

**DÉBORA DIAS GOMES DA SILVA**

**GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS  
NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS**

UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
2013



**UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

CCH –Centro de Ciências Humanas e Sociais

**GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS  
NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação (Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias – com o tema de interesse: Ciclos), como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner.

Rio de Janeiro  
Julho de 2013

Silva, Débora Dias Gomes da.

A851Gestão Escolar: Desafios na Implementação dos Ciclos / Débora Dias Gomes da Silva, 2013.  
158f. ; 30 cm

Orientador: Andréa Rosana Fetzner.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

1. Administração Escolar. 2. Ensino fundamental. 3. Democratização Escolar. 4. Ciclos. 5. Cotidiano escolar. 6. Políticas públicas.

I. Fetzner, Andréa Rosana. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. III. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. IV. Título.

CDD – 372.981

NÃO VALIDADO PELA BIBLIOTECA AINDA

**UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CCH – Centro de Ciências Humanas e Sociais**

A dissertação **GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS NAIMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS**, elaborada pela aluna DÉBORA DIAS GOMES DA SILVA, foi julgada adequada por todos os membros da banca examinadora para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO e aprovada em sua forma final pela banca examinadora da FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner  
Orientador – UNIRIO

---

Professor Doutor José Clóvis de Azevedo– IPA-RS

---

Professora Doutora Dinair Hora– UERJ

---

Professora Doutora Lígia Martha Coelho – UNIRIO

## **DEDICATÓRIA**

Aos educadores, gestores e gestoras escolares, que como agentes de mudanças mediam a transição entre lógicas antagônicas: escola conservadora e a escola progressista, o ensino seriado e a organização do ensino por ciclos, gestão centralizadora e a gestão democrática.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha fé.

Aos meus pais Nilda e José, por terem me ensinado valores como superação, persistência, esforço e dedicação na realização de projetos pessoais, no estudo e no trabalho.

Ao Francisco, meu companheiro na vida e no trabalho, pelo apoio e incentivo.

Aos meus filhos, Filipe, Henrique e Renata, que me inspiram e motivam a pensar na Educação como um espaço de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

À minha orientadora Andréa Rosana Fetzner, que com carinho, rigor e dedicação, ajudou-me a rever conceitos, refletir sobre os caminhos desta pesquisa e superar a tirania do relógio.

Aos mestres, José Clóvis de Azevedo, Dinair Hora, Lígia Martha Coelho, que analisaram esta produção e contribuíram com sugestões relevantes para a organização final do presente trabalho.

E por fim, mas não menos importante, agradeço aos professores e funcionários do Colégio ESIL por fazerem parte do cotidiano onde esta produção escrita procura encontrar a prática.

## RESUMO

### **GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS**

Optando pela investigação qualitativa, o objetivo deste estudo é identificar elementos de reflexão sobre a gestão escolar, com o foco na implementação da política de ciclos. Parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sócio-políticas da Educação. A pesquisa analisa as macro políticas de gestão e se insere num ambiente microssocial, representado por escolas que se organizam em ciclos. Sua intencionalidade é avaliar quais são as dificuldades e possibilidades que os gestores enfrentam na direção das escolas que buscam organizar-se pelos ciclos. O estudo explora como a gestão democrática e a organização escolar em ciclos vem sendo compreendidas em pesquisas do campo da educação e da gestão escolar. Desenvolve também, o diálogo com o campo empírico e apresenta os resultados das entrevistas e do questionário que foram realizados com quatro educadores que vivenciaram a implementação dos ciclos na rede municipal do Rio de Janeiro. Assumindo o desafio da pesquisa qualitativa e buscando uma perspectiva crítica, o presente estudo percebeu como possível construir percursos emancipatórios para transformar a realidade atual, por meio da mobilização e preparação das pessoas que fazem parte do sistema escolar. Argumenta-se que o papel da gestão escolar deve ser visto em três dimensões: institucional, que trata dos grandes posicionamentos da escola; processual, que são as implementações dos aspectos administrativos e pedagógicos; e operacional, que são as rotinas. Entende-se que o perfil dessa gestão é caracterizado pela busca de equilíbrio e integração entre as ações pedagógicas e administrativas, bem como a superação gradual das práticas (administrativas e pedagógicas) seriadas.

