; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem dando especial atenção à necessidade do docente conhecer as fases de desenvolvimento dos seus alunos conseguindo estabelecer uma coerência entre a sua concepção teórica de aprendizagem e as atividades planejadas de ensino; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa que substitua uma avaliação que busque a certificação das aprendizagens para uma que se preocupe com a formação dos seus aprendizes fundamentada em uma perspectiva pragmática através da

observação contínua dos progressos e dificuldades de cada aluno na execução de suas tarefas diárias; e por fim, fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão, nos quais, mais uma vez, aponta a organização em ciclos mais eficaz para que se garanta ao docente melhores condições estruturais para a realização da progressão individual dos seus alunos porque gozaria de um tempo maior para decidir tanto sobre a promoção dos seus alunos como também para poder julgar melhor qual grupo de alunos possibilitaria com maior rapidez a progressão das suas aprendizagens.

- 3ª competência: conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação rompendo com o que ele denomina de “pedagogia frontal” que oferece os mesmos exercícios e a mesma lição a todos os alunos, como se todos aprendessem da mesma maneira e do mesmo modo. Entretanto, para que esses dispositivos de diferenciação funcionem é preciso um conjunto de habilidades como, por exemplo: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, uma vez que o autor não considera a existência de homogeneidade entre os alunos ressaltando a importâncias dos professores observarem como os alunos se comportam diferentemente para a realização de tarefas tanto em grupos de trabalho como na realização de projetos que possuem tarefas comuns a serem executadas e com isso tendo os docentes que ampliem suas iniciativas metodológicas, o que ocorre segundo o autor durante a própria prática profissional do docente; abrir e ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto, no qual o docente também se ocupa de questões organizacionais como também daquelas que competia até então somente à coordenação para que seja facilitada a confecção de trabalhos em grupos, além de gerir a sua própria formação; fornecer apoio integrado; trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades juntamente com os outros especialistas que compõem o quadro profissional da escola para poderem se apropriar tanto dos saberes como dos fazeres desses especialistas para a inserção desses alunos de maneira diferenciada na progressão das suas aprendizagens; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, o que nos faz lembrar do método lancasteriano, porém sem a indicação de “subprofessores”, mas por meio de tarefas que exijam cooperação entre os alunos que deverão trabalhar em equipe.

- 4ª competência: envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Para a efetivação dessa competência, o docente deverá conseguir a motivação permanente dos seus alunos para suas aprendizagens para além do mero anseio em se saber algo uma vez que toda a aprendizagem traz consigo um enorme trabalho intelectual e afetivo. Para que isso ocorra, Perrenoud defende uma diminuição dos

programas escolares com justificativas pragmáticas argumentando que o aluno deveria somente aprender aquilo que terá algum significado para ele ou que lhe seja realmente útil no seu dia-dia, mas para que isso ocorra o docente deverá também ter várias outras habilidades como: suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação tendo a proposta de desafios intelectuais para aqueles alunos que se motivam com a aquisição de conteúdos e a dos desafios utilitários para aqueles alunos que precisam atribuir algum sentido para a aquisição dos conhecimentos, entretanto, ambas fundamentadas em situações-problema; instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos, o que também rememora a proposta pragmática de Dewey; oferecer atividades opcionais de formação, pois, ao garantir que o aluno possa escolher alguns componentes das suas atividades escolares, o docente pode conseguir uma melhor manutenção do envolvimento e da motivação do aluno o que conseqüentemente distancia o fracasso escolar; e por fim; favorecer a definição de um projeto pessoal dos alunos que esteja fundamentado nos seus anseios pessoais para as suas aprendizagens futuras argumentando que uma metodologia eficiente para isso seria a dos projetos, muitas vezes mencionada pelo autor como recurso possível de explorar a diferença entre os alunos.

- 5ª competência: trabalhar em equipe, uma vez que a evolução da escola, segundo o autor, estaria intimamente associada à questão da cooperação profissional e nos indica essa associação por meio de inúmeras razões tais como o aumento da intervenção de outros profissionais nos estabelecimentos de ensino, a crescente divisão do trabalho pedagógico, a continuidade das pedagogias durante os anos escolares como sinônimos de êxito; a introdução dos ciclos de aprendizagem como uma organização curricular diferenciada, a utilização de projetos como metodologia de ensino e ainda ressalta também como sendo de grande importância a participação dos pais nas escolas. Mediante a essas inúmeras razões, o autor defende a reflexão de um trabalho pedagógico em uma dimensão coletiva que para ser realizada depende de inúmeras outras habilidades: elaborar um projeto em equipe, com representações comuns que garantam a participação de todos desde o momento da criação do projeto comum até a sua finalização podendo esses possuir uma característica estritamente pedagógica na qual uma mesma atividade necessita de muitas pessoas para conseguir ser realizada ou estritamente cooperativa com atividades que exijam uma interação cooperativa para que os problemas possam ser solucionados; dirigir um grupo de trabalho e a conduzir reuniões, o que simultaneamente exige descentralização

das atividades a serem divididas pelos componentes do grupo, mas que não descarta a presença de um condutor do grupo nomeado pelos seus próprios componentes para mediar a realização das tarefas e garantir que o grupo não se distancie do objetivo por ele mesmo traçado, formar e renovar uma equipe pedagógica, administrando as entradas e as saídas de integrantes e no que essas repercutem positivamente ou negativamente na execução das tarefas, enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais e, por fim, que sejam capazes de administrar crises ou conflitos interpessoais por meio da mediação das negociações entre os membros da equipe procurando antecipar e prevenir conflitos para que os mesmos não ocorram.

- 6ª competência: participar da administração da escola. Para que a abordagem por competências realmente se efetive no interior da escola, os profissionais da área administrativa devem trabalhar conjuntamente com os docentes. Entretanto, esses profissionais da administração deverão também adquirir segundo o autor algumas habilidades descritas por ele como: o saber elaborar e negociar um projeto próprio da instituição, o saber administrar os recursos da escola, o saber coordenar e dirigir uma escola com toda a comunidade e, por fim, o saber organizar e fazer evoluir a participação dos alunos.

- 7ª competência: informar e envolver os pais. Em virtude da obrigatoriedade legal da frequência das crianças na escola, também com ela os docentes ganharam a obrigatoriedade em tecer um diálogo permanente com os pais desses alunos como parte integrante do seu trabalho. Para a promoção desse diálogo, os docentes deverão possuir três específicas habilidades: saber dirigir reuniões de informação com espaço para que os pais possam se posicionar nesse debate; efetuar entrevistas com os pais a fim de tentar compreender melhor os possíveis problemas encontrados nos alunos para a efetivação das suas aprendizagens e, por fim, procurar mecanismos para envolver os pais na construção dos saberes de seus filhos.

- 8ª competência: utilizar novas tecnologias para que as instituições escolares possam acompanhar e se beneficiar das transformações tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem introduzindo no currículo a aquisição de habilidades essenciais em seus alunos para a sua não exclusão no “mundo tecnológico” tais como: a utilização de editores de textos; a exploração didática dos programas em relação com os objetivos de ensino; a comunicação a distância por meio da telemática e, por fim; o uso da multimídia no processo de ensino.

- 9ª competência: enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. Preocupando-se com uma educação que priorize valores cívicos tais como a cidadania, a igualdade, a democracia, a responsabilidade, a cooperação e outros, o autor também anuncia que é dever do professor conseguir construir tais valores nos seus alunos por meio de habilidades que - embora não indique como operacionalizar isso na prática - anuncia como necessário: o docente saber como prevenir a violência fora e dentro da escola; saber como trabalhar com a negação de todo tipo de preconceito e discriminação; fazer com que os próprios alunos criem as suas regras de vida comum; saber analisar a autoridade e a comunicação que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem, como também desenvolver nos seus discentes valores cívicos.

- 10ª competência: administrar sua própria formação contínua. E como sendo a última competência indispensável para o ofício do professor, Perrenoud aponta como responsabilidade dos docentes a sua própria formação continuada.

Perrenoud (1999) defende incisivamente a ideia de um ensino fundamentado em um “aprender fazendo” para aquele que ainda não o sabe fazer. Criticando severamente uma pedagogia centrada na ilustração da teoria, o autor argumenta:

Um “simples erudito”, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos-eruditos ou não na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação. Não se trata de expor de maneira erudita, à vontade, tudo quando se poderia ter feito, ponderando e lembrando, metodicamente, conhecimentos esquecidos e consultando obras de peso, mas sim de decidir nas condições efetivas da ação, às vezes, com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos.

[...] A formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica de ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em uma postura relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas. (PERRENOUD, 1999a, p.53-54).

A concepção de ensino e aprendizagem de Perrenoud além de ser fundamentada em um “aprender fazendo” está também centralizada em um ensino por meio de treinamento para a resolução de situações-problema em detrimento de uma pedagogia dos conhecimentos. Sobre isso argumenta:

Em uma pedagogia centrada nos conhecimentos, o contrato do aluno é escutar, tentar entender, fazer os exercícios com aplicação e restituir suas aquisições por intermédio do referencial suas aquisições por intermédio do referencial de testes de conhecimento papel-lápis, na maioria das vezes individuais e anotadas.

Em uma pedagogia das situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Ele tem direito a ensaios e erros e é convidado a expor suas dúvidas, a explicitar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se. Pede-se a ele que, de alguma maneira, em seu ofício de aluno torna-se um praticante reflexivo. (PERRENOUD, 1999a, p. 65)

Diferenciando avaliação certificada (como sendo aquela de cunho tradicional na qual o docente se utiliza tão somente da ferramenta papel-lápis padronizada, o que facilita as correções futuras) de uma avaliação que segundo a sua posição seria a realmente formativa, pois lidaria com situações de resolução de problemas que somente se realiza eficazmente por meio de uma observação individualizada de um prático em relação a uma determinada tarefa. Para a efetivação dessa avaliação formativa, Perrenoud oferece as seguintes “receitas”:

- 1- Primeiro é do interesse do professor abrir mão radicalmente do uso da avaliação como meio de pressão e barganha. Qualquer “recaída”, em tais jogos, provoca uma regressão da confiança, sem a qual não se pode aprender, trabalhando-se juntos nos mesmos obstáculos.
- 2- Dominar a observação formativa em situação e conectá-la com formas de *feedback*, ao mesmo tempo utilizáveis e fatores de aprendizado, conforme o axioma “melhor ensinar a pescar do que dar um peixe”. A proximidade provoca a constante tentação de ajudar o aluno a ser bem-sucedido, quando se trata de aprender.
- 3- Aceitar os desempenhos e as competências coletivos, deixar de querer calcular a contribuição individual de cada um em um espírito de justiça ou de controle e fazê-lo apenas para identificar dificuldades específicas, às vezes, mascaradas pelo funcionamento coletivo.
- 4- Desistir de padronizar a avaliação, de abrigar-se atrás de uma equidade puramente formal; exigir e conceder a confiança necessária para estabelecer um balanço de competências, apoiada mais em um julgamento especializado do que em uma tabela.
- 5- Saber criar situações de avaliação certificativa ou momentos de certificação em situações mais amplas.
- 6- Saber e querer envolver os alunos na avaliação se suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios, favorecendo a avaliação mútua, os balanços de conhecimentos e a auto-avaliação. (PERRENOUD, 1999a, p.66)

Apoiando-se em Piaget, o autor aponta as dificuldades presentes na compartimentação das disciplinas, quando se deixa de lado um trabalho interdisciplinar

ou transdisciplinar. Para isso Perrenoud oferece mais algumas “receitas” aos docentes, nas seguintes palavras:

- 1- Por mais especialistas que fossem, sentissem-se antes responsáveis pela formação global de cada aluno do que responsáveis exclusivamente por seus conhecimentos em sua própria disciplina.
- 2- Aproveitassem a menor ocasião para sair de seu campo de especialização e discutir com seus colegas problemas de métodos, de epistemologia, de relação com a escrita, com o saber, com a pesquisa, ou ainda, que cada um deixasse “instruir” por seus colegas ou que os instruisse, quando a atualidade do mundo ou da ciência oferecesse tal pretexto.
- 3- Percebessem e valorizassem as transversalidades potenciais nos programas e nas atividades didáticas.
- 4- Não recuassem regularmente diante de projetos ou de situações-problema, mobilizando mais de uma disciplina, mas, ao contrário, que procurassem multiplicá-las com discernimento.
- 5- Trabalhassem com balanços de conhecimentos e competências à escala de várias disciplinas, ou até, como no Quebec, com um programa inteiro reunindo todas as disciplinas.
- 6- Aceitassem, durante parte de sua carreira ou horário de trabalho, funções menos centradas em uma disciplina do que nos alunos: ajuda metodológica, estimulação de projetos coletivos, gestão da escola, acompanhamento de projetos pessoais. (PERRENOUD, 1999a, p.67-68)

Perrenoud acredita que é necessário efetuar um trabalho de mudança metodológica e na sua concepção propriamente dita de ensino para que os próprios alunos se desvencilhem das algemas do sistema tradicional de ensino, desenvolvendo neles a implicação nas tarefas solicitadas, impedindo que o aluno recaia na passividade. A ocorrência de uma transposição didática para que o trabalho escolar deixe de ser tão somente uma amostragem de resultados para se tornar uma abordagem por competências que torne “visível” para os alunos: os processos; os ritmos e os modos de pensar e agir; a cooperação desenvolvida por meio de projetos que acabam envolvendo várias habilidades, tanto no que concerne à divisão de trabalho, como também na coordenação de tarefas realizadas pela coletividade e, por fim, o desenvolvimento da responsabilidade, pois:

Enquanto os exercícios escolares não têm consequências para outrem, uma abordagem por competências ataca problemas reais, da “vida de verdade”, e frequentemente diz respeito a pessoas que não pertencem à turma, como destinatários do projeto ou pessoas- recursos cuja a cooperação é fundamental. As pedagogias de projeto vão nesse sentido, ou seja, o aluno assume novas responsabilidades para com terceiros.

E ele também assume algo para com seus colegas, pois, se não for possível contar com ele, se abandonar o barco enquanto segue a rota,

se não fizer sua parte do trabalho, isso prejudica todo o grupo, ao passo que o aluno que não faz seus temas de casa prejudica somente a ele mesmo. A abordagem por competências o insere em um tecido de solidariedades que limitam sua liberdade. (PERRENOUD, 1999a, p.70)

O trabalho com a abordagem das competências se fundamenta no seguinte questionamento: com que situações os alunos irão confrontar-se realmente na sociedade que os espera e como a escola pode preparar o sujeito para o enfrentamento dessas situações? Para isso Perrenoud questiona até que ponto a escola se baseia no conhecimento da sua própria sociedade para construir seus programas escolares.

Para a realização de tal façanha, Perrenoud defende um trabalho de investigação que permite à escola ter uma ideia das inúmeras situações a que seus alunos estão ou irão se confrontar no trabalho ou fora dele, especialmente, em uma sociedade extremamente individualista em que as pessoas devem estar preparadas para este fato.

Para Perrenoud o que deveria ser feito efetivamente é:

[...] Não se trata de tornarmo-nos estreitamente utilitaristas. A maioria das pessoas tem tantos problemas metafísicos ou sentimentais quantos problemas de emprego, habitação ou dinheiro. Para saber com o que efetivamente se confrontarão no século XXI, seria útil observar a evolução dos costumes familiares, sexuais, políticos, ou as transformações do trabalho.

[...] Enfrentar situações diversas requer competências também diversas, e estas não serão construídas pela simples transferência de esquemas gerais de raciocínio, análise, argumentação e ação. A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias.

[...] os indivíduos encontram-se desprevenidos por falta de conhecimentos e, sobretudo, de métodos de treinamento na resolução de problemas, na negociação, no planejamento ou simplesmente na procura de informações e de conhecimentos pertinentes. (PERRENOUD, 1999a, p.74-75)

Como recurso para atenuar as divisões do saber provocadas pelas divisões causadas pelas disciplinas, Perrenoud aponta como possibilidade para a qualidade do ensino a interdisciplinaridade por meio de projetos. Nesse item Perrenoud critica claramente a finalidade da escolarização, que em vez de preparar o cidadão para a vida prepara-o em um sistema fechado tão somente para os futuros degressos escolares. Dessa maneira, o autor se coloca:

Nessa lógica, a missão da escola primária não é preparar para a vida, mas para o ensino médio que, por sua vez, prepara para o liceu, e este prepara para a universidade, cuja finalidade é preparar para a pesquisa. Para proferir este discurso, é preciso ignorar deliberadamente $\frac{3}{4}$ dos

alunos que saem da universidade não farão pesquisa, que nem todos os que saem do liceu irão para a universidade, etc. As ficções costumam desaparecer: ao longo do currículo, não se refere a situações da vida, mas á etapa seguinte da escolaridade. Ou seja, a escola trabalha amplamente em circuito fechado e interessa-se muito mais pelo sucesso nos exames ou pela admissão no ciclo de estudos seguinte do que pelo uso dos conhecimentos escolares da vida. Um professor pode seguir sua carreira sem jamais sentir-se obrigado, nem sequer convidado, a perguntar-se qual a relação entre o programa e a vida. (PERRENOUD, 1999a, p.76-77)

Refletindo sobre uma ação educativa pautada na abordagem por competências, um outro questionamento se faz necessário: é preciso saber como se avalia nesse tipo de sistema educacional, isto é, criar novas formas de avaliação:

A abordagem por competências remete para qual sistema de avaliação? Não se trata apenas de pensar em avaliação formativa, mesmo que indispensável em uma pedagogia das situações- problema ou em processos de projetos. Quando aprendem de acordo com esses processos, os alunos estão, forçosamente, em situação de observação formativa, sendo levados a confrontar suas maneiras de fazer e de dar-se *feedback* mutuamente. Nesse caso, a avaliação não diz respeito ao adquirido, mas aos processos em curso, conforme em sequência de sucessivas interações, explicações e hesitações.

É impossível avaliar competências de maneira padronizada. Desse modo, deve-se desistir da prova escolar clássica como paradigma avaliatório e renunciar à organização de um “exame de competências”, colocando-se todos os “concorrentes” na mesma linha de largada. As competências são avaliadas, é verdade, mas segundo situações que fazem com que, conforme os casos, alguns estejam mais ativos do que outros, pois nem todo mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo. Ao contrário, cada um mostra o que sabe fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativas e riscos, Isso permite, quando necessário e para fins formativos ou certificados, estabelecer balanços individualizados e competências. (PERRENOUD, 1999a, p. 77-78.)

Segundo o autor, o docente deveria ser aquele que efetua uma comparação entre a tarefa a ser realizada e o que disso realmente produziu, porém, o que na maioria das vezes ocorre são comparações entre um aluno e outro o que potencializa o clima de competição. Segundo tal procedimento, o docente estará diminuindo a diferença entre o que seria formativo e o que seria certificado, pois estaria levando em consideração a construção das competências e respeitando simultaneamente os diferentes estágios de construção das mesmas, e com isso também a diversidade ou, melhor dizendo, a heterogeneidade existente no interior de cada sala-de-aula. Um exemplo desse tipo de avaliação seriam os portfólios, que permitem contemplar a progressão dos alunos em

um longo prazo de tempo. Como meio possível para a produção dessas competências nas escolas, Perrenoud defende a introdução dos ciclos de aprendizagem:

Uma abordagem por competências deveria permitir uma maior continuidade. É uma razão para ligá-la aos ciclos plurianuais, que estão sendo introduzidos por toda a parte no ensino fundamental e, em certos países, no ensino médio.

Trabalhar uma competência requer visar a uma continuidade do processo durante, no mínimo, três anos. Durante um ciclo, todos os professores responsabilizam-se pela formação das “competências de fim de ciclo” e intervêm para favorecer seu desenvolvimento quantas vezes for necessário. Esse progresso não deveria levar a pensar que o ciclo seguinte construirá competências totalmente diferentes, mas sim a pensar as competências como entidades que se *começa* a trabalhar em um dado nível do currículo e que continuam sendo construídas até o fim da formação inicial. Assim, verifica-se sua aquisição e, no mínimo, ajuda-se a consolidá-la, para provê-la enquanto permanecer inacabada. A introdução de ciclos de aprendizado é um passo rumo à pedagogia das competências, mas não é pequeno o risco de cada ciclo visar a competências distintas, ignorando que ele participa de um empreendimento educacional de longo prazo, que atravessa todos os ciclos, dos 4 aos 16 anos de idade. Nesse sentido, falar em “competências de fim de ciclo” é uma expressão infeliz e seria melhor dizer “*nível mínimo a ser alcançado no final do ciclo nos campos de competências a serem desenvolvidas pela escolaridade obrigatória*” (PERRENOUD, 1999a, p. 79-80, grifo do autor).

Continuando a sua defesa pela a aquisição de competências dos sujeitos por intermédio da escola, Perreoud escreve outra obra intitulada “Por que construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades”, publicado no ano de (2001a), no qual insiste que a abordagem por competências pode ser considerada uma “pedagogia diferenciada” que auxilia tanto no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos como também na luta contra a produção do fracasso escolar. Nessa defesa argumenta que existem três grandes progressos que podem ser desencadeados por uma pedagogia diferenciada trabalhado por meio de uma abordagem por competências:

Em termos de finalidade: porque as instituições escolares estariam dando prioridade aos saberes que efetivamente seriam úteis na vida cotidiana das pessoas e, portanto, deixando em segundo plano uma formação escolar que prepare uma minoria para estudos mais seletivos.

Em termos de significação: porque o trabalho escolar intimamente relacionado às práticas sociais dos alunos daria a esses um sentido tanto para os trabalhos escolares por eles executados como abriria a possibilidade de se tornarem significativos aos mesmos.

E, por fim, em termos didáticos e pedagógicos contribuiria para a introdução de um trabalho fundamentado em uma perspectiva construtivista e ativa de aprendizagem que em sua compreensão sinalizaria um progresso na reforma curricular.

Preocupado com as competências que os docentes deveriam adquirir para poder realizar uma pedagogia diferenciada por meio de uma abordagem por competências Perrenoud (2002a) escreve o livro “Competências para ensinar no século XXI” na tentativa de abordar o conjunto de habilidades que os docentes devem ser capazes de desenvolver para executar com maior qualidade o ofício do magistério efetuando também várias considerações sobre a escola organizada em ciclos como fundamental exigência para que essas competências se tornem possíveis de serem construídas.

Ainda nessa perspectiva, Perrenoud considera a organização escolar em ciclos como solução para o fracasso escolar. Em sua teoria a organização escolar em ciclos romperia com o entendimento de que a principal função dos níveis de ensino seria a de servir unicamente como propedêutica para o nível escolar seguinte. Com esse rompimento o ensino fundamental não apenas certificaria que o aluno pudesse seguir para o ensino médio e assim sucessivamente, mas a avaliação desses níveis de ensino carregaria em si mesma uma dimensão formativa e não meramente certificativa, seletiva e classificatória.

Defendendo um sistema de avaliação formativo e, portanto, no seu entendimento, não apenas para certificação, seleção e classificação, Perrenoud (2002a) propõe uma escolaridade organizada em ciclos de aprendizagem, fundamentada em uma concepção de avaliação que teria como seu central objetivo diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno, utilizando-se de ferramentas como os portfólios, relatórios, dossiês, etc. A introdução dos ciclos de aprendizado seria central para um processo de organização escolar mais democrático à medida que mecanismos de exclusão, tais como a seleção promovida pelo sistema seriado, fosse abolida.

Contudo, Perrenoud (2002a) reconhece em seu texto que sua teoria sobre a criação de instituições escolares cicladas não seriam em si mesmas uma novidade, uma vez que historicamente já foi abordada por outros pedagogos. De acordo com o autor, vários países inseriram no seu sistema educacional os ciclos plurianuais, porém o que Perrenoud tenta problematizar em sua teoria é o fato dessa inserção, na maioria das vezes, permanecer centrada em dois pólos extremos que dificultam o trabalho pedagógico nesse tipo de organização escolar. De um lado, em sua perspectiva, teríamos o que o suíço denomina de “pólo mais conservador”, no qual na sua compreensão não

ocorre nenhuma mudança no que diz respeito à organização do trabalho escolar, isto é, nos programas, nas práticas de ensino, nas avaliações, ocorrendo em alguns casos até mesmo a repetência no interior de um mesmo ciclo, embora o currículo esteja estruturado em ciclos. Na outra dimensão, temos o que Perrenoud defende e denomina de “pólo mais inovador” que incentiva inúmeras transformações na organização do currículo; enfim, em todo o trabalho pedagógico das unidades escolares.

Defendendo uma abordagem de ensino fundamentada em preceitos que considera estar inserido do que ele denomina de “pólo inovador” e entendendo a introdução de um sistema escolar em ciclos de aprendizagem como condição de materialização dessa “inovação”, o autor aponta cinco centrais motivos para a introdução do sistema escolar em ciclos que seriam: etapas mais compatíveis com objetivos de alto nível; individualização dos percursos de formação; multiplicidade e flexibilidade dos dispositivos de diferenciação; continuidade e coerência durante vários anos e, sobretudo, um sistema de avaliação diferenciado. Perrenoud (2002a, p.39-53) deixa-nos claro sua teorização sobre os ciclos de aprendizagem à medida que explica esses cinco centrais motivos.

Com relação ao que ele denomina de “etapas mais compatíveis com objetivos de alto nível” argumenta que a instituição escolar deve tentar atingir os objetivos de alto nível associados ao abandono do ensino enciclopédico fundamentado na memorização e relacionados a um processo de ensino-aprendizagem que compreenda os saberes como recursos a serem mobilizados para a construção de habilidades que em seu conjunto são capazes de produzir competências para a resolução de problemas, atingindo desse modo, aprendizagens consideradas significativas porque os alunos estariam aprendendo a como aprender. Recusando um processo de aprendizagem que deva ser realizado com urgência possuindo etapas curtas de segmentação, Perrenoud anuncia os ciclos plurianuais como sendo a melhor organização temporal que a escola pode oferecer para que o corpo discente possa alcançar o que denomina de “objetivos de alto nível”.

Sobre a questão da “individualização dos percursos de formação” Perrenoud (2002) é rigoroso em explicar que ela não pode ser erroneamente interpretada como processos de ensino individualizados, isto é, como sinônimos de aulas particulares, mas sim em garantir que os caminhos elaborados pelos alunos para a produção das suas aprendizagens sejam individuais. Perrenoud denomina esse processo de individualização do processo formativo de “Pedagogia Diferenciada” e assim a explica:

As pedagogias diferenciadas enraízam-se em intuições muito antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos de educação nova. Edouard Claparède, Cèlestin Freinet, Robert Dottrens e alguns outros precursores retomaram essa caminhada. A idéia, portanto, não é nova. Contudo, ela não se destaca nas teses e nas práticas de alguns pedagogos excepcionais senão no decorrer dos anos 70, para tornar-se uma noção que não pertence mais a uma corrente específica e parece agora banal. Resta realizá-la em larga escala. As pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Assim, em uma perspectiva militante, parece urgente agir propondo dispositivos e instrumentos. Essa atuação é, muitas vezes, fundada em uma análise bastante rápida do próprio fracasso e de suas causas, de modo que um grande número de professores generosos lança-se de corpo e alma em uma diferenciação aproximada, sem bases sólidas e, portanto, sem futuro. Saem dessa empreitada esgotados e amargos. Essa passagem excessivamente rápida das intenções à ação não leva a um ganho de tempo. Seria importante, ao contrário, não queimar as etapas, assimilar que, fundamento de qualquer pedagogia diferenciada digna desse nome, deve-se explicitar e validar uma análise aguçada dos mecanismos geradores das desigualdades, já que são eles que se trata de neutralizar. Ela seria tanto mais necessária porque é, como veremos, a própria organização do trabalho pedagógico que produz o fracasso escolar. (PERRENOUD, 2000, p.17)

Respeitar o “caminho” e o “tempo” percorrido pelo aluno para a aquisição do seu próprio conhecimento não significa para Perrenoud que o mesmo deva permanecer vinculado à aquisição de um determinado conteúdo eternamente. Isto significa que o autor defende a concepção de que a escola deve garantir mecanismos para que seus alunos possam obter as mesmas aquisições, no mesmo número de anos. Para contemplar esses objetivos, o autor traz como proposta a organização das escolas em ciclos plurianuais de aprendizagem como um mecanismo que suaviza essa problemática, pois:

Os ciclos plurianuais não pretendem resolvê-lo, porém distanciam os prazos, o que permite considerar a diversificação dos percursos e o atendimento aos alunos. Com efeito, em um ano escolar, a possível diversificação dos percursos de formação é muito limitada: quando é iniciada, já está na hora de fazer os percursos convergirem para os objetivos de fim de ano. (PERRENOUD, 2002a, p.42).

Outro motivo central para a introdução dos sistemas escolares organizados em ciclos de aprendizagem é o que Perrenoud (2002a) denomina de “Multiplicidade e flexibilidade dos dispositivos de diferenciação”, compreendidas como condição para tornar possível a aplicação de dispositivos de diferenciação, isto é, a oferta de maiores possibilidades para que cada aluno tenha acesso a uma aprendizagem que seja portadora de sentido, estimulante e ao alcance do aprendiz.

No que diz respeito à “continuidade e coerência durante vários anos”, Perrenoud (2002a) argumenta ser essa uma das condições essenciais para que os sistemas educacionais organizados em ciclos de aprendizagem recusem uma lógica de programação escolar que somente está preocupada com o que o professor deve ensinar para assumir um programa fundamentado numa lógica de objetivos preocupada com o que o corpo discente deve aprender até o encerramento do ciclo. O trabalho docente fundamentado em uma continuidade e coerência pedagógica durante os anos escolares termina por exigir das equipes pedagógicas: qualidade na gestão do tempo, autonomia, o trabalho em equipe com docentes e alunos e, por fim, outra questão muito importante a ser tratada para a introdução dos ciclos - a avaliação.

O último dos cinco centrais motivos para a introdução dos ciclos de aprendizagem é a avaliação na perspectiva do que Perrenoud denomina de “pedagogia diferenciada”, pois, se anteriormente o docente exigia mínimas aquisições para que os alunos prosseguissem de uma série para a seguinte, na “pedagogia diferenciada”, isso não deve ocorrer, pois para Perrenoud (2002a, p. 50-51):

De uma perspectiva construtivista, os saberes adquiridos são constantemente remanejados, reestruturados pelas novas competências, e o tempo de aprendizagem não se confunde com o tempo de ensino.

Por outro lado, exigir que todos os alunos tenham “as mesmas bases” no início do currículo é a exigência típica de uma pedagogia frontal, incapaz de gerenciar a heterogeneidade, exceto por meio do fracasso dos mais lentos ou dos mais favorecidos [...].

Se os ciclos são construídos para favorecer a pedagogia diferenciada, o acolhimento de alunos de diferente nível não deveria assustar as equipes pedagógicas. Salvo, é claro, que o sistema educacional tenha objetivos tão exigentes que só uma metade de cada classe possa alcançá-lo.

Na recusa de uma avaliação com a finalidade de certificação ou de seleção, Perrenoud defende o regime de ciclos como sendo uma organização que permite a introdução da concepção de avaliação defendida em sua “pedagogia diferenciada” compreendida pelo autor como formativa. Receoso que o seu conceito sobre avaliação suscite idéias como provas, exames, classificações, seleção, etc, Perrenoud opta por substituir o termo “avaliação” para “observação formativa”. Desse modo, Perrenoud (2002a) explica que seu entendimento sobre avaliação está fundamentado em uma perspectiva pragmática que segundo ele estaria baseada em quatro níveis diferentes: a regulação do aluno e seu apoio pelo adulto; a orientação dos alunos para outras atividades, mais adequadas, no seio do mesmo grupo; o encaminhamento do aluno a um

outro grupo e, portanto, a atividades de outro tipo e/ou outro nível e, por fim, o monitoramento dos percursos de formação individualizados.

Sinteticamente esses quatro níveis para Perrenoud (2002a, p.53-57) podem ser compreendidos do seguinte modo:

No que concerne ao nível denominado “a regulação do trabalho do aluno e seu apoio pelo adulto no contexto da atividade em curso” Perrenoud (2002a) explica esse nível como sendo uma regulação interativa, na qual o docente faz inúmeras intervenções fundamentadas em critérios de diferenciação com relação aos alunos dentro de uma única atividade.

Com relação ao nível intitulado “a orientação dos alunos para outras atividades, mais adequadas, no seio do mesmo grupo” Perrenoud (2002a) defende a concepção de que o docente deve, por meio da observação, conseguir elaborar atividades pedagógicas que possam ser ajustadas ao momento presente de aprendizagem no qual o aluno está inserido - isto é, em seus termos, uma atividade que não seja muito difícil ou muito fácil dentro do processo de aquisição de conhecimento que o aluno está “trilhando”.

“O encaminhamento do aluno a um outro grupo e, portanto, a atividades de outro tipo e/ou outro nível” trata-se do terceiro nível anunciado por Perrenoud (2002a) que facilitaria o trabalho de observação, de monitoramento do professor para que o mesmo possa ser capaz de elaborar atividades condizentes com os processos individualizados de aprendizagem dos alunos e com isso consiga alcançar o quarto e último nível: “o monitoramento dos percursos de formação individualizados”

Fundamentando a sua “Pedagogia Diferenciada” em práticas que possuem como principal finalidade a resolução de problemas cotidianos, por meio de um trabalho em equipe acompanhado de uma estrutura curricular organizado em ciclos e, sobretudo, de uma avaliação compreendida em sua fundamentação teórica como “observação formativa”, sintetiza alguns critérios para o trabalho do professor. Os critérios para Perrenoud (2002a) seriam os seguintes: uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações; um referencial que identifique os saberes e as capacidades necessárias; um plano de formação organizado em torno dos ciclos de desenvolvimento da aprendizagem; uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico; uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática; uma organização modular e diferenciada; uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho; tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; uma parceria negociada com os profissionais; e, por fim, o que ele denomina de divisão dos

saberes favorável à sua mobilização no trabalho. Perrenoud (2002a, p.16-31) define teoricamente cada um dos critérios acima citados. Vejamos:

Sobre a defesa de uma transposição didática que se fundamente na análise das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, em suas mudanças, Perrenoud critica a formação de professores, afirmando que os atuais cursos com a finalidade de formar docentes, carecem de observação empírica e metódica das práticas pedagógicas em seu cotidiano, o que desencadeia a ausência de análise da realidade e com isso a produção de limitações para o desenvolvimento do trabalho do professor. Perrenoud ainda ressalta que a ausência dessa análise tem provocado grandes desilusões nos professores no seu trabalho em virtude da crença de que apenas o domínio do conteúdo a ser ensinado é suficiente para um processo qualificado de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (2002a), enfatizando a crítica à estrutura dos cursos para formação de professores, defende um referencial que identifique os saberes e as capacidades necessárias, uma vez que aceita que não há como estruturar um curso de formação de professores que os façam se formarem por intermédio totalmente da prática direta. Desse modo, faz-se necessário que o docente identifique alguns saberes, algumas capacidades indispensáveis no exercício da sua prática pedagógica, tais como: saber apaziguar uma sala, motivar, oferecer um sentido ao conteúdo, saber adaptar o programa quando necessário, etc. Nesse sentido, Perrenoud (2002a) afirma que tais saberes e capacidades são desprezados no processo de formação inicial, como também muitas vezes, na formação continuada, o que faz com que os docentes busquem essa aprendizagem no momento do efetivo exercício da sua prática pedagógica em sala de aula.

Criticando uma formação de professores que não se preocupa com o efetivo exercício do docente na sua prática pedagógica, Perrenoud (2002a) defende um plano de formação organizado em torno dos ciclos de desenvolvimento da aprendizagem. O autor argumenta que não possui uma visão estritamente utilitarista dos saberes teóricos, mas reconhece que é contra a acumulação de conteúdos justificada somente pela via da tradição porque é a favor de uma formação que produza competências:

Estipular as competências visadas pela formação profissional de forma ampla, levando em conta a prática reflexiva, o envolvimento crítico e a identidade.

Identificar rigorosamente os recursos cognitivos e, por conseqüência, os aportes necessários.

Não inserir nada nos programas que não se justifique com relação aos objetivos finais.

Não se contentar mais com justificativas vagas, como “Isso não pode prejudicar” “Isso enriquece a cultura geral” “O curso sempre foi ministrado desse jeito”. (PERRENOUD, 2002a, p.20).

Para produzir uma formação que seja capaz de produzir competências, Perrenoud (2002a) postula o que ele denomina de “uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico” que exige da escola um currículo diferente do comumente implantado na tentativa de alcançar os pressupostos de Dewey que argumentava que toda a aula deveria ser uma resposta para os alunos. Apoiando-se nas propostas pragmáticas de Dewey, Perrenoud (2002a) defendia uma abordagem pedagógica em que o professor consiga criar situações de aprendizagem que permitam que os alunos se confrontem com problemas que eles encontraram no cotidiano da sua vida.

Para conseguir promover os pressupostos de Dewey de que toda aula deveria se tornar uma resposta para os alunos em suas respectivas singularidades, Perrenoud acrescenta a necessidade de se haver uma efetiva articulação entre a teoria e a prática que seria sinônimo de uma formação prática que se realiza por meio do exercício do futuro ofício, no caso aqui o de lecionar. Como proposta para a efetivação dessa formação prática que seja capaz de articular teoria e prática, Perrenoud (2002a) disserta que os cursos de formação de professores devem estabelecer amplas parcerias com as instituições de ensino, bem como com os docentes que acolherão os “futuros docentes” na função de estagiários. A articulação entre teoria e estágio é uma das formas possíveis, ainda que não suficientes segundo “o pensador dos ciclos” para a consolidação da tão almejada articulação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem. Nessa relação mediada pelos estágios, os professores da rede passam a ser formadores dos futuros pedagogos que, segundo Perrenoud (2002a, p. 24), deveriam:

Na medida do possível, devem ser associados à construção dos objetivos e dos procedimentos de formação.

Em uma parte de seu trabalho, eles devem ter toda a liberdade de transmitir o que lhes parece importante, ainda que isso possa variar de uma pessoa para a outra e não tenha nada a ver com o que a universidade exige que seja trabalhado com os estudantes.

Na busca pela articulação entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem, Perrenoud também estabelece como critério a necessidade de uma organização modular que seja diferenciada. Nessa organização, diversos módulos devem contribuir para a aquisição de inúmeras competências, no entanto, isso só será possível segundo o autor se atendermos a duas centrais necessidades:

Conservar a coerência entre os percursos de formação, isto é, entre o encadeamento e a continuidade das unidades de formação, especialmente a partir da perspectiva da relação com o saber e da prática reflexiva.

Conceber as unidades de formação como dispositivos complexos e profundos, que favoreçam o trabalho em equipe dos formadores e permitam a articulação interna entre teoria e prática. (PERRENOUD, 2002a, p.25).

Outro critério para o trabalho do professor está na defesa de “uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho”, o que pressupõe o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem e não tão somente de exames que certificam etapas finais de aprendizagem que priorizam notas e classificações. A avaliação para ser formativa deverá possuir as seguintes características:

A avaliação só inclui tarefas contextualizadas.

A avaliação refere-se a problemas complexos.

A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.

A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.

A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação.

A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.

A correção leva em conta as estratégias cognitivas e meta-cognitivas utilizadas pelos alunos.

A correção só considera erros importantes na ótica da construção das competências.

A auto-avaliação faz parte da avaliação. (PERRENOUD, 2002a, p. 26)

Com relação à tentativa de promover a articulação entre teoria e prática por meio dos estágios que ocorrem em instituições de ensino, Perrenoud (2002a) argumenta que essa relação deve ser capaz de produzir o que denomina de “tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições” que, por um lado, devem oferecer um profundo trabalho epistemológico e, por outro, oferecerem um processo de treinamento em sua transferência e mobilização para a incorporação de saberes, o que exige a operacionalização de um outro critério que denomina de “uma parceria negociada com os profissionais”, isto é, entre o sistema educacional que acolhe os estagiários, os estabelecimentos escolares e, por fim, os professores, individualmente ou em grupos como pré-requisito para o que denomina de “transposição didática” e que podemos entender como o conceito que utiliza para representar a sua compreensão acerca da articulação entre teoria e prática.

Para possibilitar a transposição didática, Perrenoud (2002a) argumenta ser necessária “uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho” porque defende a construção de unidades de formação construídas simultaneamente por diversas ciências sociais e compostas de inúmeros especialistas de diferentes áreas do conhecimento tais como psicólogos, psicanalistas, sociólogos, historiadores, etc, privilegiando cursos de formação de professores que também se preocupem com a introdução de temas transversais, pois:

É preciso acabar com as formações que misturam filosofia, pedagogia e psicologia em uma vaga reflexão sobre a “educação”, e também com os aportes essencialmente disciplinares – cursos de psicologia cognitiva, história ou sociologia da educação -, para constituir objetos de saber e de formação transversais, coerentes e relativamente estáveis.

Eis alguns deles:

- Relações intersubjetivas e desejo de aprender.
- Relação com o saber, ofício de aluno, sentido do trabalho escolar.
- Gestão de classe, contrato pedagógico e didático, organização do tempo, do espaço, do trabalho.
- Diversidade das culturas na sala de aula e no estabelecimento escolar.
- Cidadania, socialização, regras de vida, ética, violência.
- Ofício de professor, trabalho em equipe, projetos de estabelecimento.
- A escola na sociedade, a política de educação.
- Diferenças individuais e dificuldades de aprendizagem.
- Pedagogia diferenciada, ciclos de aprendizagem e outros dispositivos de individualização dos percursos.
- Regulação dos processos de aprendizagem, avaliação formativa.
- Ensino especializado, integração das crianças diferentes.
- Fracasso escolar, seleção, orientação, exclusão.
- Desenvolvimento e integração da pessoa.
 - Enfoques multi, inter e transdisciplinares. (PERRENOUD, 2002, p.29).

Refletindo na escola como um espaço para que os alunos construam as competências necessárias para as diferentes práticas sociais a que estarão sujeitos no seu cotidiano nas diversas esferas da sua vida social, Perrenoud anuncia na sua obra “Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza” (2001a) a necessidade de se modificar a própria formação dos professores para que os mesmos aprendam no seu ofício pedagógico a trabalhar por meio de um processo de ensino que seja capaz de promover a aquisição das já mencionadas competências; entretanto, antes disso, os próprios profissionais da educação deveriam adquirir os saberes e as competências para a execução dessa tarefa o que ele reconhece como sendo de ampla complexidade e que exige uma nova cultura profissional.

Um dos componentes essenciais dessa “nova cultura profissional” é anunciado por Perrenoud na sua obra “A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica” (2002b) com a construção do que ele denomina de “profissional reflexivo” e que necessita para isso tanto de uma formação inicial como da contínua. Fundamentando-se em muitos conceitos elaborados por Schön, o autor dos “ciclos de aprendizagem” afirma que o “professor reflexivo” seria aquele profissional que consideraria em seu trabalho pedagógico simultaneamente o que Schön denomina de uma prática reflexiva, uma abstração reflexiva, uma reflexão sobre a ação e, sobretudo, uma reflexão sobre as estruturas que compõe o desenvolvimento de uma ação. Entretanto, o importante de se observar na recuperação que Perrenoud faz dos conceitos elaborados por Schön é a relação que ele estabelece desses conceitos com uma formação destinada à formação para competências. Nesse sentido, Perrenoud afirma que a reflexão na ação seria a forma como uma competência considerada por ele de alto nível e, portanto, quase que automática pelo profissional, ao passo que a reflexão sobre a ação estaria ainda relacionada com o processo de aquisição de informações necessárias para a evolução dos saberes profissionais para que os mesmo consigam alcançar uma competência de alto nível.

