

VOL I

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL I

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

| | |
|--------------------------|--|
| Editora Chefe | Prof.ª Dr.ª Antonella Carvalho de Oliveira |
| Editora Executiva | M.ª Viviane Carvalho Mocellin |
| Direção de Arte | M.ª Bruna Bejarano |
| Diagramação | Elisangela Abreu |
| Organizadora | Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti |
| Imagem da Capa | Daniel Collier / 123RF |
| Bibliotecário | Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 |

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.ª Dr.ª Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.ª Dr.ª Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.ª Dr.ª Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UnifIMES - Centro Universitário de Mineiros*
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
 Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Maurícea Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*
 Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol I /
 Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
 2021.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 ISBN 978-65-87396-30-9
 DOI 10.37572/EdArt_170421309

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino. I.
 Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O Volume I reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação inicial e continuada. Neles, a formação é compreendida como uma das possibilidades para ressignificar os processos educativos para a transformação dos sujeitos. Novas perspectivas são apresentadas como tentativas em superar as dificuldades produzidas por mudanças no plano económico, político, social e cultural etc.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....1

A JOVEM HISTÓRIA DE AMOR ENTRE A EDUCAÇÃO E O CINEMA: FILMANDO O CURSO DE UM ROMANCE

Tatiana Perin Pacheco

DOI 10.37572/EdArt_1704213091

CAPÍTULO 211

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE RESIDENTES EN BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD

Glória Álvarez

Miguel Ángel Chaves Zambrano

DOI 10.37572/EdArt_1704213092

CAPÍTULO 322

AS CONTRIBUIÇÕES DA UNDIME NA FORMAÇÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO-BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Deuzimar Costa Serra

Marilde Queiroz Guedes

DOI 10.37572/EdArt_1704213093

CAPÍTULO 4 33

ASSIDUIDADE E FATORES ORGANIZACIONAIS NO (IN)SUCESSO DO ENSINO POLITÉCNICO. PROCEDIMENTOS NA ESCOLA SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA DO POLITECNICO DA GUARDA-PORTUGAL

Gonçalo José Poeta Fernandes

Adriano Azevedo Costa

José Alexandre Martins

DOI 10.37572/EdArt_1704213094

CAPÍTULO 5 45

(DES)MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NA ILHA TERCEIRA - AÇORES (PORTUGAL)

Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho

Ana Rita Bravo Nogueira

Isabel Maria Rodrigues Gomes

Sandra Celina Fonseca

Antonino Pereira

DOI 10.37572/EdArt_1704213095

CAPÍTULO 6 55

DIALOGIA E ENUNCIÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A MATERIALIDADE DO JOGO DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ana Maria Alves Pereira dos Santos
Alexandre Ferreira da Costa

DOI 10.37572/EdArt_1704213096

CAPÍTULO 7 73

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A HISTÓRIA DO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO EM PATOS DE MINAS/MG (1970-1980)

Leni Rodrigues Coelho

DOI 10.37572/EdArt_1704213097

CAPÍTULO 8 93

EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos
Jaime Farias Dresch

DOI 10.37572/EdArt_1704213098

CAPÍTULO 9 108

EDUCACIÓN SUPERIOR EN REGIONES PERIFÉRICAS. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN SANTA CRUZ, ARGENTINA

Valeria de los Ángeles Bedacarratx

DOI 10.37572/EdArt_1704213099

CAPÍTULO 10 118

ENSINO FUNDAMENTAL, CICLOS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RETOMANDO QUESTÕES

Ocimar Munhoz Alavarse
Paulo Henrique Arcas
Cristiane Machado

DOI 10.37572/EdArt_17042130910

CAPÍTULO 11 130

ESTUDIO DEL PLAGIO ACADÉMICO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO A PARTIR DEL ANÁLISIS TEXTUAL DE SUS OPINIONES

Jose Antonio Sarmiento Campos

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Alberto José Barreira Arias

María Dolores Castro Pais

Pablo Rodríguez Álvarez

DOI 10.37572/EdArt_17042130911

CAPÍTULO 12..... 144

EXPERIENCIA DOCENTE EN PASANTÍAS DE INVESTIGACIÓN EN ZOOLOGÍA CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA

Carmen Viera

DOI 10.37572/EdArt_17042130912

CAPÍTULO 13.....153

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

Maria Guadalupe Martinez Treviño

Catalina Vargas Ramos

DOI 10.37572/EdArt_17042130913

CAPÍTULO 14165

INCLUSIÓN EN ALEMANIA: UNA VISIÓN COMPARADA DE LOS ESTADOS FEDERALES “LÄNDER”

Magdalena Riusech Farrero

DOI 10.37572/EdArt_17042130914

CAPÍTULO 15..... 189

LA CONSOLIDACIÓN DE PRÁCTICAS DE MERCADO EN LA EDUCACIÓN CHILENA A PARTIR DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA DES-MERCANTILIZADORA

Hernán Mateluna Estay

DOI 10.37572/EdArt_17042130915

CAPÍTULO 16 198

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SUS VICISITUDES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA

Santiago Delgado Coronado

DOI 10.37572/EdArt_17042130916

CAPÍTULO 17.....220

LA HISTORIA REGIONAL ENSEÑADA EN COMUNIDADES PLURICULTURALES DE CHIAPAS

[Marco Antonio Sánchez Daza](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130917

