

# A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

SCHOOLING ORGANIZED IN CYCLES: IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL AND SCHOOL MANAGEMENT

LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCOLARIDAD EN CICLOS: IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN EDUCACIONAL Y ESCOLAR



**Jefferson Mainardes\***  
jefferson.m@uol.com.br

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago. 2015.



**RESUMO:** O artigo apresenta algumas considerações sobre as implicações das políticas de organização da escolaridade em ciclos para a gestão educacional e escolar. Argumenta que os limites entre políticas e práticas são bastante tênues e que, no caso das políticas de organização da escolaridade em ciclos, é essencial considerar tanto as práticas pedagógicas quanto os sujeitos envolvidos nas políticas. Indica também que a organização da escolaridade em ciclos precisa ser compreendida como um desafio coletivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola em ciclos. Política Educacional. Prática pedagógica.

**ABSTRACT:** This paper presents some considerations about the implications of the schooling organizes in cycles to the educational and school management. It argues that the boundaries between policy and practices are tenuous and, in the case of schooling in cycles, both pedagogical practices and all subjects involved needs to

be considered. It indicates that the organizations of the schooling in cycles needs to be understood as a collective challenge.

**KEYWORDS:** Schooling in cycles. Education Policy. Pedagogical practice.

**RESUMEN:** El artículo presenta algunas consideraciones sobre las implicaciones de las políticas de organización de la escolaridad en ciclos para la gestión educacional y escolar. Argumenta que los límites entre políticas y prácticas son bastante ténues y que, en el caso de las políticas de organización de la escolaridad en ciclos, es esencial considerar tanto las prácticas pedagógicas, cuanto los sujetos involucrados en las políticas. Se indica también que la organización de la escolaridad en ciclo necesita ser comprendida como un desafío colectivo.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela en ciclos. Política Educacional. Práctica pedagógica.



\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Financiamento: CNPq.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações sobre as implicações das políticas de organização da escolaridade em ciclos para a gestão educacional e escolar. Em um primeiro momento, apresentamos uma síntese da situação da pesquisa sobre escola em ciclos no Brasil. Em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre as implicações das propostas de organização da escolaridade em ciclos para a gestão educacional e para a gestão escolar.

A implementação de programas de ciclos leva a mudanças no currículo, na avaliação da aprendizagem dos alunos, nas metodologias de ensino, na gestão educacional e escolar, na formação continuada de professores, na infraestrutura para as escolas. Os diferentes programas de organização da escolaridade em ciclos existentes enfrentam tais demandas de forma diferenciada. Em alguns casos, as questões mais diretamente relacionadas ao sistema de promoção dos alunos e o registro da avaliação são priorizados, enquanto que os demais aspectos são secundarizados. Em outros casos, a política de ciclos é formulada de modo mais articulado e orgânico, buscando-se considerar a diversidade de aspectos que necessitam ser atendidos. Desse modo, é possível identificar a existência de políticas de ciclos com rupturas mais parciais e outras com rupturas mais radicais com relação ao modelo de escolarização que se pretende superar: a seriação e suas limitações.

O nível de radicalidade ou de ruptura com as perspectivas tradicionais/convencionais de educação, currículo, avaliação, gestão educacional e escolar, formação permanente de professores está relacionado às decisões feitas no âmbito da gestão do sistema educacional, e estas, por sua vez, estão relacionadas às concepções de educação, homem, mundo e sociedade, que estão na base das políticas educacionais<sup>1</sup>. Dentro desse contexto, é importante destacar o caráter contraditório presente no processo de formulação e implementação das políticas, uma vez que os partidos políticos no poder podem optar por decisões e políticas que podem ser incongruentes com o que seria esperado.