Nessa recuperação desses dois centrais conceitos de Schön (reflexão durante a ação e reflexão sobre a ação) Perrenoud afirma que essa diferenciação é mais constituída de um processo de continuidade do que de processos nitidamente separados como ele deduz que Schön declara. Sendo assim, afirma que:

- muitas vezes, a reflexão na ação contém uma reflexão sobre a ação, pois “reserva” questões que não podem ser tratadas naquele momento, mas às quais o profissional promete retornar “com a cabeça fria”; ele não faz isso com regularidade, em contrapartida, esta é uma das fontes da reflexão sobre a ação;
- a reflexão sobre a ação permite antecipar e prepara o profissional, mesmo que essa não seja sua intenção, para refletir de forma mais ágil na ação e para considerar um maior número de hipóteses; os “mundos virtuais” que Schön (1996, p.332) define como “mundos imaginários em que a cadência da ação pode ficar mais lenta e em que podem ser experimentadas interações e variações de ação” são outros mecanismos para simular uma ação por meio do pensamento; a repetição e a maior precisão das possíveis ações à espera das representações preparam uma visualização imediata dos aspectos mais simples e liberam energia mental para enfrentar o imprevisível. (PERRENOUD, 2002b, 31-32).

Se por um lado Perrenoud se preocupa com o ofício do professor para a possibilidade de introdução de uma pedagogia que seja diferenciada por meio de um

profissional reflexivo, por outro, também se preocupa com a questão do ofício do aluno e do sentido que esse possa atribuí-lo inserido em um processo de aprendizagem preocupado com o combate à realidade do fracasso escolar.

Na obra intitulada “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar”, Perrenoud (1995) afirma que se faz necessário pensarmos e consideramos essas duas ações de natureza distintas, ambas como ofícios sociais:

Exercer um ofício, ter um trabalho, é uma forma de se ser reconhecido pela sociedade, uma forma de existir numa organização sem ser constante e plenamente encarregado de perseguir finalidades muito claras e menos ainda de procurar permanentemente uma eficácia otimizada. A sociologia do trabalho e das organizações mostra que todos os ofícios são considerados como uma tensão entre a sua racionalidade ideal, ou, pelo menos, pela sua definição formal, e o seu exercício efectivo. Idealmente o ofício do aluno consiste em aprender, o do professor em formar. Denominando, à primeira vista, um de aprendente e o outro de formador, privamo-nos da possibilidade de objectivar esta tensão, de explicar a distância entre as normas e as práticas. Privamo-nos, pois, do essencial: compreender por que motivo a realidade do trabalho muitas vezes o afasta da sua razão de ser. (PERRENOUD, 1995, p.15-16)

Ao refletir sobre o ofício do aluno, Perrenoud o classifica como um trabalho de características constrangedoras e dependentes advindas ainda do estatuto do ser criança ou adolescente tais como: o fato de ser um trabalho que não é livremente escolhido, que depende tanto na sua finalidade como nas suas condições da figura de terceiros e que, portanto, é totalmente controlado e avaliado em várias instâncias como, por exemplo, a inteligência dos aprendizes, seus defeitos, sua cultura e até mesmo o seu caráter – todas características de um ofício impregnado de violência e de ausência de sentido.

Nessa cultura escolar carregada de violência e que produz desigualdades sociais por meio da fabricação do fracasso escolar, Perrenoud (2002c) em sua obra “Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação” faz toda uma tentativa de sensibilização em defesa de uma reforma nas instituições escolares sem desarticulá-la por meio de processos coletivos e não autoritários de decisão.

Nesse cenário de tentativa da introdução de uma reforma nas instituições escolares por meio de uma pedagogia diferenciada que seja capaz de construir competências e de combater o fracasso escolar, Perrenoud (2000) propõe dois roteiros de introdução dos ciclos de aprendizagem como organização escolar possível de permitir a gestão de uma pedagogia que verdadeiramente se conceba como diferenciada

e que denomina de: organização integrada do currículo e de organização modular do currículo.

- Em uma organização dita integrada do currículo, os diversos conteúdos e objetivos são constantemente trabalhados em paralelo, ao longo de todo o ciclo. Essa organização transpõe a escala de um ciclo, complexificando o funcionamento atual de um ano de programa. O que supõe uma grade horária atribuindo sua justa parte às diversas disciplinas e modos variados de agrupamentos dos alunos, dos grupos multiidade, dos grupos de níveis, dos grupos de necessidades, dos grupos de projetos e dos grupos de tutoria.
- Em uma organização dita modular, inspirada nas formações profissionais e na educação dos adultos, um ciclo seria concebido como uma rede de módulos de ensino-aprendizagem, cada uma delas apresentando uma especificidade temática e um certo fechamento. A arquitetura da rede seria explícita e relativamente estável. A divisão do trabalho entre professores poderia ser constituída essencialmente sobre a divisão dos diversos módulos. A gestão das progressões poderia ser feita claramente em duas etapas: a circulação – individualizada – dos alunos entre módulos e, em cada um, das progressões igualmente individualizadas.(PERRENOUD, 2000, p.111-112).

Analisando as virtudes e os limites das duas organizações acima citadas, Perrenoud (2000) sinaliza como sendo mais conservadora a organização integrada do currículo e, por consequência, mais inovadora a organização em módulos do currículo; entretanto, considera que ambas não são contraditórias entre si, o que permite tanto a exploração desses dois modelos desde que unidos sabiamente até como estratégia de garantir a evolução gradual no sistema escolar. Sua proposta se torna realmente clara quanto à implantação dos ciclos de aprendizagem na sua obra “Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar” (2004) que se apresenta como proposta de continuar o debate da sua obra “Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação” (2000) como forma possível de concretização desses mecanismos de diferenciação escolar que possuem como central objetivo um ensino de qualidade acompanhado de processos não excludentes.

Se na sua obra “Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação” (2000) Perrenoud fundamenta os princípios didáticos da sua proposta pedagógica, no livro intitulado “Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar” (2004) Perrenoud irá postular a organização em ciclos como meio para operacionalizar nas instituições escolares a sua pedagogia diferenciada. Embora, em outras das suas obras anuncie os ciclos, é nessa obra em específico que ele define com maior detalhamento o seu conceito “ciclos de aprendizagem”.

O autor do conceito “ciclos de aprendizagem” inicia essa obra enfatizando que o entendimento sobre esse conceito como possibilidade de organização escolar é o que definirá se a incorporação dessa proposta de trabalho pedagógico terá uma característica mais conservadora ou mais inovadora:

- No pólo mais conservador, quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar seus alunos para os colegas no final do ano; em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo.

- No pólo mais inovador, os ciclos de aprendizagem são sinônimos de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela dos professores e dos pais e requer novas competências. (PERRENOUD, 2004, p.12).

Defendendo uma apropriação mais inovadora dos ciclos de aprendizagem, Perrenoud (2004) enfatiza uma abordagem construtivista da aprendizagem como também o que denomina de “concepção espiralar dos programas”. Muitos argumentos são apresentados como justificativa para a introdução dos ciclos, tais como:

Uma organização que seja mais compatível com a progressão das aprendizagens dos alunos, embora não retire a regularidade das avaliações dos progressos de aprendizagem, dispensa o docente de realizar avaliações finais ao término de cada ano letivo, o que permite um maior tempo para um desenvolvimento que seja efetivamente significativo dos conhecimentos e das competências.

Possibilidade de percursos de formação individualizados o que não é anunciado pelo autor como sendo sinônimo de processos de ensino individuais, mas sim como a possibilidade dos indivíduos percorrerem diferentes trajetórias, ou seja, a possibilidade de diversificação das sequências de experiências formativas, o que torna as diferenças não como sinônimo de desigualdade, validando-as.

A presença de múltiplos e flexíveis mecanismos pedagógicos de diferenciação para que as atividades pedagógicas vivenciadas pelos alunos estejam adaptadas ao seu nível, o que as tornará verdadeiramente mobilizadoras.

Necessidade de um trabalho pedagógico contínuo e coerente durante todo o ciclo de aprendizagem sendo realizado por uma equipe permanente de docentes, o que minimiza tanto o desgaste dos alunos para terem que se adaptar a diferentes processos

de ensino como também diminui as diferenças das concepções e finalidades das instruções para o término de cada ciclo de aprendizagem.

Entretanto, segundo Perrenoud (2004), para a introdução dessa proposta mais inovadora dos ciclos de aprendizagem vários desafios são elencados, como por exemplo, o modo de operacionalizar os objetivos a serem atingidos pelos alunos no final de cada ciclo, o tempo em que os alunos poderão permanecer em um ciclo, a concepção e mecanismos de avaliação, o modo como podem ser realizados os agrupamentos dos alunos, a formação para aquisição de competências, a questão da autonomia dos estabelecimentos de ensino para a organização dos ciclos de aprendizagem, bem como a realização de um trabalho pedagógico em equipe.

Perrenoud (2004) apesar de afirmar a não existência de uma conceituação muito estável para definir o que são os ciclos procura evidenciar algumas características que concebe como condições específicas para a sua implantação. Nesse sentido, fundamentado no que considera como sendo uma interpretação conservadora e inovadora dos ciclos, ele divide os que concebem os ciclos como uma organização escolar que elimina a reprovação e, por outro lado, aqueles que concebem os ciclos como uma organização que viabiliza uma maior integração, apoio e evolução do trabalho do docente, bem como dos programas, da formação escolar, das avaliações e, sobretudo, como possibilidade de minimização das desigualdades existentes no interior das instituições escolares. Porém, em ambos os casos, esse tipo de organização pode ser interpretada como sendo um ciclo de estudos.

Apesar de afirmar inúmeras vezes que somente a supressão da reprovação não seria eficaz para alcançar um dos seus objetivos centrais – o combate às desigualdades – o autor admite ser essa uma das medidas necessárias, pois a eliminação da reprovação:

- é uma medida positiva, ao passo que a supressão da reprovação parece privar, sem outra compensação, de um meio de reduzir um pouco a heterogeneidade;
- ela cria uma solidariedade institucional entre professores do mesmo ciclo e os incita fortemente à coerência e à continuidade pedagógicas;
- é uma estrutura aberta, que permite evoluir progressivamente para uma descompartmentalização das séries e para o atendimento coletivo dos alunos.

Não é, portanto, absurdo criar ciclos de aprendizagem apenas para suprimir a reprovação, mas, existem outras razões, mais fundamentais, mais ambiciosas. (PERRENOUD, 2004, p.38)

A supressão da reprovação não elimina a lógica de uma escolaridade fundamentada em degraus, mas os reorganizam em uma maior extensão, o que os

tornam menos numerosos, possibilitando que os alunos possam transcorrê-los, por exemplo, em três ou quatro anos. Entretanto, a supressão da reprovação seria apenas uma das medidas necessárias para a introdução dos ciclos. Outra condição fundamental seria a introdução de “espaços-tempos” no período de formação escolar que facilite tanto um melhor planejamento e gestão das aprendizagens como também, o combate contra as desigualdades no interior dos estabelecimentos escolares por meio de uma pedagogia diferenciada que se fundamente em uma avaliação formativa e em experiências de ensino com diversos percursos de formação tendo como objetivo central que todos os alunos ao final do ciclo consigam conquistar as mesmas aprendizagens, ainda que de maneiras diversas.

Perrenoud (2004) declara ser um simpatizante do segundo entendimento sobre os ciclos acima citados e sistematiza nove teses para a sua operacionalidade pedagógica:

1ª tese: O entendimento de que os ciclos são um meio para ensinar melhor e de combate ao fracasso escolar. O autor salienta que os ciclos de aprendizagem exigem das instituições escolares uma maior imaginação tanto pedagógica quanto organizacional do que os exigidos para a execução dos programas anuais por ser algo novo e, portanto, diferente, mas também pelo trabalho de orientação de diferentes progressões de aprendizagem, o que exige dos docentes muitas competências tais como o trabalho em equipe, o planejamento e o funcionamento de diferentes tipos de agrupamentos de alunos, exigindo o que exige uma maior flexibilidade pedagógica.

2ª tese: A definição dos objetivos a serem alcançados por todos os alunos ao final de um ciclo, mas trabalhado em um programa planejado nos termos definidos pelo autor “em espiral”, o que pressupõe que um mesmo objetivo é trabalhado durante o ciclo todo, mas em diferentes complexidades como, por exemplo, saber resolver problemas matemáticos, saber se comunicar, saber cooperar e assim sucessivamente.

3ª tese: Utilizar dispositivos de diferenciação pedagógica entendida pelo autor como a aplicação de situações de aprendizagem que sejam ótimas para cada aluno em específico - significa proporcionar-lhes situações mobilizadoras de acordo com a teoria vigotskiana na sua zona de desenvolvimento proximal. Não se trata de um processo de ensino individualizado, mas que garanta a cada aluno a possibilidade de construir o seu próprio percurso de aprendizagem. Garantir que cada aluno possa elaborar o seu próprio percurso de formação retira do processo de ensino-aprendizagem a comparação permanente entre os alunos e, por consequência, as desigualdades durante o processo de ensino. Isso termina por exigir dos docentes a observação formativa, isto é, a

competência de a todo o momento realizar balanços que permitam identificar em que momento de aprendizado se encontra cada aluno e, com isso, poder planejar as melhores estratégias de ensino.

4ª tese: As instituições de ensino que adotarem os ciclos de aprendizagem deverão padronizar tanto a duração do ciclo como o tempo de permanência possível em cada ciclo para que sejam reforçadas as estratégias de diferenciação do ensino. Essa padronização já deve ser realizada prevendo que alguns alunos não conseguirão ao final do ciclo atingir todos os objetivos programados; desse modo, o melhor seria deixá-los avançar para o ciclo seguinte e trabalhar de maneira intensiva estratégias pedagógicas de diferenciação.

5ª tese: Os ciclos exigem que os métodos de aprendizagem sejam repensados tendo como pressuposto um espaço-tempo de formação coma duração de vários anos levando como possibilidade o trabalho pedagógico por meio de situações-problema, por meio de projetos, de trabalhos cooperativos, de agrupamento de alunos, ou seja, estratégias fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem.

6ª tese: Um sistema organizado em ciclo deverá apoiar a autonomia dos seus profissionais que criaram o funcionamento dos ciclos por meio de um trabalho em equipe de acordo com as especificidades locais.

7ª tese: A presença de uma mesma equipe pedagógica durante o decorrer do ciclo que seja responsável por todo o percurso do ciclo reduzindo desse modo o individualismo docente e reforçando a coerência durante todo o programa.

8ª tese: Os docentes deverão receber um apoio institucional e também uma formação para adquirir essas novas competências exigidas por esse tipo de organização escolar,

9ª tese: Compreender que os ciclos é uma forma de organização inovadora e que, portanto, precisa ser produzida, criada pelos próprios profissionais da educação.

Embora o autor defenda a implantação dos ciclos de aprendizagem considerados por eles mais inovadores, ele reconhece que talvez a introdução de ciclos plurianuais possa ser considerada como um momento de transição importante dentro do sistema escolar, ou seja, os ciclos considerados pelo autor como conservadores poderiam ser considerados pelos estabelecimentos escolares como sendo uma etapa para uma maior evolução do sistema.

Nessa organização escolar fundamentada em ciclos de aprendizagem Perrenoud (2004) aponta três diferentes condições que a escola deverá garantir a cada um dos seus alunos para que ocorra a aprendizagem:

- em uma situação que não ameace a identidade, a segurança, a solidariedade dos que aprendem;
- em uma situação mobilizadora, que tenha sentido e que provoque uma atividade na qual o aprendiz se envolva pessoal e duradouramente;
- em uma situação que solicite o sujeito em sua zona próxima de aprendizagem (menor desequilíbrio possível, obstáculo transponível). (PERRENOUD, 2004, p.55).

Sobre essas três condições acima citadas para que os alunos consigam aprender, Perrenoud (2004) efetua inúmeras ponderações referentes ao processo de ensino:

As situações de aprendizagem que não devem ser ameaçadoras têm a ver com a sua afirmativa de que ninguém consegue aprender se estiver com medo, pois a equipe de profissionais deve ter clareza de que em todas as salas de aula existirão alunos cuja vida não é tranquila por inúmeras razões, tais como: alcoolismo na família, abusos sexuais, medo da separação dos pais e entre outros motivos que o autor vai elencando. Nesse sentido é preciso que a escola compreenda que embora a escola não seja a responsável por essas questões de violência, ela deve levar em consideração que em função de toda essa violência presente na sociedade nem todo o aluno está espontaneamente em condições de aprender. Embora a organização ciclos não seja capaz de resolver tais questões, ela tem a possibilidade de criar situações mais adequadas de ensino. Para além da violência que os alunos sofrem em ambientes externos à escola, a mesma deve planejar as suas atividades para que os alunos não tenham medo da escola que deve abandonar a cultura do êxito por meio de uma pedagogia mais ativa e de um processo de avaliação sem notas para que os alunos não se sintam constrangidos para atender as expectativas dos seus pais e dos seus professores.

As situações de ensino também devem conseguir ser mobilizadoras, fundamentadas nos princípios das pedagogias ativas que compreendem que tudo se aprende fazendo e que será superficial se baseada na memorização. Para isso, as situações de ensino devem ser dotadas de sentido que deve ser intrínseco, ou seja, o aluno deverá estar motivado a se empenhar na execução das experiências de ensino que lhes são apresentadas. Esse bem-estar que o autor denomina de “experiência ótima” só poderá ser produzido se em cada situação de aprendizagem o professor garantir a seu aluno: exigir competências, concentração porque atrativo, objetivo específico, leve a um

imediate *feedback*, consiga um envolvimento completo, distancie-se da consciência das preocupações presentes na vida cotidiana e, enfim, garantir que o aluno sinta que é ele quem possui o controle sobre a sua ação. Todos esses elementos combinados é o que produz o que o autor denomina de estado de bem-estar que termina por justificar ao aluno todo o esforço empreendido em sua ação.

As atividades de ensino deverão estar adequadas à capacidade de cada aluno, ou seja, de acordo com a sua zona de desenvolvimento proximal que é compreendido pelo autor como sinônimo de atividades possíveis de serem realizadas pelos alunos, o que pressupõe que ela não poderá ser muito difícil e nem tão fácil de ser realizada.

Para além de se pensar nas especificidades das atividades de ensino, as instituições escolares que optarem por uma organização em ciclos deverão decidir se esses devem ser estruturados em ciclos curtos ou ciclos mais longos. Com relação aos ciclos de curta duração Perrenoud os indica como sendo os mais conservadores e, portanto, mais fáceis de serem introduzidos nas instituições escolares por inúmeros motivos:

Parece ser a fórmula que se distancia menos de um funcionamento anual conhecido; é, portanto, a mais segura tanto para os professores e pais quanto para as autoridades escolares.

Essa fórmula não exige refazer previamente os planos de estudo; pode-se contentar-se em associar dois programas anuais sucessivos e extrair deles objetivos de final de ciclo.

É a fórmula mais compatível com os meios de ensino existentes, que são difíceis de renovar rapidamente, por razões econômicas.

Trabalhar com prazo de dois anos fica mais facilmente compatível com uma avaliação clássica, mesmo com notas.

Os professores não precisam desenvolver novíssimas competências de programação das aprendizagens e de gestão das progressões.

Pode-se facilmente continuar a trabalhar em um grupo-classe tradicional, confiando os alunos ao mesmo professor durante dois anos.

A introdução de ciclos de aprendizagem não impõe uma cooperação maior dos professores. (PERRENOUD,2004,p.68).

Embora Perrenoud reconheça que os ciclos de menor duração podem ser mais facilmente implantados pelas razões acima citadas, ele demonstra a sua escolha pelos ciclos mais longos ao indicar as possíveis lacunas presentes nos ciclos mais curtos, tais como: o não favorecimento para uma abordagem por competências, a não garantia da reestruturação do currículo em objetivos fundamentais, o não estímulo aos dispositivos de diferenciação como também, o não incentivo aos percursos individuais durante a formação de cada aluno e, por fim, a ausência do distanciamento definitivo de uma

estrutura anual habitual para os docentes. Todos, elementos que terminam por não impulsionar uma prática reflexiva no que diz respeito aos ciclos de aprendizagem.

Nesse sentido, o autor indica alguns motivos para a introdução de ciclos mais longos:

- Para construir competências por meio dos projetos, das pesquisas, das situações abertas, complexas, múltiplas, deve-se ter a certeza de que essa aposta positiva não será perdida, porque no momento em que o processo inicia, já se deve rompê-lo para manter os prazos.

- Para instaurar dispositivos complexos de ensino-aprendizagem, deve-se poder implantá-los por um certo tempo, fazê-los funcionar, esperar que produzam efeitos, efetuar regulações.

- Para reconciliar certos alunos com a escola, trabalhar a relação com o saber e o sentido, em vez de entregar-se à obstinação pedagógica, é necessário ter tempo para tomar atalhos e (re)construir bases.

Dois anos, é claro, já é melhor que um só, mas ainda é um pouco curto para desenvolver estratégias de diferenciação eficaz. (PERRENOUD, 2004, p.72).

Independente da opção por ciclos longos ou curtos, Perrenoud defende como essencial que o programa escolar deixe de ser planejado em função de conteúdos para serem planejados em função de objetivos de final de ciclo que está diretamente relacionado com a sua defesa por uma abordagem pedagógica com dispositivos de diferenciação para que os alunos sejam capazes de adquirir novas competências. Nessa perspectiva, o autor afirma que o ofício do professor não está mais baseado no ensinar, mas sim no fazer aprender e, desse modo, na recusa à rigidez da programação na perspectiva tradicional de ensino:

As opções pedagógicas interferem também no grau de planejamento possível. As pedagogias mais tradicionais limitam a parcela do imprevisto, o professor sabe o que vai propor, quando e com que material, nem que seja porque ele reedita o que já fez com outras classes comparáveis. As únicas verdadeiras incógnitas são, para ele, os alunos. Nas classes que praticam uma pedagogia construtivista e trabalham por situações-problema, pesquisas e procedimentos de projetos, as próprias atividades e sua negociação com os alunos introduzem incógnitas suplementares, particularmente na gestão do tempo e na natureza das aprendizagens, que são mais fáceis de identificar posteriormente do que planejar em detalhe. (PERRENOUD, 2004, p.81).

Desse modo, a organização em ciclos está intimamente relacionada com uma forma de planejamento das sequências das situações de ensino muito mais flexíveis e tendo que ser retomado a todos os momentos para garantir o funcionamento dos mecanismos de diferenciação no ensino e com isso fazer com que todos os alunos atinjam os almejados objetivos de final de ciclo ao mesmo tempo ainda que com percursos pedagógicos diferenciados.

Esses objetivos de final de ciclo, segundo o teórico dos ciclos de aprendizagem, não deverão ser por demais minuciosos, mas baseados em aprendizagens centrais, fundamentais, o que Perrenoud define como objetivos-núcleo por inúmeras razões:

Os objetivos-núcleos auxiliam o professor e o aluno a dar sentido às aprendizagens, porque se pode vinculá-los entre si e com situações de referência nas quais eles são pertinentes.

Eles permitem abrir mais espaço à dinâmica da classe e aos campos de interesse dos alunos, outra maneira de dar sentido aos saberes escolares.

Autorizam a hierarquizar as aprendizagens e a voltar constantemente ao essencial, o que é a condição básica de uma pedagogia diferenciada.

Incitam a descompartmentalizar os graus e a trabalhar por ciclos de vários anos, tornando-se o objetivo-núcleo uma baliza, referência principal para a avaliação formativa, depois, certificativa. (PERRENOUD, 2004, p.84).

Nesse sentido, a defesa do autor para que os objetivos de final de ciclo sejam trabalhados por meio de módulos bem delimitados com relação aos objetivos-núcleos, teria como objetivo alcançar o benefício formativo que se insere em um processo de ensino que valoriza a orientação das aprendizagens em detrimento do controle por meio de avaliações certificativas como também no distanciamento dos professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas conteudistas que desvirtua o trabalho da escola que tem como principal função garantir que os alunos adquiram aprendizagens essenciais.

A defesa pelo primado pelas aprendizagens essenciais está em acordo com a compreensão do autor dos ciclos de aprendizagem que considera que o modo como a escola tem se organizado com relação à definição dos seus objetivos, sobretudo, para a educação escolar básica, tem sido estruturados em função de estudos longos, o que termina por beneficiar uma elite. Nesse sentido, Perrenoud (2004) afirma que esse tipo de organização escolar – longa e conteudista – tem programado o fracasso escolar de uma grande parcela da população, uma vez que tem apresentado para a maioria dos seus alunos objetivos inacessíveis.

A necessidade do redimensionamento dos objetivos propostos pelas instituições escolares é defendida pelo autor dos ciclos de aprendizagem para que seja abolido da escola o entendimento de que sua função principal é preparar os sujeitos para os estudos longos, isto é, para os estudos superiores. Perrenoud compreende que é a valorização dessa função expressa na estruturação curricular que ocasiona a não democratização no

ensino e, com isso, a exclusão e o fracasso escolar. Desse modo, defende a necessidade de que a escola se organize por meio de objetivos que sejam acessíveis a todos:

Uma coisa é certa: deveria ser dada prioridade às necessidades daqueles que não farão estudos superiores, perguntando-se sobre o que cada um vai necessitar em sua vida, quaisquer que sejam sua condição social e sua profissão. Isso suporia uma vontade real de democratização do acesso aos saberes básicos. Essa vontade é hoje afirmada por todos os governos, porque é “politicamente correta”, mas sua aplicação é muito desigual, conforme os países e, em cada um, conforme os partidos no poder. [...].

Em outras palavras: a instalação de ciclos plurianuais não é uma estratégia plausível de democratização a não ser quando acompanhada de uma revisão curricular que diminua as expectativas. Isso só é possível quando um governo consegue desenvolver uma política de democratização, sem fazer excessivas concessões aos que denunciam a “diminuição do nível” e o “fim das elites”. [...] A maior parte das aprendizagens é programada para a idade mais precoce possível; a gramática formal, a subtração, o texto argumentativo, as frações, as línguas estrangeiras, a álgebra irrompem nos programas assim que um terço dos alunos seja capaz de dar conta desses novos saberes. O fato de os outros serem prejudicados por essas ambições prematuras não inquietam aqueles que só se preocupam com as elites. (PERRENOUD, 2004, p.97-99).

A premissa da não defesa de um processo formativo culturalmente destinado às elites seria combatida segundo Perrenoud (2004) pelo o que denomina de “discriminação positiva” que carrega a concepção de um ensino diferenciado a todos de acordo com as suas necessidades buscando uma “atividade pedagógica ótima para todos” em inúmeros sentidos: na sua praticabilidade, na mobilização dos alunos, bem como também nas aprendizagens que ela é capaz de produzir. Entretanto, o que conceitua como sendo uma “atividade ótima de aprendizagem” não deve ser compreendido como sendo sinônimo de aprendizagens isoladas, mas, sobretudo, como a inserção dos alunos em grupos, sejam esses organizados por níveis, necessidades ou projetos, pois uma pedagogia construtivista defendida pelo autor não deve confundir o conceito de individualização dos percursos de formação com ensino individualizado.

Considerando que existe uma diferença de aquisição de capital cultural na história dos indivíduos, Perrenoud (2004) afirma que sempre haverá àqueles aqueles alunos que poderiam atingir em menor tempo os objetivos de final de ciclo. Nesse sentido, o autor elabora o seguinte questionamento: a quem dar prioridade? Em sua resposta encontramos o que ele entende como sendo função da escola:

[...]. O que fazer de um aluno que poderia atingir em um ano os objetivos de ciclos sucessivos de dois anos?[...]. Inicia-se então um debate para saber se é desejável condensar em dez anos uma

escolaridade básica que outros cumprem em quinze, para saber igualmente se o que se ganha em conhecimentos adquiridos escolares não se perde no registro da socialização, da pertença a um grupo, da solidariedade. [...] Daí surge uma questão crucial: a quem dar prioridade?

Na perspectiva de uma democratização do acesso aos saberes, a resposta é óbvia: aos alunos mais afastados dos objetivos de final de ciclo. De dois males deve-se escolher o menor; é prioritário fazer tudo para que um aluno fraco atinja os objetivos, menos grave não levar um bom aluno além deles. [...].

O sistema confia, pois, nos professores, nas equipes pedagógicas e nos estabelecimentos para praticar discretamente uma discriminação positiva. Discretamente quer dizer: atribuir prioridade aos alunos em dificuldade, mas sem “alardear aos quatro ventos”. Salvar as aparências da igualdade de tratamento para não provocar o descontentamento dos privilegiados, daqueles que sempre querem mais. (PERRENOUD, 2004, p.110).

Inserida nessa lógica da discriminação positiva a avaliação no sistema de organização curricular em ciclos termina por possuir segundo o teórico dos ciclos de aprendizagem três centrais funções: formativa, certificativa e prognóstica:

A avaliação formativa sustenta a regulação do ensino e a regulação da aprendizagem que estão realizando; ela se desdobra dentro de uma formação escolar.

A avaliação certificativa garante aquisições relativamente a terceiros, no mercado de trabalho, a rigor, ao final de um ciclo de estudos; ela intervém ao término de uma formação dada.

A avaliação prognóstica fundamenta decisões de seleção ou de orientação em função da aptidão presumida para seguir uma nova formação, por exemplo, uma determinada habilitação do ensino médio; ela se situa no início de uma formação e subentende uma escolha. (PERRENOUD, 2004, 114).

Embora Perrenoud reconheça a coexistência dessas três diferentes funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem ele prioriza a questão da avaliação formativa como sendo a base de sustentação para o sistema dos ciclos de aprendizagem. A avaliação formativa se baseia na observação formativa porque exige processos que se estabelecem:

- por balanços provisórios dos conhecimentos, associados às vezes a uma avaliação “microsomativa”; esses balanços criam uma “regulação retroativa”, retomada das lacunas ou dificuldades;
- por prognósticos parciais e revisáveis, na medida em que colocar um aluno em uma atividade ou em um grupo é levantar a hipótese de que aí ele terá seu lugar e poderá desenvolver-se e aprender; é uma observação posta a serviço do que se chamará, com Allal (1988), “regulação proativa”;
- por uma análise minuciosa das condições e das modalidades do processo de aprendizagem em curso, que subentende uma “regulação interativa”. (PERRENOUD, 2004, 117)

A avaliação produzida por meio de uma discriminação positiva romperia com o que Perrenoud (1999b), em sua obra “Avaliação. da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas”, anuncia como a dicotomia existente entre processos de avaliação que ora seguem a lógica da seleção e ora pela lógica da aquisição de aprendizagens. Entendendo a avaliação em uma pedagogia diferenciada e, portanto, capaz de consolidar uma discriminação positiva que combata a produção do fracasso escolar, o autor defende um processo de avaliação que esteja mais voltado à observação apurada da aquisição das aprendizagens dos indivíduos e, com isso, preferiu substituir o termo avaliação por observação formativa. Nessa avaliação fundamentada por uma observação constante das aprendizagens dos sujeitos, Perrenoud afirma ser um defensor do pragmatismo no processo de avaliação na tentativa de estabelecer uma relação entre o que ele nomeou de intuição e instrumentação:

- em numerosos momentos, a intuição basta, porque a regulação diz respeito a aspectos muito visíveis ou porque a experiência do ensino permite, sem instrumentação, compreender bastante rápido o que se passa na cabeça do aluno, por que ele é bloqueado, como trabalha, etc;
- em outros momentos, para certos alunos, a intuição não basta e é preciso, com conhecimento de causa, apelar a grades, testes, procedimentos sistemáticos de observação.

Ser pragmático é ser eclético. É legitimar a subjetividade (Weiss, 1986) quando ela é defensável e eficaz, mas é também defender a instrumentação quando é indispensável em razão da complexidade ou da ambiguidade da realidade. A questão não é teológica, mas prática: a instrumentação é sempre mais custosa do que a intuição; não se justifica, pois, a não ser que esse custo seja a garantia de representações mais acuradas ou mais confiáveis. (PERRENOUD, 1999b, p.125)

Entretanto, para que as aprendizagens adquiridas dos sujeitos possam ser mapeadas por meio de constantes observações como elemento central para o planejamento de situações ideais de ensino e com isso, a consolidação dos ciclos de aprendizagem como teorizado, Perrenoud defende a sua administração em equipe, na qual o professor passa a ser mais uma figura responsável pelo processo de ensino e aprendizagem e não mais a única. O autor defende um trabalho pedagógico coletivo que se responsabilize por cada ciclo de aprendizagem ancorado, sobretudo, na cooperação que terminam por oferecer:

- uma condição de uma divisão do trabalho mais flexível e mais móvel, permitindo construir e fazer evoluir dispositivos de pedagogia diferenciada, com melhores condições de lutar contra as desigualdades e o fracasso escolares;
- uma garantia de pluralismo no olhar lançado sobre as crianças e suas famílias;

- uma fonte de imaginação didática e pedagógica em favor dos alunos em dificuldade e de regulação das dimensões relacionais e afetivas do contrato pedagógico;
- a base de uma visão comum dos objetivos de aprendizagem e dos desafios a aceitar na luta contra o fracasso escolar. (PERRENOUD, 2004, p.144).

Observamos que a introdução dos ciclos de aprendizagens nas escolas que vivenciam com grande intensidade, segundo o autor, a problemática do fracasso escolar, como um possível mecanismo estrutural e metodológico para a diminuição desse quadro, traria juntamente consigo uma escola mais cidadã. Na sua obra denominada de “Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia” (2005), Perrenoud anuncia inúmeros conceitos, tais como cidadania, formação, democracia, competências, habilidades e saberes, que profundamente relacionados entre si carregam em si mesmos uma interdependência, e, portanto, todos são necessários para a produção de uma escola, que com a ajuda do modelo organizacional em ciclos conseguiria se tornar mais cidadã e, portanto, menos discriminatória e excludente.

Todos esses conceitos, mas centralmente a defesa da cidadania e da democracia como elementos indispensáveis nas instituições escolares, são apresentados por Perrenoud (2005) em seu discurso que defende a inserção nas escolas das “pedagogias diferenciadas”, e realiza uma defesa otimista da abordagem por competências como uma possibilidade dessas pedagogias, mas que apresenta a organização em ciclos de aprendizagem como condição para a sua operacionalização prática nos estabelecimentos escolares.

Em “Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia” Perrenoud (2005) deixa em evidência os valores que compreende como sendo inerentes à sua pedagogia diferenciada, na qual a abordagem por competências passa a ser uma possibilidade, como também valores que são inerentes ao modelo curricular dos “ciclos de aprendizagem”.

No primeiro capítulo dessa obra intitulado “Aprendizagem da cidadania... das boas intenções ao currículo oculto”, Perrenoud (2005) efetua um debate argumentando que as instituições escolares deveriam modificar os seus programas, os currículos, bem como a própria atuação dos seus professores caso um dos seus objetivos seja a produção de alunos mais cidadãos, pois,

[...] ser cidadão constitui um estatuto ao qual estão associados direitos e deveres, definidos no âmbito de uma nação como organização da vida comum; para ser cidadão, neste sentido, era preciso conhecer a

Constituição, as leis, as instituições. Para respeitá-las, era preciso ainda aderir aos valores e às convicções em que se fundamentavam. Assim, a cidadania não era uma obrigação. Podia-se viver sem ser cidadão. Esse era o estatuto mais cobiçado, não o único possível. Herdamos a cidadania de uma época em que não se concebia que todos fossem cidadãos, ao contrário. A democracia antiga limitava-se ao círculo restrito dos cidadãos, ninguém desejava ampliá-lo por uma preocupação de igualdade.

A Revolução Francesa mudou completamente os termos do problema ao pretender transformar cada um em cidadão integral. Desde então, não é mais um privilégio ou uma verdadeira escolha. A cidadania é outorgada automaticamente na idade da “maioridade civil”, [...].

Assiste-se, desde então, a uma inversão de perspectivas: se antes a cidadania só era outorgada aos que davam garantias suficientes de civismo, agora é preciso preparar para ser bons cidadãos todos aqueles que se tornarão “simples cidadãos” sem nada terem pedido. (PERRENOUD, 2005, p. 20-21).

Definindo a cidadania com um direito imanente de todo indivíduo, para Perreonoud (2005) a função da escola seria qualificar esse direito do cidadão, ou seja, cooperar para que esse cidadão seja um bom cidadão, isto é, possuir a competência com as habilidades necessárias para respeitar e conviver harmoniosamente com as diferenças, seja ela de qual natureza for: étnica, cultural, de nacionalidade, de linguagem, econômica e outras mais. Cabe às instituições escolares o papel de formar esses indivíduos para que se tornem aptos a negociar com esta diversidade, a participar ativamente dos inúmeros contextos sociais em que estiver inserido no seu cotidiano, por meio da sua autonomia que por consequência lhe conduzirá tanto na democratização dos seus direitos como na atuação dos seus deveres enquanto cidadãos. Desse modo, em linhas gerais a função da escola seria capacitar os seus alunos a promoverem a autonomia dentro da diversidade e, com isso, estabelecer, nos mais variados contextos sociais nos quais está inserida, a autonomia na diversidade, cooperando com a inserção da cidadania e da democracia.

Nos termos de Perrenoud (2005) é somente por meio do uso da sua autonomia, isto é, da sua capacidade de se auto-determinar que o indivíduo conseguirá fazer um bom uso da sua cidadania. Autonomia que para o autor está fundamentada nos princípios defendidos historicamente, no que diz respeito à educação, pelo movimento da Escola Nova, enfatizando uma concepção do indivíduo dotada de plenitude, com direitos e pensamentos próprios e, portanto, negando o pressuposto que concebe o sujeito como uma “tábula rasa” anunciado por Locke.

No capítulo dois intitulado de “O debate e a razão: cidadania e saberes”, da sua obra “Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a cidadania” (2005) o

autor define brevemente o que entende como autonomia. Perrenoud limita a conquista da autonomia por meio de uma formação que seja direcionada para o debate e a razão, ambos, fundamentados na construção de saberes, mas que para isso necessita da negação de alguns conteúdos, como meio para que a educação alcance uma maior qualidade:

[...] a preferência dada pelo sistema educacional e pela maioria de seus agentes e usuários à quantidade de saberes transmitidos, em detrimento da qualidade de sua assimilação e de um trabalho sobre a relação com os saberes e seu sentido. É de bom tom denunciar o enciclopedismo, mas ele permanece vivo nos manuais, nos programas, no espírito dos professores, dos alunos, dos pais. É preciso dizer tudo, ensinar tudo, avaliar tudo, mesmo quando se percebe que, desse modo, apenas os alunos mais brilhantes assimilarão verdadeiramente os saberes ensinados.

Para que a cidadania seja construída no saber, é preciso abrir mão de dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial, para construí-lo mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, no tateio, na busca e no debate. As ferramentas existem, esboçadas ou acabadas: os projetos em andamento, o trabalho a partir de problemas levantados e de situações problema, as atividades amplas e negociadas, a construção de competências que mobilizam saberes para tomar decisões e enfrentar situações complexas. (PERRENOUD, 2005, p.54).

Mais a frente na mesma obra no sexto capítulo intitulado de “A chave dos campos: ensaio sobre as competências de um ator autônomo”, o autor anuncia essa autonomia formada por meio da aquisição de saberes, de habilidades que em conjunto formam competências, seria “a chave” para que o indivíduo conseguisse “sobreviver” aos muitos campos de luta de poder que ele se deparará na sua existência social. Amparado em Bourdieu, o autor define alguns desses campos⁷ tais como: o campo do parentesco, da cultura, das relações sociais e amorosas, do direito e da justiça, da religião, da saúde, do consumo, da educação e da formação, o político, do trabalho, do saber, das mídias e da informação e, por fim, o associativo. Todos, campos de lutas e de poder que necessitam dos indivíduos competências transversais que permitam transitar nesses diferentes campos sem o ônus da exclusão.

Em síntese, compreendemos que Perrenoud como sociólogo empenhado na área da antropologia, tem como uma das suas centrais preocupações o fenômeno do fracasso e das desigualdades sociais existentes no interior dos estabelecimentos de ensino. Para tanto, apropria-se das idéias do sociólogo Pierre Bourdieu para a compreensão desse fenômeno que em muito atribui ao “como” as escolas têm organizado o seu trabalho por

⁷ Perrenoud efetua essa lista de campos existentes na sociedade na página 110 da sua obra “Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia”. (2005).

meio do que nomeia de “pedagogia frontal”, ou seja, uma pedagogia nos moldes tradicionais que, voltada para a certificação da aquisição de conteúdos e com sua organização seriada, termina por excluir e, portanto, gerar, as desigualdades sociais dentro desse “campo” de lutas de poder que é a escola.

Como resposta a essa problemática, Perrenoud defende as “pedagogias diferenciadas” que procuram atender de maneira diversificada as necessidades de cada aprendiz, de acordo com o seu tempo e nível de aprendizado.

Dentro das inúmeras possibilidades que os docentes possuem de produzirem pedagogias que sejam diferenciadas, Perrenoud propõe a sua que denomina de “pedagogia das competências” fundamentada nos princípios pragmáticos da escola nova, principalmente no que diz respeito às ideias de Dewey sobre um ensino que consiga sempre oferecer uma resposta a um problema que estará presente na vida cotidiana do indivíduo e aos seus ideais de democracia e cidadania, bem como da “abordagem” pedagógica que, se apropriando dos pressupostos de Jean Piaget, ficou conhecida como construtivismo, no que se refere, sobretudo, à preocupação também com um ensino fundamentado na solução de problemas.

Encontramos na defesa da sua “pedagogia diferenciada” os princípios valorativos da Escola Nova, com o auxílio do pragmatismo de Dewey, das ideias de Jean Piaget que foram incorporadas em uma abordagem pedagógica que ficou denominada de construtivismo, bem como em alguns aspectos a apropriação de Vigotski, principalmente no que diz respeito ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal” para justificar a sua defesa de uma pedagogia que privilegie a interação.

As inúmeras apropriações de autores clássicos utilizados na história pela pedagogia fizeram com que Perrenoud esboçasse uma pedagogia cuja finalidade seria conseguir que os alunos, por meio da solução de problemas, produzissem aprendizagens por si mesmos, e que lhes fossem significativas e, portanto, úteis, sobretudo, no cotidiano da sua vida. Nesse sentido, a defesa pela introdução de “pedagogias diferenciadas” e a sua proposta da “pedagogia das competências” como sendo uma dessas possibilidades, possuem como sua “raiz” central o ideário do “aprender a aprender”. Ideário esse que Duarte (2001) argumenta ser sustentado em quatro pilares:

- a valorização das aprendizagens que o indivíduo consegue realizar por si mesmo entendida como um aumento qualitativo da autonomia em detrimento daquelas que ocorrem por meio da transmissão de conteúdos que podem se tornar obstáculos ao processo de aprendizagem, pelo fato da inteligência não se

desenvolver por meio da transmissão, mas por auto-regulações que são realizadas por processos espontâneos.