CAPÍTULO 18 237

LA INTERACCIÓN DISCURSIVA DOCENTE-ESTUDIANTES DESDE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO EN EL AULA DE CIENCIA. UN ESTUDIO DE CASO

[Guillermo Cutrera](#)

[Marta Massa](#)

[Silvia Stipcich](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130918

CAPÍTULO 19248

MÉTODO DELPHI SOBRE TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS DE MÁSTER DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA

[Mercedes Torrado Fonseca](#)

[Mercedes Reguant Álvarez](#)

[Carolina Quirós Domínguez](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130919

CAPÍTULO 20.....259

O AUTOCUIDADO DO CUIDADOR FAMILIAR: INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS/SOCIAIS

[Lisneti Maria de Castro](#)

[Dayse Neri de Souza](#)

[Anabela Pereira](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130920

CAPÍTULO 21.....269

O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

[Maria Palmira Carlos Alves](#)

[Larissa Melo Matos](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130921

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 22 | 280 |
| PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO | |
| <i>Ana María Borja</i> | |
| DOI 10.37572/EdArt_17042130922 | |
| CAPÍTULO 23 | 307 |
| PROFESORADO UNIVERSITARIO Y PROCESOS DE FORMACIÓN: ¿CÓMO SE LLEGA A LA INNOVACIÓN? TENSIONES INSTITUCIONALES Y PERFILES DOCENTES | |
| <i>Gabriel Asprella</i> | |
| DOI 10.37572/EdArt_17042130923 | |
| CAPÍTULO 24 | 322 |
| RECONFIGURACIÓN DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA | |
| <i>María Guadalupe Escalante Bravo</i> | |
| DOI 10.37572/EdArt_17042130924 | |
| CAPÍTULO 25 | 336 |
| SUBJETIVIDAD, CONOCIMIENTO Y PROFESIONALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE MAGISTERIAL | |
| <i>Nancy Esther Salvá Tosi</i> | |
| <i>Ana Karina Irastorza Rodríguez</i> | |
| <i>Margaret Zamarrena Labandera</i> | |
| <i>Daina Alicia Varela Daray</i> | |
| DOI 10.37572/EdArt_17042130925 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA | 346 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 347 |

CAPÍTULO 10

ENSINO FUNDAMENTAL, CICLOS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RETOMANDO QUESTÕES

Data de submissão: 05/02/2021

Data de aceite: 25/02/2021

Ocimar Munhoz Alavarse

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp)
São Paulo-SP
<http://lattes.cnpq.br/9343561539084695>

Paulo Henrique Arcas

Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras-MG
<http://lattes.cnpq.br/3352424918327331>

Cristiane Machado

Faculdade de Educação da Unicamp (FE-Unicamp)
Campinas-SP
<http://lattes.cnpq.br/3315021462751774>

RESUMO: Neste capítulo são recuperadas e analisadas as propostas e iniciativas de organização do ensino fundamental em ciclos das redes municipais de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo implantadas na primeira metade dos anos 1990 e que serviram de referência para outras redes de ensino, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No contexto de políticas de educação que têm preconizado sua qualidade como

expressas nos resultados de avaliações externas em larga escala, considera-se necessário recuperar iniciativas que, sem necessariamente recusar a utilização desses resultados, buscaram alterar a organização curricular do ensino fundamental com vistas à ampliação da qualidade na perspectiva de sua democratização.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização do ensino. Organização curricular. Ciclos. Ensino fundamental.

ELEMENTARY SCHOOL, CYCLES AND EDUCATION QUALITY: RETRIEVING ISSUES

ABSTRACT: This article retrieves and analyzes proposals and initiatives for the organization of elementary education in cycles of the municipal networks of Belo Horizonte, Porto Alegre and São Paulo implemented in the first half of the 1990s and which served as a reference for other education networks, especially after the promulgation of LDB. In the context of education policies that have advocated their quality as expressed in the results of large-scale external evaluations, it is considered necessary to recover initiatives that, without necessarily rejecting the use of these results, sought to change the curricular organization of elementary education with a view to expanding quality in the perspective of its democratization.

KEYWORDS: Democratization of education. Curriculum organization. Cycles. Elementary school.

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo retomamos as problematizações apresentadas em Alavarse, Arcas e Machado (2018) sobre as iniciativas das redes municipais de ensino de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo na implementação da organização curricular do ensino fundamental em ciclos. Ainda que remontando a um processo desencadeado no início e meados dos anos 1990 cujo conteúdo perdeu proeminência no debate das políticas públicas educacionais em favor de outros temas, como, por exemplo, as avaliações da aprendizagem externas em larga escala, consideramos que necessita ser revisitado, sobretudo, pelo potencial de apontar para uma educação de qualidade para todos os alunos, como salientado em Alavarse (2009a, b) e Mainardes (2005).

Se não tivemos, no Brasil, a consolidação de um modelo de organização curricular em ciclos, houve, notadamente pelas experiências que aqui tratamos, um tensionado no processo de escolarização, materializado, entre outras características, no modelo seriado no sentido apresentar concepções diferenciadas tanto em relação aos fins dessa própria escolarização quanto sobre sua organização curricular e pedagógica.