## A PESQUISA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE CICLOS E A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

A pesquisa sobre a política de ciclos desenvolveu-se com bastante vigor a partir do final dos anos 1980, com a implantação do Ciclo Básico em diversas redes públicas de ensino. Até o final dos anos 1980, as pesquisas enfatizavam a análise de processos de implementação dos ciclos em diferentes contextos. A partir da década de 1990, as pesquisas tornaram-se bastante diversificadas, e outros aspectos passaram a constituir o foco das pesquisas (currículo, avaliação, processo de ensino-aprendizagem no contexto dos

<sup>1</sup> Segundo Mendes (2006), “[...] toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo” (p. 157). Assim, o caráter excludente ou inclusivo, centralizador ou participativo, “[...] pode ser decisivo nas atividades executadas nas escolas, na medida em que contribui ou não para a formação de sujeitos”. (ibid.)

<sup>2</sup> Todos os textos de minha autoria sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil estão disponibilizados no *site* Researchgate (<[www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)>).

<sup>3</sup> Dados adicionais sobre a pesquisa podem ser encontrados em <<http://www.uepg.br/gppepe>>. A pesquisa conta com o apoio do CNPq.

<sup>4</sup> O regime de progressão continuada é uma das modalidades de organização da escolaridade em ciclos. Do nosso ponto de vista, há diferenças entre o regime de progressão continuada e os programas de ciclos (ciclos de aprendizagem, ciclos de formação). Em virtude disso, em nossas pesquisas, temos enfatizado os dados e resultados de investigações sobre os programas de organização da escola em ciclos e destacado as particularidades dos resultados de experiências de ciclos e da progressão continuada. A respeito das semelhanças e diferenças entre ciclos e progressão continuada, ver Freitas (2003) e Mainardes (2009b).

ciclos, resultados e impacto dos ciclos no desempenho dos alunos etc.). O conjunto de pesquisas sobre ciclos é bastante vasto e abrangente. Entre as principais sínteses, podemos citar os trabalhos de Sousa et al. (2003); Gomes (2004); Barretto e Sousa (2004); Mainardes (2006; 2008a; 2009a; 2009b; 2011); Mainardes e Gomes (2008); Mainardes e Stremel (2011)<sup>2</sup>.

No levantamento e na análise da produção sobre a escola em ciclos no Brasil, em Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas correlatas (2000-2009) que vimos desenvolvendo, foram localizadas 261 teses e dissertações que abordam aspectos relacionados à organização da escolaridade em ciclos (ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, entre outras modalidades de ciclos). Esses trabalhos foram classificados em 17 categorias<sup>3</sup>. Nesse conjunto de trabalhos, não estão incluídas as pesquisas sobre redes de ensino que adotam o regime de progressão continuada<sup>4</sup>.

**Tabela 1:** Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2014)

Categoria	Nº
Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (escola e sala de aula)	48
Implementação de políticas de ciclos	40
Avaliação da aprendizagem dos alunos	37
Opinião de professores, alunos e pais	25
Ciclos e questões curriculares	28
Organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos	15
Concepção e formulação de política de ciclos	10
Impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos – ciclos	11
A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	10
Ciclos e formação continuada de professores	12
Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	9
Ciclos e gestão	6
Ciclos e educação inclusiva	3
Ciclos e relação família-escola	2
Ciclos e seriação	3
Ciclos e formação inicial de professores	1
Política de ciclos – análise comparada	1
Total	261

**Observação:** Algumas Teses e Dissertações poderiam ser incluídas em mais de uma categoria.

A categoria “ciclos e gestão” conta apenas com seis trabalhos (GUTIERRES, 2002; SOUSA, 2004; MIKA, 2006; BORDALHO, 2008; BRISAC, 2010; SILVA, 2013). No entanto, questões relacionadas à gestão educacional e à gestão escolar estão presentes nos estudos sobre implementação, currículo, avaliação, organização do trabalho pedagógico nos programas de ciclos, análise do desempenho dos alunos etc.

Nos limites deste capítulo, exploraremos algumas implicações dos ciclos para a gestão educacional e à gestão escolar.