- a defesa da não importância da assimilação dos conhecimentos descobertos e elaborados por terceiros, pois a importância estaria no fato do aluno conseguir por si mesmo elaborar o seu próprio método de aquisição de conhecimento.
- a afirmação de que toda aprendizagem para ser significativa deverá estar condizente com os interesses, com a motivação dos alunos.
- a defesa de um escola que promova uma educação que prepare os seus alunos para acompanharem a sociedade em suas diversas mutações, argumentando que em virtude dessas rápidas transformações, a transmissão de conhecimentos e tradições pelas gerações passadas perderia o seu sentido.

Entretanto, nesse ideário do “aprender a aprender”, presente na defesa de das “pedagogias diferenciadas” e na sua proposta da “pedagogia das competências” como sendo uma dessas pedagogias diferenciadas, podemos acrescentar que não se trata apenas de um “aprender a aprender”, mas sim, de um “aprender a aprender” que ocorre na prática. Tal proposta necessita de uma organização interna das escolas para o seu funcionamento e é nesse sentido que ele recusa a lógica estrutural da organização seriada e defende a introdução nos sistemas escolares da organização curricular em “ciclos de aprendizagem”.

4. OS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM PERRENOUD: QUANDO AFIRMAR É NEGAR

[...]. O pensar não precisa deixar de se ater à sua própria legalidade; ele consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar de si; se uma definição de dialética fosse possível, seria preciso sugerir uma desse gênero.[...]. A razão dialética segue o impulso de transcender a conexão natural e sua ofuscação que prossegue na compulsão subjetiva das regras lógicas, sem lhe impor sua dominação: sem vítima ou vingança. Mesmo sua própria essência veio a ser e é tão efêmera quanto a sociedade antagonística. Com certeza, o antagonismo tem tão pouco seus limites na sociedade quanto o sofrimento. Assim como a dialética não pode ser estendida até a natureza enquanto princípio universal de explicação, não se deve erigir um ao lado do outro os dois tipos de verdade, a verdade dialética intrassocial e uma outra que lhe é indiferente. A cisão orientada pela divisão das ciências entre ser social e ser extrassocial ilude quanto ao fato de que na história heterônoma é a cegueira natural que se perpetua. Nada conduz para fora da conexão imanente senão ela mesma. A dialética medita sobre essa conexão de maneira crítica, reflete seu próprio movimento; senão, o título de Kant contra Hegel permaneceria não prescrito. Uma tal dialética é negativa. (ADORNO, 2009, p.123-4).

4.1. A contribuição da Teoria Crítica para a reflexão da educação contemporânea

Em tempos de semiformação cultural, no qual a indústria cultural passa por constantes mutações juntamente com o sistema capitalista produzido historicamente pela humanidade e edificado no primado da exploração do homem pelo próprio homem, faz-se urgente refletir sobre a formação no seu aspecto macro, ou seja, de modo abrangente. Urgência essa já anunciada por Adorno (1995, p.119) veementemente na meta que impõe à educação de “que Auschwitz não se repita”. Uma meta que já revela a preocupação central da Teoria Crítica com uma formação que está diretamente relacionada à questão da emancipação.

A preocupação com a emancipação social sempre foi uma questão central na história da Teoria Crítica e que está presente em todas as suas discussões filosóficas sobre como um método de análise pode oferecer o diagnóstico dessa realidade bárbara produzida pelo próprio homem. Nessa tentativa de diagnóstico da realidade, questões muito refletidas pelos frankfurtianos em seu método de análise são: a negatividade dos

conceitos e sua duplicidade, a dependência dos conceitos a tudo o que não é conceitual e o próprio debate sobre o que é o esclarecimento.

A Escola de Frankfurt e essas preocupações possuem a sua gênese relacionada com o conturbado contexto histórico no qual o mundo se apresentava dividido em três domínios: o nazifascismo presente na Alemanha e na Itália, o socialismo na Rússia e o capitalismo do ocidente podendo ser considerado os Estados Unidos um parâmetro. Todos os domínios embora com suas distintas peculiaridades, dotados de características totalitárias. Inserido nesse complexo contexto histórico, o “Instituto de Pesquisa Social” é criado por um grupo de intelectuais em 1923 desenvolvendo atuação política e acadêmica, sobretudo por meio da valorizada “Revista de Pesquisa Social” e que será futuramente denominada de Escola de Frankfurt:

[...]. Após uma semana de estudos marxistas ocorrida na Turíngia, organizada por Felix Weil e com a participação de expoentes do pensamento europeu mais avançado da época, como Karl Korsch, George Lukács, Pollock e muitos outros, efetiva-se o plano da fundação de um Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*). O Instituto vincula-se à Universidade de Frankfurt, porém tem prédio próprio e autonomia financeira. Seu primeiro diretor é Carl Grünberg, historiador e marxólogo. Sob sua direção, o Instituto edita a revista *Arquivo da história do socialismo e do movimento dos trabalhadores*, que se constituiria em importante documentação da história do socialismo e do movimento operário. Max Horkheimer assumirá a direção do Instituto em 1930, tornando-o um centro ativo de pesquisa e de análise crítica do capitalismo monopolista. O trabalho conjunto de uma equipe multidisciplinar que se debruça sobre essa problemática nos tempos agitados do século será a característica do que será mais tarde chamado de Escola de Frankfurt. (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 2000, p. 22-23).

Concordamos com Abensour (1990) de que talvez o termo mais coerente para denominar tal grupo de intelectuais seria Círculo de Frankfurt e não Escola de Frankfurt, uma vez que o conceito escola pode atribuir uma conotação muito dogmática e universitária a esses intelectuais, pois, em contraposição à afirmação de muitos, o que os une, ou melhor, dizendo o que os caracteriza como frankfurtianos não são os mesmos julgamentos e com isso a concordância ou não sobre específicos assuntos, mas sim o seu método de análise: a dialética negativa. Apesar de julgarmos mais coerente a denominação “Círculo de Frankfurt” optamos por utilizar “Escola de Frankfurt” e “Teoria Crítica” por ser mais recorrente na academia.

Em sua trajetória histórica, Abensour (1999) identifica, além de uma pluralidade de tradições em que podemos centralizar as figuras de Marx e Kant, várias linhas de pensamento como, por exemplo, a marxista de cunho revolucionário predominante

durante os anos trinta; a crítica veemente ao mundo administrado que representa um recuo na dimensão revolucionária presente nos anos setenta e, por fim, toda a originalidade de Adorno que ao oferecer especial atenção à resistência como possível possibilidade de emancipação individual e social termina por se diferenciar das anteriores já citadas.

Levando em consideração a importância de uma reflexão crítica que procura interpretar o fenômeno educativo pela via da emancipação social, acreditamos que as contribuições dos pensadores clássicos da Teoria Crítica, em especial Adorno pelo seu posicionamento de resistência por meio de uma inflexão diretiva ao sujeito, tragam contribuições para a reflexão crítica da teoria dos ciclos de aprendizagem elaborada por Perrenoud no contexto educacional brasileiro, pois:

O pensamento de Adorno, com sua profundidade e extensão, aguarda ainda a extração de toda a sua potencialidade para a compreensão dos seres e da realidade. A aplicação de seu método de investigação poderá esclarecer aspectos prementes da problemática da modernidade, o que trará delimitação de temas e abordagens nos mais variados campos de atividade humana. Desses, o campo da educação, certamente, será um dos mais beneficiados, como bem demonstram textos como os que tratam da “semicultura”, dos “tabus do professor”, da “educação após Auschwitz”, da “educação para a autonomia” e tantos outros. (PUCCI, RAMOS-DE-LOVEIRA, ZUIN, 2000, p.44).

Para refletirmos criticamente nos pressupostos da Teoria Crítica a teoria dos ciclos de aprendizagem elaborada por Perrenoud - e debatida, sobretudo, a partir da década de noventa no contexto educacional brasileiro -, precisamos compreender que toda abordagem de ensino é fundamentada em primados filosóficos dos quais o modelo pedagógico dos ciclos de aprendizagem não é isento.

Concordamos que todo fenômeno de ordem educativa é também um fenômeno de ordem humana e carrega em sua totalidade simultaneamente elementos históricos, técnicos, cognitivos, sócio-político, culturais, ideológicos, que o torna multidimensional e, com isso, um objeto de investigação altamente complexo e que delega profundas exigências às categorias de análise que buscam explicá-lo – complexidade possível de ser observada na própria história do pensamento pedagógico.

Inserido nesse imenso universo que são os fenômenos de ordem educativa, temos os que ocorrem em ambientes não institucionalizados - e, portanto, de modo informal e/ou assistemático – e aqueles que ocorrem em ambientes institucionalizados, sendo a escola um desses lugares.

4.2. As abordagens de ensino e suas diferentes epistemologias

Dentro da história da humanidade muitos pensadores, de acordo com os limites e com as influências do contexto histórico no qual estavam inseridos, preocuparam-se em tentar responder a questionamentos sobre o ato de conhecer que serão fundamentos para o desenvolvimento da história do pensamento pedagógico: como se origina o conhecimento; como ele ocorre; como é possível explicar os conceitos e as ideias presentes na mente humana.

Na tentativa de explicar essas questões, as teorias sobre o conhecimento são elaboradas, segundo Mizukami (1986, p.2), em três centrais características: “primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto”.

As teorias que explicam como ocorre o conhecimento pelo primado do objeto são consideradas empiristas porque entendem que todo o organismo está sujeitado ao que está externo a si, ou seja, ao meio e, portanto, o conhecimento é algo exógeno que deve ser descoberto pelo indivíduo e que embora seja “novo” para ele no ato da sua assimilação já era uma realidade externa e, portanto, não construída.

As explicações que possuem o primado do sujeito como fundamento para as explicações da aquisição dos conhecimentos são nomeadas de nativismo, apriorismo como também de inatismo, isto é, o conhecimento se encontra de maneira endógena nos indivíduos.

Nas teorias consideradas interacionistas - porque consideram como primado a interação entre o sujeito e o objeto - o conhecimento é compreendido como uma construção em que são consideradas tanto a invenção como a descoberta em cada ato de apropriação do saber.

No debate histórico da filosofia que consolidou essas diferentes teorias do conhecimento, a pedagogia também, no decorrer da sua história, preocupada com esse mesmo fenômeno, mas inserido no processo de ensino e aprendizagem, amparou nessas três principais correntes da teoria do conhecimento – o inatismo, empirismo e interacionismo – suas explicações sobre a aquisição do conhecimento.

Fundamentados nos pressupostos epistemológicos do empirismo, do apriorismo e do interacionismo os modelos pedagógicos são edificados e deles surgem diversas abordagens pedagógicas. Segundo Mizukami (1986) essas abordagens podem ser divididas em três grandes grupos que estão diretamente relacionados aos pressupostos epistemológicos já citados – as pedagogias diretivas baseadas nos pressupostos

empiristas; as pedagogias não diretivas fundamentadas nos pressupostos do apriorismo; e as pedagogias relacionais alicerçadas nos pressupostos interacionistas.

Desses três grandes modelos de pedagogias – diretivas, não-diretivas e relacionais – emergem várias abordagens que procuram explicar como conhecemos algo dentro do processo de ensino e aprendizagem. Essas abordagens por partirem de pressupostos epistemológicos distintos terão em si mesmas divergências nas suas características gerais tais como nas suas concepções de homem, de mundo, de sociedade-cultura, de conhecimento, de educação, de escola, de ensino-aprendizagem, de professor-aluno como também de avaliação.

Mizukami (1986) divide essas abordagens - específicas tendências pedagógicas consideradas pela autora presentes no Brasil - em: tradicional, comportamental, humanista, cognitivista e sócio-cultural. A abordagem tradicional e comportamental são consideradas pedagogias diretivas e, portanto, estão amparadas nos pressupostos epistemológicos do empirismo; a abordagem humanista considerada não-diretiva está fundamentada nos pressupostos inatistas e, por fim, a abordagem cognitivista e a sócio-cultural, ambas consideradas pedagogias relacionais ancoradas nos pressupostos interacionistas. Cada uma dessas pedagogias:

[...] resulta de uma relação sujeito-ambiente, isto é, deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio. Subjacentes ao conceito de homem, de mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura etc., estão presentes – implícita ou explicitamente – algumas dessas posições. Essas diferentes posições, por sua vez, podem implicar, do ponto de vista lógico, diferentes aplicações pedagógicas. (MIZUKAMI, 1986, p.2).

A abordagem tradicional de ensino pode ser considerada de fundamentação filosófica empirista porque concebe que o conhecimento é uma realidade externa e independente da ação do sujeito e que precisa ser assimilado, o que justifica uma prática pautada na transmissão com o objetivo de fazer com que o aluno tenha acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

Nessa abordagem de processo de ensino e aprendizagem a concepção de homem está alojada no princípio de Locke de que todo o sujeito é uma “tábula rasa”, por isso, o professor é considerado a própria personificação do saber e o aluno, nos termos de Paulo Freire (1975), um banco para depósito de transmissões que devem ser memorizadas para serem possíveis de serem reproduzidas a fim de garantir que aquele conhecimento pela tradição seja transmitido para as gerações futuras. Portanto, o

entendimento de mundo nessa abordagem para Paulo Freire pode ser compreendido como algo exógeno ao sujeito e que deve ser cada vez mais incorporado.

Na concepção “bancária” [...] a educação⁸ é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. [...].

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele. (FREIRE, 1975, p.67-8).

Se o mundo é externo ao sujeito e esse é passivo, adaptado e ajustado diante dessa realidade que para conhecê-la ele deve incorporá-la pela via da transmissão, a concepção de sociedade-cultura tem nesse ensino a causa da sua perpetuação para a garantia da sua perpetuação enquanto tradição. Nesse sentido o sujeito não produz conhecimento, mas o incorpora de maneira sistemática por meio da escola – *locus* responsável por essa transmissão – uma vez que os conhecimentos assimilados informalmente pelo sujeito não são considerados relevantes nessa abordagem de ensino. Na escola, a relação entre professor e aluno é vertical, pois o docente é a própria personificação do saber e, portanto, revestido de autoridade intelectual e moral e a metodologia de ensino é essencialmente expositiva de modo homogêneo a todos os alunos que terão que memorizar todas as exposições também de maneira homogênea que pode ser realizada por meio de duas vias – pelo ensino verbalista defendido por Comenius na sua obra “Didáctica Magna” (2001) e pelo ensino intuitivo fundamentado na maiêutica socrática – demonstrado na obra de Rousseau “Emílio ou Da Educação”, na qual até existe a ocorrência de diálogo entre professor e aluno, mas com questões que condicionam o pensamento do aluno a percorrer o caminho – tese, antítese e síntese –

⁸ Apesar de Paulo Freire tecer críticas à abordagem tradicional de ensino nesse momento da sua obra ele elenca algumas características desse tipo de procedimento de ensino o que justifica a sua utilização no texto.

para a transmissão do conhecimento já existente *a priori* no primeiro questionamento e que deve ser possível de ser averiguado e medido no final do processo:

O tema fundamental do Emílio consiste na teorização de uma educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu “retorno a natureza”, ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil. Isso significa, porém, que o próprio método da educação deve mudar profundamente, através de uma “revolução copernicana” que ponha no centro da ação educativa o próprio rapaz. A educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. (CAMBI, 1999, p.346).

Em Comenius (2001) presenciamos características paradoxais – a inovação e tradição – que o faz ser considerado “o pai” da pedagogia moderna. Inovador porque se preocupa em sistematizar um método universal de ensino que se insere em toda a vida do indivíduo e para todos, e tradicional porque ainda carregando princípios derivados da escolástica “como os da pacificação universal e da organização pansófica do saber”. (CAMBI, 1999, p.284). O princípio diretivo e receptivo de sua abordagem pedagógica fica explícito em sua clássica obra “Didáctica Mágná” nas seguintes palavras:

Que é a tinta didática.

16. Dissemos que a tinta didática é a voz do professor. Efetivamente, assim como os caracteres, quando estão enxutos, permanecem também (pela ação do prelo) impressos no papel, mas não deixam, toda via, senão vestígios cegos, que, pouco depois, desaparecem, mas, embebidos de tinta, nele imprimem imagens visibilíssimas e quase indeléveis, assim também as coisas que os mudos professores das crianças, os livros de texto, colocam diante delas, são realmente mudas, obscuras e imperfeitas, mas, quando aos livros se junta a voz do professor (que explica tudo racionalmente, segundo a capacidade dos alunos, e tudo ensina a por em prática), tornam-se cheios de vida, imprimem-se profundamente nos seus espíritos, e assim, finalmente, os alunos entendem verdadeiramente o que aprendem. E como a tinta da imprensa é diferente da que se usa com a pena, ou seja, não é feita com água, mas com óleo (e aqueles desejam receber o verdadeiro elogio de serem verdadeiros artistas topográficos, usam óleo puríssimo e pó de carvão de noz), assim também a voz do professor, mediante um método didático suave e simples, deve insinuar-se, como óleo finíssimo, no espírito dos alunos, e juntamente consigo, deve insinuar as coisas. (COMENIUS, 2001, p.524-525).

Também considerada uma abordagem diretiva e, portanto, baseada nos pressupostos do empirismo possuindo como central característica o primado do objeto, encontramos a abordagem comportamental que também direciona o sujeito em todo o

seu processo de ensino e aprendizagem, mas não por meio da transmissão verbal ou por induções de raciocínio via questionamento, mas direcionando por meio da programação. Nessa abordagem o professor deixa de ser a autoridade no processo de ensino para ceder-lá ao programa escolar. Em tal abordagem a experimentação ou o que podemos considerar como uma experimentação planejada é o que produz o conhecimento. Como o conhecimento é o resultado da experiência do sujeito possível de ser observada na própria mudança do seu comportamento, os procedimentos de ensino nessa abordagem estão intimamente relacionados a um treinamento que produz a aquisição de habilidades e competências pelos alunos que terminam por ter os seus comportamentos condicionados e, portanto, controlados através da programação de atividades inspiradas nos conceitos da psicologia comportamental – bem como em especial nas obras de Skinner - por meio da manipulação das contingências de reforço, pois a cultura se considerarmos tais pressupostos: “[...] é um conjunto de contingências de reforço, sob o qual os membros se comportam de acordo com procedimentos que mantêm a cultura, capacitam-na a enfrentar emergências e modificam-na de modo a realizar essas mesmas coisas mais eficientemente no futuro.” (SKINNER, 1980, p.204).

Como a abordagem tradicional, a comportamental também é considerada um modelo pedagógico diretivo porque concebe o sujeito como um recipiente de informações advindas do meio, sendo, portanto uma consequência de suas influências. Nesse sentido, essa abordagem compreende o homem como um ser controlado pelo seu meio e o mundo como algo externo cuja realidade é objetiva e construída e os sujeitos passam a ser produtos dele, o que faz da sociedade um ambiente cultural entendido como um imenso espaço constituído por contingências de reforço. Um desses espaços sociais, e portanto também culturais, é a escola que como instituição educativa possui como central objetivo promover mudanças comportamentais permanentes nos seus alunos, transmitindo conhecimentos e comportamentos considerados socialmente como éticos, assim como habilidades e competências no desenvolvimento de suas diversas práticas sociais. Desse modo, a educação na abordagem comportamental:

[...]. É importante – e nisso consiste o processo da educação ou treinamento social – aumentar as contingências de reforço e sua frequência, utilizando-se de sistemas organizados, pragmáticos, que lançam mão de reforços secundários associados aos naturais, a fim de se obter certos produtos estabelecidos, com maior ou menor rigor. (MIZUKAMI, 1986, p.28).

Dentro da escola, no processo de ensino e aprendizagem, as contingências de reforço são planejadas na programação das atividades, nas quais o professor deixa de ser a personificação do saber para se tornar um engenheiro do comportamento dos seus alunos. Desse modo, tanto a abordagem comportamental como a tradicional, possuem semelhanças, pois se fundamentam no pressuposto do empirismo e são diretivas, contudo de maneiras diferentes, pois se na tradicional podemos conceber o diretivismo por meio da transmissão, na comportamental ocorre através do treinamento que se dá pela via da programação escolar o que permite uma individualização do ensino que não é possível na tradicional; entretanto, em ambas, o conhecimento é exógeno e as decisões sobre o processo de ensino são externas aos aprendizes - seja nas decisões do professor como no que já está *a priori* decidido pelo programa escolar - e a avaliação tem como característica a verificação nas etapas finais – mensurando e observando se os alunos são capazes de reproduzir o que foi transmitido via verbal ou por mecanismo de treinamento programado.

Em contraposição aos modelos pedagógicos considerados diretivos de fundamentação filosófica empirista, encontramos a abordagem humanista - pensada centralmente por Rogers e Neill - que partindo do pressuposto filosófico do inatismo concebe que o conhecimento é uma realidade endógena ao indivíduo, o que no processo de ensino transfere toda centralidade que nas diretivas está na figura do professor ou na programação escolar para a figura do aluno como aquele que elabora o conhecimento.

Se a abordagem tradicional e comportamental de ensino compreendem o mundo como um realidade objetiva e externa e que precisa ser assimilada, na abordagem humanista a realidade é subjetiva e interna a cada sujeito que lhe atribuirá significados de acordo com as suas vivências pessoais, portanto o mundo é produção subjetiva do homem e o conhecimento algo que já está *a priori* dentro dele. Como o conhecimento é algo produzido subjetivamente pelos muitos significados atribuídos pelo sujeito à suas inúmeras experiências, o professor passa a não ser mais considerado como a personificação do saber que precisa ser transmitido, bem como o aluno não precisa mais ser condicionado por uma programação escolar. Temos, desse modo, um redimensionamento na função do docente que passa a ser compreendida como uma espécie de facilitadora de possíveis aprendizagens.

Sendo uma abordagem subjetivista e essencialmente individualista, os procedimentos de ensino não estão preocupados com que os alunos assimilem a realidade objetiva que lhe é exterior, mas uma grande ênfase é dada aos processos de

formação da personalidade dos indivíduos para que os mesmo adquiram qualidade nos seus relacionamentos interpessoais rumo a uma maior integração conseguindo ser sujeitos adaptáveis e flexíveis. Rogers, em “Tornar-se pessoa” (1978), afirma que a percepção que o sujeito possui do que lhe é externo é em si mesma a realidade e Neill chega a afirmar na sua clássica obra “Liberdade sem medo” (1967) que a função de educação seria formar crianças mais felizes.

Mantenho que a meta da existência é encontrar felicidade, o que significa encontrar interesse. A educação deveria ser uma preparação para a vida.

[...] Os livros são o material menos importante na escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever, contar [...].

[...] Quando eu falo a estudantes de escolas normais e universidades, fico sempre chocado com a falta de qualidades adultas daqueles garotos e garotas recheados de inúteis conhecimentos. Sabem muito, brilham em dialética, podem citar os clássicos, mas em sua maneira de encarar a vida muitos deles são crianças. Porque foram ensinados a saber, mas não lhe ensinaram a sentir. Tais estudantes são amistosos, agradáveis, animados, mas algo lhes falta: o fator emocional, o poder de subordinar o pensamento ao sentimento. Falo-lhes de um mundo cujo conhecimento lhes foi negado, e que eles continuarão a desconhecer. Seus livros escolares não tratam do caráter humano, do amor, da liberdade, ou da autodeterminação. Assim, o sistema continua tendo por alvo apenas os padrões do ensino livreco: continua separando a cabeça do coração. (NEILL, 1976, p.22-24).

Nesse relativismo subjetivo sobre a realidade somado a uma importância aos processos de formação de personalidade dos sujeitos para serem integrados e felizes nos seus diferentes tipos de relacionamento interpessoais, as concepções de sociedade e cultura acabam não sendo valorizadas. Se nas abordagens diretivas, sobretudo, a tradicional, o aprendizado adquirido fora do ambiente escolar não é considerado como experiência válida para o conhecimento, na abordagem humanista todo o ambiente é educativo e, portanto, valoriza as vivências informativas e ou assistêmicas de aprendizagem.

Levando em consideração todos esses aspectos, na abordagem humanista a educação assume um amplo sentido que vai além das aprendizagens que ocorrem em situação escolar e sua preocupação está na formação de sujeitos que consigam na história de suas vidas pessoais alcançarem crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar, ou seja, por meio do desenvolvimento da sua autonomia conseguir se integrar nos diferentes grupos dos quais faz parte por meio da habilidade em conseguir construir regras de convivência de maneira coletiva, transformando, desse modo, a sua

convivência com a diversidade de pessoas que fazem parte do cotidiano da sua vida com harmonia, sendo, portanto, um sujeito capaz de se integrar.

Como se trata de um modelo pedagógico não diretivo as metodologias de ensino são questões secundarizadas, pois cada professor tem liberdade para decidir quais técnicas pedagógicas utilizará para alcançar o seu objetivo de ser um facilitador de aprendizagens, sobretudo com o auxílio da pesquisa e da auto direção dos seus alunos. Se o conhecimento é algo endógeno – e, portanto produzido pelo próprio aluno - a ideia de uma avaliação externa que busque verificar a aquisição de conhecimento se torna incoerente; sendo assim, a avaliação só pode ser realizada pelo próprio sujeito produtor do seu próprio conhecimento. Temos desse modo, a defesa conceitual da autoavaliação como parte constitutiva desse tipo de processo de ensino e aprendizagem porque somente o sujeito pode atestar sobre o que sabe.

Distintas dos modelos pedagógicos diretivos e não diretivos, temos as abordagens de ensino que aceitam a interação entre sujeito e ambiente e que procuram estabelecer explicações de como essas relações ocorrem no momento do ensino e da aprendizagem. Como abordagens extremante discutidas no Brasil, encontramos a Cognitivista - fundamentada sobretudo pelos pressupostos do estudioso Jean Piaget sobre desenvolvimento -; a Sociocultural - na qual podemos destacar a influência de pensadores marxistas como Vigostki, como também a influência de uma teologia da libertação com as reflexões de Freire -; e, ainda, os princípios escolanovistas que têm referência em Dewey.

As abordagens pedagógicas que possuem como princípio o interacionismo concebem que o conhecimento é produto da relação do sujeito com o seu meio e, portanto consideram tanto a realidade exógena como a endógena. Nessa interação a construção do conhecimento é realizada tanto por fatores externos ao sujeito como internos e por esse motivo tais abordagens de ensino são também comumente denominadas de ativas em contraposição às consideradas receptivas.

Na abordagem cognitivista, que tem como expoente Jean Piaget, a educação carrega em si mesma uma função social de adaptação:

Educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente. Mas os novos métodos procuram favorecer esta adaptação utilizando as tendências próprias da infância como também a atividade espontânea inerente ao desenvolvimento mental, e isto na intenção de que a própria sociedade será enriquecida. A educação moderna só poderia, portanto, ser compreendida em seus métodos e suas aplicações tomando-se o cuidado de analisar em detalhes os seus princípios e de controlar o seu

valor psicológico pelo menos em quatro pontos: a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil.

[...]. Ora, a adaptação é um equilíbrio – equilíbrio cuja conquista dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos da existência – entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. [...]. Da mesma forma, pode-se dizer que o pensamento é adaptado a uma realidade particular quando ele conseguiu assimilar aos seus próprios quadros essa realidade, ao mesmo tempo que acomodava aqueles às novas circunstâncias apresentadas por esta: a adaptação intelectual é, então, o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência. (PIAGET, 1970, p.152-155).

Podemos considerar que o processo de ensino na abordagem cognitivista é relacional porque o compreende como uma construção de desenvolvimento da inteligência e da autonomia aceitando como parte constitutiva dessa construção o ensaio e o erro.

Por ser um modelo pedagógico relacional - que concebe o conhecimento como algo produzido pela interação de realidades externas e internas ao sujeito – considera a interação entre professor e aluno de maneira horizontal, o que significa que ambos são passíveis de adquirir ensino bem como de aprender. Desse modo, essa interação que é mediada pela metodologia de ensino fundamenta-se em uma constante problematização coletiva que é possível de ser avaliada por meio de constantes verificações que não precisam ser padronizadas tal como nas avaliações advindas de modelos pedagógicos diretivos.

As contribuições das análises de Piaget são centrais na abordagem cognitivista que passa a conceber que os objetivos pedagógicos devem estar centrados nos alunos partindo das atividades dos mesmos; o conhecimento não é um dado acabado em si mesmo, mas instrumentos que auxiliam no desenvolvimento evolutivo e natural dos sujeitos; a metodologia de ensino deve priorizar que o aluno elabore as suas próprias descobertas ao invés de recebê-las passivamente do professor; enfim, a aprendizagem é uma construção interna do sujeito que depende do seu nível de maturação biológico como viabilização da reorganização cognitiva, na qual é fundamental favorecer atividades de interação social que auxiliem a construção dos conhecimentos.

Outro modelo pedagógico considerado relacional, e portanto embasado nos pressupostos do interacionismo, é a abordagem Sociocultural, que apresenta como

expoentes na reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem Paulo Freire, com sua influência na teologia da libertação, e Vigotski, com seu embasamento marxista.

Em tal abordagem questões de ordem social e cultural ganham grande notoriedade e preocupação. Nela, o conhecimento também é produzido na relação tecida entre os sujeitos; entretanto, questões para além do funcionamento cognitivo para a compreensão de como ocorre a aprendizagem são enfatizadas, como por exemplo, a emancipação dos sujeitos em uma sociedade da espoliação como a capitalista atual.

Nesse aspecto da emancipação o homem é sujeito histórico da sua prática social e, portanto, produtor e reproduzidor simultaneamente da sociedade na qual está inserido. Levando em consideração tal princípio, objetivos educacionais que visam somente a integração e à adaptação dos sujeitos nos meios em que estão inseridos são problematizadas em um movimento permanente de ações embasadas na constante reflexão crítica. Trata-se, portanto, de uma abordagem que concebe a sociedade como um meio conflituoso e não harmônico, uma pedagogia que vislumbra uma sociedade mais humanizada, mas compreendendo que a possibilidade de emancipação está sedimentada no conflito de classes nos termos marxistas e na oposição oprimidos e opressores nos termos de Freire (1975, p.43-44):

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos.

[...] Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?

[...]. Ainda que não queiramos antecipar-nos, poderemos, contudo, afirmar que um primeiro aspecto desta indagação se encontra na distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Preocupada com questões de ordem social e cultural todo ambiente é educativo o que transcende os processos educacionais para além dos “muros” escolares, o que faz da educação um processo não somente formal, mas, de caráter amplo.

Assim como na abordagem cognitivista, a relação professor e aluno também é horizontal, uma vez que o conhecimento é simultaneamente produção da constante

interação entre as realidades que são exógenas aos sujeitos e as realidades endógenas de apropriações e elaborações daquilo que o sujeito assimila do que lhe é apresentado externamente. Partindo dessas premissas, as metodologias de ensino procuram sempre privilegiar situações de interação social entre os alunos como também dos alunos com os seus professores possibilitando vivências em grupo. Coerente com esses pressupostos os procedimentos de avaliação terminam por serem múltiplos, tais como a autoavaliação, a avaliação diagnóstica permanente e mútua, bem como avaliações de verificação ao final de processos de ensino, mesclando avaliações próprias dos modelos pedagógicos diretivos com os que não são diretivos. Tanto Piaget como Vigotski são utilizados nas abordagens de ensino relacionais, embora suas concepções de desenvolvimento sejam paradoxais. Colocadas de maneira bem simplória: em Piaget você precisa ter um desenvolvimento biológico que irá lhe permitir a aprendizagem enquanto em Vigotski (2006, p.112-113) você se desenvolve porque aprende:

[...]. O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. As duas crianças que tomamos como exemplo demonstram uma idade mental equivalente a respeito do desenvolvimento já realizado, mas a dinâmica do seu desenvolvimento é inteiramente diferente. Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

Segundo Mizukami (1986, p.5) ainda teríamos outra abordagem com pressupostos interacionistas que ela denomina de didaticista em virtude da preocupação demasiada com os aspectos didáticos e, portanto, metodológicos do processo de ensino e aprendizagem que está intimamente relacionado com a repercussão pedagógica que no Brasil o movimento escolanovista assumiu, principalmente com as influências do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Concordamos ainda com a autora que o movimento escolanovista pode apresentar relações significativas com a abordagem cognitivista tanto pelo primado da participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem quanto pela grande valorização atribuída ao lema “aprender a aprender”,

sendo ambas processualistas no que diz respeito ao ato de conhecer bem como na forma de se estabelecer possíveis relações entre a realidade externa e interna do sujeito:

[...]. No entanto, a não inclusão desta tendência como uma abordagem a ser analisada *per se* se justifica, por um lado, pelo fato dela advogar diretrizes incluídas em outras abordagens, e, por outro, pelo fato das demais abordagens aqui analisadas apresentarem justificativa teórica e empírica e ela não. (MIZUKAMI, 1986, p.5).

Diante dessa breve síntese sobre as abordagens de ensino influenciadoras do pensamento pedagógico no Brasil, somada às informações coletadas por meio das cento e noventa pesquisas realizadas sobre a temática dos ciclos, sejam elas dissertações de mestrado ou teses de doutorado, constatamos que as abordagens de ensino que preponderaram como sustentáculo da proposta de organização das escolas em ciclos são os modelos pedagógicos relacionais fundamentados nos princípios do interacionismo, nos quais são especialmente valorizados os seus autores clássicos, citados na breve descrição acima. Tais autores foram apropriados por diversos estados e municípios nas suas propostas formais de implantação dos ciclos como modelo estrutural de organização curricular escolar, assim como também nas experiências dos professores em suas atuações diárias de ensino em instituições de ensino cicladas.

Nessa coleta de informações acima referendada um fato peculiar emerge – um teórico contemporâneo estrangeiro elabora, amparado nos clássicos pensadores das abordagens de ensino relacionais, um modelo pedagógico que ele denomina de pedagogias diferenciadas, e anuncia a pedagogia das competências como sendo uma dessas que necessita da organização em ciclos que denomina de “ciclos de aprendizagem” como medida objetiva para toda a problemática educacional que envolve a questão do fracasso escolar.

Seu pensamento advém de experiências europeias de organização escolar que são valorizadas no Brasil, sobretudo a partir da década de noventa e apropriadas tanto em documentos normativos que estruturam o ensino em nosso país como, por exemplo, os próprios parâmetros curriculares nacionais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 009/2001). Sua proposta pedagógica termina por ser utilizada como modelo para a implantação dos ciclos em algumas localidades do Brasil, tais como: as redes municipais de Curitiba (PR), Ilhéus (BA), Ponta Grossa (PR), São Luís (MA), Olinda (PE), Salto (SP), Pesqueira (PE), Salvador (BA), Recife (PE), dentre outras.

Acreditamos, pois que as contribuições teóricas da Escola de Frankfurt, em especial aquelas oferecidas pelos seus pensadores clássicos da primeira geração – Adorno, Horkheimer e Marcuse –, possam ser atualizadas no sentido de uma reflexão crítica sobre esse fenômeno educacional específico no Brasil: a apropriação da teoria pedagógica do autor suíço Philippe Perrenoud como modelo pedagógico para a implantação dos ciclos em estabelecimentos escolares brasileiros, fundamentadas sobretudo na “promessa” de uma solução à questão do fracasso escolar tão fortemente presente no contexto educacional brasileiro, devendo portanto ser analisada com maior tenacidade epistemológica.

Na história do pensamento pedagógico, bem como nos documentos normativos que regem o ensino no nosso país e até mesmo em nossas produções acadêmicas, tais abordagens de ensino foram e ainda são amplamente debatidas. Entretanto, as críticas caminham no sentido de negar as premissas de uma abordagem pelas premissas de outras. Nesse sentido, a primazia é pelo que aqui optamos por denominar de crítica exógena, muito presente no Brasil.

4.3. A recorrência da crítica exógena na reflexão das abordagens de ensino

Optamos por denominar de crítica exógena, pois os trabalhos que criticam os modelos pedagógicos diretivos de ensino os fazem por meio dos pressupostos distintos das pedagogias diretivas, por exemplo, dos pressupostos inerentes aos modelos pedagógicos relacionais e, assim, sucessivamente.

Podemos elencar várias críticas exógenas nessa perspectiva, como por exemplo, na seguinte afirmação sobre a pedagogia tradicional presente no documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 39-40):

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminedada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são

veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado.

Uma grande parte da afirmação acima descreve a abordagem tradicional de ensino em coerência com os princípios imanentes da mesma, embasadas no empirismo e, portanto, no primado do objeto. Entretanto, quando tal descrição efetua afirmações já referendadas acima, tais como: “não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade” e “o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação” são apresentadas como descrições da abordagem tradicional que funcionam como ideológicas porque não se tratam de descrições, mas sim de críticas exógenas que partem de pressupostos distintos da concepção de aquisição do conhecimento que no caso dessas declarações estão relacionadas a princípios relacionais de ensino que concebem como primado das suas abordagens a interação sujeito-objeto.

Muitos trabalhos defensores das pedagogias interacionistas refutam as pedagogias diretivas utilizando-se do que optamos por denominar nessa nossa reflexão de crítica exógena e o contrário também ocorre nas obras que desejam “retomar” a importância das modelos diretivos de ensino como, por exemplo, na clássica obra dos anos oitenta de Dermeval Saviani intitulada de “Escola e Democracia” (1995) onde realiza a afirmação de que o movimento escolanovista pode ser considerado acrítico, defendendo uma abordagem conteudista própria da abordagem tradicional e, portanto, refutando tal movimento por pressupostos que são externos a eles.

Essas críticas foram e são importantes para a história do pensamento pedagógico, inclusive porque é a partir de debates como esses que outras abordagens acabam sendo elaboradas, como, por exemplo, o entendimento sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem diametralmente opostas em Vigostki e Piaget porque amparadas em premissas distintas, entretanto, coerentes em si mesmas.

No que se refere às teorias sobre ensino e aprendizagem, destacadas nos aspectos acima mencionados, podemos refletir sobre o predomínio de uma crítica exógena em que a defesa dos pressupostos de uma abordagem de ensino nega outra abordagem por premissas diferentes das postuladas pela negada.

No entanto, não é essa a nossa intenção nesse trabalho com relação à reflexão sobre a teoria dos ciclos de aprendizagem elaborada por Philippe Perrenoud, uma vez que, amparados nos pensadores clássicos da Escola de Frankfurt, e de maneira especial em Adorno, buscaremos analisar tal abordagem de ensino com base nos pressupostos do método dialético negativo que discutiremos a seguir.

4.4. A Dialética Negativa como possibilidade de crítica endógena

Na tentativa de nos apropriarmos dos conceitos e categorias apresentados por Adorno, em sua clássica obra intitulada “Dialética Negativa” (2009), sobretudo na ênfase permanente da negatividade do conceito, na compreensão de um duplo sentido para os conceitos e, por fim, no entendimento da existência de uma dependência do conceito a tudo que não é conceitual, é que se buscou nesse trabalho realizar o que podemos denominar de uma análise endógena da teoria dos ciclos de aprendizagem produzida por Perrenoud.

Levando-se em consideração os conceitos e categorias da dialética negativa anunciados por Adorno (2009), esse trabalho busca, assim, analisar a teoria dos ciclos de aprendizagem nos pressupostos dela mesma, pois apesar de considerar a crítica por nós denominada de exógena de grande contribuição acadêmica, tal crítica não carrega como objetivo norteador a investigação de possíveis contradições internas presentes endogenamente na abordagem analisada, mas sim refutar a abordagem criticada por premissas distintas.

Entendendo que premissas diferentes não são possíveis de comparação em termos teóricos, mas sim de refutação na defesa dicotômica de uma pela outra, optamos nesse trabalho pela análise da teoria dos ciclos de aprendizagem elaborada por Philippe Perrenoud nas premissas explicativas dela mesma com o auxílio das contribuições da Teoria Crítica na tentativa de compreender como na própria construção de conceitos constitutivos dessa abordagem de ensino ela já é negada *a priori*, ou explanado de um modo mais simplificado, como os conceitos inerentes a essa abordagem de ensino já são em si mesmos a sua própria negação.

Nesse sentido, e em concordância com o conceito e as categorias da Dialética Negativa (2009), buscamos teoricamente negar aquilo que está negando a própria construção dos conceitos inerentes à teoria dos ciclos por nós analisada, demonstrando, desse modo, que há um sentido duplo presente nos conceitos e que os mesmos têm

direta relação com tudo aquilo que não é conceitual e, portanto, objetivo e/ou material, ainda que tal objetividade seja subjetiva.

Acreditamos que esse exercício filosófico com o auxílio da Teoria Crítica, revitaliza a importância da filosofia para pensar sobre a educação contemporânea, pois enquanto teoria ao mesmo tempo ela se apropria e critica, segundo Abensour (1999, p. 196), as duas sistematicidades elaboradas por Hegel:

[...] a sistematicidade filosófica (identidade do conceito e do objeto) e a sistematicidade ou integração com o Estado (identidade da sociedade e do Estado). A teoria crítica desvenda a falsidade desses processos de identificação, que existem enquanto vínculo lógico, ou enquanto vínculo social: ela é o questionamento da identificação que se efetua no nível do pensamento, através do domínio do sujeito sobre o objeto; questionamento da identificação que se efetua no nível da realidade sócio-política, através do domínio de um sujeito sobre o outro. Somente a experiência do sofrimento, no sentido materialista, enquanto experiência da falsidade dessas duas identificações, pode abrir caminho à verdade, como experiência da possibilidade utópica do não-sofrimento. É na medida em que a teoria crítica visa o não-idêntico que ela se constitui enquanto “dialética negativa”.

Diante dessa afirmativa, perguntamo-nos quais conceitos na teoria dos ciclos de aprendizagem elaborada por Philippe Perrenoud não são idênticos a si mesmos com a intenção de fomentar uma objetiva resistência a uma consciência reificada que é consequência de uma realidade macro sociológica que, por sua vez, é o sistema capitalista nas suas atuais características – materialidade essa que vai para além da própria teoria dos ciclos, mas que no mesmo instante está também presente em seus pressupostos epistemológicos e, portanto a importância do seu estudo teórico.

Para o esclarecimento sobre o não idêntico na própria construção dos conceitos, Adorno (2009, p.124-125), em sua obra *Dialética Negativa*, argumenta que embora parta dos pressupostos hegelianos da sua dialética positiva, percorre um caminho contrário na medida em que enfatiza o negativo como o instrumento central do seu modo de refletir para que com isso as tensões existentes inerentemente aos mesmos conceitos sejam ressaltadas impulsionando o sujeito a uma autônoma reflexão na tentativa de conhecer a realidade:

[...]. Junto a Hegel, coincidiam identidade e positividade; a inclusão de todo não-idêntico e objetivo na subjetividade elevada e ampliada até espírito absoluto deveria empreender a reconciliação. Em contraposição a isso, a força efetiva em toda determinação particular não é apenas a sua negação, mas também é ela mesmo o negativo, não-verdadeiro. A filosofia do sujeito absoluto, total, é particular. A reversibilidade da tese da identidade que é inerente a essa tese atua

contrariamente ao princípio do espírito. Se o ente pode ser deduzido totalmente a partir do espírito, então esse se torna, para o seu infortúnio, similar ao mero ente que imagina contradizer: de outro modo, o espírito e o ente não estariam em acordo. Justamente o princípio de identidade insaciável eterniza o antagonismo em virtude da opressão daquilo que lhe é contraditório. Aquilo que não tolera nada que não seja ele mesmo sabota a reconciliação pela qual ele se toma equivocadamente. O ato de violência intrínseco ao ato de igualar reproduz a contradição que ele elimina.