Em Barretto e Sousa (2004a, 2004b, 2005), Barretto e Mitrulis (2001), Mainardes (1998, 2001, 2006) e Sousa et al. (2003) encontramos, ademais de amplo levantamento da produção acadêmica sobre ciclos e progressão escolar, argumentos para essa recuperação que empreendemos neste texto, especialmente sobre os fundamentos dos ciclos que, se não bastaram para alterar a realidade, salientam seu potencial para a organização da escolar, mesmo quando se encontra empiricamente um “hibridismo” de ciclos e séries, como demarcaram Barretto e Sousa (2004, p. 71).

Com efeito, revisitarmos essas três experiências, que ao nosso ver foram as que mais fortemente se configuraram como iniciativas que buscaram romper com a lógica da escola seriada e excludente, têm como objetivo central decantar, na medida do possível, uma resposta para o desafio da democratização do ensino que segue presente no Brasil.

2 AS INICIATIVAS DAS REDES MUNICIPAIS DE SÃO PAULO, BELO HORIZONTE E PORTO ALEGRE

Essas iniciativas contribuíram para estabelecerem um patamar que favorece a problematização dos ciclos e, principalmente, um acervo de referências para futuras iniciativas no âmbito das políticas educacionais. Como fonte de investigação, destaca-se

um amplo conjunto de documentos nos quais nos deparamos, entre outras proposições, com os fundamentos de organização do ensino fundamental em moldes distintos da seriação *tout court*. As experiências das redes municipais de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo, apesar de suas especificidades que são apresentadas a seguir, tiveram alguns traços comuns extraídos de forma marcante em suas formulações e delineamentos, como, por exemplo: indução da estruturação curricular sob eixos temáticos, e não exclusivamente disciplinares, questionando-se a própria noção de conhecimento escolar; redimensionamento dos tempos e espaços escolares; valorização das experiências e conhecimentos dos alunos; consideração das diferenças entre os educandos na interação com o trabalho escolar; ênfase no trabalho coletivo, tanto docente quanto discente; avaliação da aprendizagem sem a finalidade exclusiva de aprovação ou reprovação ao final dos períodos letivos; organização dos agrupamentos de alunos, com base em objetivos de aprendizagem e grupos etários.

Isso reforça a noção de que a organização curricular em ciclos enfrenta o desafio de pensar a escola em bases muito distintas daquelas sobre as quais tradicionalmente se organizou nos últimos cem anos. A democratização do ensino é vista não apenas em termos quantitativos – expressos em acesso, permanência e conclusão –, e a função da escola é tomada em sua essência, qual seja, a de garantir que alunos e professores experimentem um processo de conhecimento crítico. Obviamente, tal escopo, à época e atualmente, é marcado por tensões e divergências dado que colide com uma visão de escola destinada a encontrar “os melhores alunos” e, por conseguinte, excludente, pois haverá forçosamente “os piores”. Essa concepção de ciclos emergente indicava e continua indicando um processo de escolarização que deve se revestir de uma nova natureza, com fins radicalmente novos: a formação ampliada de seres humanos. Uma proposta de nos livre do pesadelo do fracasso escolar como assinalado por Arroyo (2000).

A implantação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pioneira quanto ao fato de envolver o conjunto do ensino fundamental e relevante pelas dimensões próprias dessa rede e pelo conteúdo da proposta, iniciou-se em 1992 e foi seguida pelas redes municipais de Belo Horizonte, a partir de 1994, e de Porto Alegre, a partir de 1995. Em todas elas, definiu-se a organização do ensino fundamental em três ciclos, integrando as séries iniciais e finais. Essas últimas administrações implantaram os ciclos no ensino fundamental com nove anos de duração e, ainda que focando a questão curricular, vão desenvolver uma fundamentação para a segmentação dos ciclos mais centrada nas faixas etárias, entendidas como determinantes de características decisivas para o agrupamento dos alunos. Embora não se possa fazer uma generalização entre as iniciativas de ciclos

e as orientações político-partidárias para a educação, as três iniciativas deram-se sob os auspícios de administrações dirigidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

3 CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Influenciado por iniciativas francesas (FRANCE, 1991), o processo de implementação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em todas as escolas de ensino fundamental, em 1992, destacou-se pela magnitude dos desafios enfrentados ao se administrar uma rede de ensino de tal porte, transformando-a em um caso paradigmático, mediante uma política educacional que se formulava pelo objetivo, segundo seus dirigentes, de construção de uma *escola pública popular, democrática e de qualidade*.

Desse arcabouço político, derivaram quatro diretrizes: 1) *democratização da gestão*, com o objetivo de incrementar – ou estabelecer – a participação dos vários segmentos nas decisões da política educacional; 2) *democratização do acesso*, pois, no início da gestão, verificava-se um contingente significativo de crianças fora da escola; 3) *educação de jovens e adultos*, já que, naquela época, São Paulo contava com um número estimado de um milhão de analfabetos e 2,5 milhões de pessoas com menos de quatro anos de escolaridade; 4) *nova qualidade de ensino*, segundo a qual se procurou desenvolver mediante três grandes eixos: a) movimento de reorientação curricular; b) interdisciplinaridade; e c) formação permanente dos educadores.