## **AS POLÍTICAS DE CICLOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR**

Segundo Vieira (2007), a gestão educacional refere-se a questões mais abrangentes desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de ação. Já a gestão escolar situa-se no “[...] plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (VIEIRA, 2007, p. 63). A autora sugere que a política educacional (esfera macro) está para a gestão educacional, enquanto que a proposta pedagógica (micro) está para a gestão escolar. Ela também explica que há um conjunto de atividades que são próprias da gestão educacional, tais como as orientações e definições gerais que dão “[...] substância às políticas educativas, assim como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação” (Idem, p. 63). Da mesma forma, há outras que são específicas da gestão escolar e estão ligadas à tarefa cotidiana de ensinar e aprender. Na concepção de Vieira (2007, p. 68), uma gestão escolar bem-sucedida é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos, cabendo aos formuladores de políticas e aos gestores “[...] concentrarem esforços na tarefa de fazer chegar às escolas os instrumentos para operacionalizarem o desafio do sucesso do ensino e da aprendizagem”.

Os conceitos mencionados acima são úteis para uma análise da gestão educacional e da gestão escolar no contexto dos ciclos. De modo geral, a decisão pela adoção dos ciclos tem sido tomada pelos gestores educacionais. A ideia dos ciclos como uma “construção coletiva” (MAINARDES, 2009b) efetivou-se apenas em algumas redes de ensino e, em alguns casos, não se manteve por um período longo. Na maior parte dos casos, os espaços de participação dos profissionais da educação, pais, conselhos de educação e outros organismos (tais como: Associação de Pais, Sindicatos etc.) têm sido restritos, resultando no fato de que as políticas formuladas e apresentadas aos professores refletem mais as decisões e escolhas dos gestores do sistema educacional. No contexto da prática (escolas, salas de aula), as políticas são reinterpretadas, adaptadas ao contexto e às condições infraestruturais e pedagógicas. Na concepção de Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), as políticas não são propriamente “implementadas”, pois estão sujeitas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução. Ball, Maguire e Braun (2012), ao desenvolverem a “*theory of policy enactment*” (teoria da política em ação, ou

<sup>5</sup> O termo *'policy enactment'* é de difícil tradução. Em uma entrevista com o Prof. Stephen J. Ball, publicada em 2009, explicamos que “[...] esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos”. Na entrevista, Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo, e não são “meros implementadores” das políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Rosa (2012) considera que a melhor tradução para *policy enactment* seja “encenação das políticas”. Temos também utilizado o conceito de “política em ação” para nos referirmos à política que está sendo efetivamente desenvolvida na escola. É interessante também destacar que, nas teorias de implementação, a política é aquela que está sendo implementada pelos sujeitos na prática. Sem essa materialidade configurada pela “implementação”, as políticas são ideias ou propostas. Na biblioteca temática da ReLePe (<[www.relepe.org](http://www.relepe.org)>) há uma lista dos principais estudos e teorias de implementação.

encenação das políticas),<sup>5</sup> explicam que as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com uma variedade de recursos, em relação a “problemas” específicos. As políticas – novas e velhas – são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência. Em outras palavras, um referencial para a *policy enactment* (políticas em ação) precisaria considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas. Assim, o material, estrutural e relacional precisa ser incorporado na análise de políticas para compreender as formas pelas quais as políticas são colocadas em ação, no nível institucional.

As dimensões contextuais indicadas pelos autores são as seguintes:

- contextos situados (ex. cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos);
- culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola);
- contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura);
- contextos externos (nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação, pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas – Ideb, por exemplo –, *rankings*, exigências e responsabilidades legais). (BALL; MARGUIRE; BRAUN, 2012).