Concordamos com Pucci, Ramos-de-Oliveira, e Zuin (2000, p.78-79) quando afirmam que a não identidade postulada por Adorno não significa necessariamente que o ato de pensar, de refletir não elabore definições, determinações, enfim, busque semelhanças entre o conceito e a realidade. A defesa pelo primado da não identidade está em estreita relação com a afirmação de que o conceito não consegue em si mesmo abranger a realidade de uma maneira plena, o que termina por desencadear o conceito em um movimento perene de tentar mais e mais penetrar a realidade por ele analisada.

Nesse aspecto, ao argumentar sobre a não identidade entre conceito e realidade e, com isso, enfatizar a negatividade do conceito, Adorno (2009) está defendendo a compreensão de que a ingenuidade epistemológica que entende o pensamento no momento da identificação como um fim em si mesmo e não como um processo traz consigo a “ilusão” da equiparação de aspectos desiguais – conceito e realidade – que trava a contradição, sinônimo do não-idêntico, que é o que permite a própria superação do momento da identificação enquanto processo e não enquanto fim em si mesma.

A não identidade entre conceito e realidade só é possível de ser concebida se compreendermos nos termos de Adorno (2009, p.121) que todo conceito estabelece uma relação de dependência com tudo aquilo que não é conceitual, isto é, “[...]O não-conceitual, indispensável para o conceito desmente o seu em-si e o altera. O conceito do não-conceitual não pode permanecer junto a si, junto à teoria do conhecimento; esta constringe a filosofia ao caráter social”.

Buscando em tudo aquilo que não é conceitual o material objetivo para a elaboração dos conceitos, Adorno demonstra a característica materialista e histórica das suas análises porque atribui uma ênfase na prioridade do objeto sobre o sujeito, ainda que considere o sujeito como sendo também uma objetividade nos pressupostos kantianos que valoriza a existente relação entre objetividade e subjetividade tão importantes, por exemplo, na própria construção do conceito semiformação cultural, fundamental para a análise da teoria dos ciclos de aprendizagem, no qual ele anuncia

um terceiro e fundamental elemento do seu método dialético negativo – a duplicidade dos conceitos – ao afirmar em seu texto intitulado “Teoria da semiformação” (Adorno, 2010) que a cultura carrega inerente a si mesma aspectos paradoxais que ora se negam e ora se afirmam – a adaptação do sujeito à realidade em que está inserido e ao mesmo tempo liberdade do sujeito frente a essa mesma realidade.

Fundamentados nesses três centrais elementos do método dialético negativo – a importância à negatividade do conceito, a dependência de todo conceito a tudo o que não é conceitual e a existência de um duplo significado na elaboração dos conceitos – é que poderemos, após compreender a teoria denominada por Philippe Perrenoud de ciclos de aprendizagem já exposta de modo sintetizado na segunda seção desse trabalho, procurar elaborar uma reflexão sobre se os conceitos que compõem tal teoria são idênticos a si mesmos, isto é, coerentes nos próprios princípios da sua elaboração ou se são afirmações que precisam ser negadas porque em si mesmas já são a sua própria negação.

4.4.1. O mito do progresso travestido de um paradigma sociológico do conflito

Como já sintetizado na segunda seção desse trabalho, a teoria dos ciclos de aprendizagem do suíço Philippe Perrenoud, enfatizada na sua obra “Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar” (2004), só pode ser adequadamente compreendida se levarmos em consideração seus outros escritos sobre ensino.

O conjunto das suas obras possui o seguinte raciocínio linear: Perrenoud é defensor de uma abordagem de ensino que denomina de pedagogia diferenciada. Entretanto, são muitas as pedagogias diferenciadas e aquele que ele enfatiza como meio possível para o combate a toda problemática sobre o fracasso escolar seria a pedagogia das competências, na qual os ciclos de aprendizagem seriam, com os princípios que o norteiam, a maneira mais coerente de estruturar tal modelo pedagógico nos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, podemos observar um sentido evolucionista, no qual a “passagem” por esses estágios transitórios de progresso levasse ao seu término um único e central fenômeno: a superação do fracasso escolar.

O sentido evolucionista presente na linearidade das suas obras traz consigo algumas inerentes características a que optamos por denominar nesse trabalho de macro teórica e que irão, por sua vez, perpassar todas as suas categorias de análise ou

conceitos que escolhemos intitular de aspectos micro da sua obra. Partindo desse raciocínio linear presente no conjunto das suas obras em seu aspecto macro, uma central observação pode ser diagnosticada – que o fim do fracasso escolar é o único produto possível ao término do processo pedagógico anunciado pelo autor por nós analisado.

Para Adorno em sua obra *Dialética Negativa* (2009, p.129) a “[...]. Identidade é a forma originária da ideologia”, e tal linearidade argumentativa produz uma pseudo-síntese que enquanto ideologia desconsidera a não identidade do conceito e a realidade como processo histórico que por ser uma construção humana é, portanto, fundamentada em constantes contradições havendo uma dependência entre conceito e realidade, o que garante uma duplicidade para tal conceito que é desconsiderada na gênese da sua própria elaboração.

A negação das pseudo-sínteses é um esforço da dialética negativa em questionar as propostas que são apresentadas como definitivas para a superação de um determinado problema porque busca resgatar tudo o que não está submetido à totalidade, isto é, aos fatos observados, rejeitando desse modo uma “leitura” sistêmica da realidade para – por oposto que aparente ser – elaborar uma análise macro da sociedade sem, contudo, retirar o conflito entre o particular e o universal:

Na dialética adorniana, o conceito de teoria, ao remeter a um futuro melhor, remete automaticamente à dimensão da prática; esta, no entanto, é totalmente excluída do raciocínio positivista. A prática positivista de Popper se reduz à prática cientista limitada explicitamente à sua área de especialização. O mesmo vale para o conceito de “crítica”. Enquanto esta significa em Popper a falsificação de uma hipótese dada, através de dados empíricos que demonstram o contrário ou devido à descoberta de erros lógicos no processo dedutivo, “crítica” significa para Adorno e os teóricos da Escola da Frankfurt a aceitação da contradição e o trabalho permanente da negatividade, presente em qualquer processo de conhecimento. (FREITAG, 1990, p.51).

A síntese elaborada por Perrenoud de que em escala evolutiva a apropriação de uma abordagem pedagógica diferenciada, aplicada pela pedagogia das competências por meio de uma estrutura organizacional do trabalho em ciclos de aprendizagem resultaria automaticamente no combate ao fenômeno do fracasso escolar, além de eliminar a possibilidade de contradições nesse processo, veicula um pensamento que, nos termos de Marcuse (1973, p.143), configura-se como unidimensional:

Essa transformação de oposição negativa em positiva indica o problema: a organização “errônea”, ao se tornar totalitária em bases internas, refuta as alternativas. Certamente é assaz natural, parecendo não exigir uma explicação em profundidade, o fato de os benefícios

tangíveis do sistema serem considerados dignos de defesa – especialmente em vista da força repulsiva do comunismo atual, que parece ser a alternativa histórica. Mas é natural apenas para um modo de pensar e de comportamento que não deseja e talvez seja incapaz de compreender o que está passando e porque está acontecendo, um modo de pensar e de comportamento que é imune a qualquer outra racionalidade estabelecida. Desde que correspondam à realidade em questão, o pensamento e o comportamento expressam uma falsa consciência, reagindo à preservação de uma falsa ordem dos fatos e contribuindo para ela. E essa falsa consciência se corporificou no aparato técnico prevalecente, o qual, por sua vez, a reproduz.

A disseminação de pensamentos e comportamentos únicos imunes a qualquer outro tipo de racionalidade é em sua base totalitária e não está isenta do contexto social no qual está inserido e que Marcuse (1973) denomina de sociedade administrada. Toda análise teórica sobre fenômenos de ordem humana, e para nós em específico de ordem educacional, que concebe um único produto como possibilidade objetiva, torna-se também totalitária e acrítica porque “oculta” o movimento de contradições imanentes ao processo analisado e trava com isso a possibilidade de outros “caminhos” para a história. A afirmação postulada de que a abordagem diferenciada de ensino colocada em prática por meio de uma pedagogia das competências traz como produto final a solução para o problema do fracasso escolar nega as contradições que são inerentes a esse mesmo processo e com isso geram - segundo Marcuse (1973) e Adorno (1985) - uma explicação unidimensional e ao mesmo instante mitologizada sobre o fenômeno.

Adorno (1985) em sua obra “Dialética do esclarecimento” demonstra como os princípios do pensamento mitológico não são partes constitutivas somente do pensamento religioso, mais fáceis de serem constatados, mas a própria ciência pode estar impregnada de dogmas. O que determina esse totalitarismo dogmático é a relação do homem com as próprias explicações produzidas e as características internas das mesmas. Nesses dogmas totalitários até mesmo as “soluções” para os problemas da educação podem apresentar a sua sedução e conquistar os seus partidários. Desse modo, Feyerabend (1989, p.447), em sua obra “Contra o método”, também, em certa medida, concorda com Adorno de que a ciência pode e muito se aproximar do mito:

Dessa forma, a ciência aproxima-se do mito, muito mais do que uma filosofia científica se inclinaria a admitir. A ciência é uma das muitas formas de pensamento desenvolvidas pelo homem e não necessariamente a melhor. Chama a atenção, é ruidosa e impudente, mas só inerentemente superior aos olhos daqueles que já se hajam decidido favoravelmente a certa ideologia ou que já a tenham aceito, sem sequer examinar suas conveniências e limitações. Como a aceitação e a rejeição de ideologias devem caber ao indivíduo, segue-

se que a separação entre o Estado e a Igreja há de ser complementada por uma separação entre o Estado e a ciência, a mais recente, mais agressiva e mais dogmática instituição religiosa. Tal separação será, talvez, a única forma de alcançarmos a humanidade de que somos capazes, mas que jamais concretizamos.

A contribuição da discussão realizada por Feyerabend na sua obra intitulada “Contra o método” (1989) está no primado da recusa contra todo e qualquer tipo de interpretação totalitária acerca da produção da ciência e, no que diz respeito à nossa discussão, a qualquer tipo de entendimento totalitário sobre os produtos obtidos por meio da aplicação dos ciclos de aprendizagem nas instituições de ensino no Brasil.

Feyerabend (1989) ao mesmo tempo em que critica qualquer tipo de compreensão totalitária, defende o princípio da tenacidade, pois é benéfico que a ciência seja conservadora, pois se assim não fosse não seria possível à própria produção da ciência, ou seja, ao mesmo tempo em que ele critica o dogmatismo que não permite a pluralidade de ideias, defende a rigorosidade que possibilita a ciência. Entretanto, a reflexão sobre a semelhança existente entre o mito e a ciência deve ser considerada, pois ambos procuram construir uma explicação sobre fenômenos desconhecidos produzindo com isso teorias e essas podem ser apropriadas de modo acrítico se existir ausência de processo reflexivo e no lugar dele um dogma, uma relação de fé com a teoria produzida.

Nesse aspecto, a obra “Contra o Método” (1989) refuta a concepção de que ciência e mito obedecem a diferentes princípios de formação, pois ambos possuem engendrados em si mesmos aspectos sagrados em que a sua negação produz um tabu no sentido apresentado por Adorno (1995, p.98) como sendo uma “sedimentação coletiva de representações [...], em grande parte perderam sua base real, [...] conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais”. Segundo Feyerabend:

[...] as idéias centrais do mito são vistas como sagradas. Teme-se que sofram ameaças. Quase nunca se deparam com uma confissão de ignorância e eventos que fogem fortemente às linhas de classificação admitidas pela cultura em que ocorrem despertam a reação de tabu. As crenças básicas são protegidas por essa reação e também pelo artifício das elaborações secundárias que, em nossos tempos, são séries de hipóteses *ad hoc*. A ciência, de outra parte, se caracteriza por um ceticismo essencial, quando as falhas se acumulam rapidamente, a defesa da teoria se transforma inexoravelmente em ataque a ela. [...]. Revela este estudo que, embora alguns cientistas possam agir segundo o esquema descrito, a grande maioria segue trilha diferente. O ceticismo é mínimo; dirige-se contra a maneira de ver dos oponentes e contra ramificações secundárias das idéias fundamentais que se defende, mas nunca se levanta contra as próprias idéias básicas.

Atacar idéias básicas despertam reações de tabu que não são menos intensas do que as reações de tabu nas chamadas sociedades primitivas. [...]. As semelhanças entre ciência e mito são inegavelmente de espantar. (FEYERABEND, 1989, p.451-452).

Se Feyerabend (1989) está preocupado em tecer uma reflexão sobre a ortodoxia existente frente à “perfeição” do método positivista enquanto modelo infalível de ciência e, portanto, sagrado, ortodoxia essa semelhante aos dogmas inerentes ao pensamento mitológico, nós procuramos refletir aqui sobre a concepção evolucionista presente na dimensão a que optamos por denominar de macro nas obras de Perrenoud, na qual a linearidade composta pelos elementos abordagens diferenciadas de ensino, aplicação da pedagogia das competências e implantação dos ciclos de aprendizagem funcionam como estágios evolutivos que concretizados desencadeiam a solução para a problemática do fracasso escolar. Essa linearidade é própria de uma leitura sociológica positivista de sociedade e de uma abordagem de ensino ancorada em princípios empiristas que são defendidos por Perrenoud de maneira incoerente porque fundamentados em bases epistemológicas que divergem dessa linearidade, como por exemplo no âmbito sociológico quanto efetua sua reflexão sobre o fracasso escolar utilizando, sobretudo, o pensamento dialético de Pierre Bourdieu, e quando utiliza o primado da interação sujeito e objeto na construção da sua abordagem de ensino na defesa de um modelo pedagógico relacional, nem diretivo e nem tampouco não diretivo.

Perrenoud consegue construir uma linearidade evolutiva no pensamento que termina com uma “promessa de felicidade” ao término desses degraus transitórios: a solução para o fracasso escolar que ideologicamente se torna um ideal “sagrado” que é afirmado através de premissas sociológicas dialéticas e de premissas interacionistas de ensino por meio de métodos denominados de ativos de aprendizagem que epistemologicamente divergem de qualquer concepção evolucionista de ensino.

A utilização de um paradigma sociológico do conflito como o presente no pensamento de Bourdieu e também do primado da interação sujeito e objeto como fundamento da sua abordagem de ensino defendem contraditoriamente uma sequência evolutiva de processos didáticos que culminariam em um progresso educacional com a eliminação do fracasso escolar. Essa contradição em termos conceituais produz teoricamente o que Adorno critica como sendo uma pseudo-síntese que necessita ser refutada por meio de uma análise dialética negativa.

A negação dessa pseudo-síntese presente nas obras de Perrenoud que evocam a “sagrada solução” para o fenômeno do fracasso escolar poderia ser considerada aqui uma crítica exógena pelo primado dos elementos que são inerentes ao método dialético negativo, mas tal negação passa a ser também simultaneamente uma crítica endógena porque trata-se de uma pseudo-síntese positivista que se utiliza de conceitos dialéticos para defender o princípio evolucionista do progresso no ensino, pois:

O conceito de progresso, mais ainda que outros, desfaz-se com a especificação daquilo que propriamente se quer dizer com ele: o que progride e que não progride. Quem busca precisar o conceito corre o risco de destruir o seu alvo. A argúcia subalterna, que se recusa a falar de progresso antes que possa distinguir: progresso do que, para que, em relação a que, desloca a unidade dos momentos que atuam entrelaçados em uma mera justaposição. A arrogante teoria do conhecimento que insiste na exatidão ali onde a impossibilidade de um saber é inerente à coisa mesma, desencontra-se com esta, sabota a inteligência e serve à conservação do ruim, mediante a zelosa proibição de refletir sobre aquilo que a consciência daqueles que estão enredados em uma época caracterizada por possibilidades tão utópicas quanto absolutamente destrutivas gostaria de saber: se há progresso. (ADORNO, 1995, p.37).

A desmistificação da sagrada solução para o fracasso escolar e com ela o progresso do ensino no Brasil anunciada por meio da teoria dos ciclos de aprendizagem perpassa pela própria história da construção desse mito teórico na medida em que, analisamos essa história nos termos benjaminianos a “contra-pelo” ou nos termos de Adorno (1995, p.49) sobre o significado de elaborar o passado como possibilidade de esclarecimento da sua própria construção teórica, pois “[...]. O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas”, ou seja, o próprio fenômeno do fracasso escolar, cuja solução teórica encontrada por Perrenoud deve ser apropriada criticamente em um permanente esforço de deslumbramento:

[...]. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. (ADORNO, 1995, p.43-44).

Nesse processo de reflexão para desmitologizar a promessa de solução para o fenômeno do fracasso escolar no contexto educacional brasileiro oferecida pela teoria dos ciclos de aprendizagem de Perrenoud dois aspectos são centrais em nossa análise. Um primeiro de reflexão se refere ao que já denominamos de análise do aspecto macro da teoria dos ciclos de aprendizagem no qual nós identificamos uma argumentação linear e evolutiva em que a implantação dos ciclos de aprendizagem teria como produto um progresso significativo na realidade brasileira no que diz respeito ao combate do fracasso escolar.

Esse primeiro momento de discussão que optamos por nomear de aspecto macro da teoria dos ciclos de Perrenoud é fundamental para um segundo momento da nossa análise a que escolhemos intitular de aspectos micro teóricos da elaboração do conjunto da sua obra e que estão diretamente relacionados aos conceitos ou categorias de análise por ele elaboradas e/ou escolhidas para a fundamentação das suas afirmações.

Somente por uma questão didática, optamos por efetuar a reflexão dos aspectos micro de sua teoria acompanhando a linearidade do aspecto macro da sua construção teórica que se configura em torno de três grandes eixos centrais de discussão, mas não de maneira linear e nem de modo sequencial:

- a abordagem de ensino por ele defendida que denomina de diferenciada, cuja compreensão é central para o entendimento da concepção de sociedade para Perrenoud;
- a pedagogia das competências como sendo uma das possibilidades de ensino dentro de uma abordagem diferenciada, na qual ele defende a sua aplicação, e por fim;
- a implantação da organização dos estabelecimentos em ciclos de aprendizagem como estrutura coerente com uma pedagogia das competências que se pretenda diferenciada como condição para o combate contra o fenômeno do fracasso escolar.

Refletindo sobre as categorias que compõem a totalidade acima sinalizada nesses três grandes eixos constitutivos da teoria dos ciclos de aprendizagem de Perrenoud por meio da ênfase na negatividade desses, no duplo sentido que eles carregam em si mesmos e na dependência que os mesmos possuem da realidade não conceitual, concordamos com Adorno (1993, p.42) quando afirma que - em contraposição à Hegel em sua afirmação de que o todo é o verdadeiro - “O todo é o não-verdadeiro”:

[...] Adorno, ao justapor conceitos antitéticos, ao apresentar a irreconciliabilidade entre conceitos e realidade, dotou seu pensamento de uma estrutura dinâmica e proporcionou a força para a reflexão crítica. Hegel via na negatividade o movimento do conceito para o

outro como um momento dentro do processo maior da dialética, em direção à síntese, à consumação sistêmica, Adorno não via possibilidade alguma de que a argumentação se detivesse na síntese inequívoca. Fez da negatividade o sinal distintivo de seu pensamento precisamente porque acredita que Hegel havia se equivocado no fazer coincidir razão e realidade.

[...] Adorno não só pretendia demonstrar a falsidade do pensamento burguês; queria demonstrar que precisamente quando o projeto burguês – o projeto idealista de estabelecer a identidade entre o pensamento e a realidade – fracassava, era aí que demonstrava, inintencionalmente, a verdade social. Era nas rupturas de sua lógica, nas brechas de sua unidade sistemática, nas inconsistências de sua teoria que se testemunha uma realidade cujas contradições reais não podiam ser resolvidas apenas no âmbito do pensamento.

[...] Adorno denomina sua dialética de negativa, porque ela revela a força do todo, atuante em cada determinação particular, não apenas como a sua negação, mas também como o negativo, o falso. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p. 80-81).

Para refletirmos sobre a não veracidade desse todo que constitui a linearidade progressista dos três grandes eixos de análise acima já pontuados sobre o pensamento de Perrenoud acerca dos ciclos de aprendizagem como “solução” ao problema do fracasso escolar, a primeira discussão necessária diz respeito à abordagem de ensino, na qual os ciclos de aprendizagem são condições para a sua operacionalidade prática, isto é, o que Perrenoud denomina de “Pedagogia Diferenciada”.

Perrenoud (2000) considera como sendo uma pedagogia diferenciada aquela que carrega consigo processos pedagógicos de diferenciação com o objetivo central de eliminar as desigualdades sociais apresentadas entre os alunos nas instituições de ensino, fenômeno esse que estigmatiza essas desigualdades separando os alunos em dois grandes grupos: os com sucesso escolar e os com fracasso escolar.

Para refletir sobre a problemática do fracasso escolar em seus aspectos macrosociológicos, considerando para isso a própria história da organização escolar, Perrenoud (2000) utiliza algumas categorias de análise que terminam por apoiar a introdução dos ciclos como uma possibilidade de organização escolar para o enfrentamento do fenômeno do fracasso escolar que se apresenta sob duas diferentes maneiras: o macro porque se trata de um fenômeno social e micro porque se trata de um fenômeno que diz respeito a alunos, sujeitos singulares que são. Na leitura macro desse fenômeno Perrenoud considera algumas premissas que serão refletidas simultaneamente nesse trabalho:

- Indiferença às diferenças: rejeita um ensino homogêneo a diferentes alunos e, portanto, tradicional que ele denomina de frontal.

- Explicação das diferenças entre os alunos por meio dos conceitos de campo e de distintos capitais elaborados pelo sociólogo Pierre Bourdieu.
- A defesa pela introdução nos trabalhos pedagógicos de mecanismos de diferenciação na própria organização do sistema educacional.
- O conceito de desigualdades reais.
- O conceito de hierarquias de excelência e/ou de competências.
- A recusa a mecanismos de classificação.
- O fracasso escolar como um fenômeno externo ao sujeito entendido como um julgamento institucional, no caso específico a própria cultura escolar.
- A implantação de sistemas educacionais com organização flexível.
- A crítica da organização escolar seriada como sendo equivalente à da produção industrial.
- A possibilidade de implantação de ciclos mais e menos conservadores.

Na explanação sobre as desigualdades entre os alunos por meio dos conceitos de campo e de capitais, elaborados pelo sociólogo Pierre Bourdieu, o autor da teoria sobre “os ciclos de aprendizagem” justifica o seu ideário – ao contrário do que a própria dialeticidade presente nos conceitos citados utilizados por ele anuncia – de que a realidade do fracasso escolar trata-se de um fenômeno que é externo ao sujeito que se apresenta passivo diante da cultura escolar.

Criando a categoria de análise denominada de capital simbólico, Bourdieu (2003) também desenvolve uma tipologia dentro dessa categoria macro, dividindo os capitais simbólicos em culturais, sociais, econômicos, etc. Dentro da tipologia capital cultural, bastante valorizada por Perrenoud, ele ainda distingue subtipos, os quais ele denominou de:

- Capital cultural no seu estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo. Sua acumulação está ligada ao corpo, exigindo incorporação, demanda de tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, enfim, um trabalho intelectual.
- Capital cultural no seu estado objetivado, sob a forma de bens culturais (quadros, livros), transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica.
- Capital no estado institucionalizado, consolidando-se nos títulos e certificados escolares.

Mesmo tratando-se de capitais que possuem uma certa materialidade como o capital cultural institucionalizado ou em seu estado objetivado, a importância da questão para Bourdieu (2003) é no que concerne ao universo simbólico oferecido por essa materialidade. Nesse aspecto o capital cultural, tão importante para Perrenoud nas suas análises sobre as desigualdades sociais dentro da escola e que por consequência produzem o fenômeno do fracasso escolar, é um processo não somente externo ao sujeito, mas diz respeito a toda uma construção interna, na qual:

[...]A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. (BOURDIEU, 2003. p.74-75).

Embora Perrenoud em seu discurso afirme ser contrário à leitura por demais reprodutivista e, portanto, conservadora de clássicos autores tais como Althusser, Passeron, Baudelot, Establet e, centralmente o que ele mais utiliza nas discussões sobre as desigualdades sociais existentes dentro da escola, Bourdieu, o pensador dos ciclos de aprendizagem recai sobre essa mesma leitura por ele criticada quando elabora os conceitos de desigualdades reais, hierarquias de excelência e, sobretudo, pela recusa de quaisquer mecanismos de classificação nos estabelecimentos escolares, rompendo com as pressupostos dialéticos dos conceitos de campo e de capital simbólico que permitem inclusive que os sujeitos se insiram e sejam capazes de assumir diferentes espaços em diferentes campos, dependendo dos capitais por ele adquiridos e da forma pela qual os organiza na sua utilização quando se insere ou tenta se inserir nesses diferentes campos e, em contrapartida, em todo esforço interno dos sujeitos para a aquisição desses diferentes capitais que está intimamente relacionada à sua própria história de vida.

Perrenoud (2000) apropria-se de um discurso que didaticamente denominamos na sociologia de um paradigma do conflito, tal como o presente nos conceitos de Bourdieu vislumbrando a superação do fenômeno do fracasso escolar. Entretanto, na construção dos seus próprios conceitos como categorias possíveis de auxílio à superação

dessas desigualdades presentes nos estabelecimentos escolares, recai no que didaticamente na sociologia nomeamos de paradigma do consenso que vislumbra a integração e não a superação como o seu discurso *a priori* anuncia, o que termina por transformar em ideologia o seu debate teórico sobre a superação do fracasso escolar. Em uma concepção marxista, Chauí (2003) esclarece-nos que:

[...] a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas idéias. Ou seja: as idéias aparecem como produzidas somente pelo pensamento, porque os seus pensadores estão distanciados da produção material. Assim, em lugar de aparecer que os pensadores estão distanciados do mundo material e por isso suas idéias revelam tal separação, o que aparece é que as idéias é que estão separadas do mundo e o explicam. As idéias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados – aqueles que estão fora da produção material direta – mas como entidades autônomas descobertas por tais homens. (CHAUÍ, 2003, p.26).

Em contraposição a uma leitura dialética que é inerente aos conceitos de campo e de capital cultural e que Perrenoud afirma efetuar, o conjunto de alguns dos seus conceitos - tais como desigualdades reais, hierarquias de excelência e/ou competências juntamente com a recusa por qualquer tipo de mecanismo de classificação existente nos estabelecimentos escolares - “caminham” teoricamente justamente na direção oposta ao objetivo central do seu pensamento que é a superação do fenômeno do fracasso escolar tendo como produto uma integração entre os alunos que oculta o fenômeno do fracasso escolar fazendo com que esses mesmos alunos se sintam em condições de igualdade, embora sejam desiguais no processo de aquisição e construção dos seus próprios conhecimentos. No entanto, essa nossa afirmação só ficará mais claramente compreendida após debruçarmos sobre as centrais categorias de análise de Perrenoud.

Embora Perrenoud (2000) considere que existam diferenças que ele denomina de “desigualdades reais” entre os alunos advindos das suas experiências durante o decorrer da sua própria história de vida e que colaboram mais ou menos para aquisição de capital cultural importante para a escola, essa afirmação permanece opaca diante da força que atribui às “hierarquias de excelência” instituídas pelos estabelecimentos escolares tanto por meio dos programas como por meio dos próprios docentes em toda atividade

pedagógica que configura de algum modo mecanismos de classificação. Como já citado na segunda seção⁹ desse trabalho:

Como indica o adjetivo, o fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição particular, que tem o *poder* de julgar, de classificar e de declarar um aluno em fracasso. Esse julgamento é *constitutivo* do fracasso escolar: é a escola que avalia seus alunos e conclui, de modo *unilateral*, que alguns fracassam. Essa declaração imputa o fracasso ao aluno, ao passo que se refere a normas freqüentemente *estranhas* a seu projeto pessoal e a suas próprias exigências. [...] Contestá-lo, negar seu fundamento ou sua legitimidade não muda em nada sua realidade institucional, nem suas conseqüências: reprovação, aulas de apoio, orientação para um ramo menos exigente, recusa de uma certificação! [...] Isso não significa que as hierarquias de excelência escolar, das quais dependem o êxito e o fracasso, sejam “totalmente fabricadas”. Elas refletem, em parte, a realidade das variações. Mostrar que são objeto de representações social e institucionalmente construídas não basta para que desapareçam, como que por magia. Quebrar o termômetro não faz baixar a febre: a avaliação não cria as desigualdades, mesmo que, revelando-as, ela agrave suas conseqüências! (PERRENOUD, 2000, p.22-23).

Ao apresentar o julgamento da instituição escolar como sendo o responsável pela produção do conceito de fracasso escolar e simultaneamente da concepção de sucesso escolar, Perrenoud anula toda a ação do sujeito objetiva e subjetiva do seu próprio processo histórico de vida na acumulação de capital cultural, que nos termos de Bourdieu (2003) é um trabalho do aluno sobre si mesmo que demanda investimento e tempo. Podemos considerar que não é bem essa a concepção que Perrenoud defende ao afirmar que o processo de avaliação não produz as desigualdades, mas tão somente as revela, mas essa declaração se torna ideológica quando ele recusa qualquer tipo de mecanismo de avaliação que seja classificatório.

O problemático da negação a qualquer tipo de situação classificatória no ambiente escolar é a concepção que ocultamente se aloja simultaneamente de que o fracasso escolar e o sucesso escolar não estão atrelados à aquisição ou não de aprendizagens, mas sim ao estigma que essa classificação pode gerar nos alunos. Quando o estigma passa a ser o fator predominante na análise do fenômeno do fracasso escolar em Perrenoud, ele faz desse fenômeno algo externo ao sujeito, algo que é produzido pela instituição e, portanto, o mesmo se apresenta passivo diante de tal quadro. Ao isentar a ação do sujeito nesse processo de produção de fracasso ou sucesso escolar desloca esse problema para uma questão estrutural e, nesse sentido, a solução

⁹ Citação encontrada na página 90 do presente trabalho, mas importante de ser retomada para análise.

para esse problema se encontra na mudança da estrutura organizacional das instituições escolares e não é por mero acaso que a síntese da sua reflexão sobre esse fenômeno desemboca na proposta de introdução dos ciclos de aprendizagem como organização escolar diferenciada.

Essa leitura do fenômeno do fracasso escolar como um julgamento institucional e, portanto, exógeno ao sujeito é que transforma os debates dialéticos com vistas à superação desse fenômeno na obra de Perrenoud em ideologia que por sua sedução ao oferecer uma síntese para o problema do fracasso escolar também se cristaliza como mito que entre os educadores, nas políticas educacionais, e inclusive em textos normativos sobre educação no Brasil, termina por se apresentar como um *slogan*. O anúncio desse *slogan* sedutor como uma espécie de “canto das sereias” está na promessa de superação do fenômeno do fracasso escolar; no entanto, isso é um engodo, pois se trata de uma proposta que oculta o fenômeno do fracasso escolar por mecanismos organizacionais de integração e que com isso produz uma pseudo igualdade entre os diferentes. Nesse sentido, o ideário postulado pela obra de Perrenoud de que a escola não pode ser indiferente às diferenças é justamente ao contrário do que postula o produto teórico da sua proposta pedagógica por meio dos ciclos de aprendizagem.

Preocupações com a integração social e, portanto, a recusa a qualquer processo de classificação que possa estigmatizar o sujeito passa a ser prioridade sobre a questão da aquisição ou não de novas aprendizagens pelos sujeitos reduzindo os alunos a uma dimensão passiva frente à cultura escolar e à organização estrutural da mesma que determina o fracasso ou não desses sujeitos. Recaímos, dessa maneira, em uma leitura sociológica funcionalista desse complexo fenômeno, ao contrário do que o ideário de superação proposto pelo pensador dos ciclos de aprendizagem anuncia. O que existe, portanto, em termos teóricos, não é a superação do fenômeno do fracasso escolar, mas uma reconfiguração desse mesmo fenômeno que permanece por outros mecanismos que não na forma de estigmas aos alunos e, desse modo, ocultado.

Desse modo, a teoria dos ciclos de aprendizagem se configura muito mais próxima de um ideal de sociedade harmônica presente no método funcionalista de análise sociológica do que em uma dialética do conflito com vistas à sua transformação e com isso à superação do fenômeno do fracasso escolar. O que ocorre em termos conceituais é a permanência do fenômeno do fracasso escolar, mas em um contexto que elimina o conflito que esse possa deflagrar porque integra os sujeitos no sistema de organização ciclado, sobretudo pela categoria “tempo” ligada diretamente à concepção

de tempo de ciclo de vida. Nesse aspecto, faz-se importante uma reflexão sobre a categoria “tempo” inerente à teoria sobre os ciclos de aprendizagem.

4.4.2. Os tempos da escola e os tempos da produção no sistema capitalista

Perrenoud efetua uma dura crítica à organização escolar nos moldes do ensino tradicional por esta se estruturar de maneira muito semelhante ao capitalismo nos moldes industriais na sua obra “Pedagogia diferenciada: das intenções à ação”:

[...]. Até um passado recente, em função da dispersão geográfica dos estabelecimentos, a escola primária, muitas vezes, reuniu na mesma classe alunos seguidos programas diferentes, até seis ou nove em certos sistemas educativos. A classe de grau único impôs-se primeiro nas zonas urbanas, depois estendeu-se progressivamente às zonas rurais, por meio de reagrupamento escolares.

Essa racionalização do aparelho educativo permitiu escolarizar maciçamente todas as crianças de 6 a 16 (até 18) anos e aumentar, de década em década, os índices de escolarização pré-obrigatória e pós-obrigatória. Ela aplica à formação dos indivíduos certos princípios da produção industrial, principalmente:

- uma divisão vertical do trabalho dos professores, de acordo com a qual os alunos passam de grau em grau, mudando de professores a cada ano ou a cada dois anos;
- uma divisão horizontal do trabalho, que fragmenta cada grupo seguindo o mesmo programa em tantas classes confiadas a tantos professores (ou a grupos de professores ensinando disciplinas complementares).(PERRENOUD, 2000, p.101).

Crítica essa muito bem elaborada por pensadores como Foucault no seu livro “Vigiar e punir” (1983) como também na obra de Enguita (1989) intitulada “A face oculta da escola”, os quais permitem-nos refletir sobre como as instituições escolares colaboram para uma formação com objetivos não somente para a qualificação do futuro trabalhador inserido no sistema capitalista, mas também como princípio formativo que auxilia em um processo de “naturalização” desse sistema fundamentado na espoliação do homem pelo próprio homem e, portanto, de reprodução.

Enguita (1989, p.105) esclarece-nos por meio de uma leitura histórica que “[...]. Sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção, e com frequência, alguma outra instituição que não a própria produção em que se efetuou esse processo”. Contrapondo-se à ideia de história evolutiva do sistema escolar, ele afirma que a história da educação poderia ser definida como uma sucessão de revoluções e contra revoluções. Mesmo elaborando um breve comentário deste processo anterior à presença do capitalismo, o que nos interessa aqui é o foco dado pelo

autor sobre o contexto social de introdução do sistema capitalista, acima de tudo com a industrialização, na sua inter-relação com a escola, à medida que se tem uma grande demanda por mão-de-obra:

Por que o capitalismo foi tão capaz de dar forma à escolarização é algo relativamente fácil de compreender. Em primeiro lugar, as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os “filantropos” recrutados ou auto-recrutados entre as fileiras do capital os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e, de preferência, como é lógico, as que mais se ajustavam a seus desejos e necessidades. Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho, e sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas. Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. Em quinto lugar, as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis [...]. E, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais. (ENGUITA, 1989, p.131).

Contudo, os estabelecimentos escolares carregam simultaneamente em si mesmos a possibilidade de desmistificação desse processo de naturalização por meio do esclarecimento permitindo que os sujeitos passem a compreender tal sistema como sendo uma produção histórica da humanidade, sendo assim possível de ser historicamente também edificada de outra maneira - por isso a existência tão rigorosa no pensamento de Adorno (1995, p. 32-33) de que um verdadeiro ato educativo é aquele que é capaz de realizar a reelaboração do próprio passado:

A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei de troca, do “igual por igual” de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. Nesses termos, o tempo concreto também desapareceria da produção industrial. Esta procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da aparência acumulada. Economistas e sociólogos como Wesner Sombart e Max Weber atribuíram o princípio do tradicionalismo às formas sociais feudais, e o princípio da racionalidade às formas burguesas. O que é o mesmo que dizer que a

memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal, também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento.

Sennet (2011) é um dos teóricos que busca compreender uma das metamorfoses a que passa ao modo como a organização do trabalho está sendo gerida em função de estratégias de controle muito mais “flexíveis”, mas, não por isso, menos rígidas. Essa “flexibilidade” enquanto ideologia porque falsa está justificada por princípios organizacionais que enaltecem a desorganização do tempo ou o que poderíamos denominar de “tempos menos padronizados” de produção que terminam por extrair muito mais produção e menos descontentamento dos trabalhadores ocasionado pela co-responsabilidade da sua produção que é dividida pelo coletivo e que, portanto, “oculta” o “lôcus” de exploração que no *taylorismo* e no *fordismo* estava personificado na figura do chefe.

Assistimos, desse modo, à substituição de estruturas organizacionais de tempo de trabalho com características que primavam pelo uso auto disciplinado das atividades em tempos especificados para a produção por um regime de trabalho que poderia ser “calcado” em uma economia política conceituada como sendo mais “flexível” fundamente o que Sennett (2004) denominou de “ética do trabalho”, cujas características estariam muito mais relacionadas à produção conseguida por um trabalho realizado em equipe do que a produção conseguida por um trabalho individual.

As formas atuais de trabalho possuem uma ética que difere da do “homem motivado”, pois, ao invés de se apresentar estritamente fundamentada no indivíduo, passa a se basear na equipe, enfatizando mais a responsabilidade mútua e a cooperação do que a confirmação pessoal.

O tempo do trabalho realizado em grupo é mais flexível e volta-se para tarefas específicas de curto prazo.

Outra variável existente neste tipo de trabalho é o fato de a autoridade “desaparecer”, veiculando-se a função de líder da equipe de trabalho, o que reforça ainda mais a encenação das atitudes dos integrantes no grupo em prol da veiculação de uma ótima aparência pessoal para a conquista da sua reintegração.

Neste novo modo de organização o líder exerce o poder sobre os integrantes da equipe, mas não se responsabiliza pelo resultado da produção, que recai totalmente sobre a equipe de trabalhadores.

Sendo a responsabilidade da produção do próprio grupo, os próprios integrantes realizam a opressão devida sobre os outros colegas de

trabalho para a realização eficiente das tarefas. (FERREIRA, 2007, p.73)

Analisando as características desta nova organização do trabalho dentro do capitalismo flexível, podemos estabelecer uma relação teórica e metodológica com o currículo escolar organizado em ciclos que tenta implantar nos ambientes escolares uma lógica mais flexível com relação ao tempo despendido por cada aluno para a conclusão da sua aprendizagem. Com a flexibilidade do tempo para a ocorrência das aprendizagens o grupo de alunos termina por apresentar características mais acentuadas de heterogeneidade, o que faz do docente um mediador que procura por meio de atividades coletivas fazer com que os alunos aprendam uns com os outros tendo, portanto, a sua autoridade enquanto hierarquia como também a não aprendizagem dos alunos mais ocultada, e as responsabilidades sobre as aprendizagens terminam por ser produto dessa interação heterogênea, mas não conflituosa e, portanto, harmoniosa.

Quando Perrenoud se apropria da crítica das organizações escolares nos moldes da educação tradicional enquanto meio de adaptação ao sistema capitalista de produção fabril, ele a recupera, utilizando-a para defender a flexibilidade da organização escolar em ciclos em estruturas menos rígidas em relação aos níveis escolares e, portanto, aos tempos disponíveis aos alunos para a aquisição de conhecimento e para alegar que tal estrutura organizacional por ser flexível não possui como central finalidade a integração e, com isso, a adaptação do sujeito aos moldes do sistema capitalista de produção. Nessa argumentação encontramos mais uma vez o movimento do autor em se apropriar de afirmações críticas que externa à própria teoria dos ciclos de aprendizagem terminam por funcionar como um discurso ideológico que legitima o que ele afirma. Contudo, ao efetuarmos uma leitura de desmistificação de tais afirmativas encontramos a sua negação.

Recuperar tal crítica e não refletir sobre as características do trabalho no capitalismo vigente é fazer de tal crítica uma análise que é externa à sua própria teoria e, portanto, é transformá-la em ideologia. Simultaneamente é deixar de pensar nos pressupostos da sua própria proposta de organização escolar que também apresenta - tal e qual como no sistema de organização seriado próprio do método tradicional de ensino - características de integração e adaptação às características da organização do trabalho. O capitalismo vigente que passou por mutações históricas não se apresenta mais com o domínio do trabalho fabril, mas sim com uma organização de trabalho flexível e em grupo que é específica e muito valorizada na teoria dos ciclos de aprendizagem de

Perrenoud e que, portanto, tal qual e até com mais propriedade preocupada com a adaptação e a integração dos sujeitos ao sistema capitalista vigente que alguns teóricos, como por exemplo, Sennet (2011, p.118) em sua obra “A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo” denomina de capitalismo flexível dotado de uma ética específica que rege o contemporâneo trabalhador:

A moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe. Celebra a sensibilidade aos outros; exige “aptidões delicadas”, como ser bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias. O trabalho de equipe é a ética de trabalho que serve a uma economia política flexível. Apesar de todo o arquejar psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o etos de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante.

Essa moderna ética do trabalho diagnosticada por Sennet (2011) é perfeitamente passível de ser verificada na proposta da pedagogia das competências defendida por Perrenoud como sendo uma abordagem diferenciada de ensino que para a sua aplicação com eficácia contra a problemática das desigualdades entre os alunos dentro das instituições escolares precisa funcionar conjuntamente com a implantação da estrutura por ciclos de aprendizagem.

Faz-se importante entender nas obras de Perrenoud que o central objetivo da educação é o combate contra as desigualdades entre os alunos na escola que fabricam o fenômeno do fracasso escolar. Posto isso, muitas são as possibilidades de ensino por meio de uma abordagem diferenciada de ensino. Entretanto, a que o nosso teórico dos ciclos defende com maior potencial para atingir tal objetivo educacional é a sua pedagogia das competências – sintetizada na segunda seção desse trabalho – e que precisa para a sua aplicação que os estabelecimentos escolares sejam organizados por meio de ciclos de aprendizagem.

Em linhas gerais, Perrenoud (1999a) defende o primado de que as competências devem ser construídas desde a escola para formar sujeitos que consigam solucionar os problemas no cotidiano das suas vidas pessoais nas diversas esferas sociais em que estiverem inseridos com eficácia. Para melhor explicitar o que compreende por competências, o pensador dos ciclos de aprendizagem se apropria simultaneamente dos conceitos de “inconsciente prático” de Piaget e de “habitus” para Bourdieu enfatizando, ainda que em se tratando de conceitos totalmente diferentes, estabelecendo teoricamente uma unidimensionalidade conceitual para os mesmos – a afirmação de que a “prova” de que os sujeitos realmente adquiriram competências se revela quando os mesmos não

precisam mais no exercício prático daquela competência pensar o que a transforma qualitativamente em habilidades ou hábitos.

