

---

# Organização escolar em ciclos: estado do conhecimento

*School organization in cycles: knowledge state*

*Organización escolar en ciclos: estado del conocimiento*

**Thamara Maria de Souza**

Universidade Católica de Brasília (UCB)

[tmassouza40@gmail.com](mailto:tmassouza40@gmail.com)

**Robson Dias**

Universidade Católica de Brasília (UCB)

[rbsn.dias@gmail.com](mailto:rbsn.dias@gmail.com)

## Resumo

*O objetivo deste artigo é analisar os resultados obtidos pelas pesquisas realizadas no país sobre a implementação da política de organização escolar em ciclos. Para obtenção dos dados foi realizada busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 19 a 25 de outubro de 2018, aplicando o recorte temporal de 2005 a 2018 e utilizando o seguinte descritor: organização escolar em ciclos. Conclui-se que, embora, a reintrodução dos ciclos no sistema escolar represente a possibilidade da superação das limitações impostas pela escola graduada, uma vez que investe na continuidade do processo de aprendizagem ao invés de sua interrupção. Muito ainda precisa ser feito para que haja o alinhamento entre os pressupostos teóricos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos e a prática real.*

*Palavras-chave: Educação. Organização Escolar em Ciclos. Estado do Conhecimento.*

## Abstract

*The aim of this article is to analyze the results obtained by the research carried out in the country on the implementation of the school organization policy in cycles. To obtain the data, a search was made at the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), from 19 to 25/10/18, applying the temporal cut from 2005 to 2018 and using the following descriptor: school organization in cycles. It is concluded that, although the reintroduction of the cycles in the school system represents the possibility of overcoming the limitations imposed by the graduate school, since it invests in the continuity of the learning process instead of its interruption, much still needs to be done to have the alignment between the theoretical assumptions that support the organization of schooling in cycles and the actual practice.*

*Keywords: School Organization in Cycles. State of Knowledge.*

## Resumen

*El objetivo de este artículo es analizar los resultados obtenidos por las investigaciones realizadas en el país sobre la implementación de la política de organización escolar en ciclos. Para la obtención de los datos se realizó una búsqueda en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD), en el período de 19 a 25 de noviembre de 2018, aplicando el recorte temporal de 2005 a 2018 y utilizando el siguiente descriptor: organización escolar en ciclos. Se concluye que, aunque la reintroducción de los ciclos en el sistema escolar represente la posibilidad de la superación de las limitaciones impuestas por la escuela graduada, una vez que invierte en la continuidad del proceso de aprendizaje en lugar de su interrupción. Mucho aún hay que hacer para que haya la alineación entre los presupuestos teóricos que fundamentan la organización de la escolaridad en ciclos y la práctica real. Palabras clave: Organización Escolar en Ciclos. Estado del Conocimiento.*

## Introdução

O presente artigo objetiva analisar os resultados obtidos nas pesquisas realizadas após a implementação da política de organização escolar em ciclos em algumas escolas da rede pública de ensino no país. Para obtenção dos dados foi realizada busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 19 a 25/10/18, aplicando o recorte temporal de 2005 a 2018 e utilizado o seguinte descritor: organização escolar em ciclos.

O texto está organizado em duas partes, além desta introdução: na primeira, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos e na segunda parte é apresentado o Estado do Conhecimento com a análise dos resultados encontrados em algumas pesquisas (Fraiz, 2006; Pereira, 2008; Bezerra, 2009; Cassuce, 2012; Arnosti, 2013; Malaquias, 2013; Assunção, 2014 e Silva, 2017), que abordam questões relativas à formulação, implementação e resultados da política de organização da escola em ciclos.

## Pressupostos teóricos que fundamentam a Organização Escolar em Ciclos

A organização escolar em ciclos, tem se constituído em uma estratégia de enfrentamento da problemática do fracasso na alfabetização. Segundo Tolentino (2007), a adoção da organização escolar em ciclos tem por objetivo:

reconfigurar o cenário apresentado pela educação primária, rompendo com a ideia de fragmentação em série, que determina o tempo em que a aprendizagem deve ocorrer e

garantir à criança sua progressão na escolaridade, atendendo aos princípios fundantes do processo de alfabetização (TOLENTINO, 2007, p. 42).

O termo ciclos, segundo Mainardes (2009), “vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries e que classifica os estudantes durante todo o processo de escolarização” (MAINARDES, 2009, p.11). Trata-se, nesse sentido, de um modelo inclusivo que garante aos estudantes o acesso e a permanência na escola, tornando possível a ampliação do direito à educação. “Chamada escola inclusiva ou não-seletiva pode ser considerada como um modelo historicamente mais integrador das diferenças” (MAINARDES, 2009, p.17).