Importante registrar que as ações decorrentes da quarta diretriz resultaram em mais de 1.500 projetos nas escolas, desencadeados com base no incentivo à análise da realidade local, sobre a qual alunos e professores deveriam se debruçar para o levantamento de temas para alimentar o processo educacional e pedagógico. Da busca dessa nova qualidade, por meio de discussões, em um primeiro momento em nível local e, posteriormente, em fóruns regionais e centrais, chegou-se, em 1991, à elaboração de um novo Regimento Comum das Escolas Municipais, no qual se formulou a proposta de ciclos dessa administração.

Cortella (1992, p. 6, grifo nosso), que foi chefe de gabinete de Paulo Freire e depois, de 1991 a 1992, secretário de educação, sintetizou a experiência nos seguintes termos:

De 1989 a 1991 estivemos criando condições estruturais mais amplas para uma alteração profunda no ensino fundamental no que se refere à sua organização curricular; embora já tivéssemos convicções prévias quanto à *necessidade de romper com a seriação estanque no 1º grau*, não queríamos implantar uma mudança que fosse feita sem uma recuperação das escolas, um trabalho forte com as comunidades, a valorização profissional dos educadores e sua formação permanente.

O novo Regimento, apoiado na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propôs uma organização escolar regida pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação, sobretudo na transição das séries iniciais, garantindo-se um regime de ciclos para todo o Ensino Fundamental.

A proposta de organização em ciclos visa à construção de uma escola que rompa com as práticas de seletividade, exclusão social e autoritarismo; a ruptura com o regime de seriação (um dos fatores básicos para o elevado índice de reprovação, evasão e fracasso escolar em nosso país) não buscava diminuir artificialmente nossos índices de retenção e evasão pois, se não por outras razões, tínhamos já conseguido reduzi-los, entre 1989 e 1991, aos mais baixos patamares das últimas décadas (em 1991, média de 12% de retenção e 5% de evasão).

Dessa forma, a partir de 1992, o *Ensino Fundamental foi estruturado 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); a avaliação passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que devem ser discutidos com os educandos e seus responsáveis (quando for o caso), as notas foram substituídas por três conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório); e, finalmente, a retenção só ocorre ao final de cada ciclo (se retido, o educando refaz somente o último ano do ciclo correspondente).*

Uma das iniciativas mais marcantes, não somente do ponto de vista do envolvimento de recursos, como também de sua contribuição na concepção de ciclos, foi o Movimento de Reorientação Curricular. Tal movimento, abarcando o conjunto de ações da escola, desencadeou uma proposta de trabalho interdisciplinar articulado com os objetivos explicitados da radical democratização da escola (CHIAPPINI; MIRANDA; EVARISTO, 1994, p. 25). Assim, nesse *Movimento*, encontra-se o veio substancial que permitiu aflorar a proposta de ciclos, sendo imprescindível destacar que se colocava como central uma proposta de organização escolar baseada na discussão daquilo que a escola se propõe a fazer, o que define como objetivos e finalidades. A discussão curricular ganha, portanto, centralidade que remete os professores para uma tarefa que, se não altera completamente sua tradição, subverte uma prática arraigada nos ambientes escolares.

Na *Exposição de motivos* do novo Regimento (SÃO PAULO, 1992a, p. 7, grifo nosso), encontramos o tópico referente aos ciclos, no qual várias dimensões são apresentadas. Destacando-as, temos:

Visando à construção de uma escola que rompa com sua prática de seletividade, exclusão social e autoritarismo para com seus alunos, de qualquer idade, é que estamos propondo a organização do ensino fundamental na forma de ciclos. No conjunto de fatores que contribuem para o elevado índice de reprovação e evasão escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, poderíamos apontar o regime de seriação (as séries ou termos) como sendo uma das contribuições para o fracasso escolar do aluno no ensino fundamental. [...] vem sendo comprovado que a seriação atua de maneira decisiva, perversa e seletiva no desenvolvimento da vida escolar dos alunos de qualquer faixa etária.

Diferentemente do que se costuma constatar na análise de documentos legais e oficiais, a preocupação com a continuidade do processo escolar, associada à segmentação

entre “primário” e “ginásio”, aparece explicitamente como processo de rompimento dos mecanismos de reprovação e repetência, que produzem uma escolarização, para a maioria das crianças em escolas seriadas, sob a ameaça de terem sua escolarização marcada pela descontinuidade de turma e de processo de construção de conhecimento com seu grupo. Assim, foi enfatizada a necessidade de articulação de todo o ensino fundamental. Como outra consequência, houve a alteração facultativa na jornada dos professores pela qual o optante, recebendo por 40 aulas semanais, despenderia 25 em atividades com alunos, oito em horário coletivo, três em horário individual na escola e quatro em horário individual de livre exercício.

Essa concepção de ciclos, embora não desse conta de todos os desafios que a temática encerra, revelava uma preocupação, ao fixar uma base temporal que extrapola a tradição de associar o ano letivo ao ano civil, de dotar a escola, seus professores e alunos de uma flexibilidade que permita mais amadurecimento recíproco (SÃO PAULO, 1992b). Mas isso somente pode ocorrer se houver um planejamento – daí a discussão do currículo – que incorpore essa nova base temporal.