Ainda que com características diferentes, a crítica enaltecida por Perrenoud sobre a escola que se organiza nos moldes tradicionais produzindo a adaptação e a integração dos sujeitos aos modos de produção capitalista, sobretudo, o fabril, passa a ser necessária de ser revitalizada pelos próprios princípios pedagógicos do pensador dos ciclos que a está refutando, pois sua pedagogia das competências também, ao contrário do que afirma, está diretamente relacionada a essa nova ética do trabalho anunciado por Sennet (2011) e que, ainda que de modo distinto ao da disciplina do sistema da produção capitalista fabril, também “trava” o ato do sujeito pensar por si mesmo, automatizando-o. Estamos diante de uma “nova” configuração de mecanização do pensamento que atualiza ainda a argumentação kantiana sobre tutela que impossibilita o esclarecimento:

[...]. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: não racioneis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não racioneis, mais pagai! O sacerdote proclama: não racioneis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!). Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento [*<<Aufklärung>>*]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*<<Aufklärung>>*] entre os homens. O uso privado da razão pode porém muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem conteúdo por isso impedir notavelmente limitado, sem conteúdo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [*<<Aufklärung>>*]. Entendo, contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que é sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado. (KANT, 1985, p. 104).

Para exemplificar a distinção entre o uso público da razão e o uso privado da razão, Kant (1985) retrata a figura de um padre que enquanto membro de uma instituição religiosa, para manter-se isenta nela, proclama em nome dela o credo por ela postulado à sua comunidade, adaptando-se a ela e, portanto, possuindo um uso limitado da sua liberdade. Já como sábio, o padre como cidadão do mundo e não só tão somente cidadão da instituição religiosa, poderá gozar de total liberdade, anunciando em seu nome o que ele discorda no que concerne a tal instituição com a finalidade de melhorá-la atingindo o esclarecimento, ainda que esse comportamento possa gerar perseguição por parte da própria instituição - exemplo que vai ao encontro do que Adorno (2010) no seu texto “Teoria da semiformação” enfatiza como sendo o duplo caráter da cultura: a

adaptação e a emancipação. Nesse aspecto, quando a sociedade rompe com esse movimento cultural dialético rumo à via única da adaptação, encontramos toda a problemática da semiformação.

Procurando fazer uma reflexão sobre a teoria dos ciclos de aprendizagem nos princípios dela mesma, o princípio pedagógico criticado por Perrenoud sobre a organização escolar tradicional como integração aos moldes do trabalho no sistema capitalista, sobretudo, com a predominância do sistema fabril, também é possível de ser observado na sua proposta de uma pedagogia para a construção de competências – exigência do sistema capitalista vigente com características mais “flexíveis”.

A questão a ser considerada é que, embora de diferentes maneiras, a mecanização do pensamento é uma defesa presente em ambas as propostas pedagógicas – a que Perrenoud concebe como tradicional e a sua denominada de diferenciada para a construção de competências. Desse modo, qual a atualidade da reflexão elaborada por Gramsci, no seu texto “Americanismo e fordismo” (2008), ao refletirmos sobre a atual organização do trabalho no sistema capitalista de produção e a proposta de organização escolar anunciada por Perrenoud:

Quando o processo de adaptação ocorre, se verifica na realidade que o cérebro do operário, em vez de se mumificar, alcança um estado de completa liberdade. Foi mecanizado completamente só o gesto físico; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmos intensos, se aninhou nos feixes de músculos e nervos, o que deixou o cérebro livre e solto para as suas ocupações. Como se caminha sem que seja preciso refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronicamente todas as partes do corpo, naquele determinado modo que é necessário para caminhar, assim ocorreu na indústria para os gestos fundamentais do ofício. Caminha-se automaticamente e ao mesmo tempo se pensa no que quiser. Os industriais americanos compreenderam muito bem essa dialética inserida nos novos métodos industriais. Entenderam que gorila amestrado é apenas uma expressão, que o operário permanece infelizmente homem e que ele, durante o trabalho, pensa bastante, ou pelo menos tem muito mais possibilidades de pensar, ao menos de ter superado a crise da adaptação e não ter sido eliminado. E não só pensa, mas o fato de não ter satisfação imediata no trabalho e a compreensão de serem reduzi-lo a um gorila amestrado podem levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. Que uma tal preocupação exista nos industriais é evidente se levarmos em conta toda uma série de cuidados e iniciativas educativas que são reveladas pelos livros de Ford e pela obra de Philip. (GRAMSCI, 2008, p. 74-75).

A possibilidade de fazer uso público da razão para Kant (1985) é a única forma que o indivíduo - ainda que com limitações ou coerções impostas pela razão privada – possui de fazer o exercício da sua liberdade. O uso dessa liberdade que para a sua

existência deve ser garantida com a existência de limites é que oferece a possibilidade de uma universalização da cidadania dotada de uma ética que tem como objetivo a melhoria do bem comum.

Concordamos com Kant que o uso público da razão é uma possibilidade de esclarecimento e, portanto, de enfrentamento a essas condições de mecanização do próprio pensamento do trabalhador como citado em Gramsci (1985) que compara os operários a “gorilas amestrados” e no que diz respeito a essa mesma lógica de mecanização do pensamento presente também nas instituições educativas.

Importante reflexão nos traz Enguita (1989) ao denunciar a face oculta das escolas que na sua própria organização escolar tradicional já amestrava as crianças – comparadas a guloseimas para os industriais - com o objetivo da total adaptação a esse tipo de organização de produção. A possibilidade do uso público da razão nesse contexto – escola e sistema de produção – configura-se com maior predisposição ao conflito, pois o caráter totalitário tanto da organização escolar como da organização do trabalho são melhores definidas e suas relações de hierarquia mais enfatizadas, o que colabora para que alunos, educadores e trabalhadores percebam com maior clareza o estado de minoridade a que estão expostos e com isso demonstrem oposição.

4.4.3. Os tempos de aprendizagem e a diferenciação positiva: o “véu” que integra

Contudo, a proposta da pedagogia das competências - como uma abordagem de ensino diferenciada que auxiliada por uma organização em ciclos combata as desigualdades entre os alunos nas escolas e, com isso, o fenômeno do fracasso escolar -, além de reforçar essa mecanização do pensamento - por meio da associação instrumental que Perrenoud atribui aos conceitos de “inconsciente prático” de Piaget e o “habitus” de Bourdieu na construção de habilidades práticas -, também colabora para o seu ocultamento. Nesse sentido, a organização do trabalho no sistema capitalista flexível de produção possui um caráter totalitário e relações hierárquicas possíveis de serem presenciadas no modelo pedagógico que enfatiza a construção de competências dotadas de características almeçadas por esse tipo de produção. Tal integração e adaptação, porém, são camufladas por ideologias, tais como: trabalho em equipe, colaboração, flexibilização dos tempos de produção no trabalho como também dos tempos de aprendizagem na escola, etc.

Em virtude desse ocultamento produzido pela ideologia, parece-nos que o uso público da razão kantiana se encontra na proposta pedagógica de Perrenoud e no capitalismo flexível vigente obstaculizado pelo que em Adorno (2010) podemos denominar de véu de integração ideológica:

A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva. Justamente por isso se aproximam mutuamente as consciências das diferentes classes, ainda que, como mostram as últimas pesquisas, não tanto como parecia há poucos anos. Além do mais, pode-se falar de uma sociedade nivelada de classes médias psicossocialmente, e, em todo caso, tendo em conta as flutuações pessoais, mas não de uma maneira estruturalmente objetiva. E, no entanto, também subjetivamente aparecem ambas as coisas: o véu da integração, principalmente nas categorias de consumo, e a persistente dicotomia onde quer que os sujeitos se deparem com antagonismos de interesses fortemente estabelecidos. Como resultado, logo a *underlying population* se torna *realista*, e as outras se sentem porta-vozes dos ideais. No entanto, como a integração é ideologia, é também – por ser ideologia – frágil, desmoronável. (ADORNO, 2010, p.17).

A problemática da questão do véu de integração ideológica anunciada por Adorno está presente no pensamento pedagógico de Perrenoud em duas dimensões que estão diretamente relacionadas às críticas que ele efetua sobre as abordagens diretivas de ensino, isto é, a tradicional e a comportamental. Uma das dimensões está relacionada mais a questões interna das escolas, focadas, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem, e a outra dimensão relacionada à função da escola para a sociedade. Dimensões que se complementam e formam uma mesma construção ideológica porque contrárias às próprias afirmações teóricas do autor.

No que concerne à função da escola em termos sociais temos duas reflexões a serem realizadas. A primeira diz respeito à formação dos sujeitos para a aquisição de competências que os preparem para resolver os diversos problemas que ocorrem no cotidiano de suas vidas, sobretudo, para a inserção como trabalhador. A segunda está relacionada à função da escola na luta contra a fabricação do fracasso escolar e as desigualdades sociais entre os alunos – análise sociológica que o autor dos ciclos de aprendizagem elabora fundamentando-se nos conceitos do sociólogo Bourdieu.

Essas duas dimensões acima citadas também estão presentes na lógica do próprio processo de ensino e aprendizagem vislumbrado por Perrenoud, sobretudo por meio do princípio do que denomina de “diferenciação positiva” que fundamenta a sua

abordagem diferenciada de ensino em pressupostos da pedagogia interacionista, apropriando-se de autores tais como Piaget, Vigotiski, Schön e Dewey.

Postas essas duas dimensões, uma terceira importante consideração a ser feita é a de que a categoria “tempo” enquanto ciclo de vida na teoria dos ciclos de aprendizagem de Perrenoud e a atual concepção de flexibilidade do tempo para a produção no contemporâneo modelo de organização social do trabalho é o que fará dessas duas dimensões já anunciadas uma totalidade dotada desse “véu ideológico” anunciado por Adorno que integra psicossocialmente os sujeitos. A denúncia à falsa reconciliação entre as afirmativas dessas dimensões citadas e interna à própria construção teórica de Perrenoud é a tentativa do método dialético negativo de inconformismo, de protesto do particular em relação a um geral que visa a um movimento de esclarecimento.

Ambas as dimensões são passíveis de serem analisadas como uma totalidade constituída desses mecanismos de integração ideológica anunciados por Adorno ao identificarmos o elemento na construção teórica de Perrenoud que oferece coesão às mesmas. Esse elemento central é a crítica que a sua teoria estabelece de maneira exógena às abordagens diretivas de ensino, tanto a tradicional como a comportamental, para edificar a sua abordagem de ensino diferenciada teoricamente, segundo Perrenoud, diretamente relacionada a abordagens interacionistas de ensino.

Em inúmeras passagens de suas obras, Perrenoud critica as abordagens diretivas de ensino defendendo a abordagem diferenciada, sobretudo por meio da pedagogia das competências em uma estrutura escolar organizada em ciclos como meio possível de superação desses problemas no processo de ensino e aprendizagem que seriam, em seu entendimento, próprias desses modelos pedagógicos diretivos.

As principais críticas realizadas por Perrenoud que podemos elencar sobre as abordagens diretivas de ensino são: o autoritarismo presente na centralidade da figura do professor como personificação do saber, a crítica aos processos de memorização de ensino, o exagero de um conteudismo desnecessário na vida cotidiano dos sujeitos e, portanto, no seu entendimento, na grande maioria das vezes inútil e sem sentido para os alunos, a excessiva fragmentação da organização escolar estrutura em séries anuais que fabrica as desigualdades entre os alunos e o fenômeno do fracasso escolar pelos mecanismos excludentes de classificação, tal como a própria reprovação. Todos,

princípios pedagógicos que segundo Perrenoud (2005, p.54¹⁰) desembocam no fenômeno do fracasso escolar:

[...] a preferência dada pelo sistema educacional e pela maioria de seus agentes e usuários à quantidade de saberes transmitidos, em detrimento da qualidade de sua assimilação e de um trabalho sobre a relação com os saberes e seu sentido. É de bom tom denunciar o enciclopedismo, mas ele permanece vivo nos manuais, nos programas, no espírito dos professores, dos alunos, dos pais. É preciso dizer tudo, ensinar tudo, avaliar tudo, mesmo quando se percebe que, desse modo, apenas os alunos mais brilhantes assimilam verdadeiramente os saberes ensinados.

Para que a cidadania seja construída no saber, é preciso abrir mão de dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial, para construí-lo mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, no tateio, na busca e no debate. As ferramentas existem, esboçadas ou acabadas: os projetos em andamento, o trabalho a partir de problemas levantados e de situações problema, as atividades amplas e negociadas, a construção de competências que mobilizam saberes para tomar decisões e enfrentar situações complexas.

Essa afirmação sobre a abordagem tradicional de ensino acerca da importância dada à aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade é sinônimo de que somente os “brilhantes” alunos teriam condição de aprender e que justamente por isso dois terços dos conteúdos deveriam ser retirados para evitar a produção do fracasso escolar. O que faz Perrenoud elaborar uma pedagogia para que esse fenômeno não ocorra é afirmar *a priori* que existem sujeitos que naturalmente possuem culturalmente uma tendência ao fracasso e que precisam de uma pedagogia que seja específica para eles.

Compreender sociologicamente por meio das análises dialéticas de Bourdieu que a aquisição de capital cultural é diferente mediante a história de vida singular de cada indivíduo é uma reflexão importante para o processo de ensino e aprendizagem e que traz grande contribuição inclusive para refletir sobre o caráter conservador que a escola muitas vezes assume para si:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o *cursus*, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos

¹⁰ Citação presente na página 144 da segunda seção desse trabalho, mas retomada nesse momento do texto como complemento da análise.

graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2003, p.41).

No entanto, utilizar dessa análise para justificar a afirmação de que os conteúdos devam ser retirados por que nem todos teriam condição de aprendê-los, seria, além de contradizê-la, utilizá-la teoricamente de maneira ideológica para justificar a não inclusão desses sujeitos como potenciais aprendizes. Isso nos permite refletir em contraposição a sua afirmação de que a abordagem de ensino diferenciada de ensino por meio da aquisição de competências através da implantação dos ciclos de aprendizagem - ao contrário do que a ideologia presente na sua teoria afirma - não seria um modelo pedagógico para a superação do fracasso escolar existente no modelo tradicional de ensino - caracterizado pelo não aprendizado de todos dos conteúdos - mas sim, a criação teórica de uma pedagogia para os fracassados. Para o ocultamento desse processo de déficit de aprendizagem é atribuída uma nova configuração ao fenômeno do fracasso escolar muito mais conservadora e, ousaríamos afirmar, mais eficiente.

Recuperamos essas palavras de Perrenoud para que possamos compreender dois princípios da construção teórica da sua abordagem de ensino e com isso considerarmos o véu de integração ideológica - importante preocupação no pensamento de Adorno - no conceito desenvolvido pelo pensador dos ciclos de “diferenciação positiva” que é central nesse processo de ocultamento e, portanto, de conservação do fenômeno do fracasso escolar nos princípios do modelo tradicional de ensino que ele visa combater.

Um primeiro princípio é que o fenômeno do fracasso e da desigualdade escolar que sua teoria pedagógica quer combater são fenômenos externos ao seu próprio modelo pedagógico, o que quer dizer que sua teoria pedagógica pensa de maneira exógena tais fenômenos e, com isso, não analisa esses mesmos fenômenos inseridos no seu próprio modelo pedagógico - isto é, de maneira endógena -, o que faz das críticas às pedagogias diretivas ideológicas e ao mesmo tempo base para a sustentação do seu modelo pedagógico.

A consideração a ser realizada perante as reflexões acima explanadas é a de que ao oferecer uma solução para problemas pedagógicos que são exógenos ao seu modelo, - no qual ele enfatiza com maior tenacidade - advindos do processo de ensino e aprendizagem do modelo diretivo tradicional - como o autoritarismo, a passividade dos alunos, o fracasso escolar e as desigualdades dos alunos, etc - o autor automaticamente

postula de modo ideológico que essas características são imanentes ao modelo pedagógico tradicional. Tais características não são consideradas “desvios” de operacionalidade desse próprio modelo pedagógico que deve ser revisto (mas de maneira endógena), mas sim como justificativas para os ciclos de aprendizagem.

Postulada desse modo, a construção teórica de Perrenoud afirma que tais problemas são peculiaridades desse tipo de modelo pedagógico diretivo e, portanto, não passíveis de existirem em outros modelos, como por exemplo, o elaborado por ele. Nesse sentido, o autor dos ciclos elabora uma abordagem pedagógica para resolver problemas de outra abordagem, o que acarreta a apropriação acrítica do seu próprio pensamento que não se questiona sobre a manifestação do fracasso escolar, da desigualdade entre os alunos, da passividade dos aprendizes, do autoritarismo vigente no seu próprio modelo pedagógico. Ao mesmo tempo em que se torna uma apropriação acrítica ela é também sedutora porque está vinculada a uma promessa de felicidade fundamentada de maneira teórica no que poderíamos associar a uma reconciliação entre o particular – a sua própria teoria – e o geral, isto é, o produto social da aplicação da construção teórica - a realidade extrapedagógica - pois:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori. O mesmo acontece com os momentos parciais, imanentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no espaço de conjuntos enquanto estes é que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos. Seria preciso, além disso, com base no movimento social e até mesmo no conceito de formação cultural, buscar como sedimenta – e não apenas na Alemanha – uma espécie de espírito objetivo negativo. (ADORNO, 2010, p.8-9).

Declarar teoricamente que uma abordagem de ensino diferenciada, efetuada por meio da pedagogia das competências através de uma organização curricular em ciclos, teria fundamentos para a solução do fenômeno do fracasso escolar e das desigualdades entre os alunos, é uma reforma pedagógica isolada – ainda que necessária – mas que em sua afirmação desconsidera a realidade externa à pedagogia e o poder que essa tem no processo de ensino e aprendizagem inserido em qualquer tipo de abordagem de ensino.

Tal declaração - ainda que com coerência epistemológica interna – em si mesma teria esse aspecto acríptico que deveria ser analisado pela filosofia, mas, para, além disso, a construção ideológica que é inerente à mesma também deve ser analisada.

Nesse aspecto, a ênfase na negatividade da teoria pedagógica imanente à proposta dos ciclos de aprendizagem nos auxilia a refletir sobre o que sedimenta o espírito objetivo negativo da cultura anunciado na citação acima, o que para nós significa refletir sobre a questão da formação cultural que subvertida se transforma em semiformativa por meio do que Adorno (2010) denominou de um espírito alienado que se torna onipresente nessa teoria por nós analisada. A semiformação nesse sentido pode ser compreendida como:

Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta a barbárie. Isso tudo não encontra explicação no que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão tópica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria aplicar-se o trabalho do conhecimento. Apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com a sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 2010, p.9).

A renúncia da consciência à sua própria autodeterminação e, portanto, a valorização da adaptação e com isso de um conformismo e integração às condições subjetivas e objetivas de existência dos sujeitos em relação às suas próprias vidas, é ainda mais complexa quando os mecanismos sociais de espoliação são ocultados.

A negação dos pressupostos de uma formação para a autonomia se enrijece porque ocorre uma aproximação das diferentes classes sociais e, no caso específico que estamos analisando, uma aproximação entre alunos com desigualdades que Perrenoud denomina de reais, funcionando como uma espécie de “véu” que encobre a ideologia que se torna objetiva por meio da integração.

Na abordagem diferenciada de ensino defendida por Perrenoud o princípio central que a rege é a construção de um trabalho pedagógico que não seja indiferente às diferenças dos sujeitos, aspecto esse que seria o grande responsável pela fabricação do fracasso escolar. Nesse sentido, existe um princípio defendido que é o de uma diferenciação que seja positiva em contraposição a uma diferenciação que existe nos sistemas seriados de ensino que é negativa.

A diferenciação negativa seria, segundo Perrenoud, aquela presente no sistema organizado em séries que classifica e seleciona os alunos que não adquiriram os conhecimentos necessários para cursar o grau seguinte, resultados esses aferidos por mecanismos de avaliação. Ela se torna uma diferenciação negativa, pois no instante que ocorre a seleção simultaneamente ocorre a exclusão desse aluno que passa a ser “rotulado” de fracassado no seu processo de escolarização, evidenciando com isso as desigualdades que Perrenoud denomina de reais entre os alunos.

Em contraposição a essa produção do fracasso escolar, própria do sistema seriado de ensino fundamentado, sobretudo em abordagens diretivas de ensino, temos a abordagem diferenciada de ensino com a proposta de transformar essa diferenciação negativa em uma diferenciação positiva. Para que essa diferenciação positiva ocorra, a reflexão sobre o tempo necessário para a aquisição de cada aprendizagem, os conteúdos a serem ensinados e o modo de organização curricular, bem como do trabalho pedagógico nos estabelecimentos de ensino, passam a ser elementos centrais de discussão que sinalizam para três centrais propostas: um trabalho pedagógico para a formação de competências, o primado do saber para a prática e a implantação da organização em ciclos de aprendizagem.

A apresentação teórica de Perrenoud da pedagogia das competências como sendo o modelo mais apropriado do que seja uma abordagem diferenciada de ensino possui em si mesma uma contradição em relação ao método. Ela é apresentada com postulados de uma pedagogia relacional cujo primado está na interação entre sujeito e objeto e para fundamentar que a pedagogia das competências é uma abordagem interacionista de ensino - que tem como objetivo a construção do saber pelo próprio sujeito - o autor dos ciclos de aprendizagem se apropria de vários conceitos desenvolvidos, sobretudo, por Piaget, Vigotski, Dewey e Schön.

Entretanto, a interação entre sujeito e objeto na pedagogia das competências tem como objetivo o treinamento para aquisição de habilidades práticas o que a torna muito mais próxima de uma pedagogia diretiva comportamental de ensino fundamentado nos princípios do empirismo cujo primado está no objeto e no qual o conhecimento, ou melhor, as habilidades, são conhecimentos externos que são descobertos por meio de um treinamento “flexível” e coletivo:

Um “simples erudito”, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos-eruditos ou não na

ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação. Não se trata de expor de maneira erudita, à vontade, tudo quando se poderia ter feito, ponderando e lembrando, metodicamente, conhecimentos esquecidos e consultando obras de peso, mas sim de decidir nas condições efetivas da ação, às vezes, com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos.

[...] A formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica de ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em uma postura relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas. (PERRENOUD, 1999a, p.53-54¹¹).

A pedagogia das competências está muito mais próxima de um treinamento que tem como finalidade a aquisição de habilidades práticas na resolução de problemas que se apresentam no cotidiano da vida dos alunos, e na inserção nas formas atuais do capitalismo flexível vigente do que – como sua teoria anuncia - para a construção de conhecimentos de maneira interativa pelo sujeito. Embora ele afirme que seu modelo pedagógico esteja fundamentado no primado da interação do sujeito e objeto para a construção de conhecimentos pelos sujeitos, a interação no ensino para a aquisição de competências é totalmente direcionada, ainda que de maneira coletiva.

A questão do treinamento se apresenta muito enfatizada no estereótipo que ele produz com o termo “simples erudito” que atribui um caráter pejorativo a todo esforço intelectual que uma pessoa emprega para a aquisição de conhecimento e, apresentado nesses termos, qualquer conhecimento que não seja possível de ser aplicado de maneira prática no desempenho de uma habilidade seria desnecessário. Além disso, Perrenoud defende explicitamente a inserção de uma lógica do treinamento em detrimento de uma lógica de ensino, o que contradiz a sua afirmação em dizer que o seu modelo pedagógico é relacional e interacionista e nos seus próprios termos construtivistas.

Essa incoerência conceitual é uma apropriação acrítica e ideológica das discussões conceituais realizadas por pensadores clássicos que fundamentam epistemologicamente as abordagens interacionistas de ensino e nas discussões contemporâneas de ensino pode ser considerado um tabu refutá-los. Talvez seja essa uma possível explicação para a utilização ideológica das afirmações interacionistas de ensino, tornando obscura a apresentação de uma abordagem que é diretiva de ensino

¹¹ Citação presente na página 113 da segunda seção desse trabalho e retomada nesse momento do texto como complemento da nossa análise.

postulada no primado do objeto por princípios empiristas e não interacionistas como o autor dos ciclos de aprendizagem disserta.

Ao privilegiar a lógica do treinamento no ensino que está atrelada à dimensão adaptativa da formação cultural condicionando os sujeitos para que possam ser capazes de se integrar na sociedade que os espera nas diversas esferas da sua vida na resolução de problemas práticos do seu cotidiano, a pedagogia das competências retira dela mesma o movimento dialético entre autonomia e adaptação que permite o conflito e com isso a possibilidade de superação ou de transformação de qualquer tipo de fenômeno, inclusive o que ela visa combater - o fracasso escolar e as desigualdades entre os alunos – instaurando uma integração que aparece como uma nova forma de manutenção desses mesmos fenômenos que são, portanto, contrários à emancipação:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria -, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação e para a racionalidade uma ambiguidade. (ADORNO, 2000, p.143-144).

Segundo Marcuse (1973) essa presença unidimensionalizada de um pensamento que possui como central objetivo a formação de competências para que os sujeitos consigam se ajustar a todas e às diversas situações das suas vidas e para a resolução de problemas, ou melhor, tendo condições de se adaptar a essas diferentes exigências, é um modo de pensamento totalitário que rompe com uma central ambiguidade de características que de um lado tem como objetivo final a criação de uma existência mais humana fundamentada em uma natureza mais humanizada e que, por outro lado, destrói este mesmo objetivo, carregando, dessa forma, inicialmente o negativo que se encontra no positivo, ou seja, o desumano que se aloja na humanização, a escravização que se

aloja na libertação e que é própria do processo conflituoso que pode ou não desencadear a transformação de qualquer dada realidade ou fenômeno.

Essa unidimensionalidade do pensamento nos termos de Marcuse (1973) e esse excessivo postulado para a adaptação segundo Adorno (2000) permite-nos refletir que a teoria pedagógica de Perrenoud está muito mais próxima de um paradigma sociológico do consenso que tem por finalidade a integração dos sujeitos do que de um paradigma do conflito que vislumbra a superação de fenômenos da realidade como Perrenoud anuncia em suas obras. Nesse aspecto, as suas contraditórias afirmativas nos levam a fazer uma leitura funcionalista da sua proposta de ensino, embora ele enalteça um discurso ideológico de superação do fenômeno do fracasso escolar e das desigualdades entre os alunos.

Em uma leitura sociológica funcionalista, as desigualdades e o fracasso escolar por meio de uma diferenciação, segundo Perrenoud, que seja positiva, tem por finalidade harmonizar essas diferenças estabelecendo um consenso social nas instituições escolares, nas quais a organização em ciclos passa a ser de fundamental importância para esse equilíbrio social, para essa integração de maneira harmoniosa em que as diferenças são aceitas, mas não são motivos para conflitos e, portanto, as diferenças não são fenômenos que devam ser superados, mas fenômenos que devam passar por uma espécie de consenso social.

Essa perspectiva funcionalista e, portanto, de integração social da obra de Perrenoud fica mais evidenciada por meio da sua proposta de aplicação da pedagogia das competências através de uma organização escolar fundamentada nos ciclos de aprendizagem.

Consideramos pois que os ciclos de aprendizagem com o seu principal princípio que é toda a argumentação construída sobre o tempo necessário para que os sujeitos assimilem as aprendizagens pré-determinadas para a aquisição de competências termina por ser central para o funcionamento da diferenciação positiva almejada por Perrenoud.

Fundamentando-nos no conceito de semiformação de Adorno ao refletirmos sobre a categoria “tempo” que é inerente à proposta organizacional dos ciclos podemos considerar que a abordagem de ensino diferenciada com a “propaganda” de superação das desigualdades entre os alunos e o fenômeno do fracasso escolar termina por abrandar e reforçar esses fenômenos sociais gerando um véu de integração ideológico que tem como central dano formativo a possibilidade de cessar os conflitos que são inerentes a esses fenômenos, aniquilando com isso os conflitos que esses mesmos

fenômenos poderiam gerar para a superação ou transformação de si mesmos porque produzem uma pseudo integração, uma pseudo igualdade que incorporadas no sistema escolar se reproduzem:

[...]. O que fazer de um aluno que poderia atingir em um ano s objetivos de ciclos sucessivos de dois anos?.[...]. Daí surge uma questão crucial: a quem dar prioridade?

Na perspectiva de uma democratização do acesso aos saberes, a resposta é óbvia: aos alunos mais afastados dos objetivos de final de ciclo. De dois males, deve-se escolher o menor; é prioritário fazer tudo para que um aluno fraco atinja os objetivos, menos grave não levar um bom aluno além deles.

[...]. O sistema confia, pois, nos professores, nas equipes pedagógicas e nos estabelecimentos para praticar discretamente uma discriminação positiva. Discretamente quer dizer: atribuir prioridade aos alunos em dificuldade, mas sem “alardear aos quatro ventos”. Salvar as aparências da igualdade de tratamento para não provocar o descontentamento dos privilegiados, daqueles que sempre querem mais. (PERRENOUD, 2007, p.110¹²).

Perrenoud critica a fabricação do fracasso escolar e a produção das desigualdades entre os alunos na abordagem de ensino diretiva de ensino tradicional que consiste na “não aprendizagem” e elabora uma superação desses fenômenos, mas não no que os caracterizam de fato. Para o fracasso escolar e as desigualdades entres os alunos serem superadas no pensamento do autor dos ciclos basta que elas não apareçam entre os sujeitos, o que evita os rótulos e com isso os conflitos como consequência da não aprendizagem. Para esse ocultamento criam-se longos ciclos de aprendizagem onde convivem harmoniosamente os que aprendem e os que não aprendem. Nesse sentido, Perrenoud critica o fenômeno do fracasso escolar e das desigualdades presentes no sistema tradicional de ensino de maneira exógena porque a sua solução para esses fenômenos já revelam *a priori* que são distintos; portanto, essa solução não existe nem em termos conceituais.

4.4.4. Autoritarismo às avessas: a pedagogia para os fracassados

Nas obras de Perrenoud além da solução para o fracasso escolar e as desigualdades entre os alunos – específicas no seu pensamento do modelo pedagógico tradicional - não existir em termos conceituas, produz-se uma espécie de autoritarismo às avessas. Se no modelo pedagógico diretivo e tradicional de ensino os excluídos são

¹² Parte dessa citação presente nas páginas 139 e 140 da segunda seção desse trabalho e recuperadas aqui como complemento de análise.

aqueles que não aprendem e, portanto, passam por um processo de classificação por meio de avaliações certificativas, no modelo idealizado por Perrenoud os excluídos são os que aprendem:

Uma coisa é certa: deveria ser dada prioridade às necessidades daqueles que não farão estudos superiores, perguntando-se sobre o que cada um vai necessitar em sua vida, quaisquer que sejam sua condição social e sua profissão. Isso suporia uma vontade real de democratização do acesso aos saberes básicos. Essa vontade é hoje afirmada por todos os governos, porque é “politicamente correta”, mas sua aplicação é muito desigual, conforme os países e, em cada um, conforme os partidos no poder. [...].

Em outras palavras: a instalação de ciclos plurianuais não é uma estratégia plausível de democratização a não ser quando acompanhada de uma revisão curricular que diminua as expectativas. Isso só é possível quando um governo consegue desenvolver uma política de democratização, sem fazer excessivas concessões aos que denunciam a “diminuição do nível” e o “fim das elites”. [...] A maior parte das aprendizagens é programada para a idade mais precoce possível; a gramática formal, a subtração, o texto argumentativo, as frações, as línguas estrangeiras, a álgebra irrompem nos programas assim que um terço dos alunos seja capaz de dar conta desses novos saberes. O fato de os outros serem prejudicados por essas ambições prematuras não inquietam aqueles que só se preocupam com as elites. (PERRENOUD, 2004, p.97-9¹³).

Nas obras de Perrenoud, além do autoritarismo presente na negação de conteúdos numa espécie de “nivelamento” entre as aprendizagens adquiridas pelos diferentes alunos, temos o totalitarismo dos tipos de conhecimento que são pré-determinados. Os conhecimentos permitidos são somente aqueles que são imediatos e por isso a crítica feita a qualquer espécie de processo de aquisição de conhecimento pela memorização e a valorização somente daqueles que terão uma utilidade prática. Autoritarismo esse que é oposto ao discurso democrático que está presente em toda a sua obra e, por possuir a promessa ideológica, a superação do fenômeno da fabricação escolar e das desigualdades entre alunos terminam por funcionar como *slogans*, como etiquetas coladas à sua consciência que se transforma em uma realidade sem possibilidade de passar por um processo de julgamento e de avaliação que é inerente ao processo formativo. Esse modo de autoritarismo é ainda mais eficaz porque não evidencia a violência externa, mas sim uma pseudo harmonia:

Hoje, os indivíduos recebem do poder seus *tickets* já prontos, assim como os consumidores que vão buscar seu automóvel nas concessionárias das fábricas. O senso de realidade, a adaptação ao poder, não é mais resultado de um processo dialético entre o sujeito e

¹³ Citação presente na página 139 da segunda seção desse trabalho e recuperadas como complemento de análise

a realidade, mas é imediatamente produzida pela engrenagem da indústria. O processo é um processo de liquidação em vez de superação, é um processo de negação formal em vez da negação determinada. Não lhe foi concedendo a plena satisfação que os colossos desencadeados na produção superaram o indivíduo, mas extinguindo-os como sujeitos. É nisso justamente que consiste sua racionalidade consumada, que coincide com sua loucura. A extrema desproporção entre a coletividade e os indivíduos anula a tensão, mas a perfeita harmonia entre a onipotência e a impotência é ela própria a contradição não-mediatizada, a oposição absoluta à reconciliação. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.191).

Sendo mais coerente com os pressupostos sociológicos do funcionalismo de Durkheim do que com as análises sociológicas de Bourdieu e mais próximo de uma abordagem comportamental e diretiva de ensino - cuja principal referencia seria Skinner e não autores clássicos do modelo pedagógico interacionista tais como Piaget, Vigotski, Dewey e Schön, muito citados por Perrenoud -, seu modelo pedagógico de ensino aceita o fenômeno do fracasso escolar e as desigualdades entre os alunos, criando mecanismos de integração que controlam o conflito que tais fenômenos podem produzir: eis o ocultamento desses fenômenos sendo apresentado como solução para os mesmos.

Essa integração que cessa os conflitos por meio desse véu ideológico presente na abordagem diferenciada de ensino tendo como objetivo a formação de competências possibilitada pela organização curricular em ciclos é algo que se estende aos “muros” dos estabelecimentos escolares e que tem íntima relação com a preparação para a adaptação e integração harmoniosa no sistema capitalista atual dotado também dessa “flexibilidade” e ocultamento, pois as competências valorizadas na concepção pedagógica de Perrenoud são as valorizadas hoje na atual organização do trabalho.

4.4.5. O *ticket* da solução para o fracasso escolar: a semiformação na escola

[...]. É verdade que os indivíduos psicologicamente mais humanos são atraídos pelo *ticket* progressista em inimigos da diferença. [...]. Mas, se o *ticket* progressista tende para algo pior do que seu conteúdo, o conteúdo do *ticket* fascista é tão vazio, que ele só pode ser mantido de pé – como um sucedâneo do melhor – graças aos esforços desesperados dos logrados. O que ele contém de horrível é a mentira manifesta e, no entanto, persistente. Ao mesmo tempo que não admite nenhuma verdade com a qual se possa ser confrontado, a verdade aparece negativamente, mas de maneira tangível, em toda a extensão das contradições desses *tickets*; dessa verdade, os destituídos do poder de julgar só podem ser separados pela perda total do pensamento. O próprio esclarecimento, em plena posse de si mesmo e transformando-

se em violência, conseguiria romper os limites de esclarecimento. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.193-194).

Concordamos com Adorno e Horkheimer (1985) de que não há dúvida que as pessoas mais humanizadas são as que justamente aceitam ser etiquetadas com os rótulos de “promessas” progressivas com ideais emancipatórios tais como a democracia, a cidadania, a liberdade, e tantos outros que poderíamos aqui elencar. Isso pode nos ajudar a compreender os motivos que levaram, e ainda levam, a teoria dos ciclos de aprendizagem juntamente com toda a sua epistemologia pedagógica ser “aclamada” no sistema educacional brasileiro ao lado de clássicas contribuições de pensadores tais como Piaget, Wiggotski e Wallon, pois atualmente no Brasil várias redes de ensino são organizadas em ciclos de aprendizagem e um dos mais usados documentos elaborados pelo nosso Ministério da Educação (MEC) – os Parâmetros Curriculares Nacionais – , utilizado como referência para a organização curricular do nosso sistema educacional, é organizado em ciclos.

O que nos permite refletir sobre o que sedimenta o “sucesso” da teoria dos ciclos de aprendizagem em Perrenoud no Brasil é justamente o fato da construção teórica dela ser em torno de um único *slogan* de características progressistas e humanitárias: a questão do combate à fabricação do fracasso escolar e às desigualdades sociais entre os alunos ancorados em ideais de um trabalho coletivo pedagógico em busca de uma formação para a democracia e a cidadania.

Quem em sã consciência diria “não” à solução de um problema tão enraizado como a questão do fracasso escolar na nossa rede nacional de ensino? O encantamento desse anúncio termina por se tornar um mito edificado em premissas racionais construídas harmoniosamente e que aparentemente não apresentam incoerências ou qualquer tipo de engodo. A força do seu encantamento é o que o transforma em um dogma, em um *ticket* que é estampado em nossas mentes, numa espécie – como diria Adorno em seu texto “Teoria da semiformação” - em um “é assim” sem possibilidade de julgamento, ou melhor: sem necessidades de um pensamento reflexivo que estabeleça essa capacidade de julgar:

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, o que, segundo a teoria burguesa, constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca totalmente contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual,

desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se um “É assim” sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel; sempre prontos para dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta. (ADORNO, 2010, p.33).

A aparente “não” necessidade de se refletir sobre a veracidade das afirmações presentes no pensamento pedagógico de Perrenoud é consequência tanto da própria construção teórica do autor dos ciclos de aprendizagem fundamentada por meio de conceitos que são apropriados de maneira ideológica para anunciar valores humanistas de emancipação que seduzem e a transformam em um “é isso” – nos termos destacados de Adorno – que “travam” o processo do esclarecimento, o processo de julgamento o que desencadeiam um processo de apropriação acrítica que se reproduz no Brasil, tanto por meio de práticas pedagógicas, como de *slogans* em documentos normativos que regem sobre a educação no país, além de se tornarem obras muito aceitas e divulgadas no mercado. Eis o próprio pensar sobre a educação e a cultura se transformando em indústria cultural no seu elemento mais evidente: a estandardização:

[...]. O que na indústria cultural se apresenta como um progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança da indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças como na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura.

De resto, não se deve tomar literalmente a termo indústria. Ela diz respeito à estandardização da própria coisa [...]. Cada produto apresenta-se como individual; a individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio de imediatismo e de vida. (ADORNO, 1987, p.289).

A ditadura do tudo igual travestida de elementos “inovadores” é uma das principais características da indústria cultural para que a mesma seja incorporada tão rapidamente pela massa. Nesse aspecto da estandardização, que em sua objetividade trava subjetivamente o processo de julgamento, quais elementos inovadores podem ser averiguados na perspectiva pedagógica elaborada por Perrenoud?

Ao verificarmos as centrais características das principais abordagens de ensino subdivididas em Mizukami (1986), nós iremos perceber que as propostas metodológicas de ensino apresentadas por Perrenoud em suas obras não possuem nada de inovador.

Um elemento que de fato é original é a promessa de felicidade enunciada pela propaganda: combate ao fracasso escolar e às desigualdades entre os alunos.

Entretanto, a construção da sua abordagem diferenciada de ensino é permeada de contradições epistemológicas justamente oferecem tenacidade a tal promessa. É a formulação teórica dedicando-se a si mesma sem os pressupostos dela mesma, o que já a torna em si mesma semiformativa no ato da sua assimilação.

Essas contradições epistemológicas oferecem fundamento para a cristalização dessa falsa síntese que é o anúncio do término do fracasso escolar. O que esse trabalho procurou foi refutar esse *ticket*, rejeitando esse rótulo antes de incorporá-lo como se o mesmo não pudesse ser julgado, refletido, enfim, analisado. Esse movimento de desconfiança a qualquer espécie de *ticket* já é por si mesmo uma espécie de inconformismo que possibilita o esclarecimento.

Concordamos com Adorno que o potencial do esclarecimento se aloja, sobretudo, por uma mediação que se apresenta em forma de resistência que segundo Ramos-de-Oliveira (2000) constitui a filosofia simultaneamente enquanto pensamento e sensibilidade. Newton argumenta que numa sociedade administrada (como a atual moderna que impõe mecanismo invasivos de ação anti-socrática que degradam a sensibilidade), a resistência é importante e deve ser trabalhada, e isto se dá por meio do pensamento, pois:

O rigor e o jogo são os pólos da filosofia, o pensamento e a sensibilidade são os pólos da resistência. É esta tensão a única via para a possibilidade de uma ação transformadora, uma ação que não se perca como pseudo-ação porque emanada de uma pseudo-realidade - como nos alerta Adorno [...]. Eis aí, o domínio que reclama os esforços dos educadores, esforços que não poderão ficar confinados entre as paredes das salas de aula, mas que deverão ganhar as ruas e os meios de comunicação, e estender-se a todos aqueles que se comprometem com a resistência à barbárie e ao vazio, a todos que lutam pela emancipação da humanidade. Assim, estaremos trazendo o diálogo socrático e a fruição artística à realidade efetiva. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 59).

Pensamento e sensibilidade que como pólos da filosofia enquanto possibilidade de resistência, nos termos de Adorno (2010), ao mundo administrado, enfatizado por Marcuse (1973), se configuram como uma possibilidade por meio do esclarecimento, uma categoria central para os teóricos críticos conjuntamente com as premissas do método dialético negativo. Pelo pluralismo de tradições presentes nas reflexões frankfurtianas, sobretudo com Marx, Hegel, Freud e Kant, o esclarecimento como possibilidade de construção histórica pela humanidade de resistência à barbárie, termina

por ser dotado de ampla complexidade, pois se trata de um processo educativo que é simultaneamente social e individual, e carregado de materialidade e subjetividade, o que implica na leitura de uma subjetividade que é objetiva e que não diz somente respeito ao indivíduo, mas à sociedade, daí a importância dos conceitos - semiformação, formação e indústria cultural – que embora possam ser considerados categorias distintas, não são possíveis de serem trabalhados em separado porque se entrelaçam na sua própria definição conceitual. Nesse sentido, a contribuição do pensamento kantiano para a construção dos conceitos teórico críticos citados, no que concerne à importância da elaboração da subjetividade enquanto objetividade social, é fator de destaque para se pensar no esclarecimento enquanto meio para um processo social de desbarbarização.

Kant, em seu texto intitulado de “Resposta a pergunta: o que é esclarecimento”(1985), pontua algumas centrais categorias tais como: estado de menoridade, estado de maioridade, tutela, o esclarecimento como emancipação e, sobretudo, os conceitos de razão pública e razão privada que auxiliam na compreensão do que o autor denomina de “servidão voluntária” – entendimento esse precioso para a reflexão, especialmente para os conceitos de semiformação cultural e indústria cultural em Adorno, assim como também para o de pensamento unidimensional em Marcuse.