A organização escolar em ciclos, foi pensada para proporcionar o avanço dos alunos nos anos iniciais, ou seja, a progressão continuada<sup>1</sup>. A política de ciclos representa uma tentativa de superação da lógica da organização escolar seriada e de suas consequências: classificação, exclusão e reprovação. Segundo Freitas (2003), “os ciclos são uma tentativa de se contrariar a lógica da escola seriada, que traz, em sua forma de organização, práticas classificatórias e excludentes. Esse mesmo autor afirma que “só por isso os ciclos já devem ser apoiados” (FREITAS, 2003, p. 50).

As primeiras discussões sobre os ciclos de aprendizagem no Brasil datam da década de 30, presentes na Reforma Francisco Campos e na Reforma Capanema nas Leis Orgânicas do Ensino datados 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” (FERREIRA, 2013, p. 28).

A adoção da organização escolar em ciclos, “se justifica em questões filosóficas, políticas, psicológicas, antropológicas, sociológicas e, porque não afirmarmos também, ideológicas” (FERREIRA, 2013, p. 20).

Segundo Ferreira (2013) os ciclos contemplam questões de ordem filosófica e política, pois possibilita a ampliação do direito à educação bem

---

<sup>1</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, a progressão continuada é uma das formas de garantir o acesso e a permanência do aluno à escola, possibilitando o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência.

como a ruptura com os mecanismos de seletividade e exclusão; práticas marcantes na organização escolar seriada.

Quanto a justificativa psicológica, a autora afirma que uma organização escolar em ciclos exige a existência de um atendimento mais individualizado com respeito às subjetividades e às singularidades de cada aluno (FERREIRA, 2013).

Como justificativa antropológica, Ferreira (2013) aborda a ideia de que a organização escolar em ciclos “precisa levar em consideração a pluralidade e a diversidade existente em cada ambiente escolar em suas inúmeras manifestações e, considerar a temporalidade humana como flexível e, portanto, não homogênea” (FERREIRA, 2013, p. 21).

A justificativa sociológica, pauta-se na promoção de um ambiente escolar que acolha os diferentes grupos sociais (FERREIRA, 2013). E, por fim, os ciclos justificam-se ideologicamente tendo em vista que a afirmativa de que a reprovação, a evasão escolar e a exclusão social “são fenômenos sociais provocados pelos estabelecimentos escolares em virtude da sua organização em regime seriado” (FERREIRA, 2013, p. 22) deve ser relativizada quando levados em consideração “os outros aspectos que envolvem macroestruturas que vão para além dos muros escolares” (FERREIRA, 2013, p. 22) que também incidem nestes fenômenos.

Nesse sentido, “um ciclo de aprendizagem leva a uma reflexão intensiva sobre as estruturas, os dispositivos, os calendários, os espaços e os tempos de formação<sup>2</sup> e a organização do trabalho” (PERRENOUD, 2015, p. 55). Na perspectiva de uma pedagogia diferenciada<sup>3</sup>, a organização da escolaridade “em ciclos, têm se constituído em uma forma de suprimir ou limitar severamente a reprovação, pois baseia-se na concepção de que reter o aluno não seja a resposta mais equânime à superação das dificuldades de aprendizagem (PERRENOUD, 2007).

---

<sup>2</sup> A formação é entendida aqui no sentido amplo: tomada de consciência, construção de novas representações e competências, evolução dos modos de fazer (PERRENOUD, 2007, p. 74).

<sup>3</sup> 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 (FERREIRA, 2013, p. 88).

A criação dos ciclos de aprendizagem, enquanto pedagogia diferenciada, não se restringe apenas à exclusão da prática da reprovação, pois dentro desta proposta existem outras razões pertinentes que justificam sua implementação. Perrenoud (2007), defende a ideia de que os ciclos representam, para além da ruptura com a reprovação, “novos espaços-tempos de formação, que favorecem presumidamente uma maior igualdade na escola” (PERRENOUD, 2007, p. 41).

Segundo o autor, a instauração dos ciclos torna-se “um meio para ensinar melhor e lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades” (PERRENOUD, 2007, p. 41). Obviamente a implantação dos ciclos e a renúncia à reprovação, por si só, não caracterizam uma pedagogia diferenciada. E, decerto sua implantação não modifica as questões problemáticas vivenciadas por muitas escolas da rede pública de ensino do país, tais como: número de alunos por sala, falta de recursos humanos e materiais ou mesmo de condições inadequadas de trabalho com as quais muitos professores se deparam em seu cotidiano.

No entanto, a adoção destas duas medidas educacionais, organização escolar em ciclos e renúncia à reprovação, segundo Perrenoud (2007), possibilitam a construção de novas práticas pedagógicas que passam a orientar a progressão da aprendizagem dos alunos mesmo em meio às condições adversas anteriormente apontadas.

O trabalho em ciclos cumprirá ou não suas promessas em função do que os atores farão com eles. O que chama a atenção para o fato de que sua implantação não é o desafio maior. O essencial incidirá sobre as competências e as forças investidas para fazê-los funcionar otimamente (PERRENOUD, 2007, p. 43).