Portanto, uma concepção de democratização da escola como garantia de acesso e permanência, concebendo que a escola apenas se justifica quando explicita a relação de seus objetivos e atividades, consubstanciados em seu currículo. Tratava, por conseguinte, de democratizar a escola com a proposta de que fosse significativa para seus alunos, tomando-os como sujeitos, e, principalmente, lidando com os conhecimentos de modo a compreendê-los historicamente. Sublinhava, também, que a necessidade de se superar a organização seriada, arraigada na tradição de fragmentação e empobrecimento do conhecimento e do trabalho docente, produzindo blocos estanques em que se transformaram as séries iniciais e as finais do ensino fundamental, e, sobretudo pela concepção avaliativa que a ela se associava, de condicionar fortemente o trabalho pedagógico para fins de selecionar alunos para a série seguinte.

4 CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

A adoção de ciclos em Belo Horizonte, configurando o que se denominou *Escola Plural*, esteve sustentada na proposta de *Ciclos de Desenvolvimento ou de Formação*, que se contrastaria com os chamados *Ciclos de Aprendizagem*, como se deu em São Paulo. Para Arroyo (1999, p. 158, grifo nosso),

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. *Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano.*

As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual.

A elaboração da proposta iniciou-se com um amplo processo de problematização nas escolas, que, inclusive, foram estimuladas, desde o início da gestão em 1993, ao desenvolvimento de projetos próprios. Desse momento, resultou o documento que apontava, então, para a organização do ensino fundamental em ciclos, em cuja apresentação (BELO HORIZONTE, 1994, p. 1) delineiam-se seus contornos de democratização conjugados com a alteração da organização da escola que “exige mudanças profundas na estrutura da escola pública de ensino fundamental”.

Destaca-se que o tempo de escola deveria se caracterizar, primeiramente, por uma socialização-vivência de alunos e profissionais e, em segundo lugar, para garantir a onilateralidade da formação humana, em oposição à tradição de unilateralidade, até mesmo para valorizar a vivência do presente, não apenas em razão do futuro. Especificamente quanto aos ciclos, no texto (BELO HORIZONTE, 1994, p. 13, grifo nosso) se afirmava que

A escola vem retomando a centralidade de sua função socializadora de valores, crenças, rituais; vêm se assumindo como espaço de construção de identidades, de auto-imagens e de hábitos de convívio na diversidade. Nestes avanços, a pedagogia redescobre a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de idades de formação.

As iniciativas diversas, que tentam manter cada educando com seus pares de idade de socialização, buscam ser fiéis a essa velha e renovada pedagogia que tinha sido marginalizada e sacrificada em nome da fidelidade estreita à lógica de avaliações de rendimentos médios, de reprovações, repetências e interrupções e rupturas de turmas e de quebras de percursos de socialização próprios de cada idade – ciclo de formação.

Essa proposta, portanto, nega que os conteúdos sejam os elementos a definirem os tempos escolares, reconhecendo a enorme dificuldade em sua alteração, fruto de mais de um século no qual esse tempo obedeceu a preceitos de calendário, níveis, séries, semestres, bimestres, avaliação, reprovação e repetência. Salienta-se, ainda, que essa forma tradicional tinha uma lógica, pautada nos conteúdos, transmissiva, cumulativa, homogeneizadora dos desempenhos e fragmentadora do processo de conhecimento. Propunha que os conteúdos escolares se submetessem aos critérios dos ciclos de formação, de tal forma que o ensino e a aprendizagem de habilidades e saberes básicos deveriam estar a serviço da formação de identidades mais equilibradas, como fruto da vivência em grupos de mesma idade. Sustentando (BELO HORIZONTE, 1994, p. 19) que há no interior do ciclo da educação básica ciclos menores, mais homogêneos, definia-se que:

O eixo vertebrador da organização do tempo de Educação Básica será o educando e seus ciclos ou idades mais homogêneas de formação. A partir desse eixo, compreendemos como mais adequado do ponto de vista do desenvolvimento formativo dos alunos, a organização do atual período de Educação Básica (1º grau) em 3 (três) CICLOS DE FORMAÇÃO:

PRIMEIRO CICLO BÁSICO (período característico da infância) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 6-7; 7-8; 8-9.

SEGUNDO CICLO BÁSICO (período característico de pré-adolescência) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 9-10; 10-11; 11-12.

TERCEIRO CICLO BÁSICO (período característico da adolescência) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 12-13; 13-14; 14-15.

Outra questão relevante dizia respeito aos conteúdos, que deveriam ser definidos com base em que se considerava básico em cada disciplina, em uma perspectiva adequada a cada idade, procurando dar-lhes significado, com a inclusão de conteúdos que impulsionassem as diversas potencialidades dos educandos. Esse processo deveria se materializar mediante a definição do coletivo de professores de cada ciclo, desfocando o eixo das disciplinas para questões que pudessem propiciar o desenvolvimento dos alunos, sobretudo pelas problematizações, inclusive como recurso para delimitar interesses e domínios dos alunos diante de várias possibilidades temáticas, das quais se deveriam efetuar recortes para a definição de eixos de todo o programa, ponderando-se (BELO HORIZONTE, 1994, p. 32) que,

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos em uma realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento.

O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola.

[...]

Pensando em um desenho curricular, o que se busca é o rompimento com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento se apresenta descontextualizado da realidade. A proposta é que este currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representam os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim transversais a elas.

[...]