O esclarecimento, segundo Kant (1985), é possível de ser atingido pelo homem quando esse consegue se desvencilhar do seu estado menoridade – mantido por uma espécie de servidão voluntária – e, portanto, por responsabilidade do próprio sujeito. Nesse estado de menoridade, o sujeito não faz uso do seu próprio entendimento, sendo assim sempre direcionado por algo ou alguém que lhe é externo. Ainda pontua que a manutenção desse estado de menoridade, de tutela corresponderia a uma ausência de decisão, ou melhor explicitando, de opção por dirigir-se sem a intervenção de outro e, por isso, consistiria em uma escolha voluntária pela servidão.

Nos termos kantianos essa condição que o sujeito se autoimpõe voluntariamente de ser servo estaria relacionada com a comodidade que esta condição oferece a ele pela existência de uma tutela que efetua o trabalho de alcançar para o sujeito em condição de menoridade o esclarecimento, o justificando assim com pressupostos racionais sua escolha pela servidão voluntária:

É difícil, portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor por ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes, do abuso, de seus dons naturais,

são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura (KANT, 1995, p.102).

Em conciliação com a defesa dos teóricos críticos para uma educação que ofereça resistência às condições de barbárie produzidas pelo próprio sistema de produção criado pelo homem, Kant (1995) vem fazer um apelo sobre a necessidade que o ser humano carrega por meio de premissas racionais de avaliar a condição que possui de refletir por si mesmo. Essa reflexão não deveria, contudo, ser por meio de revoluções que poderiam desestruturar despóticos sistemas e que não ofereceriam condição de uma verdadeira reforma do pensamento. Nisso, os frankfurtianos concordam, sobretudo Adorno, quando associa o esclarecimento como via de resistência, de uma não-participação que não é sinônimo de passividade, mas de ação em contraposição a tudo o que é bárbaro e, portanto, desumano. Eis, nesse sentido, a finalidade da educação contra toda a espécie de pensamentos e acontecimentos totalitários que alicerçam o processo formativo em torno da finalidade: que Auschwitz não se repita. Isso somente é possível por meio do que Adorno defende como sendo uma inflexão diretiva ao sujeito.

A defesa desse pensar por si mesmo, recusa estados de tutela e é o que permite o movimento da não internalização de constructos teóricos como direcionamento do pensamento, o que nos permite fazer outra leitura das argumentações de Perrenoud por meio delas mesmas. Entretanto, esse movimento de busca do esclarecimento nos pressupostos kantianos é justamente o contrário do que a indústria cultural, segundo Adorno (1987, p.293), tem como seu objetivo:

O imperativo categórico da indústria cultural, diversamente do de Kant, nada tem em comum com a liberdade. Ele anuncia: “tu deves submeter-se”, mas sem indicar a quem – submeter-se àquilo que de qualquer forma é e àquilo que, como reflexo do seu poder e onipresença, todos, de resto, pensam. Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência: jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens. Mas a ordem não é em si algo de bom. Somente o seria uma ordem digna desse nome. Que a indústria cultural não se preocupe mais com tal fato, que ela venda a ordem *in abstracto*, isso apenas atesta a impotência e a carência de fundamentos das mensagens que ela transmite. Pretendo ser o guia dos perplexos, e apresentando-lhes de maneira enganadora os conflitos que eles devem confundir com os seus, a indústria cultural só na aparência os resolve, pois não lhe seria possível resolvê-los em suas próprias vidas. Nos produtos dessa indústria, os homens só enfrentam dificuldades a fim

de poderem safar-se ilesos – na maior parte dos casos, com a ajuda dos agentes da coletividade benévola, para aderir, numa vã harmonia, com essa generalidade que eles já deveriam ter reconhecido como incompatível com seus próprios interesses.

Quando Adorno (2010) afirma que a semiformação pode ser compreendida como a esfera subjetiva da objetividade que é a indústria cultural, ele demonstra que os conceitos de formação, semiformação e indústria cultural são indissociáveis e, portanto, impossíveis de serem pensados como se fossem fenômenos separados do capitalismo vigente.

A palavra “indústria” tem embutido nela o caráter mercadológico que é o primado do capitalismo, mas também configura a questão da estandardização de produtos que podem ou não ser comprados nos termos do comércio propriamente dito.

O termo “indústria” vai para além das relações de troca mercadológicas, mas é o consumo de ideias, de gostos, de hábitos, de necessidades, de vícios que ultrapassam esse “universo” mercadológico, ainda que estejam em profunda relação com a lógica que rege o mercado no sistema capitalista.

O conceito “indústria cultural” não sugere a cultura como sendo somente relativa ao campo da estética, embora a produção das artes seja de extrema importância para os teóricos críticos, sobretudo pela potência que a mesma possui para o esclarecimento; entretanto, ao restringir ao universo da estética estaríamos limitando os produtos que compõem a realização humana caracterizado pelo conceito alemão de cultura.

Na análise do capitalismo flexível, elementos que antes eram insignificantes na análise de Karl Marx passam a ganhar grande importância. Estamos nos referimos aqui ao surgimento de mercadorias que, com sua propagação, influenciam as consciências terminando por controlar comportamentos em massa. Segundo Elias (1994, p.24):

O conceito francês e inglês de civilização pode se referir a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicas, morais ou sociais. O conceito alemão de *Kultur* alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro. O conceito francês e inglês de civilização pode se referir a realizações, mas também a atitudes ou “comportamento” de pessoas, pouco importando se realizaram ou não alguma coisa. No conceito alemão de *Kultur*, em contraste, a referência a “comportamento”, o valor que a pessoa tem em virtude de sua mera existência e conduta, sem absolutamente qualquer realização, é muito secundário. O sentido especificamente alemão do conceito de *Kultur* encontra sua expressão mais clara em seu derivado, o adjetivo *Kulturell*, que descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos, e não o valor intrínseco da pessoa.

Para Elias (1994) o termo *Kultur* está intimamente vinculado ao entendimento do que possa ser considerado motivo de orgulho para os alemães e com isso está relacionado com o conceito *Kulturell* que está diretamente relacionado às realizações humanas, às produções humanas e não propriamente às pessoas em si. Desse modo, o conceito Alemão de *Kultur* tenta ressaltar as especificidades, ou seja, as características peculiares da cada grupo, isto é, tudo aquilo que possa caracterizar a sua identidade.

No texto Teoria da Semiformação (2010) de Adorno, o seu conceito de formação cultural está intimamente relacionado com a própria história alemã. Isso é possível de ser observado na obra de Norbert Elias intitulada de O Processo Civilizador (1994). Entre aqueles que concordam com essa interpretação estão os professores Zuin, Ramos-de-Oliveira e Pucci, quando dizem que:

O termo formação cultural está intrinsecamente adjudicado com cultura (*kultur*), são praticamente equivalentes. Só que, enquanto *kultur* tende a se aproximar das realizações humanas objetivas, *Bildung* vincula-se mais às transformações decorrentes na esfera subjetiva. De qualquer forma, a fundamentação de ambos os conceitos vincula-se à ascensão da classe burguesa alemã, orgulhosa de ser a autora de produções culturais que idealizam um futuro bem diferente daquele apoiado no elogio aos hábitos e costumes “civilizados” e sustentados pela ociosa nobreza européia. O futuro melhor seria aquele em que a formação cultural poderia ser objetivada de tal maneira que haveria um auto-reconhecimento do espírito, numa miríade de manifestações culturais, a saber, a filosofia, a arte, a ciência, a literatura e a música, entre outros. (RAMOS-DE-OLIVEIRA; PUCCI; ZUIN, 2000, p. 56).

Como *kultur* toda a obra pedagógica de Perrenoud pode ser considerada como um produto que se aproxima das objetivas realizações humanas. Como *Bildung* o conteúdo da sua obra elaborada em torno de ideologias que se tornam um rótulo a ser etiquetados, sobretudo pelos profissionais da educação com o auxílio das políticas educacionais que valorizam esse *ticket* nos documentos normativos que produz, ela se transforma subjetivamente em *Halbbildung* – uma formação que se apresenta travada diante de rótulos que são internalizados de maneira imediata e não mediada por um processo de esclarecimento, sem processos de reflexão:

[...]. A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo [...], à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. Talvez todo esse barulho que a ideologia filosófica atual faz em torno do tempo resume do fato de este ter se extraviado para os homens e,

por isso, deva ser conjurado. E, assim, completam-se o concretismo, tão observado, e o abstracionismo, que acima de tudo só toma o individual como representante do geral, sob cujo nome se assume. O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que revela todo à forma “É assim”, que se caracteriza como isolada, ofensiva e, ao mesmo tempo, conformista. (ADORNO, 2010, p. 33-34).

Como produto teórico de realização humana, a obra pedagógica de Perrenoud pode ser considerada em sua totalidade com características da indústria cultural porque apresenta fragilidade e incoerência nos seus fundamentos. Incoerências conceituais que possuem ideologias enganadoras ao oferecer uma resolução para os fenômenos do fracasso escolar e das desigualdades entre os alunos somente aparentemente, superficialmente. Entretanto, essa superficialidade é a força enquanto ideologia que se reproduz e se perpetua através dessa “promessa de felicidade” que se torna um fetiche, isso é, sua obra cria vida pela pseudo-síntese ou pseudo-solução que ela oferece o que a transforma em um *ticket*, isto é, em um rótulo que, estampado na mentalidade dos sujeitos como se não fosse preciso pensar sobre ela, aparece como única via e, desse modo, é uma espécie de “servidão voluntária” nos termos kantianos e que para os teóricos críticos se traduz em um conformismo objetivo e subjetivo ao que está dado.

A propaganda do fim do fracasso escolar e das desigualdades entre os alunos nas escolas - ainda que construída sobre bases epistemológicas contraditórias - é o que oferece o caráter fetichista que seduz e que trava a esclarecimento produzindo uma relação semiformativa na assimilação desse mito pedagógico. Nesse sentido, a única via para a desmitologização dessa propaganda enganosa é - da mesma maneira como ela constrói essa pseudo-síntese por meio de premissas teóricas - refutar essas mesmas premissas por elas mesmas:

[...]. O efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo (anti-*Aufklärung*); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a *Aufklärung*, a saber a dominação técnica progressista, se transforma em engodo das massas, isso é, um meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvar e desabrochar senão através de homens não tutelados. Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação, para a qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época permitiriam. (ADORNO, 1987, p.295).

Nesse aspecto, a contribuição do método dialético negativo da Escola de Frankfurt para a desconstrução teórica dessa pseudo-síntese – o combate ao fracasso escolar e as desigualdades entre os alunos como se o particular representando pela teoria fosse totalmente conciliado com o geral que é a realidade extra-pedagógica - presente nas obras de Perrenoud parte por meio de duas negativas fundamentais:

- A primeira diz respeito à hipótese que teoricamente as análises realizadas nas obras de Perrenoud sejam coerentes e dotadas de necessidade; nesse caso mesmo assim a afirmação de conciliação existe entre o particular (teoria) e geral (realidade extrapedagógica) deveria ser inicialmente refutada para evitar uma apropriação acrítica e com isso investigar com dados empíricos, inclusive a negação ou não da conciliação nessa pseudo-síntese.

- A segunda diz respeito a uma pseudo-síntese construída na esfera particular, isto é, da sua própria teoria em pressupostos incoerentes aos postulados pelos conceitos em si mesmos e que carregados de ideologia construída justamente através dessas incoerências conceituais produzem o fetiche da conciliação com o geral e, portanto, com a realidade extrapedagógica que precisam ser diagnosticadas para desnudar esse fetiche que transforma a promessa de combate ao fracasso escolar e as desigualdades entre os alunos nas escolas em um *ticket* que é incorporado acriticamente porque mitologizado.

Na primeira hipótese o trabalho de sobre essa síntese conceitual presente na obra pedagógica de Perrenoud necessitaria de uma pesquisa de campo com dados empíricos que possibilitasse identificar ou não a conciliação entre a realidade particular e a geral por nós já mencionada.

Entretanto, a constatação em relação ao segundo processo de ênfase na negatividade dos conceitos, no qual os conceitos que compõem a obra pedagogia de Perrenoud por si mesmos efetuam afirmações que *a priori* já são a sua própria negação demonstrando com isso a fragilidade e a superficialidade da sua epistemologia, fez do nosso trabalho de análise uma crítica endógena que nos permitiu refletir que na esfera do particular, ou seja, da obra pedagógica de Perrenoud com as suas afirmações, já está negada a conciliação com a realidade extrapedagógica:

A degeneração da consciência (que se converte em mitologia) é produto de sua carência de reflexão crítica sobre si mesma, a única capaz de fazer calar o onipresente princípio de identidade. A falha do pensamento tradicional consiste em tomar a identidade por seu objetivo absoluto. A dialética negativa não faz desaparecer a identidade e sim a muda qualitativamente. Nela, a identidade é o ponto de partida, enquanto falsidade, e o produto de chegada,

enquanto possibilidade de verdade. Na negação radical da identidade primeira encontram-se as raízes da identidade última, pois na reprovação de que a coisa não é idêntica ao sujeito perdura a nostalgia de que oxalá chegue a sê-lo. A tem que ser o que ainda não é. As idéias são signos negativos: elas vivem nos interstícios, entre o que as coisas pretendem ser e o que são. (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 2000, p.80).

Nesse aspecto, com relação aos elementos centrais do método dialético negativo a tentativa desse trabalho foi a de tecer uma crítica endógena.

Na ênfase na negatividade dos conceitos elaborados por Perrenoud, o que nos permitiu observar que suas afirmações já eram em si mesmas a sua negação e nesse sentido nosso trabalho teórico foi o de negar aquilo que estava negando;

A dependência conceitual quando desmistificada pela ênfase na negatividade dos seus conceitos pode ser identificada a uma realidade geral e extrapedagógica muito mais atrelada a uma espécie de consenso aos princípios vigentes do capitalismo contemporâneo promotor das desigualdades sociais e da exploração do homem pelo próprio homem do que a princípios conflituosos que visam à emancipação e, portanto, a transformação dos fenômenos da fabricação do fracasso escolar e das desigualdades entre os alunos que permanecem pelo mecanismo organizacional dos ciclos camuflados e, portanto, harmonizados e, por fim;

Pela ênfase na negatividade dos conceitos e com ela a desmistificação das afirmativas desenvolvidas por Perrenoud que por serem ideológicas se transformam em *tickets* fetichizados e sua potência para a reificação das consciências, ou seja, de semiformação nos termos de Adorno e unidimensionalidade de pensamento segundo Marcuse, demonstram a duplicidade desses conceitos em si mesmos.

Todos esses aspectos analisados configuram uma totalidade que indica que a “promessa de felicidade” da obra pedagógica de Perrenoud, no que concerne ao fenômeno do fracasso escolar e as desigualdades sociais entre os alunos, é um produto cultural que não se sustenta nas suas próprias premissas teóricas, mas que em contraposição é na incoerência e na sua fragilidade epistemológica que encontramos a sua força como *ticket*, como fetiche que trava o processo reflexivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reprodução Piper. – A sociedade é integral, antes mesmo de ser governada de um modo totalitário. Sua organização envolve mesmo aqueles que a combatem e impõe normas à sua consciência. Mesmo os intelectuais que têm à mão todos os argumentos contra a ideologia burguesa sucumbem a um processo de estandardização, que – não obstante um conteúdo crassamente oposicionista –, pela disposição a também se acomodarem de sua parte, de tal maneira os aproxima do espírito dominante, que seu próprio ponto de vista se torna objetivamente cada vez mais contingente, dependendo apenas de frágeis preferências ou de sua avaliação de suas próprias chances. [...]. O fato de que todos os produtos culturais, mesmo os não-conformistas, estejam incorporados ao mecanismo de distribuição do grande capital, de que, no país mais desenvolvido, um produto que não obtiver o *imprimatur* da fabricação em massa praticamente não atingirá nenhum leitor, espectador ou ouvinte, recusa de antemão toda matéria ao anseio divergente. Até Kafka se torna uma peça de inventário do *atelier* sublocado. Os próprios intelectuais estão a tal ponto fixados no que é endossado na esfera isolada deles, que nada mais desejam além do que lhes é servido sob o rótulo de *highbrow*. Sua única ambição é “estar por dentro” no que se refere ao sortimento cultural aceito, encontrar o *slogan* certo. A marginalidade dos iniciados é ilusão e mero período de espera. Vê-los como renegados é fazer-lhes honra demais; eles usam óculos com armação de tartaruga e lentes que parecem vidraças em seus rostos medíocres unicamente para fazerem uma figura melhor a seus próprios olhos e melhor parecerem “brilhantes” na competição geral. Eles já são assim mesmo. A precondição subjetiva para a oposição, o juízo não enquadrado em normas, está em extinção, enquanto seus trejeitos continuam a ser efetuados como um ritual de grupo. Basta Stalin pigarrear, e eles atiram Kafka e Van Gogh na lata do lixo. (ADORNO, 1993, p.181-182).

Segundo Adorno (2010) em tempos de disseminação objetiva em massa da indústria cultural e com ela a sua consequência a semiformação cultural, as contribuições do pensamento filosófico passam a ser de grande importância para a educação contemporânea em todos os seus aspectos. Não isenta dessa realidade, a academia também não se encontra imune a essa sociedade administrada anunciada por Macuse (1973) e muitas vezes colaborada para a sua manutenção.

A consciência da condição objetiva e subjetiva desse estado generalizado de semiformação, característico do modo de produção capitalista vigente, reforça ainda mais a necessidade de uma perene reflexão sobre a própria produção intelectual no que concerne às temáticas educacionais por elas também não estarem isentas desses

mecanismos ideológicos da indústria cultural de standardização, inclusive dos produtos intelectuais. O esforço intelectual encontra-se, desse modo, em um constante inconformismo a esse estado de coisas e ao mesmo tempo existe uma consciência de que a própria produção intelectual que pode colaborar para uma resistência a esse situação de semiformação generalizada pode, ao invés disso, colaborar para a sua permanência.

Conscientes disso, o trabalho da academia na produção de conhecimentos que possam colaborar para a resistência à semiformação cultural passa a ter esse duplo desafio: a consciência de ao elaborar a sua própria produção de conhecimento não estar isento desse processo semiformal que socialmente afeta a todos, ainda que de maneiras distintas, juntamente com o humilde esforço de mesmo enredado nessa “teia” ousar levantar o lema kantiano (2011, p.115): “*Sapere aude*”, ouse saber.

Esse esforço de ousar saber perpassa por três grandes desafios acadêmicos. O primeiro em se saber que é o objeto de análise que indica o seu método e não oposto numa tentativa de “modelar” o fenômeno estudado ao método de análise já pré-determinado; o segundo em conhecer qual o método mais adequado para a análise do fenômeno a ser investigado e, para tanto, é necessário entender como o mesmo é construído em suas bases internas, o que equivale a um esforço que vai para além do entendimento dos conceitos que estão relacionados ao método; e, por fim, a investigação do fenômeno pesquisado por meio do método e não tão somente através da aplicação de conceitos – que precisam ser compreendidos em suas construções - relacionados ao método e que pode subvertê-lo por meio das suas próprias categorias de análise.

No início o objeto de investigação ainda não estava muito claro. O que estava claro era que a intenção de investigar sobre os ciclos no Brasil e em função disso fizemos uma retrospectiva histórica dos ciclos no Brasil e das produções acadêmicas em torno desse tema pensando na possibilidade de refletirmos sobre a aplicação dos ciclos nos estabelecimentos escolares como também na apropriação das políticas educacionais no Brasil com relação aos possíveis motivos da implantação desse tipo de sistema em nível nacional.

Mas, esse primeiro momento ainda confuso de investigação com relação ao nosso objeto foi justamente o que possibilitou a sua especificação, pois esse trabalho de revisão literária e acadêmica da temática sobre os ciclos nos permitiu duas macro constatações. A primeira uma insatisfação generalizada dos estabelecimentos escolares

em todos os que de maneira direta ou indireta fazem ou fizeram parte dessa realidade - pais, alunos, professores, gestores, etc, - identificada através do levantamento de resumos das pesquisas – teses e dissertações – sobre diferentes aspectos dos ciclos nas escolas e a sua presença em documentos que normatizam a educação em nosso país. A segunda foi em relação ao dado que de fato nos interessou após a constatação da existência de diferentes tipos de fundamentação para a introdução dos ciclos nos estabelecimentos escolares: entender o porquê um autor contemporâneo e estrangeiro como Phillippe Perrenoud conseguiu de certo modo ser mais influente que pensadores clássicos da história da pedagogia tendo o seu modelo pedagógico implantado em várias regiões do Brasil; enfim, queríamos compreender os motivos dessa “sedução” inesperada.

Após termos identificado o nosso interesse de investigação com maior nitidez, buscamos estudar as obras traduzidas em português sobre educação de Philippe Perrenoud a fim de compreendermos o que sedimentaria a sua proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem.

Terminado esse esforço intelectual de compreender as obras do autor por meio de seus próprios escritos, o que buscamos fazer nesse trabalho foi analisar a sua abordagem de ensino, denominada de diferenciada, a aplicação dessa abordagem pela pedagogia das competências como um tipo dessa abordagem que julga ser a mais adequada para o combate ao fracasso escolar e, com isso, as desigualdades entre os alunos que teria como pré-condição para a sua qualidade de ensino a implantação nas escolas dos ciclos de aprendizagem.

Esse trabalho de análise - que possui como dado de investigação de pesquisa a própria produção de uma teoria educacional - buscou analisar as suas categorias de análise, bem como as suas afirmações, por meio delas mesmas em um movimento teórico de desconstrução e reconstrução dos mesmos com a finalidade de verificarmos a sua coerência e tenacidade epistemológica. Nessa intenção de análise avaliamos como mais adequado o método dialético negativo da Escola de Frankfurt que tem seus elementos todos voltados para a realização de uma crítica interna.

A escolha pelo método dialético negativo da Teoria Crítica apresenta duas grandes dificuldades. Uma é o entendimento dos conceitos por esses autores que são em si mesmos muito densos e o outro é o entendimento do próprio método, cuja obra de Adorno que melhor o explica intitula-se de “Dialética Negativa”, traduzida para o português recentemente, em 2009.

Colocado de uma maneira bem simples, a nossa análise da teoria formulada dos ciclos de aprendizagem por meio do método dialético negativo da Teoria Crítica procurou demonstrar, através dos próprios conceitos elaborados por Philippe Perrenoud e dos conceitos de outros autores apropriados por ele, o que está transformando tal teoria na negação de si mesma através de si mesma.

Nesse sentido, procuramos a partir dos três principais componentes do método dialético negativo – a duplicidade dos conceitos, a ênfase na negatividade dos conceitos e a dependência dos conceitos a tudo aquilo que não é conceitual – analisar a teoria dos ciclos de aprendizagem procurando negar o que está produzindo a sua própria negação. Em nossa análise concluímos que o que estava produzindo a negação da sua teoria eram as afirmações conceituais da própria teoria que precisaram ser desconstruídas por meio da sua negação podendo, com isso, deixar em evidência o caráter ideológico da mesma e que permanecia obscurecida.

Ao deixarmos em evidência o caráter ideológico camuflado da sua própria construção conceitual denunciemos a falsidade da sua síntese teórica. Síntese essa que se apresenta como uma promessa de resolução do problema do fracasso escolar presente nos estabelecimentos de ensino organizados em séries anuais que utilizam abordagens diretivas de ensino, sobretudo a pedagogia tradicional que Perrenoud denomina de frontal.

Ao revelarmos a falsidade da sua síntese teórica pelas categorias de análise elaboradas por Perrenoud bem como pelas apropriações conceituais que efetua de outros autores que utiliza para a construção da sua abordagem teórica de ensino, estamos por meio do pensamento filosófico crítico desmistificando a promessa da solução do fenômeno do fracasso escolar e com isso retirando o fetiche que esse *ticket* possui em si e que trava o processo de julgamento por meio de inúmeras contradições e fragilidades epistemológicas presentes na construção da sua abordagem de ensino e já demonstradas durante nosso trabalho.

Esperamos humildemente que esse trabalho tenha contribuído com sua reflexão sobre a educação contemporânea, em especial, ao objeto por nós investigado: a teoria dos ciclos de aprendizagem de Philippe Perrenoud.

6.REFERÊNCIAS

ABENSOUR, M. A escola de Frankfurt. *In Entrevistas do Le Monde: filosofias*. São Paulo, SP: editora Ática, 1990.

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1995.

_____. **Mínima Moral**. São Paulo, SP: editora Ática, 1993.

_____. **Palavras e Sinais**. Modelos Críticos 2. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

_____. Teoria da Semiformação (2010). In: PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N, ZUIN, A. A. S. **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Teoria da semicultura**. Revista Educação e Sociedade, nº 56, Ano XVII.

ADORNO, T.W.;HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, R.J: Zahar, 1985.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento Introdutório. Versão/agosto de 1996.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien de 5 a 9 de março de 1990. Extraído de: <http://.unicef.org/brazil/jomtien.htm>

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. nº 9394/96, de 6 de dezembro de 1996.

_____. **Parecer**. CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Aprovado pela Lei Federal de nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999.

COMENIUS, I. A. **Didáctica Magna**. Disponível em: www.BooksBrasil.org, 2001.

- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. Disponível em: www.sabotagem.cjb.net, 2004.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. São Paulo, SP: Autores Associados, 2001.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 11ed. São Paulo, S.P: Melhoramentos, 1978.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio e Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta das escolas**. Porto Alegre, RS: Artes Médias, 1989.
- FERNANDES, C. de O. **A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI**. 2003. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. (Orientador: Francisco Creso Junqueira Franco Junior).
- FERREIRA, I. F. **Discurso das competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente**. Universidade Estadual Paulista. Araraquara/SP. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Orientadora: Dra. Paula Ramos de Oliveira.
- FEYRABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1975.
- FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1990.
- GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo, SP: Hedra, 2011.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2011.
- _____. **“Resposta a pergunta: O que é esclarecimento?”** In textos seletos (edição bilíngüe). Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1973.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, SP: EPU, 1986.
- NEILL, A. **Liberdade sem medo**. São Paulo, SP: Ibrasa, 1976.

PERRENOU, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999b.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002b.

PERRENOUD, P. **Aprender a negociar em educação: novas estratégias de inovação.** Porto: Asa editores, 2002c.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para Ensinar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001b.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades.** Porto: Editora ASA, 2001a.

PERRENOUD, P., THULER, G, M. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002a.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1970.

PUCCI.; LASTÓRIA, L.A.; ZUIN, A.A.S. **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

PUCCI. B; RAMOS-DE-OLIVEIRA. N; ZUIN, A. A. **Adorno:** o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Teoria Crítica, estética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: UNIMEP, 2001.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação: pensamento e sensibilidade (2001). In: PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A. **Teoria Crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: UNIMEP, 2001.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1978.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 29º ed. São Paulo. S.P: Autores Associados, 1995.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2004.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.

SKINNER, B.F. **Contingências de reforço**. Uma análise teórica. São Paulo, SP: abril, 1980.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2011**, 2012.

TORRES, R. M. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. PUC/SP, São Paulo, 1998.

VERAS, N. F. M. **Avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclos de formação**: caracterização e contextualização 2000-2005. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. (Orientador: Raimundo Benedito do Nascimento).

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2006.

RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

ABREU, R. C. de. **Famílias de camadas populares e programa Escola Plural**: as lógicas de uma relação. 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. 211 p. (Orientadora: Maria Alice de Lima Gomes Nogueira). Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200224932001010001P7>

AGUIAR, D. R. da C. **Uma escola em ciclos**: a obra em construção. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2005. (Orientadora: Marília Claret Geraes Duran).Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20059933017018007P8>

AGUIAR, S. de M. **Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009. (Orientadora: Maria Francisca de Souza Carvalho Bites).Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009152002012004P9>

ALAVARSE, O. M. **Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão**. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Orientadora: Sandra Maria Zakia Lian Sousa).

ALAVARSE, O. M. **Ciclos: a escola em (como) questão**. 2002. 404 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. (Orientadora: Sandra Maria Zákia Lian Sousa). Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200272733002010001P6>

ALCÂNTARA, N. A. I. **O sistema de ciclos no ensino fundamental, noturno, nas escolas estaduais de Uberlândia/MG**. 2002. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002. Orientadora: Rossana Valéria de Souza e Silva). Resumo Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200216832006012003P1>

ALENCAR, R. P. de. **Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres/MT**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006. (Orientadora: Helena Faria de Barros). Resumo Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062151002019002P3>

ALMEIDA, A. M. B. de. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: sentidos da prática avaliativa docente**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. (Orientadora: Márcia Maria Gurgel Ribeiro). Resumo Disponível em:
http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2407

ALMEIDA, I. B. P. de. **Análise do desempenho de escolas públicas cicladas e não cicladas pertencentes ao Ensino Fundamental**. 2009. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. (Orientador: Luiz Carlos de Freitas) Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093413533003017001P2>

ALVES, L. P. **Passeios e narrativas: histórias que habitam o ciclo de alfabetização em Duque de Caxias**. 2005. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. (Orientadora: Carmen Lucia Vidal Perez). Resumo de dissertação. Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200539531003010001P0>

AMARAL, M. C. E. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. (Orientador: Luiz Carlos de Freitas). Resumo Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062679033003017001P2>

ANDRADE, M. R. S. de. **A organização do trabalho escolar: os tempos e espaços de formação humana**. 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002. (Orientador: Lauro Carlos Wittmann). Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200215141006011004P3>

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

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=94710

ARAÚJO, M. I. B. **A resistência dos professores: o entrave quanto à escola ciclada da rede estadual de ensino em Rondonópolis-MT**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005. (Orientador: Antonio Carlos Maximo).Resumo disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=121993

ARAÚJO, N. C. G. de. **Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.Resumo de tese Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=187176

AZEVEDO, G. S. de S. **A visão dos professores de Ciências do ciclo II sobre o sistema de ciclos de formação e desenvolvimento humano da rede municipal de educação de Goiânia**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. (Orientadora: Agustina Rosa Echeverría).Resumo disponível em:

<http://www.proad.ufg.br/uploads/files/96/Resumo011.pdf>,

http://www.sistemasconsultoria.com.br/mecm/Diss_GisleneSouzadeSaAzevedo.pdf

BARRETO, E. A. **Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004)**. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. (Orientadora: Mary Rangel). Resumo disponível em:http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3067

BASTOS, R. L. **Avaliação da aprendizagem em uma “escola ciclada” em Juiz de Fora, MG: o que pensam as professoras?** 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2007. (Orientadora: Marlene Alves de Oliveira Carvalho). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071231019013001P7>

BERNARDES, M. do C. B. **A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2006. (Orientadora: Antonia Silva de Lima)Resumo de dissertação disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062512001015001P0>

BERNARDO, E. da S. **Formação continuada de professores em escolas organizadas**

em ciclo. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. (Orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20038331005012001P0>

BERTOLO, S. de J. N. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana:** contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. (Orientador: João Antonio Filocre Saraiva). Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200441532001010001P7>

BERTUOL, G. **Uma ponte entre dois portos:** a escola por ciclos em Porto Alegre e na cidade do Porto. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2005. (Orientadora: Carlinda Leite).Resumo disponível em:http://sigarra.up.pt/fpceup/teses_posgrad.tese?P_SIGLA=MCE&P_ALU_NUMERO=020904014&P_LANG=0

BEZERRA, B. da S. **Saberes docentes no cotidiano escolar:** uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2009. 175 f. (Orientadora: Denise Trento Rebello de Souza).Resumo disponível em:<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-155952/>

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas:** interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 2008. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. (Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro). Resumo disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=129882

BORDALHO, E. de A. **O trabalho de gestores escolares no contexto de escolas estaduais organizadas por ciclos de formação.** 2008. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. (Orientadora: Jorcelina Elisabeth Fernandes).Resumo disponível em:
<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=230>

BORGES, I. C. N. **Políticas de currículo em conflito:** uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1997). 2000. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. (Orientadora: Ana Maria Saul). Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200022933005010003P1>

BRANDINI, E. da S. **A política de ciclos em uma escola da rede estadual no município de Juara-MT.** 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. (Orientadora: Jorcelina Elisabeth Fernandes).

BURLAMAQUI, C. D. V. **Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do português no Ciclo Básico III da Escola Cabana**. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. (Orientadora: Myriam Crestian Chaves da Cunha):
Resumo de dissertação disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200513515001016008P3>

CABRERA, R. C. **A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso**. 2004. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2004. (Orientador: Antonio Carlos Maximo). Resumo Disponível
em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200428250001019001P8>

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

CANEDOS, Á. A. de A. **Intervenção pedagógica no ciclo I em Goiânia: do proposto ao vivido**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. (Orientadora: Maria de Fátima Teixeira Barreto). Resumo de dissertação disponível em:
http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1803

CARCERERI, F. **A escola organizada em ciclos e a formação de professores: uma reflexão**. 2003. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003. (Orientadora: Lilian Anna Wachowicz)..Resumo disponível
em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200329240003019007P0>

CARDOSO, H. R. **Uma compreensão sociológica do processo de alfabetização: comparando diferentes práticas**. 2005. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. (Orientadora: Maria Helena Degani Veit). Resumo Disponível
em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200570842001013001P5>

CARMO, L. F. do. **Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores**. 2006. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. (Orientadora: Rosângela Novaes Lima). Resumo disponível
em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061415001016035P0>

CARNEIRO, F. H. P. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o Ciclo Inicial de Alfabetização**. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. (Orientadora: Maria Lúcia Castanheira). Resumo Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061932001010001P7>

CARNEIRO, G. C. **O Oficial-alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural**. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. (Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos).Resumo disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200223032001010001P7>

CARVALHO, D. N. de. **A implantação do sistema de ciclos nas escolas municipais na cidade de São Paulo**. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2003. (Orientador: José Eustáquio Romão). Resumo Disponível

em:http://www4.uninove.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=170

CARVALHO, M. C. M. de. **Percursos de construção da proposta de ciclos de formação em escolas municipais de Juiz de Fora: um caminho novo?** 2002. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002. (Orientadora: Lucia Helena Gonçalves Teixeira). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20024732005016007P0>

CARVALHO, S. M. de. **Professor mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor**. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. (Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20022932008015006P3>

CARVALHO, S. S. de. **Um estudo do impacto das políticas de não-retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos nas escolas públicas brasileiras**. 2009. 129 f. Tese (Doutorado em Economia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. (Orientador: Sergio Pinheiro Firpo)Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009731005012008P4>

CASADO, M. I. M. **O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. (Orientadora: Raquel Pereira Chainho Gandini).Resumo disponível em:http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=37313

CELISTRE, S. S. **Os ciclos de formação no ensino público cearense - histórias de quem entrou nesse ciclo**. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002. (Orientadora: Maria de Lourdes Peixoto Brandão).Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200227622001018001P9>

CHAVES, F. G. **O ciclo inicial de alfabetização e a formação continuada de docentes**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006. (Orientadora: Eulália Henriques Maimone).Resumo disponível em: http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=113385

CHRISTOFARI, A. C. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. (Orientador: Cláudio Roberto Baptista). Resumo Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13506>

CIMITAN, L. **A Educação Física no currículo de escolas estaduais organizadas por ciclos de Sinop-MT**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. (Orientadora: Jorcelina Elisabeth Fernandes). Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20085750001019001P8>

COELHO, J. M. L. **A experiência do Ciclo de Alfabetização (1986-1988) na formação dos professores da rede municipal de ensino de Recife: algumas reflexões**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. (Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081825001019001P7>

CORREIA, E. S. R. **Ciclos de formação e organização do trabalho pedagógico na Educação Física**. 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004. (Orientadora: Marília Gouveia de Miranda). Resumo disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=60

COSTA, A. da. **Escola Sem Fronteiras: discutindo o processo de participação docente**. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. (Orientador: Antonio Munarim). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200474041001010015P7>

COSTA, I. de S. **A cultura pedagógico-curricular do professor na escola organizada por ciclos**. 2007. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. (Orientadora: Jorcelina Elisabeth Fernandes). Resumo Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=94725

COUTO, C. B. **Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica**. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. (Orientadora: Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza). Resumo Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12062@1

CRUZ, M. do C. S. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2008. (Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082025001019001P7>

CUNHA, E. R. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. 2003. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003. (Orientador: Isaura Beltran Nuñez). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200325423001011001P1>

CUNHA, É. V. R. da. **A prática de planejamento curricular de professores do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/ MT.** 2001. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005. (Orientadora: Jorcelina Elisabeth Fernandes).Resumo disponível

em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=120563

CUNHA, I. B. da. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem.** 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Orientadora: Elba Siqueira de Sá Barreto) Resumo Disponível

em:<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-145844/pt-br.php>

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

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200132242001013001P5>

DAVID, L. N. B. K. **A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ:** da proposta oficial às práticas concretas. 2003. 261 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003. (Orientador: Waldeck Carneiro da Silva). Resumo Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200327531003010001P0>

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

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. (Orientadora: Clarilza Prado de Sousa). Resumo disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200544433005010002P5>

DESPOINTES, V. T. **Um estudo sobre a adoção da proposta dos ciclos básicos no município de Belém:** as representações de uma comunidade escolar. 2001. 188 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001. (Orientadora: Maria Olinda Pimentel).Resumo disponível em:

http://www.ufpa.br/bc/Portal/DTC/Educacao/Educacao_2001/DESPOINTES.htm

DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre:** implantação e

implementação do projeto Escola Cidadã. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. (Orientador: Vicente Molina Neto). Resumo Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10183/12411>

DINIZ, E. D. **Relação família-escola e avaliação escolar:** um estudo no contexto dos ciclos. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. (Orientadora: Maria Alice Nogueira; Co-orientadora: Tânia de Freitas Resende).Resumo disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-84XPQJ/1/disserta_o_pdf_2_.doc_el_nia.pdf

DINIZ, R. M. **O professor dos quatro últimos anos do ensino fundamental na educação escolar em ciclos do sistema educacional de Minas Gerais.** 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. (Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury).Resumo disponível em:http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_BDPPrincipal.html

DOMINGUES, A. **A escolaridade em ciclos: análise do desempenho de alunos de 4ª série na área de língua portuguesa.** 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003. (Orientadora: Isilda Campaner Palangana).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200310540004015004P8>

DORNELLAS, V. C. **Avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos anos de 1990: políticas, saberes e práticas.** 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003. (Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva).Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200318832006012003P1>

FARDIN, V. L. **Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural.** 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. (Orientadora: Dalila Andrade Oliveira).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200335232001010001P7>

FARIAS, A. R. **Culturas e ciclos escolares.** 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. (Orientadora: Hermengarda Alves Ludke). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20026531005012001P0>

FARIAS, I. P. **Concepções e saberes docentes nas práticas avaliativas da escola por ciclo de formação.** 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004. (Orientador: Maria Isabel da Cunha). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200414142007011003P6>

FERNANDES, A. C. C. **Avaliação, registros de classe e professoras: escutamento no CIEP Bento Rubião.** 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. (Orientadora: Maria Teresa Esteban do Valle)Resumo Disponível em:http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2050

FERNANDES, G. L. **Participação do diretor de escola da prefeitura de Belo Horizonte no desenvolvimento da Escola Plural.** 2002. 130 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2002. (Orientador: Domingos Antônio Giroletti).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20022132065019001P3>

FERREIRA, D. L. **Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana**: dilema e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. (Orientadora: Olgaíses Cabral Maués). Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2005215001016035P0>

FERREIRA, V. M. R. **Escola em movimento**: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do ciclo básico de alfabetização do estado do Paraná. 2001. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. (Orientadora: Maria das Mercês Ferreira Sampaio). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200125433005010001P9>

FETZNER, A. R. **Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos**. 2007. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. (Orientador (in memoriam) Hugo Otto Beyer; orientadora: Vera Maria Vidal Peroni; Co-orientadora Maria Teresa Esteban) .Resumo disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10305/000593892.pdf?sequence=1>
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007942001013001P5>

FIGUEIREDO, W. L. **Projeto escola para o século XXI**: entre o mundo oficial e o mundo real. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002. (Orientadora: Maria Esperança Fernandes Carneiro). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20023552002012004P9>

FONSECA, J. L. S. da. **Avaliação da aprendizagem na Escola Plural**: o que ocorre na prática? 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. (Orientador: Sérgio Luiz Talim). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200327232001010001P7>

FORTES, G. H. M. **Autonomia e tensão no ensino por ciclos**: estudos de caso da Escola Municipal Vila Monte Cristo/POA. 2000. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000. (Orientador: Oswaldo Alonso Rays). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20002142009014002P2>

FRAIZ, R. C. C. **A organização escolar em ciclos na rede municipal de Araraquara - 2001 a 2005**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. (Orientador: Aparecida Barco Soler Huet). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062433001014001P0>

FREITAS, E. J. L. de. **A implementação da política pública Escola Plural**: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação. 2000. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. (Orientadora: Maria do Carmo Lacerda Peixoto).Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200013632001010001P7>

GARCIA, V. R. D. de A. **A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005. (Orientadora: Maria Celina Teixeira Vieira). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200525633130019001P6>

GLÓRIA, D. M. A. **A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares**. 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. (Orientadora: Leila de Alvarenga Mafra).Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20022232008015006P3>

GOMES, A. **Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar**. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. (Orientador: Vitor Henrique Paro)..Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200494033002010001P6>

GOMES, S. dos S. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. 2003. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. (Orientadora: Pura Lucia Oliver Martins) Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200328332001010001P7>

GOMES, S. N. **Alfabetização em salas de ciclo básico de aprendizagem**. 2002. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002. (Orientadora: Alice Maria Teixeira de Saboia). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200222350001019001P8>

GONÇALVES, R. J. **A implantação da proposta "Escola Sem Fronteiras" na rede pública de Blumenau: o 3º Ciclo de Formação**. 2002. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002. (Orientadora: Ariclê Vechia). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20021340020010002P3>

GOULART, S. M. Gomes. **A matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana**. 2005. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. (Orientadora: Maria Manuela Martins Soares David). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200546632001010001P7>

GÜNTHER, M. C. C.. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2006. 340 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. (Orientador: Vicente Molina Neto).Resumo Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/12565>

HOÇA, L. **A escola organizada em ciclos: tempo/espaço e aprendizagem**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. (Orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho).Resumo disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073340003019007P0>

HOLANDA, G. de S. **Docência nos ciclos: que práticas, que saberes?** 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. (Orientadora: Isabel Maria Sabino de Farias). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006822003010010P0>
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-162423/>
http://www.ufpa.br/ppgecm/media/Dissertacoes_Elizabeth%20Gomes%20Souza.pdf
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20064531003010001P0>
http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0520304_09_Indice.html

JACOMINI, M. A. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. (Orientador: Rubens Barbosa de Camargo) Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20085533002010001P6>

JACOMINI, M. A. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores.** 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. (Orientador: Rubens Barbosa de Camargo).Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200271633002010001P6>

JAIME, R. R. **Sistema de ciclos: desafios de uma política pública.** 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. (Orientadora: Helena Maria Bousquet Bomeny). Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071131004016020P8>

KANEKO, S. M. **Ciclos e sucesso escolar: questões teóricas e práticas.** 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. (Orientadora: Mary Rangel).Resumo disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=121210

KLOVAN, C. F. **Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre: uma análise sociológica da implantação e do momento atual.** 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. (Orientadora: Maria Helena Degani Veit).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20087042001013001P5>

KNOBLAUCH, A. **A avaliação de alunos na implantação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar.** 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. (Orientadora: Alda Junqueira Marin).Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200333033005010001P9>

KOPZINSKI, S. D. **A questão do tempo nas aprendizagens dos educadores da Escola Cidadã.** 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. (Orientadora: Margareth Schaffer).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200249142001013001P5>

LAET, M. S. M. de. **A elaboração e o desenvolvimento curricular dos cursos de formação continuada de professores na escola organizada por ciclos.** 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. (Orientador: Jorcelina Elisabeth Fernandes).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20076350001019001P8>

LAU, R. G. **Alfabetização e letramento nos ciclos:** que interfaces são essas? 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. (Orientadora: Edith Ione dos Santos Frigotto). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072631003010001P0>

LAUNÉ, V. C. da R. L. **Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem.** 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. (Orientadora: Maria Teresa Esteban do Valle). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20065631003010001P0>

LEÃO, A. M. **A concepção do professor no ciclo de formação:** um estudo baseado na proposta de Goiânia (gestão 2001-2004). 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. (Orientadora: Maria Hermínia Marques da Silva Domingues).Resumo disponível em: http://www.bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=182

LEÃO, J. M. B. S. **O ciclo de desenvolvimento humano e caminhos para o letramento - o caso de uma escola de Goiânia.** 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. (Orientadora: Lenita Maria Junqueira Schultz). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20058352002012004P9>

LIMA, C. M. T. **Tempo de aprender, tempo de ensinar:** as concepções dos professores sobre os ciclos em uma escola municipal de Natal/RN. 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002. (Orientadora: Márcia Maria Gurgel Ribeiro). Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200220423001011001P1>

LOCH, J. M. de P. **A teoria e prática da avaliação na Escola Cidadã por ciclos de formação:** caminhos percorridos e desafios que se impõem. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. (Orientadora: Nara Maria Guazzelli Bernardes). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061142005019001P0>

MACHADO, S. A. **Ciclos escolares:** um estudo na rede municipal de ensino de São Paulo. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. (Orientadora: Maria Laura Puglisi Barbosa Franco).Resumo disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200543733005010002P5>

MAIRESSE, C. P. de P. G. **Uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão**. 2003. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. (Orientadora: Maria Nestrovsky Folberg). Resumo Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/6926>

MARCHESI, R. S. **A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003. (Orientador: Amarílio Ferreira Neto). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200328753001010001P0>

MARCOLAN, V. **Escola ciclada: pesquisa com professores de escolas públicas da cidade de Barra do Garças, Mato Grosso**. 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003. (Orientador: Sérgio Roberto de Paulo). Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200324950001019001P8>

MARTAU, M. L. C. **Estudo da implantação do projeto escola cidadã na EMEF Senador Alberto Pasqualini no período de 1998-2005: limites e possibilidades para um ensino de qualidade**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006. (Orientador: Jaime José Zitkoski). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061642007011003P6>

MARTIN, D. T. **Práticas de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico cultural**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. (Orientador: José Carlos Libâneo). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20057452002012004P9>

MATHEUS, D. dos S. **Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. (Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes). Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009331004016006P5>

MELLO, F. C. M. de. **Novos caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar: a teoria e a prática no contexto da escola plural**. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001. (Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva). Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200113832006012003P1>

MELLO, S. P. B. de. **Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino do Recife**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. (Orientadora: Zélia Granja Porto).