O trabalho em ciclos, portanto, exige uma nova postura, um novo olhar, uma nova pedagogia, uma prática pautada em ações educativas voltadas à individualização dos percursos de formação (PERRENOUD, 2007). Esta individualização dos percursos de formação refere-se a uma diferenciação do

ensino<sup>4</sup> na qual “a formação tira o sentido da comparação permanente entre alunos” (PERRENOUD, 2007, p. 46) e, concentra-se nas subjetividades de cada um. Para o autor diferenciar é possibilitar cada aluno situações diversas de aprendizagem e atividades adequadas à sua capacidade cognitiva de maneira que possa sempre evoluir em sua zona de desenvolvimento próximo (PERRENOUD, 2007).

É importante destacar que, a individualização do ensino proposta por Perrenoud (2015) como elemento constituinte de um trabalho em ciclos, não se reduz à ideia do simples respeito ao ritmo de cada aluno no sentido de procrastinação, mas sim à necessidade de se propor situações de aprendizagem que se adequem ou levem em consideração o ponto de partida de cada um, criando condições adequadas que permitam ao aluno progredir, como por exemplo, um currículo mais razoável que rompa com o enciclopedismo (PERRENOUD, 2007).

A implementação da organização escolar em ciclos imprime também a necessidade de uma nova concepção da prática avaliativa, pois ela “deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (HOFFMANN, 1996, p. 21). Nesse sentido, a escolaridade em ciclos, visa não somente romper com a prática da reprovação, mas também oportunizar novas formas de se organizar o ensino e a aprendizagem bem como oportunizar momentos de discussão e reflexão coletiva sobre as formas de possibilitar ao aluno que se desenvolva de maneira autônoma e criativa (HOFFMANN, 1996).

Outro ponto relevante que merece atenção ao se pensar a organização da escolaridade em ciclos e, apontado por Hoffmann (1996), diz respeito à real necessidade de se discutir e refletir questões relativas às influências exercidas pela concepção de avaliação construída por muitos professores ao longo de sua trajetória e vivência, enquanto aluno ou professor. Conforme afirmado por Sacristán (1999), “a prática educativa e de ensino, em sentido

---

<sup>4</sup> Diferenciar é propor a cada aluno, sempre que possível, uma situação de aprendizagem e tarefas ótimas para ele mobilizando-o em sua zona de desenvolvimento próximo (Perrenoud 1995 apud Perrenoud, 2007, p. 45).

antropológico, é anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura” (SACRISTÁN, 1999, p. 69). Nesse sentido, romper com a cultura avaliativa classificatória e seletiva requer uma profunda análise e compreensão sobre “o significado da escola como espaço também formativo, no que se refere ao todo, ao social, ao coletivo, bem como o sentido pessoal de tal formação para o docente [...] (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 567).

Sabe-se que as transformações sociais, políticas e econômicas provocaram mudanças na educação que incidem diretamente sobre a ação do professor “exigindo-lhes determinadas actuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação” (SACRISTÁN, 1999, p. 64). Isso implica dizer que “a gênese da atividade docente é melhor compreendida em sua estrutura social, no modo em que opera suas relações” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 559). E que ao se buscar discutir os processos formativos dos professores é necessário que se tenha presente a concepção de que “a sua atividade docente vai constituindo-se, transformando-se ao longo de sua trajetória. Então, não há como dissociar o professor de sua ação/formação” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 560).

Segundo Perrenoud (2015), para superar estas práticas muitas vezes dicotômicas tal como a de uma escola organizada em ciclos que emprega práticas pedagógicas fundamentadas numa concepção de organização escolar seriada, torna-se de fundamental relevância o investimento na formação docente. Conforme apontado por Franco e Longarezi (2011), “refletir, discutir e compreender como a cultura escolar, dentro da qual se constitui o professor e da qual também é constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade, é essencial” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p.566).

Conforme Borges (2010), “a formação de professores tem protagonizado a pauta de um considerável volume de estudos e pesquisas desenvolvidos em nosso país, notadamente a partir dos anos 1990, possivelmente em razão das repercussões da LDB/1996 e das respectivas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura” (BORGES, 2010, p. 53).

Gatti (2010), em um estudo, ao analisar a formação de professores após promulgação LDB/1996 e, das providências decorridas a partir dela:

diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em 2002 e, posteriormente a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, concluiu,

no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Veiga e Viana (2010), ao examinarem os processos decorrentes da formação docente consubstanciadas na reforma da educação a partir da LDB nº 9.394/96, chamam a atenção para a necessidade de se considerar, “a natureza das políticas educacionais com orientação das determinações dos organismos financeiros internacionais capitaneados pelo Banco Mundial” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 31). As autoras apontam que tais políticas estão comprometidas com o capital e, por isso “elegem uma proposta de educação e um tipo de formação do professor que se ajustem à visão de mercado (VEIGA; VIANA, 2010, p. 31). Nesta perspectiva, asseveram que

a formação do professor em curso superior, o que a princípio seria um ganho significativo, torna-se motivo de preocupação, uma vez que cursos de qualidade questionável ofertados por instituições também questionáveis oferecem cursos aligeirados, pautados em uma concepção alienada de educação. Nesse contexto, a formação do professor caminha na direção contrária à de uma formação comprometida com a emancipação do homem, cidadão, trabalhador (VEIGA; VIANA, 2010, p.31-32).