Nesta perspectiva, o conhecimento escolar é construído a partir do reconhecimento das questões que são de interesse social e da sua reflexão, tendo como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas.

Dois outros aspectos salientes estavam na avaliação e no trabalho coletivos das escolas. A avaliação deveria se colocar como um instrumento, nas formas inicial, contínua e final, a serviço da aprendizagem, devendo, ainda, pautar-se não apenas na apreciação dos alunos, mas de todo o processo educativo. Quanto ao trabalho coletivo, começou-se por definir novos esquemas de trabalho que permitissem jornadas com dedicação

para além das típicas horas em sala de aula, em atividades diferenciadas com outros professores ou alunos.

Dalben (2000, p. 53, grifo nosso), estudando essa proposta e particularmente as dificuldades para sua implementação, afirmou sobre seus impactos mais gerais que:

As inovações propostas requerem modificações relacionadas não apenas a novos conhecimentos a serem adquiridos pelo conjunto dos professores que a fazem, mas, e prioritariamente, a *modificações de cunho ético e político exigindo a assimilação de novos valores educativos.*

Nesse sentido, o trabalho pedagógico ganha mais relevância, pois a definição dos grupos de idade não esgota toda a caracterização dos educandos, e, para tanto, o envolvimento do professor é condição para que se possa desenvolver um processo educativo efetivamente centrado nos sujeitos de desenvolvimento, nos quais se devem converter todos os alunos.

5 CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

A proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foi denominada de *Escola Cidadã* (PORTO ALEGRE, 1996) e também procurou enfatizar o combate à evasão e à repetência como forma de garantir o acesso ao conhecimento, destacando a importância do currículo que se “expressa através de um conjunto de atividades que de maneira direta ou indireta interfere no processo de criação, produção, transmissão e assimilação do conhecimento” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 9), apoiando-se em uma visão processual, que permitisse o movimento de ação-reflexão-ação, e estruturou-se em três ciclos, de três anos cada.

Afirma-se que essa organização promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem, um planejamento e a própria prática pedagógica, respeitando, além do mais, o ritmo, o tempo e as experiências dos educandos. Para tanto (PORTO ALEGRE, 1996, p. 11),

Em cada Ciclo de Formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteia, complexifica e aprofunda o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final da educação básica. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não pode se tornar cristalizado, pois à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso. Assim, a estrutura por Ciclos operacionaliza, de forma mais ampla, um enfrentamento sério do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-

cognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada educando. Eis porque se torna fundamental a ação consciente dos educadores, tendo este olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada Ciclo.

Segue-se uma justificativa para cada ciclo de formação, ancorando-se, muito mais do que na proposta de Belo Horizonte, em pressupostos psicológicos para definir as faixas etárias, citando-se Piaget e Vygotsky principalmente. Assim, o primeiro ciclo (dos 6 aos 8 anos e 11 meses) teria como traço agrupar os alunos que se encontram em um período “em que aparecem mudanças significativas na interação social do educando, especialmente daqueles que nunca frequentaram uma escola, por isso o trabalho no ciclo deve propiciar uma articulação estreita com a educação infantil” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 20-21). Já o segundo ciclo (dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses), com alunos em uma etapa intermediária, já começaria a incorporar a conquista da autonomia pessoal e social, não apenas na relação com o conhecimento, como também com a escola. E, por fim, o terceiro ciclo (dos 12 anos aos 14 anos e 11 meses) seria composto por alunos que estariam passando para a maneira adulta de pensar, já com a capacidade para pensar em termos abstratos desenvolvida.

Para tanto, a organização do ensino foi feita por complexos temáticos – assuntos ou relações profundas – que concentram conceitos e temas a serem extraídos de um processo de problematização e que norteiam, em seu estudo e aprofundamento, toda a atividade do ano ou do ciclo. Tais complexos temáticos demandaram uma sistematização das diferentes áreas do conhecimento, à luz dos objetivos mais gerais de cada ciclo.

Mais uma vez, encontramos a preocupação para o lugar que deve ocupar a avaliação como um processo que não pode se centrar no aluno, mas, sim, voltar-se para a escola como um todo, ressaltando-se seu caráter processual, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, para permitir um redimensionamento da ação educativa, quando necessário.

Krug (2002) defende que é também nessa reorganização do currículo, articulada com os grupos e idades, que se poderia superar o questionamento sobre as dificuldades que os ciclos impõem ao processo pedagógico ao não comporem as turmas por proximidade de domínio cognitivo. Evidentemente, no caso dos complexos temáticos, os conteúdos não são definidos completamente de fora para dentro; ao contrário, procuram envolver os alunos em sua definição e delimitação, o que, por si, já induz a uma outra relação com o conhecimento. Indica, também, que a Escola Cidadã não prevê a retenção, mas, sim, uma forma de progressão, na qual é delineado o modo pelo qual as escolas vão acompanhar os alunos os quais considera estarem apresentando dificuldades particulares que, por isso, exigiriam uma intervenção sistemática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de amplos contingentes, para garantir o sucesso de todos os alunos e superar o que Dubet (2008) chamou de ilusão da igualdade de oportunidade e avançar no sentido daquilo que Crahay (2012) apontou como igualdade de resultados, provavelmente, a organização do ensino fundamental em ciclos seja uma alternativa a ser retomada plenamente. Retomar plenamente significa colocar a perspectiva de organizar o ensino em ciclos como foco das políticas educacionais, pois, apesar da manutenção dessa forma de organização, em muitos casos, o que tem ocorrido na prática é apenas a eliminação da possibilidade de reprovar, sem mudanças profundas na estrutura da escola, na discussão do currículo e na formação dos professores que levariam e promoveriam efetivamente a transformação necessária para a adoção do ensino organizado em ciclos.