Assim, diversos aspectos interferem no processo de transformação do texto das políticas em práticas escolares: a infraestrutura disponível nas escolas, o nível de informação e conhecimento que os profissionais da educação possuem sobre a política proposta, as características da escola e da comunidade, as relações de poder dentro da escola, o apoio e acompanhamento que as escolas e os professores recebem, seja por parte da Secretaria de Educação, seja por parte da equipe pedagógica da escola.

A seguir, apresentamos algumas implicações que consideramos essenciais.

## CICLOS E GESTÃO EDUCACIONAL

Conforme já mencionado, as políticas de ciclos podem representar rupturas mais amplas ou superficiais com o modelo seriado convencional. As concepções de estado, sociedade, educação, homem e sociedade que fundamentam os mandatos exercem um papel essencial na definição do formato da política e das ações que serão realizadas para a sua efetivação. Em alguns casos, os ciclos são implantados com a real intenção de melhorar a qualidade da escola e garantir uma educação de maior qualidade para a classe trabalhadora. Em outros, os ciclos são implantados com o objetivo de reduzir taxas de reprovação e evasão, sem que



haja uma preocupação em introduzir mudanças mais significativas no sistema educacional. Há também casos em que os ciclos são mantidos ao longo do tempo, mas as intervenções e os redimensionamentos que seriam necessários não são feitos. Isso ocorre muitas vezes em consequência da descontinuidade das políticas educacionais diante das mudanças de governo.

Do nosso ponto de vista, a escola em ciclos possui um potencial positivo para a construção de uma educação mais adequada à classe trabalhadora, uma vez que se fundamenta que os ciclos podem tornar a escola mais inclusiva e democrática, pois essa política aposta na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, adota um modelo de organização escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira. No entanto, trata-se de uma política complexa e que demanda uma série de cuidados por parte dos gestores educacionais e dos gestores escolares. Concordamos com Libâneo (2006, p. 92) que “[...] o sistema de ciclos, quando introduzido de forma descuidada, dissolve os objetivos pedagógicos, empobrece os conteúdos, cria uma estrutura curricular demasiadamente frágil, desmonta as formas de avaliação convencional”. A opção pelos ciclos demanda uma série de decisões, encaminhamentos e ações relacionadas aos gestores do sistema educacional, tais como:

- a) a criação de estratégias de participação dos professores tanto na formulação quanto no processo de implementação e avaliação da proposta;
- b) a garantia das condições de infraestrutura para as escolas: ampliação do espaço físico, mais professores, mais recursos pedagógicos, estratégias de suporte para alunos (classes de apoio) e professores;
- c) um processo de reestruturação curricular, da definição do sistema de avaliação, de orientações metodológicas, de formação permanente dos professores e demais profissionais da educação;
- d) a criação de estratégias de avaliação contínua e permanente dos ciclos, incluindo espaços para que os professores e demais profissionais possam expressar dificuldades, posicionamentos, resultados obtidos etc.;
- d) a criação de um acompanhamento dos resultados obtidos nas escolas, em especial da aprendizagem e da progressão dos alunos;
- e) a criação de canais de comunicação e informação dos pais dos alunos para que eles possam acompanhar e compreender as mudanças propostas e participar mais ativamente na gestão da escola.

## CICLOS E GESTÃO ESCOLAR

É no âmbito da escola e da sala de aula que as políticas de ciclos se materializam. Essa materialização varia de um contexto para o outro, de acordo com as características da escola, da comunidade, da gestão da escola, das relações de poder que se estabelecem entre as instâncias superiores e a escola, bem como entre a equipe pedagógica, os professores, alunos, pais e a comunidade. Tomando por base a ideia de que uma gestão escolar bem-sucedida é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos (VIEIRA, 2007), os esforços da gestão escolar devem estar direcionados para isso, o que demanda um conjunto de ações, tais como:

- a) a criação de um sistema de acompanhamento do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ao longo do ano, em todos os anos do ciclo. A eliminação da reprovação exige um acompanhamento mais forte e intenso, pois a constatação tardia das dificuldades dos alunos dificulta que as intervenções sejam realizadas a tempo. Um aspecto relacionado a este é a importância de os professores e demais profissionais compreenderem a função da avaliação formativa. Nessa modalidade de avaliação, as informações obtidas por meio da avaliação precisam ser tomadas como ponto de partida para o planejamento de intervenções necessárias (BLACK, 2009);
- b) a oportunização de espaços de formação continuada no interior da própria escola, a partir das necessidades dos professores, bem como informar às instâncias superiores as necessidades da escola e dos professores;
- c) a permanente comunicação com os pais, bem como a abertura de espaços para que os pais expressem suas opiniões e dúvidas a respeito dos ciclos. Especial destaque merecem as formas de registro da avaliação, uma vez que a eliminação do uso de notas e de reprovação demanda informar os pais sobre o progresso dos alunos e sobre as intervenções pedagógicas empregadas pela escola;
- d) a organização do coletivo da escola no sentido de levantar as necessidades de infraestrutura, com o objetivo de informar as instâncias superiores e lutar para a obtenção de recursos adequados para o desenvolvimento dos ciclos.

É importante destacar que a gestão educacional e a gestão escolar são inter-relacionadas. Dependendo das políticas definidas no âmbito da gestão educacional e das ações por ela encaminhadas, as políticas podem ser bem ou malsucedidas. No entanto, a escola é um espaço fundamental para a busca de alternativas e soluções para enfrentar os problemas colocados pela política de ciclos. Os

gestores escolares são elementos centrais para garantir o sucesso da política de ciclos.

A gestão da escola e a atuação proativa e sistemática da equipe de gestão da escola é um elemento essencial, uma vez que os resultados da política estão relacionados ao contexto da prática – entrevista de Ball para Mainardes e Marcondes (2009). No nível da sala de aula, as interações estabelecidas entre professores-alunos e alunos-alunos no cotidiano da sala de aula constituem-se em elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem e avaliação. Essa dimensão interativa abrange: as mediações pedagógicas desenvolvidas junto à classe, a pequenos grupos ou alunos individualmente; as intervenções realizadas; as iniciativas tomadas pelos/as professores/as em direção ao atendimento das necessidades comuns (da sala de aula como um todo), das necessidades distintas (de alguns alunos) e/ou necessidades individuais (O'BRIEN; GUINEY, 2001). Em muitas propostas de organização da escolaridade em ciclos há a oferta de estudos complementares (contraturno), o que pode contribuir decisivamente para o sucesso da aprendizagem. No entanto, temos argumentado que, além do contraturno, há necessidade de mudanças na cultura de ensino, na classe regular e criação de alternativas para um apoio mais constante ao processo de aprendizagem, seja no contexto na sala de aula regular, seja em contraturno (MAINARDES, 1999; 2007a; 2007b; 2009b).

A partir da nossa experiência como professores dos anos iniciais relatada em alguns textos (MAINARDES, 1989; 1999) e como pesquisadores em propostas de organização da escolaridade em ciclos (MAINARDES, 1995; 2007a; 2007b), definimos alguns dos principais fundamentos que necessitam ser explorados com os/as professores/as que atuam em redes organizadas em ciclos: a compreensão do significado e das implicações da aprendizagem como um processo contínuo dentro de um ciclo; a apropriação da teoria e da prática da avaliação formativa; a compreensão e o domínio do trabalho diferenciado (a partir do diagnóstico da avaliação formativa); a compreensão do papel da escola (especialmente no contexto da classe trabalhadora) e do direito à educação e apropriação do conhecimento da forma mais ampla, exitosa e no menor tempo possível (KLEIN, 2003)<sup>6</sup>.