**Palavras-chave:** Gestão Educacional; Implementação dos Ciclos; Democratização.

## **ABSTRAC**

### **SCHOOL MANAGEMENT: CHALLENGES IMPLEMENTING CYCLES**

Choosing the quality investigation, the goal of this study is to identify elements about the school management, focusing on the cycle policy. Part of a critical analysis of the social reality, embossing the education social politics goals. The research targets management macro politics, living on a micro social environment , represent by schools that works in cycles. The study explores how the democratic management and the school organization in cycles is being understood in education fields research and school management. Also develops a dialogue with the empiric field and presents the interview results and surveys, made by four professionals that lived cycle implementation on the city education network in Rio de Janeiro. Taking over the challenge of the quality research and seeking a critical perspective, the present study realize how to build a emancipator path to change the actual reality, mobilizing and preparing people who are responsible for the school system. The school management rule must be seeing in three dimensions: school positioning , implementing the administrative and pedagogical aspects and routines. The profile of this management is known by the search of balance and interaction between pedagogical and administrative actions, as well the gradual overcome of the administrative and pedagogical actions.

**Key words:** School management, Cycle implementing, democratization



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

COPPE/UFRJ– Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia/UFRJ

CNE/CEB –

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DGRH/ SME-MRJ – Departamento Geral de Recursos Humanos/Secretaria Municipal de Educação - Município do Rio de Janeiro

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ESIL – Espaço de Sinergia Inteligência e Labor

IPA-RS – Centro Universitário Metodista/IPA

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC – Processamento Auditivo Central

PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental

RBPAE – Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Escolar (Periódico da ANPAE)

TDA – Transtorno Déficit de Atenção

TDAH – Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGA – Teoria Geral da Administração

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

# SUMÁRIO

|                                                                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                             | <b>13</b> |
| <b>1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA</b>                                                 | <b>25</b> |
| 1.1 A Opção pela Investigação Qualitativa num Ambiente Macro e Micro Social                                   | 25        |
| 1.2 Tomando os Ciclos como Problema e sua Implementação como a Problemática                                   | 29        |
| 1.3 A Relevância do Tema da Pesquisa, Objetivos e Estratégias Metodológicas                                   | 31        |
| 1.4 O Diálogo com a Produção Acadêmica sobre ciclos e Gestão: novas questões teórico-metodológicas            | 35        |
| 1.4.1 Resultados e Algumas Interpretações sobre a Revisão na ANPED                                            | 40        |
| 1.4.1.1 Ciclos e avaliação da aprendizagem: um ponto de tensão                                                | 41        |
| 1.4.1.2 Diferentes vozes e percepções                                                                         | 42        |
| 1.4.1.3 O Perfil e a atuação do Gestor Educacional                                                            | 48        |
| 1.4.2 A Revisão das publicações na ANPAE                                                                      | 52        |
| 1.4.3 Categorias de Análise Identificadas nos Estudos de publicações da ANPED e da ANPAE                      | 54        |
| 1.4.4 Algumas Considerações sobre as Leituras Realizadas na Revisão                                           | 58        |
| <b>2 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS: CONCEITOS E DESAFIOS</b>                                                | <b>62</b> |
| 2.1 Contexto Histórico da Política dos Ciclos                                                                 | 64        |
| 2.2 Tipologias dos Ciclos                                                                                     | 73        |
| 2.3 Fundamentos Epistemológicos dos Ciclos                                                                    | 75        |
| 2.4 Integração entre o Processo Pedagógico e Administrativo: desafios enfrentados na implementação dos ciclos | 80        |
| 2.4.1 A Dialogicidade no Currículo                                                                            | 83        |
| 2.4.2 Características do Planejamento Pedagógico para a Sala de Aula                                          | 86        |
| 2.4.3 Enturmação: aprendizagem e idades                                                                       | 87        |
| 2.4.4 A Metodologia Coerente com as Concepções dos Ciclos                                                     | 89        |
| 2.4.5 Progressão Continuada                                                                                   | 92        |
| 2.4.6 Avaliação de Aprendizagem e Acompanhamento do Desenvolvimento do Aluno                                  | 95        |
| 2.4.7 Avaliação Interna Institucional                                                                         | 102       |