Isso não necessariamente indica que se deve abandonar as avaliações da aprendizagem externas em larga escala, inclusive por suas potencialidades formativas para docentes, como demonstrado em Alvarse, Machado e Arcas (2017), muito menos a ideia de educação em tempo integral ou as preocupações com a qualidade do trabalho escolar, que, aliás, podem se revestir das condições discutidas por Plá (2018). Até porque problematizar conteúdos pedagógicos, alavancar resultados escolares e repensar o tempo escolar são qualificações que encontram abrigo, teórico e prático, no seio de propostas de organização do ensino em ciclos.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009a.
- ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H.; MACHADO, C. Revisitando propostas e iniciativas de organização do ensino em ciclos: um debate atual e necessário. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, ed. especial, p. 131-154, dez. 2018.
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.
- ALAVARSE, O. M. Organização do ensino fundamental em ciclos e avaliação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 73-89, jan./jun. 2009b.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL, 27., 2004, Caxambú. **Anais...** Caxambú, 2004a.

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

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: SMED, out. 1994.

CHIAPPINI, L.; MIRANDA, J. L.; EVARISTO, M. C. Interdisciplinaridade na escola pública: a experiência paulista na gestão de Paulo Freire e a participação da universidade. In: FAUNDEZ, A. (Org.). **Educação, desenvolvimento e cultura**: contradições teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 1994. p. 13-45.

CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991). **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

CRAHAY, M. (Dir.). **L'école peut-elle être juste et efficace?**: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis. 2. ed. rev. et actualisée. Bruxelles: De Boeck, 2012.

DALBEN, A. I. L. F. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: ____ (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: Ed. UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 53-66.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Direction des Écoles. **Les cycles à l'école primaire**. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique / Hachette Écoles, 1991.

KRUG, A. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MAINARDES, J. 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. 35-54.

MAINARDES, J. 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.

MAINARDES, J. Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil. In: JORNADA DO HISTDBR, 6., 2005, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.

PLÁ, S. **Calidad educativa**: história de una política para la desigualdad. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigadores sobre la Universidad y la Educación, 2018. 448 p. (ISUE Educación).

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, dez. 1996.

SÃO PAULO (Município). **Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo**. São Paulo, 1992a.

____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Ciclos**. São Paulo, 1992b.

SOUSA, S. M. Z. L. et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. 2003.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitudes ambientales 153, 164

Aprendizagem 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 53, 57, 67, 68, 70, 72, 87, 88, 102, 119, 120, 124, 125, 126, 128, 247, 259, 261, 262, 264, 266, 274, 276

Arte 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 43, 107, 147, 278

Assiduidade 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 87

Autocuidado 259, 263, 266

C

Calidad 43, 110, 129, 155, 158, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 198, 199, 200, 201, 203, 252, 255, 284, 290, 293, 305, 310, 311, 312, 318, 319, 321, 322, 332, 334

Chile 163, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 218, 219

Ciclos 37, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 200, 298, 303, 309,

Cinema 1, 2, 6, 8, 9

Citas 130

Competencias 11, 14, 20, 21, 160, 163, 169, 170, 175, 182, 200, 201, 205, 207, 223, 281, 282, 288, 289, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 315

Conciencia Ambiental 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Cuidador 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268

Currículo 2, 10, 32, 102, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 187, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 279, 303

D

Democratização do ensino 118, 119, 120

Desmercantilizador 194

Deterioro Ambiental 153, 154, 155, 156

Dialogismo 55, 57, 58, 59, 61, 62, 66

Direito à educação 93, 96, 104, 107

Discapacidad 165, 166, 167, 168, 169, 175, 179, 186

Discurso 55, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 94, 96, 101, 102, 103, 114, 133, 192, 196, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 333, 337, 343

Dispositivos 103, 106, 110, 231, 287, 294, 315, 324

Diversidade 24, 37, 124, 125, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279

E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 63, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 196, 221, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 323

Educação de adultos 73, 74, 75, 90, 91

Educação infantil 3, 6, 29, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 127

Educación 13, 14, 15, 20, 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 129, 130, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 206, 210, 211, 215, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 237, 239, 241, 247, 249, 250, 258, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 292, 295, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 340, 342, 343, 345

Educación ambiental 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164

Educación superior 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 140, 142, 164, 239, 249, 250, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 318, 319, 320, 321, 336

Enseñanza 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 111, 112, 140, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 156, 157, 170, 171, 172, 180, 187, 194, 198, 200, 201, 205, 208, 217, 220, 221, 224, 225, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 246, 247, 282, 288, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 335, 336, 340, 344

Ensino fundamental 78, 87, 92, 98, 99, 101, 106, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128

Ensino superior 33, 34, 35, 36, 38, 43, 44, 78, 105

Enunciação 55, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 72

Estado-Nación 220, 221, 223, 283

Estratégias 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 53, 66, 68, 86, 88, 96, 99, 261, 273, 274