Tais questões são complexas e demandam um trabalho contínuo de discussão com professores/as das redes de ensino. Em algumas experiências de formação continuada que tivemos em diferentes redes de ensino organizadas em ciclos, constatamos que os fundamentos acima mencionados são de natureza teórico-prática-instrumental e estão fortemente relacionados. Constatamos também que, apesar de serem considerados (em nossos textos) como fatores decisivos para a apropriação crítica das propostas de ciclos, nem sempre têm sido contemplados, seja nos documentos das propostas, seja na formação continuada.

Com relação à diferenciação das tarefas de acordo com o nível de aprendizagem e necessidades dos alunos,

<sup>6</sup> Segundo Klein (2003), “Interessa, à classe trabalhadora, o domínio do conhecimento científico histórica e criticamente acumulado e sistematizado. [...] então o papel fundamental da escola é o acesso ao conhecimento. Não, entretanto, qualquer conhecimento, mas o conhecimento teórico-prático voltado para o desenvolvimento da sociedade, vale dizer, para sua transformação. Se assim é, a necessidade de ensino-aprendizagem do máximo de conhecimentos, da forma mais ampla, mais exitosa e no menor tempo possível, constitui o elemento central da organização do processo”. (p. 49, grifos nossos).



observamos que, em um primeiro momento, alguns professores/as mostraram-se desfavoráveis a essa proposta. No entanto, a partir de casos concretos (MAINARDES, 2007b), da discussão das experiências dos próprios/as professores/as e da apresentação de algumas propostas de intervenção para casos específicos, eles tornam-se mais motivados para iniciar ou expandir a diferenciação das tarefas, tendo em vista a aprendizagem contínua de cada aluno/a. Temos destacado, no trabalho de formação continuada de professores/as, que a diferenciação das tarefas não deve gerar na classe a ideia da existência de grupos mais atrasados ou mais fracos que os demais (estratificação da classe) ou o isolamento de alguns alunos ou grupo de alunos do coletivo da classe. Ao contrário, a diferenciação de tarefas envolve diversos momentos de ação coletiva e outros momentos de tarefas diferenciadas, de acordo com o nível e as necessidades dos alunos. O objetivo da diferenciação das tarefas é o de criar classes mais igualitárias, em que todos os alunos, indistintamente, tenham a oportunidade de aprender, em um processo contínuo e crescente, sem interrupções. A diferenciação das tarefas não deve também pressupor que os alunos progredirão na sua aprendizagem pelo simples fato de receberem tarefas apropriadas ao seu nível, pois não é qualquer tarefa que permitirá a continuidade da aprendizagem. Há necessidade de identificar o estágio no qual o aluno se encontra (diagnóstico da avaliação formativa) e quais as tarefas mais apropriadas para permitir a continuidade do processo (MAINARDES, 1999; 2008b).

Com relação à avaliação formativa, temos observado que o conhecimento de técnicas e procedimentos de avaliação e de formas de registro não são suficientes para garantir a efetivação da dimensão formativa da avaliação. O desafio, portanto, é o de conseguirmos lidar com a diversidade e heterogeneidade que caracteriza a sala de aula em termos, por exemplo, de níveis, características e necessidades de aprendizagem dos alunos. Black (2009) destaca que o princípio-chave da avaliação formativa é o fato de que ela deve estar intimamente conectada com os processos de ensino e aprendizagem. Assim, as propostas oficiais, as estratégias de formação continuada de professores e as pesquisas acadêmicas não poderiam deixar de se fundamentar em uma visão de totalidade do processo educativo no qual a avaliação da aprendizagem precisaria ser vista em suas interfaces com o currículo, as metodologias de ensino, as condições de infraestrutura, as condições de trabalho etc.