Franco e Longarezi (2011), em um estudo acerca dos elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores segundo a teoria da atividade de Leontiev (1983), evidenciaram que “a atividade é ponto de partida e chegada do processo formativo profissional, pois possibilita aproximação direta do conteúdo da ação formativa com suas necessidades” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p.557). As autoras, esclarecem que “só se



configura atividade quando o objeto, a finalidade do ato, coincidir com o elemento que incita alguém a agir, o motiva” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 577). De acordo com a teoria da atividade, “o desenvolvimento da profissionalidade docente ocorre mediante a atividade de trabalho, à docência e do seu conteúdo, o qual muda com as condições sócio-históricas” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 577). Evidencia-se nessa perspectiva o caráter provisório das necessidades formativas, pois “a própria atividade docente se reorganiza considerando as transformações do mundo e do modo como as pessoas se relacionam com ele” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 577).

A formação docente não ocorre somente ou totalmente *a priori*, na formação inicial, nem tampouco *a posteriori*, em programas de formação continuada, mas ao longo de todo o processo de desenvolvimento deste ser humano mediatizado pelo trabalho, vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades e motivos (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 566, grifo das autoras).

Segundo Veiga e Viana (2010), a formação docente para ser efetiva deveria se estruturar com base nos seguintes focos:

na escola que questiona o seu papel social e a sua responsabilidade quanto aos problemas educativos; no desenvolvimento dos professores em torno dos conhecimentos do contexto em que trabalham e nas situações de diversidade presentes no dia a dia escolar; no estímulo a uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática pedagógica, das propostas educativas e da organização institucional; na interpretação da diversidade como um recurso acerca da ótica da pesquisa e da intervenção; no questionamento e na recriação de conteúdos curriculares, métodos de ensino, materiais didáticos e avaliação de forma que sejam ajustados às características dos alunos (VEIGA; VIANA, 2010, p. 30).

Sendo assim, conforme apontado por Franco e Longarezi (2011),

pode-se afirmar que não basta oferecer formação continuada docente, mas construir coletivamente caminhos, alternativas, propostas de ação que estejam integradas às necessidades da atividade docente e à complexidade do desenvolvimento humano pessoal e profissional (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 579).

Compreende-se, a partir do exposto que a formação é, portanto, um processo contínuo, ininterrupto, inacabado que promove o crescimento pessoal e coletivo com vistas a tornar o professor capaz “de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas” (GIROUX, 1997, p.29). Na organização Escolar em ciclos deve priorizar-se, portanto, uma formação que favoreça a prática reflexiva que se dá a partir de saberes teóricos, mas também de saberes experienciais da prática docente.

### Estado do Conhecimento sobre Organização Escolar em Ciclos

Considerando que o Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos sobre um determinado tema, buscou-se por meio desta prática identificar os principais resultados obtidos nas pesquisas realizadas no país sobre a implantação da política de organização escolar em ciclos.

Ao todo, foram identificados 554 trabalhos acadêmicos-científicos (356 dissertações e 198 teses) que contemplavam o descritor: organização escolar em ciclos. Após leitura dos trabalhos foram selecionadas 21 pesquisas (17 dissertações e 4 teses) que discutiam a temática da organização escolar em ciclos. O detalhamento dos trabalhos selecionados foi organizado no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Distribuição científica sobre Organização Escolar em Ciclos, observando-se o(a) autor(a), ano de publicação, Instituição de Ensino Superior (IES), título, tipo de produção científica (dissertação ou tese), objetivo geral e resultados encontrados.**

| Autor(a)                              | Ano de publicação/<br>IES | Título   | Tipo de produção |   | Objetivo geral   | Resultado(s) encontrados  |
|---------------------------------------|---------------------------|--|------------------|---|--|---|
|                                       |                           |  | D                | T |  |   |
| <b>Rosana Cristina Carvalho Fraiz</b> | 2006<br>UFScar            | <i>A organização escolar em ciclos na rede municipal de Araraquara (2001-2005)</i> | x                |   | Compreender como se constitui o processo de implantação da escola organizada em ciclos da rede Municipal e captar os diferentes significados atribuídos a essa escola na dimensão conceitual e prática | Identificou que a implementação dos ciclos desconsiderou algumas questões essenciais: falta de estudo sobre os ciclos; condições de trabalho dos professores; falta de avaliação, acompanhamento e atuação da Secretaria Municipal de Educação no decorrer do processo. |