MELO, M. N. R. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional?** 2006. 137 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
(Orientador: Brendan Coleman McDonald). Resumo Disponível
em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20065422001018001P9>

MENDONÇA, P. M. **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural**: um estudo de trajetórias. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Orientadora: Elba Siqueira de Sá Barretto). Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20074733002010001P6>

MENEGÃO, R. de C. S. G. **A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. (Orientador: Jorcelina Elisabeth Fernandes). Resumo disponível
em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20085850001019001P8>

METZNER, C. **Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem**: conteúdo e processo de elaboração. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003. (Orientadora: Amândia Maria de Borba). Resumo Disponível
em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20031541005015003P0>

MIKA, T. **Gestão da educação e a Alfabetização no Ciclo I**: regulação e emancipação. 2006. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006. (Orientador: Sidney Reinaldo da Silva). Resumo disponível em: http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=131

MORAES, D. A. de. **As práticas de alfabetização de professoras da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas**. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. (Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque). Resumo Disponível
em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062025001019001P7>

MUNDIM, M. A. P. **A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)**. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002. (Orientadora: Arlene Carvalho de Assis Clímaco). Resumo Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200215452001016007P1>

MUNDIM, M. A. P. **Políticas de regulação na educação**: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. (Orientador: Luiz Fernandes Dourado). Resumo disponível
em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092752001016007P1>

NASCIMENTO, D. M. do. **A construção do saber escolar nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo da prática das professoras de uma escola pública. 2005. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. (Orientadora: Márcia Maria de Oliveira Melo). Resumo

Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200523825001019001P7>

NEDBAJLUK, L. **Formação por ciclos: políticas e fundamentos**. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002. (Orientador: José Alberto Pedra).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200222040001016001P0>

NEGREIROS, P. R. V. **A seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte**. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. (Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20046032008015006P3>

NEIVA, S. M. de S. F. **Ciclos de formação: caminho para a re-significação da avaliação numa escola de ensino fundamental**. 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003. (Orientadora: Benigna Maria de Freitas Villas Boas). . Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200330553001010001P0>

NEVES, S. do R. P. **A escola organizada por ciclos: o processo histórico de sua implantação na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa - Paraná**. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005. (Orientadora: Esméria de Lourdes Saveli). Resumo Disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=145010

OLIVEIRA, I. C. de S. **Inovação e mudança na educação escolar: ciclos de formação na escola de ensino fundamental - um estudo de caso**. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004. (Orientadora: Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20041626001012011P5>

OLIVEIRA, M. das G. **Ciclos de formação, prática pedagógica e saberes docentes: certezas e incertezas no cotidiano de uma Escola Plural**. 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. (Orientadora: Leila de Alvarenga Mafra).Resumo disponível em:http://bib.pucminas.br/biblioteca/php/index.php?codObra=0&codAcervo=246592&posicao_atual=64&posicao_maxima=337&tipo=bd&codBib=0&codMat=&flag=&desc=&titulo=Publica%E7%F5es%20On-Line&contador=0&parcial=&letra=C&lista=E

OLIVEIRA, M. M. H. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre**. 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. (Orientadora: Beatriz Vargas Dorneles). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200244542001013001P5>

OLIVEIRA, N. C. M. de. **A política educacional no cotidiano escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém do Pará**. 2000. 374 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,

2000. (Orientador: Antônio Chizzotti).

OLIVEIRA, N. M. de. **Ciclos de escolarização**: a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Goiânia. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. (Orientador: José Carlos Libâneo). Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20058852002012004P9>

OLIVEIRA, S. A. de. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2004. (Orientador: Artur Gomes de Morais). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200420625001019001P7>

OYARZABAL, G. M. **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos**: um estudo de caso em Porto Alegre/RS. 2006. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. (Orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños).Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063042001013001P5>

PARENTE, C. da M. D. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. (Orientador: José Roberto Rus Perez).Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062726133003017001P2>

PEIXOTO, V. G. **A organização da escola em ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ**: análise do processo de reconstrução da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental (2005-2007). 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. (Orientador: Waldeck Carneiro).Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084531003010001P0>

PEREIRA, E. L. **A Educação Física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife**. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2010. (Orientador: Marcílio Souza Júnior).Resumo disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=176222

PEREIRA, L. R. **A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como elemento da política**. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004. (Orientadora: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200418051001012001P0>

PEREIRA, M. S. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização**: a realidade de uma escola do Distrito Federal. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. (Orientadora: Benigna Maria de Freitas Villas

Boas).Resumo Disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083553001010001P0>

PEREIRA, N. **A Educação Física no contexto da escola ciclada**. 2009. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. (Orientadora: Valdelaine da Rosa Mendes).Resumo disponível em:

http://www.ufpel.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=586

PETRENAS, R. de C. **Ciclos de Aprendizagem**: representações sociais de professores do ensino fundamental. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006. (Orientadora: Rita de Cássia Pereira Lima).Resumo disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061533053014002P8>

PIEVE, M. da G. P. da. **Por uma alfabetização pluriforme nos ciclos de idade**. 2000. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2000. (Orientador: Mário Osório Marques).Resumo Disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20005842024013002P4>

PINESSO, M. R. F. **Sistema seriado e sistema de ciclo**: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. (Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori) Resumo Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200621240004015004P8>

PINTO, M. C. B. V. **A Escola Cabana no município de Belém-PA (1997-2001)**: entre discursos e práticas. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. (Orientadora: Ana Maria Saul). Resumo Disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061933005010003P1>

PINTO, R. I. **A formação continuada no âmbito da política pública Escola Plural**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. (Orientadora: Carla Simone Chamon).Resumo disponível em:<http://www.et.cefetmg.br/permalink/a7cf0dfd-14cd-11df-b95f-00188be4f822.pdf>

PISTOIA, L. H. C. **(Des)vantagem e aprendizagem**: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2001. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. (Orientador: Cláudio Roberto Baptista). Resumo Disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200135042001013001P5>

PONTE, N. M. **Escola em ciclos**: implicações para o trabalho docente - um estudo de caso. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. (Orientadora: Claudia de Oliveira

Fernandes).Resumo disponível

em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091631021018007P6>

PORCIÚNCULA, Z. P. de M. **O currículo dos "ciclos de formação" em escolas municipais de Goiânia**: da integração proposta à integração possível. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002. (Orientadora: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi).Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20023652002012004P9>

RÉDUA, M. M. **A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares**: investigação em uma escola da rede municipal de São Paulo. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. (Orientadora: Maria das Mercês Ferreira Sampaio). Resumo Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200332633005010001P9>

REIS, A. P. dos. **O currículo em ciclos no contexto da prática**: com a palavra, o professor. 2010 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. (Orientadora: Arlette Medeiros Gasparello).Resumo disponível
em:http://www.uff.br/var/www/htdocs/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/andrea%20pierre.pdf

REIS, D. A. dos R. **A diversidade cultural na proposta pedagógica de organização do ensino fundamental em ciclos de formação humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008. (Orientador: Aristonildo Chagas Araújo Nascimento).Resumo disponível
em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083312001015001P0>

REIS, L. A. dos. **Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**: série e ciclo. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. (Orientadora: Diva Chaves Sarmiento). Resumo Disponível
em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092032005016007P0>
Resumo disponível
em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200533650001019001P8>

REZENDE, L. **A organização do trabalho escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia no período de 1997 a 2003**: dilemas, contradições e possibilidades. 2006. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. (Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva).Resumo disponível
em:http://www.bdtd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1275

RIBEIRO, V. R. **O currículo do ciclo inicial de alfabetização de Minas Gerais**: inovação ou continuidade? Uma análise da proposta curricular do ciclo inicial de alfabetização da rede pública estadual de Minas Gerais – 2003/2004. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. (Orientadora: Maria Inez Salgado de Souza).Resumo

disponível

em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=112567

RODRIGUES, A. C. da S. **Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória: uma análise dos Ciclos de Formação da rede municipal de Porto Alegre e suas implicações na produção de exclusões por conhecimento em alfabetização.** 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. (Orientadora: Rute Vivian Ângelo Baquero). Resumo disponível em: http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=809

RODRIGUES, M. da C. C. **Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º ciclo de formação de uma escola da RME de Cuiabá-MT.** 2005. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005. (Orientador: Jorcelina Elisabeth Fernandes)

RODRIGUEZ, A. M. R. **Avaliação do ensino por ciclos de formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras de uma escola municipal.** 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. (Orientadora: Maria Helena Degani Veit). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200246842001013001P5>

ROSSETO, E. **Impasses no aprendizado da leitura e da escrita na fase inicial de alfabetização: algumas contribuições para seu entendimento e superação.** 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002. (Orientadora: Regina Maria Pavanello). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20028140004015004P8>

SANTIAGO, S. B. **Avaliação nos ciclos de formação: das intenções à prática: estudo de caso em uma escola pública estadual de Fortaleza.** 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003. (Orientador: Brendan Coleman McDonald). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093922001018001P9>

SANTOS, A. M. S. **Os cadernos de Educação da Escola Cabana (1997-2004): dispositivos textuais e materiais para a estratégia de conformação e prescrição de práticas pedagógicas em Belém-PA.** 2005. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. (Orientadora: Maria Rita de Almeida Toledo) Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200541633005010001P9>

SANTOS, J. G. **O compromisso social da escola organizada em ciclos: por uma verdadeira aprendizagem.** 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005. (Orientadora: Naura Syria Carapeto Ferreira). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20056640020010002P3>

SANTOS, K. S. **Os contornos da escola: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos.** 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

(Orientador: Cláudio Roberto Baptista). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20074442001013001P5>

SANTOS, M. P. dos. **O ciclo de formação humana no ensino fundamental no Município de Contagem, MG**: inovação ou adaptação. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008. (Orientador: Valdemar Sguissardi). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084433007012001P8>

SANTOS, S. O. de S. M. dos. **Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes**: estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. (Orientador: Waldeck Carneiro).Resumo disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=91394

SANTOS, T. R. L. **Analisando a escola cabana em espaço e tempo reais**. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. (Orientadora: Alda Junqueira Marin). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200333933005010001P9>

SCHERER, R. M. D. **Trajetórias, encontros e olhares**: da construção da proposta pedagógica da EMEF Vila Monte Cristo à transposição e configuração da política educacional de ciclos de formação em Porto Alegre. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. (Orientadora: Dorneles, Malvina do Amaral).Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20076842001013001P5>

SELLA, M. R. de M. **O trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares: um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. (Orientadora: Mônica Ribeiro da Silva).Resumo disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=104015

SILVA, G. de O. M. da. **A leitura no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental**. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. (Orientadora: Sonia Zyngier). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200511031001017085P3>

SILVA, J. de P. T. **Escola Plural e educação inclusiva**: diversos olhares, múltiplos sentidos. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005. (Orientadora: Luciana Pacheco Marques) .Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200510732005016007P0>

SILVA, L. I. **A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT.** 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010. (Orientadora: Jorcelina Elisabeth Fernandes). Resumo disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=184441

SILVA, M. A. da. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004.** 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. (Orientadora: Regina Maria Michelotto). Resumo Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/6592>

SOARES, C. C. **Construindo a Escola Plural:** a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental. 2000. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. (Orientadora: Eustaquia Salvadora de Sousa). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200013432001010001P7>

SOUSA, Í. A. de. **Escola Cabana:** o olhar dos Gestores sobre o Percurso da Política Educacional em Construção no Município de Belém/PA. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. (Orientador: Antonio Chizzotti). Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200442533005010003P1>

SOUZA, C. N. G. de. **O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória:** repensando a experiência da Escola Cabana. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. (Orientadora: Myriam Crestian Chaves da Cunha). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200513415001016008P3>

SOUZA, C. N. L. **Alfabetização em ciclos de formação e desenvolvimento humano:** um estudo de caso. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009. (Orientadora: Deise Nanci de Castro Mesquita). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009752002012004P9>

SOUZA, D. H. de. **Um olhar perspectivado nas turmas de progressão:** potencialidades e transformações de saberes e poderes. 2000. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. (Orientadora: Marilú Fontoura de Medeiros). Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200047642005019001P0>

SOUZA, E. G. **Modelagem matemática no contexto dos ciclos de formação.** 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. (Orientador: Adilson Oliveira do Espírito Santo).

SOUZA, L. S. de. **O Processo de ensinar-aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos.** 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. (Orientadora: Myrtes Dias da

Cunha). Resumo Disponível em:

http://www.bdtu.ufrj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=315

SOUZA, W. M. de. **Ciclos de Aprendizagem em São João de Meriti**: a realidade entre projetos e práticas. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. (Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere). Resumo Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007931001017001P4>

STREMEL, S. **A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem**: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011. Resumo disponível em:http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=614

TARTARO, T. F. **Pensamento docente sobre os ciclos na educação básica**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009. (Orientadora: Célia Maria de Castro Almeida). Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009832036019001P4>

TAVARES, A. de F. **Proposta de ciclos**: estudo sobre a escola Sarã de Cuiabá - MT, à luz das políticas públicas de inclusão. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010. (Orientadora: Edileine Vieira Machado). Resumo disponível em:
http://bdtu.unicid.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=147

TEIXEIRA, E. S. **A psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem**. 2004. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. (Orientadora: Marta Kohl de Oliveira). Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200497333002010001P6>

TITTON, M. B. P. **Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no Ensino Médio**: experiências em diálogo. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. (Orientadora: Jaqueline Moll). Resumo disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=187451

TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização**: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. (Orientadora: Lúcia Maria Gonçalves de Resende). Resumo disponível em:http://bdtu.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/45/TDE-2008-02-12T093942Z-2242/Publico/Dissert_Maria%20Antonia%20Tolentino.pdf

UBERTI, L. **Escola Cidadã**: dos perigos de sujeição à verdade. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. (Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer). Resumo disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20075242001013001P5>

VALADARES, F. R. **O projeto escola para o século XXI: a proposta pedagógica da rede municipal de Goiânia.** 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002. (Orientadora: Maria Veranilda Soares Mota). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200217632006012003P1>

VALADARES, J. M. **A Escola Plural.** 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. (Orientador: Alberto Villani).

VARGAS, N. de A. **Travessia, arte e letramento: o Projeto TAL – análise de uma experiência de implantação dos Ciclos de Aprendizagem no município de Costa Rica (MS).** 2002. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002. (Orientadora: Helena Faria de Barros). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20029151002019002P3>

VEIGA, P. M. B. V. A. **Ação pedagógica, o dia-a-dia de sala de aula no ciclo I.** 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004. (Orientadora: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi).

VIEIRA, C. B. **A “dialogicidade” na proposta curricular de escolas organizadas em ciclos de formação.** 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007. (Orientador: Ilton Benoni da Silva).Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007941015010002P6>

VILLAR, A. P. R. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem.** 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. (Orientadora: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091225001019001P7>

XIMENES, M. A. da S. **O ciclo inicial do ensino fundamental: uma experiência do sistema estadual de ensino em Manaus (2001-2003).** 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006. (Orientador: Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006112001015001P0>

ZAGO, C. U. **Alternativas para Trabalhar as Dificuldades de Aprendizagem Baseadas no Lúdico.** 2003. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. (Orientadora: Marlene Corroero Grillo). Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200361542005019001P0>

APÊNDICE I

QUADRO NÚMÉRICO DOS TEMAS DE INVESTIGAÇÃO DAS PESQUISAS APRESENTADAS NA SEGUNDA SEÇÃO DESSE TRABALHO

Itens do capítulo II	Subtítulos do capítulo II	Pesquisas consideradas
2.1.	O ensino e a aprendizagem em escolas organizadas em ciclos.	36
2.2.	A implantação dos ciclos	35
2.3.	Avaliação da aprendizagem dos alunos	24
2.4.	Representações de docentes, alunos e pais sobre questões relativas aos ciclos.	22
2.5.	Gestão escolar em sistemas com regime de ciclos	03
2.6.	A influência dos ciclos no trabalho docente	05
2.7.	A educação inclusiva no contexto dos ciclos	03
2.8.	A relação da escola e da família com o regime de ciclos	02
2.9.	Reflexões sobre o regime seriado em contraposição ao regime por ciclos	02
2.10.	Formação inicial de docentes para atuação em ciclos	01
2.11.	Experiências com o regime de ciclos: uma análise comparativa	01
2.12.	Formação continuada e os ciclos de aprendizagem	08
2.13.	As políticas de ciclos e sua formulação	07
2.14.	Os ciclos: alguns fundamentos e a questão temporal e espacial	09
2.15.	Os ciclos e sua organização pedagógica	08
2.16.	O regime dos ciclos e o currículo	16
2.17.	O desempenho de alunos nos ciclos	08
	TOTAL	190

APÊNDICE II

QUADRO SINÓTICO DOS OBJETOS DE INVESTIGAÇÃO DAS PESQUISAS APRESENTADAS NA SEGUNDA SEÇÃO DESSE TRABALHO

Temáticas pesquisadas			
<u>Publicação</u>	<u>Título da obra</u>	<u>Autoria</u>	<u>Objeto investigado</u>
Tipo		a) Autor	
Ano		b) Orientador	
Local			
Total de resumos de teses e dissertações analisadas.			

O ensino e a aprendizagem em escolas organizadas em ciclos			
1. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal Fluminense, Niterói.	Passeios e narrativas: histórias que habitam o ciclo de alfabetização em Duque de Caxias.	a) ALVES, Luciana Pires. b) PEREZ, Carmen Lucia Vidal.	Investigar o ciclo de alfabetização em Duque de Caxias na perspectiva das práticas pedagógicas por meio de relato oral.
2. a) Tese. b) 2010. c) Universidade Estadual Paulista, Araraquara.	Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização.	a) ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. b) GUARNIERI, Maria Regina.	Investigar como os docentes de classes multisseriadas municipais organizadas em ciclos em Várzea Grande- Mato Grosso - construíam as suas práticas pedagógicas e em que medida tais práticas poderiam auxiliar na dinâmica do trabalho docente em classes cicladas.
3. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal do Amazonas, Manaus.	A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental.	a) BERNARDES, Maria do Carmo Barros. b) LIMA, Antonia Silva de.	Investigar como se estabelecia o processo de leitura e escrita em uma escola da rede municipal da cidade de Manaus.
4. a) Dissertação b) 2005. c) Universidade Federal do Pará, Belém.	Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do português no Ciclo Básico III da Escola Cabana.	a) BURLAMAQUI, Cristiane Dominique Vieira. b) CUNHA, Myrian Crestian Chaves da.	Analisar as práticas pedagógicas de professores de português do ciclo básico III da Escola Cabana no município de Belém no que concerne à inter e transdisciplinariedade.
5. a) Dissertação. b) 2010. c) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	Intervenção pedagógica no ciclo I em Goiânia: do proposto ao vivido.	a) CANEDOS, Ágda Alves de Asevedo. b) BARRETO, Maria de Fátima Teixeira.	Investigar a intervenção pedagógica no ciclo I em Goiânia com relação ao ensino da matemática.
6. a) Dissertação .	Uma compreensão sociológica do processo de	a) CARDOSO, Helen Rodrigues.	Comparar e verificar como se estabelece o processo de alfabetização em uma escola

b) 2005. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	alfabetização: comparando diferentes práticas.	b) VEIT, Maria Helena Degani.	organizada por ciclos e outra organizada por série.
7. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização.	a) CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. b) CASTANHEIRA, Maria Lúcia.	Relatar como se estabelecia o processo de alfabetização em uma turma do ciclo inicial de alfabetização no ensino fundamental organizado em nove anos em Belo Horizonte.
8. a) Dissertação. b) 2002. c) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Professor mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor.	a) CARVALHO, Simone Medeiros de. b) CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro.	Compreender o papel do professor na lógica de organização dos tempos-espacos de ensinar e aprender nos ciclos, considerando as propostas pela Rede Municipal de Betim das professoras do 1º ciclo de formação humana.
9. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	A experiência do Ciclo de Alfabetização (1986-1988) na formação dos professores da rede municipal de ensino de Recife.	a) COELHO, Juliana Maria Lima. b) ALBUQUERQUE, Eliaa Borges Correia de.	Entender o processo de implantação do Ciclo de Alfabetização na rede de ensino de ensino de Recife no período de 1986 a 1988 bem como sua influência na prática docente dos alfabetizadores.
10. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.	A cultura pedagógico-curricular do professor na escola organizada por ciclos.	a) COSTA, Irene de Souza. b) FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Compreender quais mudanças ocorreram na cultura pedagógico-curricular de professores em uma escola organizada em ciclos - o 1º ano do I ciclo em uma escola da rede municipal de ensino em Carlinda, Mato Grosso.
11. a) Dissertação. b) 2008. c) Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica.	a)COUTO, Cremilda Barreto. b)SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de.	Investigar a proposta do currículo organizado em ciclos, mas no contexto de práticas que levem em consideração à heterogeneidade em relação ao desempenho dos alunos. Coleta de dados em uma sala de aula de uma escola localizada no município de Casimiro de Abreu no Rio de Janeiro.
12. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental.	a)CRUZ, Magna do Carmo Silva. b)ALBUQUERQUE, Eliana Borges de.	Analisar as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos.
13. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem.	a)CUNHA, Isabela Bilecki da. b) BARRETO, Elba Siqueira de Sá.	Analisando tanto a negação dos professores no que diz respeito à contínuo progressão como as mudanças metodológicas desses docentes em virtude da escolaridade organizada em ciclos como também suas resistências.
14. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal do Rio	O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre.	a) DIEHL, Vera Regina Oliveira. b) NETO, Vicente Molina.	Analisar as mudanças histórico-sociais na ação pedagógica de docentes da Educação Física junto ao projeto "Escola Cidadã" no contexto de duas escolas organizadas em ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Grande do Sul, Porto Alegre.			
15. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes.	A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura.	a)GARCIA, Vitória Regina Dias de Almeida. b)VIEIRA, Maria Celina Teixeira.	Acompanhar a prática do docente do Ciclo Básico de Alfabetização buscando explicar causas de evasão e repetência.
16. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	Alfabetização em salas de ciclo básico de aprendizagem.	a)GOMES, Suely Norberto. b) SABOIA, Alice Maria Teixeira de.	Acompanhar a prática de professoras alfabetizadoras diante da proposta de organização por ciclos em detrimento da proposta curricular seriada, enfocando o desempenho de quarenta e três alunos do ciclo de alfabetização detectando os pontos mais críticos na aquisição da escrita desses alunos.
17. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	A matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana.	a) GOULART, Sheila Maris Gomes. b) DAVID, Maria Manuela Martins Soares.	Investigar como uma escola ciclada do ensino fundamental se organiza para atender as demandas apresentadas pelos alunos em relação à aprendizagem de conteúdos matemáticos.
18. a) Tese. b) 2006. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.	a)GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. b) NETO, Vicente Molina.	Compreender as representações dos professores sobre currículo, Educação Física Escolar e suas próprias práticas pedagógicas após a implantação do currículo organizado por ciclos.
19. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.	Docência nos ciclos: que práticas, que saberes?	a) HOLANDA, Gerda de Souza. b)FARIAS, Isabel Maria Sabino de.	Identificar quais os saberes dos docentes que atuavam nos ciclos de formação em escolas públicas estaduais do Ceará.
20. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal Fluminense, Niterói.	Alfabetização e letramento nos ciclos: que interfaces são essas?	a)LAU, Rachel Gomes. b) FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos	Entender quais as concepções que docentes que atuavam no primeiro Ciclo de Formação numa escola pública de Juiz de Fora tinham sobre alfabetização, bem como a relação dessas concepções com a perspectiva do letramento em uma proposta de organização escolar por Ciclos de Formação.
21. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Católica de Goiás, Goiânia.	O ciclo de desenvolvimento humano e caminhos para o letramento – o caso de uma escola de Goiânia.	a) LEÃO, Jeane Maria Borba Souza. b) SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira.	Investigar quais os problemas apresentados no ensino fundamental em relação às deficiências da leitura e da escrita em uma sala de aula do Ciclo II.
22. a) Tese. b) 2003. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão.	a)MAIRESSE, Cristina Py de Pinto Gomes. b) FOLBERG, Maria Nestrovsky.	Analisar a prática docente em turmas de progressão de uma escola organizada em ciclos por meio de uma análise psicanalítica
23.	Práticas de alfabetização	a)MARTIN,	Investigar as práticas de alfabetização nas séries

a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Católica de Goiás.	nas séries iniciais do Ensino Fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural.	Daniela Taranta. b) LIBÂNEO, José Carlos.	iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Goiânia que tinha como proposta de organização curricular, os ciclos.
24. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	As práticas de alfabetização de professoras da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas.	a)MORAES, Daisinalva Amorim de. b) ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.	Analisar as práticas de alfabetização de docentes participantes do Projeto denominado “Alfabetizar com Sucesso” oferecido na rede estadual de ensino de Pernambuco como também a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos alunos da 1ª etapa do 1º ciclo do Ensino Fundamental.
25. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	A construção do saber escolar nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.	a)NASCIMENTO, Débora Maria do. b) MELO, Márcia Maria de Oliveira.	Compreender a prática pedagógica de docentes que lecionavam nos ciclos iniciais do ensino fundamental.
26. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre.	a)OLIVEIRA, Márcia Maria Hein. b) DORNELES, Beatriz Vargas.	Compreender as práticas docentes no “Laboratório de Aprendizagem” instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em escolas cicladas.
27. a) Dissertação. b) 2004. c) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos.	a)OLIVEIRA, Solange Alves de. b) MORAIS, Artur Gomes.	Analisar como ocorria o ensino e a avaliação do Sistema de Notação Alfabética em um regime escolar ciclado.
28. a) Dissertação. b) 2001. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	(Dês)vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.	a)PISTOIA, Lenise Henz Caçula. b) BAPTISTA, Cláudio Roberto.	Acompanhar o processo de alguns alunos com relação a interações sociais como também nas dificuldades de aprendizagem apresentadas considerados em situação de “desvantagem” de aprendizagem em escola ciclada na perspectiva da educação inclusiva.
29. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Estadual de Maringá, Maringá.	Impasses no aprendizado da leitura e da escrita na fase inicial da alfabetização	a)ROSSETO, Elisabeth. b) PAVANELLO, Regina Maria.	Investigar os fatores que a apropriação da leitura e da escrita pela criança no período de alfabetização e analisar as concepções dos professores em relação as teorias que embasam o Ciclo Básico de Alfabetização.
30. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Os contornos da escola: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos.	a) SANTOS, Kátia Silva. b) BAPTISTA, Cláudio Roberto.	Investigar a questão da multirrepetência e a defasagem entre idade em escolas organizadas por ciclos.
31. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio	A leitura no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.	a)SILVA, Gabriela de Oliveira Moura da. b) ZYNGIER, Sonia.	Analisar como a leitura ocorre no momento da aquisição da escrita durante a atividade “Hora da leitura” no Ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental”.

de Janeiro.			
32. a) Dissertação. b) 2009. c) Pontifícia Universidade Católica de Goiás.	Alfabetização em ciclos de formação e desenvolvimento humano: um estudo de caso.	a) SOUZA, Cleyde Nunes Leite. b) MESQUITA, Deise Nanci de Castro.	Investigar a prática da alfabetização em uma escola pública municipal de Goiânia que se organiza em um sistema de ensino por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano
33. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal do Pará, Belém.	Modelagem matemática no contexto dos ciclos de formação.	a) SOUZA, Elizabeth Gomes. b) SANTO, Adilson Oliveira do Espírito.	Analisar o uso da Modelagem matemática em um sistema escolar organizado em ciclos de formação.
34. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	O processo de ensinar-aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos.	a) SOUZA, Livia Silvia de. b) CUNHA, Myrtes Dias da.	Compreender o processo de ensinar-aprender no cotidiano da sala de aula de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem.
35. a) Dissertação. b) 2004. c) Universidade Católica de Goiás, Goiânia.	Ação pedagógica, o dia-a-dia de sala de aula no ciclo I.	a) VEIGA, Patrícia Maria Bandeira Vilela Alencastro. b) TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes.	Analisar a ação pedagógica no cotidiano das salas de aula das escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Goiânia organizadas em ciclos de formação.
36. a) Dissertação. b) 2003. c) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Alternativas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem baseadas no lúdico.	a) ZAGO, Cristiane Ungaretti. b) GRILLO, Marlene Correro.	Investigar a importância do lúdico para a superação de dificuldades de aprendizagem no Laboratório de Aprendizagem do ciclo I das escolas públicas municipais de Porto Alegre.
A implantação dos ciclos			
1. a) Dissertação. b) 2011. c) Universidade Federal de Mato Grosso.	A política de ciclos em uma escola da rede estadual no município de Juara-MT.	a) BRANDINI, Edilamar da Silva. b) FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Analisar a política presente na organização curricular em ciclos em uma escola da rede estadual de Juara-MT.
2. a) Dissertação. b) 2003. c) Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo.	A implantação do sistema de ciclos nas escolas municipais na cidade de São Paulo	a) CARVALHO, Darvim Nunes de. b) ROMÃO, José Eustáquio.	Relatar como ocorreu a implantação da organização em ciclos na cidade São Paulo.
3. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.	Percurso de construção da proposta de ciclos de formação em escolas municipais de Juiz de Fora	a) CARVALHO, Maria Cristina Moraes de. b) TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves.	Identificar as concepções de ciclo que perpassavam a prática pedagógica de duas escolas de Juiz de Fora bem como, coletar informações sobre esse tipo de organização escolar em ciclos no interior de políticas públicas.
4. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade	Os ciclos de formação no ensino público cearense – histórias de quem entrou nesse ciclo.	a) CELISTRE, Sinara Sant'Anna. b) BRANDÃO,	Documentar por meio de relato oral a história sócio-política e cultural dos ciclos de formação nas escolas públicas estaduais do Ceará.

Federal do Ceará, Fortaleza.		Maria de Lourdes Peixoto.	
5. a) Dissertação. b) 2004. c) Universidade Federal de Santa Catarina.	Escola sem Fronteiras: discutindo o processo de participação docente.	a) COSTA, Adriana da. b) MUNARIM, Antonio.	Analisar a participação dos docentes que atuavam na rede pública municipal da cidade de Blumenau, no processo de discussão e implementação da política educacional denominada Escola Sem Fronteiras, no período de 1997 a 2003.
6. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade Federal Fluminense, Niterói.	A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de Niterói/RJ: da proposta oficial às práticas concretas.	a) DAVID, Leila Nívea Bruzzi Kling. b) SILVA, Waldeck Carneiro da.	Relatar a compreensão dos professores da rede municipal de educação de Niterói – RJ, quanto à organização curricular em ciclos no que diz respeito à forma como tal sistema foi implantado.
7. a) Dissertação. b) 2002. c) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Culturas e ciclos escolares.	a) FARIAS, Andréa Rangel. b) LUDKE, Hermengarda Alves.	Relatar a cultura de instituições escolares que optaram pelo sistema de organização por ciclos de formação.
8. a) Tese. b) 2003. c) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI.	a) FERNANDES, Cláudia de Oliveira. b) JUNIOR, Francisco Creso Junqueira Franco.	Compreender quais os efeitos e impactos que a organização curricular em ciclos promove com relação às práticas da gestão, organização e funcionamento do estabelecimento escolar, bem como, nas próprias práticas pedagógicas dos docentes em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Niterói/RJ.
9. a) Dissertação. b) 2001. c) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do ciclo básico de alfabetização do estado do Paraná.	a) FERREIRA, Valéria Milena Röhrich. b) SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira.	Investigar como uma escola do Ciclo Básico de Alfabetização da rede pública estadual do Paraná re-elaborou as suas práticas pedagógicas pós a introdução da organização em ciclos.
10. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Católica de Goiás, Goiânia.	Projeto escola para o século XXI: entre o mundo oficial e o mundo real.	a) FIGUEIREDO, Wagner Luiz. b) CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes.	Investigar o processo de apropriação do projeto "Escola para o Século XXI" tanto pelos profissionais da educação como dos pais dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, identificando e comparando o que o autor denominou de discurso do "mundo oficial" e discursos do "mundo real".
11. a) Dissertação. b) 2000. c) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.	Autonomia e tensão no ensino por ciclos: estudos de caso da Escola Municipal Vila Monte Cristo/POA	a) FORTES, Gilse Helena Magalhães. b) RAYS, Oswaldo Alonso.	Analisar o processo da experiência da implantação do ensino organizado por ciclos na Escola Municipal Vila Monte Cristo de Porto Alegre - primeira a adotar esse sistema em 1995.
12. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.	A organização escolar em ciclos na rede municipal de Araraquara – 2001 a 2005.	a) FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. b) HUET, Aparecida Barco Soler.	Descrever e analisar a implantação da organização escolar em ciclos de formação na Rede Municipal de Araraquara no período de 2001 a 2005.

13. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.	A implantação da proposta “Escola Sem Fronteiras” na rede pública de Blumenau.	a)GONÇALVES, Rosani Jungles. b) VECHIA Ariclê.	Caracterizar a implantação da proposta “Escola sem Fronteiras” na Rede Pública Municipal de Blumenau.
14. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	Uma década de organização em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores.	a)JACOMINI, Márcia Aparecida. b) CAMARGO, Rubens Barbosa de.	Verificar se os educadores da rede municipal de São Paulo se apropriaram ou não da organização do ensino em ciclos e analisar como se deu o processo de incorporação desses profissionais.
15. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.	Estudo da implantação do projeto escola cidadã na EMEF Senador Alberto Pasqualini no período de 1998-2005.	a)MARTAU, Maria Luzia Casali. b) ZITKOSKI, Jaime José.	Investigar como se deu a implantação do projeto Escola Cidadã na EMEF Senador Alberto Pasqualini no período de 1998 a 2004.
16. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000).	a)MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. b) CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis.	Compreender como se deu a implantação dos ciclos de formação na rede municipal de ensino de Goiânia vinculado ao Projeto Escola para o Século XXI, desenvolvido no período de 1997 a 2000.
17. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Estadual de Ponta Grossa.	A escola organizada por ciclos: o processo histórico de sua implantação na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – Paraná.	a)NEVES, Simone do Rocio Pereira. b)SAVELI, Esméria de Lourdes.	Investigar como se deu a proposta dos Ciclos de Aprendizagem, mas na rede municipal de ensino na cidade de Ponta Grossa no Paraná durante o período de 2001 a 2004.
18. a)Dissertação. b) 2004. c) Universidade Federal de Alagoas, Maceió.	Inovação e mudança na educação escolar: ciclos de formação na escola de ensino fundamental – um estudo de caso.	a)OLIVEIRA, Irailde Correia de Souza. b) OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de.	Entender como os ciclos de formação podem ser uma opção para mudanças nas práticas escolares transformando o cotidiano escolar por meio dos significados que os sujeitos envolvidos constroem.
19. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal Fluminense, Niterói.	A organização da escola em ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ.	a)PEIXOTO, Viviane Gualter. b) CARNEIRO, Waldeck.	Investigar os procedimentos adotados nas Secretarias de Educação que estabeleceram a transição da organização curricular seriada para o sistema “ciclado” na rede municipal de educação de Niterói/RJ.
20. a) Dissertação. b) 2004. c) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.	A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como elemento de política.	a)PEREIRA, Luiza Rodrigues. b)KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães.	Investigar a implantação dos Ciclos no Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, no período de 1998 a 2002.
21. a) Dissertação. b) 2003. c) Pontifícia Universidade	A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares: investigação em uma escola da rede municipal de São Paulo.	a)RÉDUA, Márcia Marin. b) SAMPAIO, Maria das Mercês	Analisar uma das escolas da rede municipal da cidade de São Paulo onde o currículo organizado por ciclos foi introduzido em 1992, enfocando a prática pedagógica dos docentes e em como a unidade escolar optou por se organizar

Católica de São Paulo, São Paulo.		Ferreira.	internamente.
22. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Avaliação do ensino por ciclos de formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras de uma escola municipal.	a) RODRIGUEZ, Andréa Maria Rua. b) VEIT, Maria Helena Degani.	Compreender como se deu a implantação na escola municipal de ensino fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul, localizada no bairro Rubem Berta em Porto Alegre, a organização em ciclos.
23. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.	O compromisso social da escola organizada em ciclos: uma verdadeira aprendizagem.	a) SANTOS, Josiane Gonçalves. b) FERREIRA, Naura Syria Carapeto.	Investigar a implantação da organização em ciclos, mas, analisando a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.
24. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.	O ciclo de formação humana no ensino fundamental no município de Contagem, MG: inovação ou adaptação.	a) SANTOS, Marinete Padilha dos. b) SGUISSARDI, Valdemar.	Identificar os processos necessários para a implantação dos ciclos como organização curricular, bem como a examinar os adotados pela instituição analisada no município de Contagem – MG no período de 1998 a 2006.
25. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.	Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004.	a) SILVA, Maria Aparecida da. b) MICHELOTTO, Regina Maria.	Investigar se a implantação dos ciclos no período de 1997 a 2004 se apresentou em Curitiba como opção de organização curricular estaria atendendo aos interesses da classe trabalhadora ou da classe dominante.
26. a) Dissertação. b) 2000. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental.	a) SOARES, Cláudia Caldeira. b) SOUSA, Eustaquia Salvadora de.	Investigar o processo de apropriação da escola plural pelos docentes da rede municipal de ensino de Belo Horizonte - MG e identificar os significados que sujeitos pesquisados atribuem a essa proposta político-pedagógica.
27. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Ciclos de aprendizagem em Meriti: a realidade entre projetos e práticas.	a) SOUZA, Wilna Mello de. b) CAVALIERE, Ana Maria Villela.	Identificar os efeitos da política de implantação dos ciclos na rede Municipal de Educação de São João de Meriti, no período de 1998 à 2004 na dinâmica da escola, na formação continuada dos professores e no sucesso escolar dos estudantes.
28. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	O projeto escola para o século XXI: a proposta pedagógica da rede municipal de Goiânia.	a) VALADARES, Florence Rodrigues. b) MOTA, Maria Veranilda Soares.	Analisar a proposta pedagógica o projeto denominado “Escola para o século XXI” da rede municipal de Goiânia.
29. a) Tese. b) 2008. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	A Escola Plural.	a) VALADARES, Juarez Melgaço. b) VILLANI, Aberto.	Investigar a Proposta “Escola Plural”, implantada na cidade de Belo Horizonte em 1995 na perspectiva de seus gestores.
30. a) Dissertação.	Travessia, arte e letramento: o projeto TAL – análise de	a) VARGAS, Nelise de Araújo.	Analisar a experiência pedagógica de aprendizagem em ciclos realizada no município de

b) 2002. c) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.	uma experiência de implantação dos Ciclos de Aprendizagem no município de Costa Rica (MS).	b) BARROS, Helena Faria de.	Costa Rica/MS.
31. a) Tese. b) 2007. c) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.	Avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclos de formação: caracterização e contextualização 2000-2005.	a) VERAS, Neide Fernandes Monteiro. b) NASCIMENTO, Raimundo Benedito.	Avaliar o ensino fundamental no Estado de Ceará na modalidade ciclo de formação.
32. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal do Amazonas, Manaus.	O ciclo inicial do ensino fundamental: uma experiência do sistema estadual de ensino em Manaus (2001-2003).	a) XIMENES, Maria Augusta da Silva. b) PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto.	Analisar a experiência de implantação do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental (CIEF): Escola Bem Cedinho em Manaus no período de 2001 a 2003 por meio de relatos orais de sujeitos envolvidos no processo.
33. a) Tese. b) 2000. c) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.	A política educacional no cotidiano escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém do Pará.	a) OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. b) CHIZZOTTI, Antônio.	Analisar a experiência da Escola Cabana localizada em Belém do Pará em uma perspectiva que privilegie o aspecto político da sua implantação.
34. a) Dissertação. b) 2006. c) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	A Escola Cabana no município de Belém – PA (1997-2001): entre discursos e práticas.	a) PINTO, Célia Barros Virgolino. b) SAUL, Ana Maria.	Analisar a experiência da Escola Cabana localizada em Belém do Pará em uma perspectiva que privilegie o aspecto pedagógico da sua implantação.
35. a) Tese. b) 2003. c) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	Analisando a escola cabana em espaço e tempo reais.	a) SANTOS, Tânia Regina Lobato. b) MARIN, Alda Regina.	Analisar a experiência da Escola Cabana localizada em Belém do Pará em uma perspectiva que privilegie a organização curricular da sua implantação.
Avaliação da aprendizagem dos alunos			
1. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	O sistema de ciclos no ensino fundamental, noturno, nas escolas estaduais de Uberlândia/MG.	a) ALCÂNTARA, Núbia Aparecida Imaculada. b) SILVA, Rossana Valéria de Souza e.	Analisar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental que frequentavam a escola no período noturno em Uberlândia após a implantação do Sistema de Ciclos nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.
2. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.	Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação em Cáceres/MT.	a) ALENCAR, Rosalva Pereira de. b) BARROS, Helena Faria de.	Analisar a concepção de ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica e na avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Cáceres-MT.
3. a) Tese.	Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos:	a) ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de.	Entender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas professoras que vivenciam os

b) 2008. c) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.	sentidos da prática avaliativa docente.	b) RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel.	ciclos em escolas de Fortaleza-CE.
4. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação.	a) AMARAL, Maria Clara Ede. b) FREITAS, Luiz Carlos de.	Verificar a viabilidade de relatórios descritivos como instrumento de avaliação em escolas cicladas em Cáceres/MT.
5. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.	Avaliação da aprendizagem em uma “escola ciclada” em Juiz de Fora, MG: o que pensam as professoras?	a) BASTOS, Rayssa Lopes. b) CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira.	Entender como as docentes de uma escola pública estadual organizada em ciclos localizada em de Juiz de Fora, Minas Gerais, interpretam a proposta desse modelo de organização curricular e como as mesmas constroem as suas práticas pedagógicas avaliativas.
6. a) Dissertação. b) 2004. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso.	a) CABRERA, Renata Cristina. b) MAXIMO, Antonio Carlos.	Relatar e entender como as práticas pedagógicas de avaliação de uma escola da Rede Estadual de Ensino em Cuiabá - MT organizada em ciclos se estabeleciam.
7. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação.	a) CHRISTOFA-RI Ana Carolina. b) BAPTISTA, Claudio Roberto.	Relatar e entender como as práticas pedagógicas de avaliação de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre organizada em ciclos se estabeleciam.
8. a) Tese. b) 2003. c) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.	Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém.	a) CUNHA, Emmanuel Ribeiro. b) NUÑEZ, Isauro Beltran.	Caracterizar as práticas pedagógicas e as representações de duas professoras da Escola Cabana, bem como, o entendimento das mesmas em relação a ensino e à avaliação.
9. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	Avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos anos de 1990: políticas, saberes e práticas.	a) DORNELLAS, Vaneide Correa. b) SILVA, Marcelo Soares Pereira da.	Analisar a experiência dos Ciclos de Formação Básica implantada na rede estadual de ensino de Minas Gerais, no final dos anos 90, centrando sua atenção na questão dos processos de avaliação.
10. a) Dissertação. b) 2004. c) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.	Concepções e saberes docentes nas práticas avaliativas da escola por ciclo de formação.	a) FARIAS, Inês Porto. b) CUNHA, Maria Isabel da.	Identificar as condições que fundamentavam os procedimentos de avaliação desenvolvidos por quatro docentes de uma unidade escolar organizada por Ciclos de Formação na Rede Pública do Município de Porto Alegre.
11. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal Fluminense, Niterói.	Avaliação, registros de classe e professoras: escutamento no CIEB Bento Rubião.	a) FERNANDES, Ana Cristina Corrêa. b) VALLE, Maria Teresa Esteban do.	Levantar os sentidos atribuídos por professoras do primeiro ciclo de formação sobre avaliação, identificados, por meio de registros de classe, realizados pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, bem como, das “falas” dessas docentes.

12. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Avaliação da Aprendizagem na escola plural: o que ocorre na prática?	a)FONSECA, José Luiz Saldanha da. b)TALIM, Sérgio Luiz.	Levantar as concepções de docentes que ministram aulas sobre o conteúdo curricular de Ciências no terceiro ciclo de formação da Rede Municipal de Belo Horizonte – MG, sobre avaliação na perspectiva da proposta pedagógica “Escola Plural” que organiza o seu currículo por ciclos de aprendizagem.
13. a) Dissertação. b) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	A avaliação de alunos na implantação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar.	a)KNOBLAUCH, Adriane. b) MARIN, Alda Junqueira.	Investigar a permanência ou não da lógica do sistema curricular seriado em uma escola pública localizada na cidade de Curitiba que adotou a proposta dos ciclos como organização curricular.
14. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal Fluminense, Niterói.	Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem.	a)LAUNÉ, Virgínia Cecília da Rocha Louzada. b)VALLE, Maria Teresa Esteban do.	Analisar a convivência da organização curricular em ciclo e seriada no 1º Ciclo de Formação no município do Rio de Janeiro.
15. a) Dissertação. b) 2006. c) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	A teoria e prática da avaliação na escola cidadã por ciclos de formação: caminhos e desafios que se impõem.	a)LOCH, Jussara Margareth de Paula. b) BERNARDES, Nara Maria Guazzelli.	Detectar os processos de exclusão a que são sujeitos alunos de classes populares no processo de avaliação oriundos de uma escola municipal localizada na periferia de Porto Alegre.
16. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade de Brasília, Brasília.	A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos.	a)MARCHESI, Reina Sandra. b)NETO, Amarilio Ferreira.	Analisar a prática da avaliação realizada pela unidade escolar da rede municipal de Vitória /ES - “José Áureo Monjardim” no IV ciclo.
17. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.	Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional?	a)MELO, Maria Noraelena Rabelo. b) MCDONALD, Brendan Coleman.	Analisar a prática pedagógica da avaliação na organização curricular em ciclos em uma das unidades escolares da rede pública estadual localizada em Fortaleza – CE.
18. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.	Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdos e processos de elaboração.	a)METZNER, Cíntia. b) BORBA, Amândia Maria de.	Analisar a metodologia de avaliação da aprendizagem denominada de “pareceres descritivos” no programa “Escola Sem Fronteiras” organizado em ciclos.
19. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade de Brasília, Brasília.	Ciclos de formação: caminho para a re-significação da avaliação numa escola de ensino fundamental.	a) NEIVA, Sonia Maria de Sousa Fabrício. b)BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas.	Identificar a prática pedagógica de avaliação de uma escola de educação fundamental no município de Paracatu/MG organizada em ciclos de formação.
20. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade de Brasília,	A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal.	a)PEREIRA, Maria Susley. b)BOAS, Benigna Maria de Freitas	Entender como era o procedimento pedagógico de avaliação de uma docente que atuava no Bloco Inicial de Alfabetização em uma das escolas da rede de ensino pública do Distrito Federal organizadas em ciclos.

Brasília.		Villas.	
21. a) Dissertação. b) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.	Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: série e ciclo.	a) REIS, Lenine Antônio dos. b) SARMENTO, Diva Chaves.	Investigar as concepções de avaliação da aprendizagem em uma escola organizada em séries e uma escola com regime de ciclo.
22. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.	Avaliação nos ciclos de formação: das intenções à prática: estudo de caso em uma escola pública estadual de Fortaleza.	a) SANTIAGO, Silvano Bastos. b) MCDONALD, Brendan Coleman.	Verificar as representações dos docentes que atuavam na Escola do Ensino Fundamental e Médio D. “Antônio de Almeida Lustosa” sobre as políticas educacionais de órgãos superiores, a proposta dos ciclos e práticas de avaliação.
23. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade Federal da Bahia, Salvador.	O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana.	a) SOUZA, Cláudia Nazaré Gonçalves de. b) CUNHA, Myrian Crestian Chaves da.	Analisar as práticas de avaliação no ensino de português, identificando quais concepções de ensino/aprendizagem da língua materna permeiam a prática pedagógica dos docentes que atuavam no Ciclo Básico II na “Escola Cabana”.
24. a) Dissertação. b) 2009. c) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem.	a) VILLAR, Ana Paula Russo. b) AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de.	Compreender as práticas pedagógicas que envolvam processos avaliativos em uma organização escolar por Ciclos de Aprendizagem, identificando os aspectos coerentes e incoerentes entre a concepção desse sistema e a sua materialização no dia-a-dia da unidade escolar investigada da Rede Municipal da Cidade do Recife
Representações de docentes, alunos e pais sobre questões relativas aos ciclos			
1. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	A resistência dos professores: o entrave quanto à Escola Ciclada da rede estadual de ensino em Rondonópolis-MT.	a) ARAÚJO, Marisa Inês Brecovici. b) MAXIMO, Antonio Carlos.	Investigar se existe resistência dos docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso no município de Rondonópolis com relação à organização curricular por ciclos.
2. a) Dissertação. b) 2009. c) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	A visão dos professores de Ciências do ciclo II sobre o sistema de ciclos de formação e desenvolvimento humano da rede municipal de Goiânia.	a) AZEVEDO, Gislene Souza de Sá. b) ECHEVERRÍA, Agustina Rosa.	Verificar as representações sobre a organização em ciclos de todos os docentes que atuavam no ciclo II da rede municipal de educação de Goiânia.
3. a) Dissertação. b) 2005. c) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	Ciclos e progressão continuada: a representação social de professores.	a) DÉR, Carolina Simões. b) SOUSA, Clarilza Prado de.	Conhecer a representação social dos docentes que atuavam no Ensino Fundamental I das escolas da rede municipal de ensino do Estado de São Paulo sobre a progressão continuada e o regime de ciclos.
4. a) Dissertação. b) 2007. c) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.	O professor dos quatro últimos anos do ensino fundamental na educação escolar em ciclos do sistema educacional de Minas Gerais.	a) DINIZ, Roberta Medeiros. b) CURY, Carlos Roberto Jamil.	Investigar as representações dos professores sobre os ciclos de aprendizagem no contexto: ensino fundamental na rede estadual de ensino de Minas Gerais, entre 1998 e 2003.
5.	Falhas docentes sobre a não-	a) FETZNER,	Investigar as representações dos professores sobre

a) Tese. b) 2007. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	aprendizagem escolar nos ciclos.	Andréa Rosana. b) PERONI, Vera Maria Vidal.	os ciclos de aprendizagem no contexto: três municípios brasileiros e a não aprendizagem dos alunos.
6. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre: uma análise sociológica da implantação e do momento atual.	a)KLOVAN, Cristiane Figueiró. b) VEIT, Maria Helena Degani.	Investigar as representações dos professores sobre os ciclos de aprendizagem no contexto: Porto Alegre com a implantação do Ensino por Ciclos de Formação (ECF).
7. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.	Tempo de aprender, tempo de ensinar: as concepções dos professores sobre os ciclos em uma escola municipal de Natal/RN.	a) LIMA, Cleucy Meira Tavares. b) RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel.	Investigar as representações dos professores sobre os ciclos de aprendizagem no contexto: Porto Alegre com a implantação do Ensino por Ciclos de Formação (ECF).
8. a) Dissertação. b) 2005. c) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	Ciclos escolares: um estudo na rede municipal de ensino de São Paulo.	a)MACHADO, Simone Aparecida. b) FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa.	Investigar as representações dos professores sobre os ciclos de aprendizagem no contexto: rede municipal de São Paulo.
9. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	Escola ciclada: pesquisa com professores de escolas públicas da cidade de Barra do Garças, Mato Grosso.	a)MARCOLAN, Valdemar. b) PAULO, Sérgio Roberto de.	Investigar as representações dos professores sobre os ciclos de aprendizagem no contexto: ensino fundamental da Rede Pública Estadual da cidade de Barra do Garças - MT em 2001 e 2002 em nove unidades escolares.
10. a) Dissertação. b) 2009. c) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino do Recife.	a)MELLO, Suely Perrusi Bandeira de. b) PORTO, Zélia Granja.	Investigar as representações dos professores sobre os ciclos de aprendizagem no contexto: rede municipal de ensino do Recife.
11. a) Dissertação. b) 2006. c) Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.	Ciclos de aprendizagem: representações sociais de professores do ensino fundamental.	a)PETRENAS, Rita de Cássia. b)Universidade Federal Fluminense.	Investigar as representações dos professores sobre os ciclos de aprendizagem no contexto: 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista.
12. a) Dissertação. b) 2009. c) Universidade de Uberaba, Uberaba.	Pensamento docente sobre os ciclos na educação básica.	a)TÁRTARO, Tássia Ferreira. b) ALMEIDA, Maria Célia de Castro.	Investigar as representações dos professores sobre os ciclos de aprendizagem no contexto: uma escola municipal de Minas Gerais.
13. a) Dissertação. b) 2001. c) Universidade Federal do Pará, Belém.	Um estudo sobre a adoção da proposta de ciclos básicos no município de Belém: as representações de uma comunidade escolar.	a)DESPOINTES, Virgínia Teixeira. b) PIMENTEL, Maria Olinda.	Investigar as representações de professores, pais e alunos sobre os ciclos de aprendizagem e os seus elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente a avaliação no contexto: uma escola pública da Região Metropolitana de Belém.

14. a) Dissertação. b) 2002. c) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.	A edos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares.	a)GLÓRIA, Dília Maria Andrade. b) MAFRA, Leila de Alvarenga.	Investigar as representações de professores, pais e alunos sobre os ciclos de aprendizagem e os seus elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente a avaliação no contexto: uma escola fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que adota o projeto “Escola Plural”.
15. a) Tese. b) 2008. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	a)JACOMINI, Márcia Aparecida. b) CAMARGO, Rubens Barbosa de.	Investigar as representações de professores, pais e alunos sobre os ciclos de aprendizagem e os seus elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente a avaliação no contexto: duas escolas municipais da cidade de São Paulo.
16. a) Tese. b) 2006. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS.	a)Oyarzabal, Graziela Macuglia. b) TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Siva.	Investigar as representações de professores, pais e alunos sobre os ciclos de aprendizagem e os seus elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente a avaliação no contexto: escolas públicas municipais de Porto Alegre/RS.
17. a) Dissertação. b) 2000. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação.	a)FREITAS, Elias José Lopes de. b) PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda,	Investigar as representações de Pais de alunos sobre a implantação do projeto “Escola Plural” e seus procedimentos de avaliação no contexto: rede municipal de Belo Horizonte/MG.
18. a) Dissertação. b) 2001. c) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	Novos caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar: a teoria e a prática no contexto da escola plural.	a)MELLO, Flávia Carvalho Malta de. b) SILVA, Marcelo Soares Pereira da.	Investigar as representações de docentes e dados documentais sobre a implantação do projeto “Escola Plural” e seus procedimentos de avaliação no contexto: escolas da rede municipal de Belo Horizonte/MG.
19. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Sistema de ciclos: desafios de uma política pública.	a)JAIME, Rafael Rocha. b) BOMENY, Helena Maria Bousquet.	Compreender as percepções de sujeitos diferentes da comunidade escolar de uma escola pública na região metropolitana do Rio de Janeiro - Nova Iguaçu - sobre a política de aprovação automática.
20. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal Fluminense, Niterói.	Ciclos e sucesso escolar: questões teóricas e práticas.	a)KANEKO, Sidineia Muniz. b)RANGEL Mary.	Investigar a concepção de sucesso escolar na visão de docentes, pais e/ou responsáveis, como também dos alunos, discutindo a proposta de avaliação dos ciclos na Escola Municipal de Niterói, RJ, Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis.
21. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Católica de Goiás, Goiânia.	Ciclos de escolarização: a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Goiânia.	a)OLIVEIRA, Nilza Maria de. b)LIBÂNEO, José Carlos.	Analisar o sistema de ensino organizado por ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em duas escolas da rede municipal de Goiânia que faz parte do projeto intitulado “Escola para o século XXI”.
22. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal	Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes: estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-	a)SANTOS, Silvia Oliveira de Souza Monteiro dos. b) CARNEIRO,	Analisar os saberes adquiridos pelos professores com organização da escola em ciclos e as estratégias para a criação e/ou construção das mesmas no contexto de escolas da rede municipal de São Gonçalo no Rio de Janeiro.

Fluminense, Niterói.	RJ.	Waldeck.	
Gestão escolar em sistemas com regime de ciclos			
1. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	O trabalho de gestores escolares no contexto de escolas estaduais organizadas por ciclos de formação.	a) BORDALHO, Evanildes de Arruda. b) FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Identificar o trabalho de gestores de cinco escolas estaduais organizadas por ciclos no município de Cuiabá.
2. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.	Gestão da educação e a alfabetização no ciclo I: regulação e emancipação.	a) MIKA, Íris Amaral de. b) SILVA, Sidney Reinaldo de.	Analisar o processo de gestão no Ciclo I do Ensino Fundamental responsável pelo período da alfabetização, no intuito de verificar o modo como a gestão da educação articula as diretrizes definidas pelas políticas públicas com as práticas escolares no Ciclo I localizados em escolas públicas municipais de Curitiba.
3. a) Dissertação. b) 2004. c) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	Escola Cabana: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA.	a) SOUSA, Íris Amaral de. b) CHIZZOTTI, Antonio.	Analisar como a proposta pedagógica intitulada “Escola Cabana” foi operacionalizada na dinâmica dos seus gestores no município de Belém/PA.
A influência dos ciclos no trabalho docente			
1. a) Dissertação. b) 2009. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada.	a) BEZERRA, Bruna da Silva. b) SOUSA, Denise Trento Rebelo de.	Levantar quais os saberes teóricos e práticos que foram adquiridos por professores com o trabalho realizado em uma escola organizada em ciclos com regime de progressão continuada em uma escola municipal da cidade de São Paulo.
2. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.	O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo.	a) CASADO, Maria Inês Miqueleto. b) GANDINI, Raquel Pereira Chainho.	Compreender qual o tipo de trabalho docente mantido pelo Estado de São Paulo, bem como, entender a proposta dos ciclos e a jornada de trabalhos dos professores.
3. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural.	a) FARDIN, Vinícius Luciano. b) OLIVEIRA, Dalila Andrade.	Analisar o trabalho pedagógico realizado pelos professores que atuavam no projeto “Escola Plural” de BH/MG observando as atividades desenvolvidas em diferentes ambientes existentes dentro da escola.
4. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	A concepção do professor no ciclo de formação: um estudo baseado na proposta de Goiânia (gestão 2001-2004).	a) LEÃO, Alessandra Mendonça. b) DOMINGUES, Maria Hermínia Marques da Silva.	Analisar teoricamente, utilizando-se de dados bibliográficos, a concepção de professor presente nos ciclos de formação humana formalizados nessa proposta de ensino por ciclos.
5. a) Dissertação. b) 2009. c) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Escola em ciclos: implicações para o trabalho docente – um estudo de caso.	a) PONTE, Nízia Maria. b) FERNANDES, Cláudia de Oliveira.	Verificar como modificações no currículo podem transformar o trabalho cotidiano dos professores de uma escola de 1º e 2º ciclos da rede municipal de educação da cidade de Niterói no Rio de Janeiro.

A educação inclusiva no contexto dos ciclos			
1. a) Dissertação. b) 2009. c) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.	Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia.	a)AGUIAR, Suelena de Moraes. b) BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho.	Analisar a proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano existente na rede municipal de educação de Goiânia em 1998 e suas relações como possibilidade de inclusão escolar àqueles sujeitos portadores de necessidades especiais.
2. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.	Escola Plural e educação inclusiva: diversos olhares, múltiplos sentidos.	a)SILVA, Jerusa de Pinho Tavares. b) MARQUES, Luciana Pacheco.	Compreender as representações sociais de docentes, coordenadores e diretores de uma escola comum da rede municipal de educação de Belo Horizonte sobre a implantação do regime em ciclos materializado no Programa denominado de “Escola Plural” e da sua relação com a educação inclusiva.
3. a) Dissertação. b) 2010. c) Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.	Proposta de ciclos: estudo sobre a escola de Sara de Cuiabá – MT, à luz das políticas públicas de inclusão.	a)TAVARES, Arlete de Fátima. b) MACHADO, Edileine Vieira.	Compreender a proposta de ciclos para poder verificar se tal regime de organização escolar coopera ou não para a consolidação de uma educação inclusiva.
A relação da escola e da família com o regime de ciclos			
1. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação.	a)ABREU, Ramon Correa de. b) NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes.	Descrever e analisar os discursos presentes nas “falas” das famílias inseridas economicamente em classes populares sobre a função da escola na escolaridade dos filhos, no contexto de implantação dos ciclos de aprendizagem por meio do Programa “Escola Plural” da rede municipal de educação de Belo Horizonte.
2. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos.	a)DINIZ, Elânia Duarte. b) NOGUEIRA, Maria Alice.	Investigar como ocorre no regime de ciclos de aprendizagem, a relação entre a família e a escola e seus distintos entendimentos sobre o processo de avaliação em uma escola de nível fundamental da rede estadual de ensino em Belo Horizonte.
Reflexões sobre o regime seriado em contraposição ao regime por ciclos.			
1. a) Dissertação. b) 2004. c) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.	A seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte.	a)NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal. b) CURY, Carlos Roberto Jamil.	Comparar taxas de adesão da escolaridade em ciclos e seriada na rede pública de ensino e privada do município de Belo Horizonte.
2. a) Dissertação. b) 2001. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos.	a)DAHLKE, Iara Suzana. b)NETO, Alfredo Veiga.	Apresentar como as transformações nos sistemas organizacionais escolares permanecem atreladas, ainda, que revestidas de práticas pedagógicas distintas de meios para a promoção da disciplina dos corpos.
Formação inicial de docentes para atuação em ciclos			
1. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal de Mato	Concepções e práticas curriculares de professores formadores do Curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Sinop, e a	a)ANDRUCHAK Ana Lúcia. b) FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Verificar a formação inicial recebida por docentes é capaz de habilitar esses profissionais para trabalhar com práticas curriculares na perspectiva da escola organizada por ciclos.

Grosso, Cuiabá.	perspectiva da escola organizada em ciclos.		
Experiências com o regime de ciclos: uma análise comparativa			
1. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade do Porto, Porto.	Uma ponte entre dois portos: a escola por ciclos em Porto Alegre e na cidade do Porto.	a)BERTUOL, Gladys. b)LEITE, Carlinda.	Analisar as mudanças ocorridas nos currículos do Ensino Básico em Portugal, bem como, nos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Brasil) durante o período de 1995 a 2001 em função da introdução de um regime escolar fundamentado em ciclos de aprendizagem.
Formação continuada e os ciclos de aprendizagem			
1. a) Dissertação. b) 2003. c) Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.	Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclos.	a)BERNADO, Elisângela da Silva. b) BONAMINO, Alicia Maria Catalano.	Caracterizar a formação continuada de professores que acontece no município do Rio de Janeiro por meio da investigação em escolas de ensino fundamental organizadas em ciclos, nas dimensões em que a autora denominou de “macro análise” utilizando-se como fonte de dados o Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica em 2001 (SAEB) e o que ela chamou de “análise mesossocial” realizando um estudo de caso sobre a formação continuada de docentes de numa escola pública de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro.
2. a) Tese. b) 2004. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola.	a)BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. b) SARAIVA, João Antônio Filocre.	Levantar as diretrizes definidas na política de formação continuada do município de Belém a partir da implantação do projeto “Escola Cabana”.
3. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal do Pará, Belém.	Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana: dilema e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada.	a)FERREIRA, Diana Lemes. b) Maués, Olgaíses Cabral.	Compreender a formação continuada dos docentes levando em consideração as políticas que fundamentaram a implantação do Projeto Político-Pedagógico "Escola Cabana" localizado no município de Belém no Estado do Pará durante os anos de 1997 a 2004.
4. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade de Uberaba, Uberaba.	O ciclo inicial de alfabetização e a formação continuada de docentes.	a)CHAVES, Fátima Garcia. b) MAIMONE, Eulália Henriques.	Conhecer as práticas alfabetizadoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberaba.
5. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade de Brasília, Brasília.	Educação continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal.	a)TOLENTINO, Maria Antônia Honório. b) RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de.	Analisar como docentes dos anos iniciais materializam em suas práticas pedagógicas as propostas do “Bloco Inicial de Alfabetização” que possui como pressupostos os princípios do regime em ciclos de aprendizagem.
6. a) Dissertação. b) 2009. c) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.	A formação continuada no âmbito da política pública Escola Plural.	a)PINTO, Rogério Inácio. b) CHAMON, Carla Simone.	Analisar como a Política “Escola Plural” da rede municipal de ensino de Belo Horizonte em Minas Gerais se concretiza como contínua capacitação para os docentes.
7. a) Dissertação. b) 2003.	A escola organizada em ciclos e a formação de professores: uma reflexão.	a)CARCERÉRI, Fláminia.	Compreender se a formação continuada a que passam os professores, os auxiliam para trabalhar com o regime de ciclos de aprendizagem.

c) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.		b) WACHOWICZ, Lilian Anna.	Contexto: Curitiba.
8. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	A elaboração e o desenvolvimento curricular dos cursos de formação continuada de professores na escola organizada em ciclos.	a) LAET, Marli Silveira Marques de. b) FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Compreender se a formação continuada a que passam os professores, os auxiliam para trabalhar com o regime de ciclos de aprendizagem. Contexto: município de Várzea Grande/MT.
As políticas de ciclos e sua formulação			
1. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.	Uma escola em ciclos: a obra em construção.	a) AGUIAR, Denise Regina da Costa. b) DURAN, Marília Claret Geraes.	Analisar a implantação da escola em ciclos na rede pública municipal de São Paulo, no período 1989-2004.
2. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	Ciclos: a escola em (como) questão.	a) ALAVARSE, Ocimar Munhoz. b) SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian.	Levantar as concepções de ciclos presentes na literatura, em documentos legais e oficiais, bem como, as interpretações dessa concepção em diferentes iniciativas de redes públicas municipais como, por exemplo, em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre.
3. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	O Oficial-alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural.	a) CARNEIRO, Gláucia Conceição. b) SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão.	Analisar a contradição existente entre os documentos oficiais da proposta e as “falas” das professoras entrevistadas que atuavam no projeto “Escola Plural”.
4. a) Dissertação. b) 2002. c) Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo.	Participação do diretor de escola da prefeitura de Belo Horizonte no desenvolvimento da Escola Plural.	a) FERNANDES, Gounnersomn Luiz. b) GIROLETTI, Domingos Antônio.	Analisar a gestão da Secretaria de Educação da Rede municipal de Educação do município de Belo Horizonte no período de 1993 a 1996 sobre a proposta político-pedagógica “Escola Plural”, bem como, analisar a participação do quadro efetivo das escolas, principalmente dos diretores das unidades escolares.
5. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal do Amazonas, Manaus.	A diversidade cultural na proposta pedagógica de organização do ensino fundamental em ciclos de formação humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus.	a) REIS, Darianny Araújo dos. b) NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo.	Analisar propostas pedagógicas presentes em documentos oficiais sobre a implantação da organização em ciclos, produzidos para diferentes contextos.
6. a) Dissertação. b) 2005. c) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	Os cadernos de Educação da Escola Cabana (1997-2004): dispositivos textuais e materiais para a estratégia de conformação e prescrição de práticas pedagógicas em Belém-PA.	a) SANTOS, Ana Maria Smith. b) TOLEDO, Maria Rita de Almeida.	Analisar os “Cadernos de Educação” que serviam como fundamentação para o trabalho dos docentes que atuavam no projeto “Escola Cabana” organizado em ciclos em Belém no Pará.
7. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade	Trajetórias, encontros e olhares: da construção da proposta pedagógica da EMEF Vila Monte Cristo à	a) SCHERER, Regina Maria Duarte.	Analisar a proposta pedagógica produzida em 1995 pela “Escola Municipal Ensino Fundamental Vila Monte Cristo” estendida para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a partir de 1997 como

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	transposição e configuração da política educacional de ciclos de formação em Porto Alegre.	b) AMARAL, Dorneles Malvina do.	Política Pública Educacional.
Os ciclos: alguns fundamentos e a questão temporal e espacial			
1. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.	A organização do trabalho escolar: os tempos e espaços de formação humana.	a) ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. b) WITTMAN, Lauro Carlos.	Identificar as concepções que fundamentam a organização em ciclos, centrando a sua atenção na questão da organização temporal e espacial que tal proposta exige.
2. a) Tese. b) 2006. c) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais.	a) PARENTE, Cláudia da Mota Darós. b) PEREZ, José Roberto Rus.	Analisar as organizações temporais existentes na organização curricular por ciclos implantada por meio do projeto “Escola Plural” como produto de uma política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais.
3. a) Dissertação. b) 2004. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar.	a) GOMES, Alessandra. b) PARO, Vitor Henrique.	Debater o término da não reprovação como questão política e não somente pedagógica.
4. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	A questão do tempo nas aprendizagens dos educadores da Escola Cidadã.	a) KOPZINSKI, Sandra Difini. b) SCHAFFER, Margareth.	Entender como a questão do tempo é levada em consideração na formação dos docentes, no que diz respeito, à construção de práticas pedagógicas. no sistema de ciclos denominado de “Escola Cidadã”.
5. a) Tese. b) 2009. c) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	Políticas de regulação na educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008.	a) MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. b) DOURADO, Luiz Fernandes.	Analisar a organização da escola em ciclos em Goiânia, mas centrando a discussão nos processos de regulação das políticas educacionais empreendidos no Brasil, particularmente a partir da década de 1990.
6. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.	Formação por ciclos: políticas e fundamentos.	a) NEDBAJLUK, Lídia. b) PEDRA, José Alberto.	Entender o modelo dos ciclos de aprendizagem nos seus aspectos políticos, filosóficos e psicológicos por meio de pesquisa documental.
7. a) Tese. b) 2004. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	A psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem.	a) TEIXEIRA, Edival Sebastião. b) OLIVEIRA, Marta Kohl.	Compreender por meio de revisão de literatura os pressupostos da organização em ciclos, mas enfatizando a relação estabelecida nessa proposta pedagógica entre tempo e desenvolvimento.
8. a) Tese. b) 2007. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade.	a) UBERTI, Luciane. b) FISCHER, Rosa Maria Bueno.	Analisar os argumentos da proposta pedagógica incorporada no projeto “Escola Cidadã” analisados por meio dos Cadernos Pedagógicos publicados pela Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre.
9. a) Dissertação.	A organização em ciclos de aprendizagem: uma análise	a) STREMEL, Silvana.	Analisar o processo de implantação da organização em ciclos nos Brasil, apresentando a re-

b) 2011. c) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.	dos processos de recontextualização e de formulação de políticas.	b) MAINARDES, Jefferson.	contextualização dessas diferentes experiências de ciclos de aprendizagem.
Os ciclos e sua organização pedagógica			
1. a) Dissertação. b) 2004. c) Universidade Católica de Goiás, Goiânia.	Ciclos de formação e organização do trabalho pedagógico na Educação Física.	a)CORREIA, Elizete Silva Resende. b)MIRANDA, Marília Gouveia de.	Conhecer o trabalho pedagógico do professor de Educação Física no ensino fundamental da rede municipal de Goiânia organizado em ciclos de formação.
2. a) Dissertação. b) 2007. c) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.	A escola organizada em ciclos: tempo/espaço e aprendizagem.	a)HOÇA, Liliamar. b) PORTILHO, Evelise Maria Labatut.	Analisar como o espaço e o tempo são dinamizados na prática pedagógica desses profissionais em uma organização escolar em ciclos de aprendizagem em duas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba com o auxílio de onze profissionais que atuavam no ciclo I.
3. a) Dissertação. b) 2003. c) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Ciclos de formação, prática pedagógica e saberes docentes: certezas e incertezas no cotidiano de uma Escola Plural.	a)OLIVEIRA, Maria das Graças. b) MAFRA, Leila de Alvarenga.	Compreender como a unidade escolar investigada se estrutura na organização das práticas pedagógicas dos docentes em função das especificidades do regime de ciclos.
4. a) Dissertação. b) 2010. c) Universidade de Pernambuco, Universidade Federal de Paraíba, Recife.	A Educação Física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife.	a)PEREIRA, Eliene Lacerda. b)JÚNIOR, Marcílio Souza.	Analisar as transformações realizadas nos seguintes aspectos escolares: prática pedagógica, organização do trabalho pedagógico quanto os seus objetivos, avaliação, conteúdo, forma e gestão no ensino de Educação Física.
5. a) Dissertação. b) 2009. c) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	A Educação Física no contexto da escola ciclada.	a)PEREIRA, Neiva. b) MENDES, Valdelaíne da Rosa.	Compreender como os professores de Educação Física organizam sua práticas pedagógicas diariamente em função do regime ciclado em uma escola organizada em ciclos no município de Caxias do Sul.
6. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	A organização do trabalho escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia no período de 1997 a 2003.	a)REZENDE, Leandro. b)SILVA, Marcelo Soares Pereira da.	Descrever e analisar no período de 1997 a 2003 a experiência da organização escolar em ciclos na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
7. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.	O trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar.	a)SELLA, Mônica Rolim de Moura. b)SILVA, Mônica Ribeiro da.	Entender o trabalho pedagógico dos docentes em função das concepções de tempo e espaço específicas da proposta por ciclos de aprendizagem em duas unidades escolares da rede municipal de educação de Curitiba organizadas em ciclos.
8. a) Dissertação.	Um olhar perspectivado nas turmas de progressão:	a)SOUZA, Doris Helena de.	Analisar as práticas pedagógicas nas denominadas “Turmas de Progressão” inseridas na proposta

b) 2000. c) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	potencialidades e transformações de saberes e poderes.	b) MEDEIROS, Marilú Fontoura de.	“Escola Cidadã” da rede municipal de Porto Alegre.
O regime dos ciclos e o currículo			
1. a) Tese. b) 2008. c) Universidade Federal Fluminense, Niterói.	Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência Escola Cabana (1997/2004).	a) BARRETO, Edna Abreu. b) RANGEL, Mary.	Analisar a estruturação curricular em virtude da implantação dos ciclos de aprendizagem no ensino fundamental do município de Belém – Pará no período de duas gestões municipais consecutivas no período de 1997 a 2000 e de 2000 a 2004.
2. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Federal do Pará, Belém.	Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores.	a) CARMO, Luiz Felipe do. b) LIMA, Rosângela Novaes.	Realizar uma recuperação histórica da proposta da Escola Cabana no período de 1996 a 2004 e dos fundamentos político-pedagógicos para a implantação dos ciclos na cidade Belém do Pará.
3. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ.	a) BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. b) MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa.	Identificar por meio de uma investigação teórica e coleta em entrevistas que tendências influenciaram a Fundação Municipal de Educação de Niterói na reformulação dessa política dos ciclos e como ocorreu esse processo de reformulação do texto da proposta pedagógica.
4. a) Dissertação. b) 2009. c) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática.	a) MATHEUS, Danielle dos Santos. b) LOPES, Alice Ribeiro Casimiro.	Analisar a política curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ durante a gestão política do Partido dos Trabalhadores durante o triênio 2005-2008.
5. a) Dissertação. b) 2010. c) Universidade Federal Fluminense, Niterói.	O currículo em ciclos no contexto da prática: com a palavra o professor.	a) REIS, Andréa Pierres. b) GASPARELLO, Arlette Medeiros.	Analisar a implantação dos ciclos em seu início – 1999 - verificando que a partir de 2005 foram implantados em algumas escolas até alcançar toda a rede em 2007 sendo conhecida por “Escola de Cidadania” em Niterói/RJ.
6. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	A escola Sara: análise do currículo nos ciclos da rede do ensino cuiabana.	a) CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. b) BARRETO, Elba Siqueira de Sá.	Analisar o currículo por ciclos da Escola Sara na rede de ensino Cuiabana.
7. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	A Educação Física no currículo de escolas estaduais organizadas por ciclos de Sinop-MT.	a) CIMITAN, Leandro. b) FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Analisar o currículo por ciclos em Sinop centrando sua atenção nos conteúdos da área da Educação Física.
8. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	A prática de planejamento curricular de professores do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/MT.	a) CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. b) FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Investigar o planejamento curricular de docentes do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal de Rondonópolis – MT.

9. a) Dissertação. b) 2005. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º ciclo de formação de uma escola da RME de Cuiabá-MT.	a)RODRIGUES, Marilce da Costa Campos. b)FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Compreender as concepções e as práticas de docentes que atuavam no primeiro ciclo de formação de uma unidade escolar da Rede Municipal de Educação de Cuiabá.
10. a) Dissertação. b) 2010. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT.	a)SILVA, Ludimila Izabel. b)FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Compreender a política curricular do “Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã” da rede municipal de ensino no município de Várzea Grande também no Estado de Mato Grosso.
11. a) Dissertação. b) 2008. c) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação.	a)MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. b)FERNANDES, Jorcelina Elisabeth.	Analisar o currículo de alfabetização desenvolvido por docentes do 1º. Ciclo do Ensino Fundamental da rede estadual de Mato Grosso no município de Cuiabá.
12. a) Dissertação. b) 2000. c) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.	Por uma alfabetização pluriforme nos ciclos de idade.	a)PIEVE, Maria da Graça Prediger da. b)MARQUES, Mário Osório.	Analisar as teorias da construção da linguagem escrita na criança fundamentadas na perspectiva da psicogênese e na socio-interacionista como possibilidades de fundamentação pedagógica para os Ciclos de Idade de Formação no que se refere ao processo de alfabetização escolar.
13. a) Dissertação. b) 2008. c) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.	O currículo do ciclo inicial de alfabetização de Minas Gerais: inovação ou continuidade? Uma análise da proposta curricular do ciclo inicial de alfabetização da rede pública estadual de Minas Gerais – 2003/2004.	a)RIBEIRO, Viviane Raquel. b) SOUZA, Maria Inez Salgado de.	Entender o currículo proposto pela Secretaria Estadual de Minas Gerais para o Ciclo Inicial de Alfabetização buscando identificar as práticas pedagógicas prescritas para o processo de alfabetização escolar.
14. a) Dissertação. b) 2000. c) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	Políticas de currículo em conflito: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	a)BORGES, Isabel Cristina Noche. b) SAUL, Ana Maria.	Entender a escolha pelo regime curricular de ciclos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e como foi desenvolvida a proposta no período seguinte a sua implantação confrontando as “falas” com o realizado no ano de 1993.
15. a) Dissertação. b) 2002. c) Universidade Católica de Goiás, Goiânia.	O currículo dos “ciclos de formação” em escolas municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível.	a)PORCIÚNCULA, Zenith Pires de M. b) TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes.	Analisar o Currículo dos "Ciclos de Formação" implantados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia através do Projeto Escola para o Século XXI.
16. a) Dissertação. b) 2007. c)Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.	A “dialogicidade” na proposta curricular de escolas organizadas em ciclos de formação.	a)VIEIRA, Claudete Bonfanti. b) SILVA, Ilton Benoni da.	Analisar o lugar e o significado da “dialogicidade” na proposta curricular das escolas organizadas em Ciclos de Formação, em Criciúma/SC.
O desempenho de alunos nos ciclos			
1. a) Tese.	Ciclos ou séries?: a democratização do ensino	a)ALAVARSE, Ocimar Munhoz.	Comparar a organização do trabalho escolar em ciclos e em séries com relação ao objetivo de se

b) 2007. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	em questão.	b) SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian.	democratizar escola com relação a acesso e qualidade.
2. a) Tese. b) 2009. c) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	Análise do desempenho de escolas públicas cicladas e não cicladas pertencentes ao Ensino Fundamental.	a) ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de. b) FREITAS, Luiz Carlos de.	Comparar a eficiência de escolas públicas cicladas e não cicladas do ensino fundamental, centrando-se nos municípios de Campinas, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.
3. a) Tese. b) 2009. c) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Um estudo do impacto das políticas de não-retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos nas escolas públicas brasileiras.	a) CARVALHO, Sandro Sacchet de. b) FIRPO, Sergio Pereira.	Avaliar as políticas de não reprovação e suas conseqüências no rendimento acadêmico dos alunos no ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras, apoiando-se nos dados do Censo Escolar do INEP de 2001 e 2005, bem como dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2001 e da Prova Brasil de 2005.
4. a) Dissertação. b) 2003. c) Universidade Estadual de Maringá, Maringá.	A escolaridade em ciclos: análise de desempenho de alunos de 4ª série na área de língua portuguesa.	a) DOMINGUES, Analéia. b) PALANGANA, Isilda Campaner.	Verificar se o CBA produz a qualidade almejada no que diz respeito à aprendizagem da escrita. Contexto: produções de alunos da 4ª série, de 10 escolas estaduais de Maringá e região.
5. a) Dissertação. b) 2007. c) Universidade de São Paulo, São Paulo.	Ler e escrever nos ciclos nos da Escola Plural: um estudo de trajetórias.	a) MENDONÇA, Patrícia Moulin. b) BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.	Compreender os processos e efeitos produzidos pela aprendizagem insuficiente da leitura e escrita dos alunos do 3º ciclo de formação do ensino fundamental da Escola Plural localizada no município de Belo Horizonte.
6. a) Dissertação. b) 2006. c) Universidade Estadual de Maringá, Maringá.	Sistema seriado e sistema de ciclo: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita.	a) PINESSO, Márcia Regina Falconi. b) MORI, Nerli Nonato Ribeiro.	Investigar se há diferença na produção de escrita de alunos matriculados em turmas correspondentes à 4ª série do Ensino Fundamental em escolas de regime seriado e em escolas de regime de ciclo.
7. a) Tese. b) 2008. c) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.	Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória: uma análise dos Ciclos de Formação da rede municipal de Porto Alegre e suas implicações na produção de exclusões por conhecimento em alfabetização.	a) RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. b) BAQUERO, Rute Vivian Ângelo.	Analisar as exclusões por conhecimento que ocorriam nos processos de alfabetização inicial nos ciclos de formação.
8. a) Dissertação. b) 2010. c) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no Ensino Médio: experiências em diálogos.	a) TITTON, Maria Beatriz Paupério. b) MOLL, Jaqueline.	Conhecer o que pensam egressos da escola por ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS no Ensino Médio sobre a escolarização nessa estrutura.

Teses de Doutorado: 23.

Dissertações de Mestrado: 167.

TOTAL DE PESQUISAS: 190.

ANEXO I

**LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO
DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NO BRASIL – 2000 a 2011**

Atualizado em: 22/07/2011

Responsáveis pela organização:

Silvana Stremel – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Jefferson Mainardes – Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Favor referenciar como:

STREMEL, S.; MAINARDES, J. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2011**. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>

Comentários e sugestões: silvanastremel@gmail.com

Para acessar os links: pressionar “ctrl” e clicar

Tabela 1: Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2011)

Categoria		Nº
1	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (escola e sala de aula)	37
2	Implementação de políticas de ciclos	35
3	Avaliação da aprendizagem dos alunos	33
4	Opinião de professores, alunos e pais	24
5	Ciclos e questões curriculares	21
6	Organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos	11
7	Concepção e formulação de política de ciclos	10
8	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	9
9	Ciclos e formação continuada de professores	9
10	Impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos – ciclos	9
11	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	6
12	Ciclos e gestão	4
13	Ciclos e educação inclusiva	3
14	Ciclos e relação família-escola	2
15	Ciclos e seriação	2
16	Ciclos e formação inicial de professores	1
17	Política de ciclos – análise comparada	1
Total		217

Obs: Algumas Teses e Dissertações poderiam ser incluídas em mais de uma categoria.