## CONCLUSÃO

Neste artigo, destacamos algumas implicações dos ciclos para a gestão educacional e para a gestão escolar. No entanto, como indicado, não é possível pensar a gestão educacional e escolar separada das relações de ensino na sala de aula. Os limites entre políticas e práticas são bastante tênues, e isso traz diversos desafios para os

pesquisadores de políticas educacionais, pois nem sempre é possível pensar/investigar uma política sem considerar como ela ocorre no contexto da prática e as consequências que apresenta para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Conforme temos indicado em diversos textos (MAI-NARDES, 2001, 2009b), a escola em ciclos é um desafio não apenas para gestão educacional, gestão escolar, professores, pesquisadores. É um desafio para todos aqueles que acalentam o desejo de construir uma escola efetivamente inclusiva e democrática e que garanta aos alunos o direito à aprendizagem, independentemente da sua condição social e de suas características aparentes.

Em uma perspectiva mais ampla, não se pode deixar de mencionar o papel dos conselhos de educação (e também dos fóruns), os quais têm o papel de analisar as propostas das secretarias de educação, de criar estratégias que permitam um acompanhamento e controle social das políticas de ciclos e de outras políticas, bem como de propor alterações que se façam necessárias. A participação dos pais no acompanhamento das políticas também é essencial. Sem um esforço coletivo, é possível que políticas e programas aparentemente inclusivas e democráticas venham reproduzir desigualdades e processos de exclusão que visavam superar. Em uma sociedade calcada na desigualdade e na exclusão, todo o nosso esforço deve ser o de construir sistemas educacionais democráticos e efetivamente não seletivos e não excludentes.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** London: Routledge, 2012.

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

BLACK, P. Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201, jul./dez. 2009.

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

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology.** London: Routledge, 1992.

BRISAC, C. L. C. **A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

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

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

GUTIERRES, M. de O. M. **O sistema de ciclos e a progressão continuada no ensino fundamental: seu reflexo na aprendizagem, no contexto social e na gestão escolar**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação)- Universidade São Marcos, São Paulo, 2002.

KLEIN, L. R. Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública. In: **Seminário de Educação e Políticas Educacionais: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem**. Curitiba, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 70-125.

MAINARDES, J. Alfabetização: do repensar necessário à prática possível. In: BRASIL. **Relatos de experiências premiadas - 1989 - Prêmio 15 de outubro**. Brasília: MEC, 1989, p. 57-88. Disponível em: <[www.researchgate.net/](http://www.researchgate.net/)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa-PR)**. 238 f. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <[www.researchgate.net/](http://www.researchgate.net/)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Cenários de aprendizagem: instâncias interativas na sala de aula. In: MARTINS, J. B. (org.). **Na perspectiva de Vygostky**. São Paulo: Quebra Nozes, 1999, p. 27-49. Disponível em: <[www.researchgate.net/](http://www.researchgate.net/)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 33-54. Disponível em: <[www.researchgate.net/](http://www.researchgate.net/)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Diferenciação**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007b. Disponível em: <[www.researchgate.net/](http://www.researchgate.net/)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n.1, p. 13-29, jan./abr. 2008a.

\_\_\_\_\_. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, Andréa. (Org.). **Ciclos em Revista**. Rio de Janeiro: WAK, 2008b. v. 3, p. 118-139.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009a.

\_\_\_\_\_. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009b.

\_\_\_\_\_. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2011.

\_\_\_\_\_; GOMES, A. C. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2000-2006). In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: WAK, 2008. v. 4. p. 233-250.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 303-318, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_; STREMEL, S. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, v. 1, p. 53-64, 2011.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 157-178.

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.

O' BRIEN, T.; GUINEY, D. **Differentiation in teaching and learning.** London: Continnum. 2001.

ROSA, S. S. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-28, 2012.

SILVA, D. D. G. **Gestão escolar: desafios na implementação dos ciclos.** 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SOUSA, I. A. de. **Escola Cabana: o olhar dos Gestores sobre o Percurso da Política Educacional em Construção no Município de Belém/PA.** 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUSA, S. M. Z. L.; BARRETTO, E. S. de S. **Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002) – Relatório Final.** São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M.; STEINVASCHER, A.; ARCAS, P. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. 2003.

VIEIRA, S. L. Política (s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.