|                                  |               |  |   |   |   |   |
|----------------------------------|---------------|--|---|---|---|---|
| <b>Maria Susley Pereira</b>      | 2008<br>UnB   | <i>Avaliação no Bia: a realidade de uma escola do DF</i>   | x |   | Compreender como se desenvolve o processo avaliativo realizado por uma professora no BIA  | O trabalho pedagógico não se baseia nos aspectos metodológicos do BIA; a lógica avaliativa é a mesma do regime seriado; ausência de reflexão coletiva sobre avaliação escolar e sobre o BIA.  |
| <b>Patrícia Tanganelli Lara</b>  | 2008<br>UNESP | <i>Classificação de alunos no EF: a imputação do fracasso ou sucesso escolar a alunos no Ciclo II</i>  | x |   | Identificar e caracterizar a inclusão e a exclusão escolar de alunos do final do Ciclo II   | A pesquisa indicou que a produção do sucesso e do fracasso escolar é uma questão institucional que perpassa a atuação de todos os agentes da escola, que se mostraram omissos muitas vezes em prover condições ou alterá-las para outra direção.  |
| <b>Márcia Aparecida Jacomini</b> | 2008<br>USP   | <i>Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de São Paulo</i>                      |   | x | Investigar a concepção de pais e alunos do EF sobre a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada   | Os dados e análises sugerem que para romper com a crença da necessidade de reprovação torna-se necessário que as experiências escolares de progressão continuada possibilitem o questionamento desta crença e introduza conhecimentos que favoreçam a construção de novas concepções do processo educativo. |
| <b>Darianny Araújo dos Reis</b>  | 2009<br>UFAM  | <i>A diversidade cultural na proposta pedagógica de organização do EF em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus</i> | x |   | Compreender de que maneira a implantação dos ciclos de formação, no EF, contribui ou não para uma abordagem mais consistente acerca do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural, portanto, das diferenças no âmbito escolar. | A pesquisa demonstrou que a proposta reclama uma (re)fundamentação mais consistente acerca da questão da diversidade cultural.  |
| <b>Bruna da Silva Bezerra</b>    | 2009<br>USP   | <i>Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada</i>   | x |   | Investigar os saberes mobilizados e construídos pelos professores no trabalho pedagógico para atuar diante dos desafios desencadeados a partir dos ciclos com progressão continuada em uma escola municipal de São Paulo.                   | Verificou-se que, nesse contexto de miscigenação de séries e ciclos, os professores estão buscando, modificando e elaborando constantemente ações pedagógicas com o objetivo de atender a heterogeneidade em uma única classe e assegurar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.                     |

|  |              |  |   |   |  |  |
|--|--------------|--|---|---|--|--|
| <b>Ana Paula Russo Vilar</b>                   | 2009<br>UFPE | <i>A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem</i>  | x |   | Compreender as práticas avaliativas em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem, sua materialização no cotidiano escolar.  | Concluiu que a adoção da política de ciclos não promoveu alterações substanciais na prática avaliativa dos docentes. Constatou que a prática avaliativa se apresenta presa a concepções de uma avaliação autoritária e classificatória, do que decorre um prejuízo ao desenvolvimento do aluno.  |
| <b>Ágada Alves de Azevedo Canedos</b>          | 2010<br>UFG  | <i>Intervenção Pedagógica no Ciclo I em Goiânia: do proposto ao vivido</i>   | x |   | Investigar a intervenção pedagógica no Ciclo I em Goiânia  | Os resultados indicam que em Goiânia há aceitação do ciclo pelos professores; desde que nele os alunos avancem com aprendizagem. A defasagem e o analfabetismo poderiam ser amenizados se a intervenção na escola fosse uma prática constante e, não apenas pontual.   |
| <b>Juliana Duarte manhas Ferreira do Vales</b> | 2011<br>USP  | <i>Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada</i>   | x |   | Analisar como são desenvolvidas as práticas avaliativas em sala de aula e suas relações com a autoridade docente em três escolas públicas no interior paulista   | A análise referente às implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para autoridade docente, indica grandes divergências entre concepções e experiências dos professores das escolas pesquisadas, evidenciando que a compreensão ou a adesão ao discurso acadêmico não está ligada ao fazer pedagógico no cotidiano escolar  |
| <b>Fernanda Rosado Coelho Cassume</b>          | 2012<br>UFV  | <i>Séries ou Ciclos? A organização da escolaridade no município de Ponte Nova, Minas Gerais</i>  |   | x | Analisar o processo de reversão do regime de ciclos para o regime seriado na rede municipal de Ponte Nova, MG.   | Os resultados constataram que a introdução desse tipo de regime esteve voltada, possivelmente, para a regularização do fluxo escolar e a redução de custos com a eliminação da reprovação, não se garantindo, portanto, as condições adequadas para seu desenvolvimento.   |
| <b>Magna do Carmo Silva Cruz</b>               | 2012<br>UFPE | <i>Tecendo a Alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças</i> |   | x | Investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três anos iniciais de duas escolas municipais, uma ciclada e a outra seriada. | Identificou que as práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita eram pautados numa perspectiva de alfabetizar letrando. As professoras nos dois regimes, seriado e ciclos, utilizam de metodologias de ensino comprometidas com a aprendizagem dos alunos. Constatou que a retenção dos alunos pode prejudicar o avanço na escolaridade sem de fato proporcionar maior aprendizagem. |