Estudiantes 15, 130, 132, 134, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 190, 194, 195, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 289, 301, 303, 311, 313, 316, 318, 319, 320, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344

Estudios de Máster 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 257

Exclusión 165, 166, 167, 183, 185, 222

Experiencia en proyectos 145

F

Formação 1, 2, 5, 6, 9, 10, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 41, 42, 43, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 70, 71, 72, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 221, 261, 262, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 323, 324

Formação continuada 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 70, 71, 72, 107,

Formação de professoras 1

Formação inicial de professores 93, 105

Formación 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 108, 110, 111, 115, 116, 117, 130, 132, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 152, 154, 156, 157, 159, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 233, 236, 237, 239, 246, 247, 250, 255, 280, 281, 283, 284, 288, 289, 290, 295, 297, 298, 299, 300, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 319, 321, 322, 324, 325, 327, 328, 330, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Formación docente 108, 110, 111, 115, 116, 144, 145, 146, 149, 152, 198, 201, 202, 205, 228, 230, 239, 246, 280, 295, 298, 305, 307, 310, 317, 319, 336, 338, 343

Formación docente universitaria 108, 280, 319

Formación inicial 152, 198, 199, 204, 217, 218, 237, 239

Funcionários públicos 270, 272, 277

G

Gênero 3, 9, 55, 63, 67, 68, 70, 125, 274

Gestores municipais 22, 23, 24, 27, 28, 30

Globalização 270, 271

H

Historia regional 220, 221, 222, 234

I

Identidad 13, 113, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 234, 236, 243, 244, 251, 280, 281, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 300, 305, 324, 334, 337, 340, 342, 345

Identidad del profesor universitario 280, 281, 287

Identidad docente 198, 200, 204, 205, 207, 217, 218, 219, 228, 236, 288, 290, 293, 294, 295, 337, 340, 345

Inclusión 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 193, 195, 196, 222, 223, 312

Institucionalización 108, 111, 112, 113, 114, 115, 154, 295

Interacción 14, 144, 145, 146, 151, 171, 191, 209, 214, 237, 257, 293, 327

Investigación 15, 16, 19, 20, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 130, 133, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 159, 160, 162, 171, 189, 191, 198, 200, 202, 205, 206, 208, 209, 210, 212, 215, 218, 219, 220, 225, 229, 234, 235, 236, 237, 239, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 317, 318, 320, 322, 324, 325, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Investigación cualitativa 198, 209, 218, 235, 237, 247, 336

L

Länder 165, 166, 167, 168, 169, 171, 175, 176, 178, 183, 184, 185, 186, 187

Ley de Inclusión Escolar 189, 191, 193, 195

M

Mercado escolar 189, 196

Método Delphi 248, 249, 251, 252

MOBRAL 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Motivação 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 261

N

Normalistas 322, 323, 324, 325, 328, 330

Normas APA 130, 140

O

Organização curricular 118, 119, 120, 121, 274,

P

Pasantías 19, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152

Perfil 12, 16, 22, 28, 30, 32, 35, 78, 104, 105, 106, 159, 182, 200, 252, 253, 295, 298, 299, 300, 307, 322, 323, 324, 325, 326, 334

Perfil docente universitario 307

Plagio 130, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 142, 143

Pluriculturalidad 221, 225, 234

Políticas educacionais 93, 95, 99, 102, 119, 128

Postgrado 11, 16, 20

Prácticas de enseñanza 237, 238, 239, 240, 246, 316

Procesos de contextualización 237, 240, 241, 242

Profesionalidad 170, 336, 337

Profesorado universitario 239, 298, 299, 306, 307, 309, 310, 321

Professores de educação física 45, 46, 48, 49, 52, 53

Psicoeducação 259, 266

R

Recursos Naturales 153, 154

Referencias 43, 71, 109, 112, 113, 130, 141, 152, 187, 196, 218, 236, 247, 258, 305, 319, 335,

Residencia 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 217, 227, 239, 246, 256

Revolución 233, 305, 320, 322, 324, 325, 329, 335

S

Salud 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 193, 212, 322, 326, 327, 334

Sentido 6, 17, 34, 35, 37, 41, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 73, 81, 82, 83, 85, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 113, 114, 119, 126, 128, 171, 191, 192, 201, 206, 209, 210, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 239, 240, 246, 261, 265, 271, 272, 274, 278, 283, 286, 288, 292, 298, 302, 309, 310, 316, 318, 319, 321, 333, 340

Subjetividad 206, 282, 336, 337, 340

T

Teoria da autodeterminação 46, 47, 49

Transiciones académicas 249, 256

Trayectoria de acceso 249

Tutoría 145, 152

U

UNDIME 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Universidad 11, 12, 13, 16, 21, 108, 111, 112, 116, 117, 129, 130, 133, 142, 144, 145, 146, 149, 151, 153, 156, 163, 164, 189, 194, 198, 200, 218, 222, 229, 237, 239, 248, 250, 258, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 296, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 335, 336

V

Vicisitudes 198, 199, 202

Vocación 116, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 216, 217, 218, 281, 289, 290, 294, 329, 339, 341, 343



**EDITORA
ARTEMIS**