|  |               |   |   |  |   |   |
|--|---------------|---|---|--|---|---|
| <b>Lívia Maria Andrade Malaquias</b>     | 2013<br>USP   | <i>Estudo sobre a implementação da política de Ciclo Básico de Alfabetização no Município de Poços de Caldas (MG)</i>   | x |  | Investigar o processo de implantação e implementação do Ciclo Básico de Alfabetização   | concluiu que o possível acúmulo de dificuldades escolares ao passar dos anos que compõe o ciclo ganha destaque já que não são desenvolvidas ações de atendimento especializado.   |
| <b>Sandra Cristina Oliveira da Silva</b> | 2013<br>UFPE  | <i>Cotidiano Escolar: como professores alfabetizadores do 1º ano do Ciclo de Alfabetização organizam seu trabalho pedagógico para o processo de ensino do sistema de escrita alfabética</i> | x |  | Analisar como os professores do 1º do Ciclo de Alfabetização organizam seu trabalho pedagógico para o ensino da escrita alfabética  | A pesquisa aponta que as professoras precisam refletir mais sobre a organização do seu trabalho pedagógico, acrescentando em suas rotinas pedagógicas mais atividades de reflexão sobre o sistema de escrita para que suas atividades apareçam com mais sistematicidade.  |
| <b>Márcia Alves Campos Assunção</b>      | 2014<br>UFMT  | <i>A permanência do professor regente no 1º ciclo: conflitos, dilemas e inovações na prática docente</i>  | x |  | compreender como as professoras regentes constroem e organizam a ação docente durante a permanência no 1º ciclo dando continuidade ao ensino-aprendizagem com a mesma turma durante o ciclo                   | A autora evidenciou que o trabalho pedagógico não era desenvolvido em consonância com as diretrizes norteadoras do ciclo de aprendizagem, e apontou para a predominância de práticas tradicionais de ensino e práticas avaliativas com características da escola seriada. |
| <b>Leda Regina Bitencourt da Silva</b>   | 2014<br>UnB   | <i>O currículo e a distorção idade-série (DIS) nos Anos Iniciais do EF</i>  | x |  | Identificar as relações entre a DIS e a disfunção do currículo da escola emanado da política de governo, o currículo praticado pelo professor e o currículo real apreendido pelos estudantes em relação a DIS | A autora sugere que os ciclos podem se tornar uma forma de organização, mas esta implementação precisa ser discutida com toda comunidade, devendo haver uma reorganização dos tempos e espaços escolares.   |
| <b>Flávia Roberta Velasco Campos</b>     | 2015<br>UNESP | <i>O 3º ano do Ciclo de Alfabetização no EF de nove anos: o que dizem os alunos e os professores</i>  | x |  | Caracterizar e analisar o trabalho desenvolvido no 3º ano do EF, na perspectiva de alunos e professores.  | Foi apreender que a prática pedagógica nessas turmas é permeada pela sistematização das capacidades de leitura, escrita e produção de texto, evidenciando o enfoque no processo de alfabetização e letramento.  |

|   |               |   |   |   |  |   |
|---|---------------|---|---|---|--|---|
| <b>Marta Nascimento de Oliveira</b>       | 2015<br>FURB  | <i>Organização Escolar por ciclos: a experiência de uma “escola sem fronteiras” de Blumenau</i>                               | x |   | Compreender a concepção de educação na experiência de uma escola sem fronteiras (ESF) da Rede Municipal de Blumenau, que esteve organizada por Ciclos de Formação entre os anos de 1998 a 2004.                              | O estudo sinalizou que a concepção transitou entre compreensão que educação é ensinar e também aprender, a partir dos princípios do desenvolvimento humano e a educação tradicional onde, principalmente os pais tinham maior segurança.  |
| <b>Anuska Andreia de Sousa Silva</b>      | 2017<br>UFPE  | <i>A política do Ciclo de Aprendizagem nos Anos Iniciais do EF: uma análise a partir do ciclo de políticas</i>                |   | x | Analisar a política dos ciclos de aprendizagem nos Anos Iniciais do EF a partir da abordagem do ciclo de políticas   | O sistema ciclado não foi capaz de diminuir as taxas de distorção idade/ano. A pesquisa constatou que essa política está sendo traduzida de diferentes formas, o que tem levado à manutenção de alguns problemas na rede de ensino.   |
| <b>Maria Ângela Oliveira de Sá Rubini</b> | 2017<br>UNESP | <i>Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala, Ideb e a organização da escola: limites e possibilidades</i>              | x |   | Identificar e analisar os efeitos do Ideb na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente que atende as séries iniciais do EF.   | Os dados revelaram que o Ideb é subsídio para a organização dos estudos que fundamentam as práticas docentes; contudo é necessário que a escola invista em estudos sobre as origens das avaliações externas e sobre o papel da escola pública para a melhoria da qualidade da educação.   |
| <b>Ruth Araújo da Cunha</b>               | 2018<br>UFAM  | <i>O PNAIC e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador</i>                              | x |   | Analisar o PNAIC e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização.   | A pesquisa revela que a proposta metodológica do PNAIC incide diretamente nas práticas pedagógicas das professoras. Verificou-se ser viável, na prática pedagógica as ideias e o uso dos recursos propostos pelo PNAIC; porém este não deve ser a única e principal política de formação para o Ciclo de Alfabetização.                                   |
| <b>Silmara Cássia Barbosa</b>             | 2015<br>UFPB  | <i>Interrogações sobre o PNAIC do Pedagogo na Paraíba: compromisso, adesão e pacto na produção do professor alfabetizador</i> | x |   | Analisar a articulação entre as proposições expressas no PNAIC com relação a formação continuada do professor alfabetizador e as propostas de formação inicial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba | Identificou que no PNAIC o que tange o papel do alfabetizador investe-se no modelo de formação que limita as práticas alfabetizadoras, desqualificando assim, outras possibilidades de alfabetizar e alfabetizar-se. No que se refere à articulação entre política de formação predomina o foco na formação técnica, em detrimento da docência reflexiva. |

Fonte: elaborado pelos autores

Destes trabalhos acadêmicos científicos apresentados no quadro 1, alguns: Fraiz (2006); Pereira (2008); Bezerra (2009); Cassuce (2012); Arnosti (2013); Malaquias (2013); Assunção (2014) e Silva (2017), foram escolhidos para compor as discussões deste artigo por abordarem questões relativas à formulação, implementação e resultados da política de organização da escola em ciclos.

Em 2006, ao buscar compreender como se constituiu o processo de implantação da escola organizada em ciclos na Rede Municipal captando os diferentes significados atribuídos a essa escola nas dimensões conceitual e prática, Fraiz (2006), identificou que a implantação dos ciclos na escola pesquisada desconsiderou algumas questões essenciais, tais como: estudos sobre a organização escolar em ciclos envolvendo a comunidade educativa; as condições favoráveis de trabalho para efetivação da proposta; a falta de avaliação, acompanhamento e atuação da Secretaria Municipal de Educação no decorrer do processo.

Pereira (2008), em sua dissertação buscou compreender como se desenvolve o processo avaliativo realizado no BIA em uma sala de aula da rede pública de ensino do DF. A sua pesquisa evidenciou que, tanto o trabalho pedagógico quanto o processo avaliativo do BIA no DF, não se baseava nos princípios metodológicos do BIA disponibilizados pela SEEDF. A lógica avaliativa, segundo autora, ainda era a mesma do regime seriado apontando uma inexistência de práticas reflexivas coletivas sobre avaliação escolar e sobre o BIA; impossibilitando o desenvolvimento dos princípios metodológicos.

Bezerra (2009), em seu trabalho “Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada”, investigou os saberes mobilizados e construídos pelos professores no trabalho pedagógico para atuar diante dos desafios desencadeados a partir dos ciclos com progressão continuada em uma escola municipal de São Paulo. Com a pesquisa verificou que, nesse contexto de “miscigenação” de séries e ciclos, os professores estão buscando, modificando e elaborando constantemente ações pedagógicas com o objetivo de atender a heterogeneidade em uma classe e assegurar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Cassuce (2012), analisou o processo de reversão do regime de ciclos para o regime seriado na rede municipal de Ponte Nova, Minas Gerais (MG). Os resultados de sua pesquisa apontaram como principais fatores para esta reversão na rede municipal em 2008, o despreparo da comunidade escolar durante a implantação e o desenvolvimento do regime de ciclos; bem como a promoção automática dos alunos com baixo rendimento, sem o devido acompanhamento pedagógico. Constatou ainda que a introdução do regime de ciclos esteve voltada, possivelmente, para a regularização do fluxo escolar e a redução de custos com a eliminação da reprovação, não se garantindo, portanto, as condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Arnosti (2013), ao pesquisar as propostas e as práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização de escolas públicas da cidade de Limeira, interior de São Paulo, revelou que mesmo após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e adoção da organização escolar em ciclos houveram poucas mudanças na prática alfabetizadora – conservando os procedimentos tradicionais empregados no Ensino Fundamental de oito anos. Além disso, identificou a não aplicação, no ensino, de propostas pedagógicas que incluem as experiências de leitura e as diferenças culturais das crianças no ensino.

Malaquias (2013), em um estudo sobre o processo de implantação e implementação do Ciclo Básico de Alfabetização no município de Poços de Caldas (MG), concluiu que o possível acúmulo de dificuldades escolares ao passar dos anos que compõe o ciclo ganha destaque (referindo-se a progressão continuada), já que não são desenvolvidas ações de atendimento especializado. Há expectativas de decidir quais crianças teriam ou não possibilidades de seguir para o próximo ano letivo, revelando tentativas de mesclar aspectos da política de ciclo e da seriação, explicitando o não entendimento e apreensão dos fundamentos e significados da proposta de ciclo.

Assunção (2014), buscou compreender como as professoras regentes constroem e organizam a ação docente durante a permanência no 1º ciclo dando continuidade ao ensino-aprendizagem com a mesma turma durante o ciclo, focalizando o contexto da produção de texto e da prática, em uma escola pública da Rede Municipal de Várzea Grande. Com a pesquisa identificou que a maior parte das professoras eram contratos temporários e, que isso dificultou a continuidade delas na mesma turma em anos seguintes



até que os alunos concluíssem o ciclo. Mas, que a gestão escolar entrevistou para que houvesse as recontrações das mesmas professoras. A autora evidenciou que o trabalho pedagógico não era desenvolvido em consonância com as diretrizes norteadoras do ciclo de aprendizagem, e apontou para a predominância de práticas tradicionais de ensino e práticas avaliativas com características da escola seriada.

Outra pesquisa mais recente, realizada na Universidade Federal de Pernambuco, por Silva (2017), intitulada “A política do Ciclo de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas”, constatou que no Sistema Municipal da Educação de Salvador, o regime ciclado não foi capaz de diminuir as taxas de distorção idade/série. Para autora, essa política está sendo traduzida de diferentes formas, o que tem levado à manutenção de alguns problemas na rede de ensino, como alunos ingressando no 6º ano de escolarização sem o domínio dos conteúdos básicos.

## Considerações Finais

A análise evolutiva dos estudos selecionados mostra que desde 2006, ano posterior à implantação dos ciclos, até 2017, a política ainda apresentava fragilidades estruturais. Os estudos de Pereira (2008); Arnosti (2013); Malaquias (2013); Assunção (2014); e Silva (2017) revelaram problemas e contradições acerca dos pressupostos teóricos que fundamentam a política da organização da escola em ciclos e sua materialização, ou seja, como ela vem sendo implementada pelos seus destinatários (professores, alunos e demais profissionais da educação).

As pesquisas relatadas evidenciam um distanciamento entre a proposta oficial e a prática real (MAINARDES, 2007), ao evidenciarem contradições, tais como permanência das elevadas taxas de retenção ao final de um ciclo, práticas avaliativas excludentes, ensino baseado no modelo tradicional seriado, dentre outras que diferem daquilo que é proposto para a organização escolar em ciclos.

Sobre a efetividade desta política Perrenoud (2007) argumenta que em todas as propostas de implementação da organização escolar em ciclos,

independente, das circunstâncias sociais, políticas e econômicas de cada época em que se deu a tentativa de se organizar o ensino neste modelo, “o desafio essencial permaneceu e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola lhe garantindo aprendizagem efetiva e educação de qualidade” (PERRENOUD, 2007, p. 189-190).

Com base no exposto, pode-se concluir, provisoriamente, que embora a reintrodução dos ciclos no sistema escolar represente a possibilidade da superação das limitações impostas pela escola graduada, uma vez que investe na continuidade do processo de aprendizagem ao invés de sua interrupção, muito ainda precisa ser feito para que haja o alinhamento entre os pressupostos teóricos que fundamenta a organização da escolaridade em ciclos e sua prática no cotidiano escolar.

## Referências

- ARNOSTI, V.B. *Ciclo de Alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2013.
- ASSUNÇÃO, M.A.C. *A permanência do professor regente no 1º ciclo: conflitos, dilemas e inovações na prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso, 2014.
- BEZERRA, B. da S. *Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: *A escola mudou que muda a formação de professores*. VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (orgs.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.
- CASSUCE, F. R. C. *Séries ou Ciclos? A organização da escolaridade no município de Ponte Nova, Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2012.

- FERREIRA, I. F. *Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórica-crítica*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, 2013.
- FRAIZ, R.C.C. *A organização escolar em ciclos na rede municipal de Araraquara – 2001 a 2005*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Araraquara, 2006.
- FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. *Revista Educação e Filosofia*. Uberlândia, vol. 25, n. 50, jul/dez. 2011, p.1-30.
- FREITAS, L. C.de. *Ciclos de Seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- GIROUX, Henry A. *Alfabetização e a pedagogia do empowerment político*. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 21ª ed. Porto Alegre: Mediação,1996.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MALAQUIAS, L.M.A. *Estudo sobre a implementação da política de Ciclo Básico de Alfabetização no município de Poços de Caldas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- PEREIRA, M.S. *A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre, Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Profissão professor. NÓVOA, A (org.). Porto editora, 1999.

SILVA, E. R. O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios. *Revista Porto das Letras*, Vol. 03, Nº 01, 2017.

TOLENTINO, M. A. H. *Educação Continuada e Trabalho Docente no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal (DF)*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2007.

VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (orgs.). *A escola mudou que mude a formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.