|              |                                                                                                                |            |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3</b>     | <b>GESTÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRÁTICAS</b>                                                       | <b>107</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>Contexto da Construção do Conhecimento em Administração/ Gestão Escolar</b>                                 | <b>108</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>TGA (Teoria Geral da Administração)</b>                                                                     | <b>110</b> |
| <b>3.3</b>   | <b>A Construção do Conceito Gestão Escolar nos Fóruns de Pesquisa</b>                                          | <b>116</b> |
| <b>3.4</b>   | <b>O Confronto de Lógicas entre a Administração Tecnicista e a Gestão Progressista</b>                         | <b>119</b> |
| <b>3.5</b>   | <b>Reexaminando e Sistematizando o Conceito de Gestão Escolar</b>                                              | <b>127</b> |
| <b>4</b>     | <b>GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DE CICLOS: MULTIPLICIDADE DE VOZES</b>                                       | <b>131</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Perspectivas e Caminhos para a Democratização da Escola</b>                                                 | <b>135</b> |
| <b>4.2</b>   | <b>A Qualidade de Ensino</b>                                                                                   | <b>138</b> |
| <b>4.3</b>   | <b>A Ênfase Política e Legal da Gestão Democrática nos Ciclos</b>                                              | <b>141</b> |
| <b>4.4</b>   | <b>Os Desafios da Gestão Democrática na Implementação dos Ciclos na Perspectiva de Educadores Investigados</b> | <b>149</b> |
| <b>4.4.1</b> | <b>Estratégias de Implementação: mobilização dos atores</b>                                                    | <b>151</b> |
| <b>4.4.2</b> | <b>Dúvidas, Tensões, Conflitos e Barreiras na Implementação dos Ciclos</b>                                     | <b>155</b> |
| <b>4.4.3</b> | <b>Benefícios e Desafios da Gestão Escolar na Implementação dos Ciclos</b>                                     | <b>158</b> |
|              | <b>CONSIDERAÇÕES DESTA JORNADA DE PESQUISA</b>                                                                 | <b>164</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                                                              | <b>172</b> |
|              | <b>ANEXOS</b>                                                                                                  |            |

## INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação da Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) –, e tem como ponto de partida o interesse em ampliar o campo de visão sobre a Gestão Escolar, com o foco na construção de uma Pedagogia Progressista<sup>1</sup> por meio da implementação da política de ciclos.

A abordagem desta dissertação está ancorada nas concepções progressistas, que partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sócio-políticas da Educação. Trata-se, hoje, de um campo de pesquisa onde teóricos liberais retratam uma escola organizada para desenvolver alunos críticos e agentes transformadores da sociedade.

Seguramente a pedagogia progressista encontra grandes barreiras para institucionalizar-se numa sociedade capitalista tão avançada como nos dias atuais. Essa constatação impulsiona a implementação dos ciclos como um instrumento de luta dos educadores ao lado de outras práticas sociais. No entanto, tal postura requer educadores com visão de futuro. Ou seja, um educador (gestor ou professor) à frente de seu tempo e ao mesmo tempo encontrando brechas para atuar em seu próprio tempo. Segundo Freire (2011, p.20),

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo, e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se.

Trata-se do compromisso com as mudanças na sociedade por meio de cidadãos críticos promovendo o desenvolvimento de alunos críticos. Esta capacidade de transformar a realidade de acordo com propósitos sócio-políticos identificados pelo próprio homem em sua capacidade de reflexão é que caracteriza um ser da *práxis*. “Se a

---

<sup>1</sup> Termo utilizado campo progressista - Paulo Freire é um dos referenciais que fundamentam a pedagogia progressista.

ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isso não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem”. (*Idem*)

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (...) É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1983, p.43)

Esse educador progressista pensava a Educação como prática da liberdade e autonomia. Ao escrever a pedagogia do oprimido, afirmou que não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Nesse sentido há que se indagar: como a escola pode desenvolver esse agente de transformação? A resposta nos leva ao limite do paradigma da escola conservadora. É preciso superá-lo por meio da promoção de um movimento de mudanças, realizando a transição da lógica seriada para a lógica dos ciclos.

Como Freire, os pensadores do campo progressista da educação enfatizam o papel social da escola organizada por ciclos, pois oferece em seu projeto educativo às condições necessárias para o desenvolvimento biológico, cognitivo, social, político e cultural. Nessa direção, vale ressaltar a contribuição de Azevedo (2011, p.21).

A escola de ciclos de formação não é uma escola para a vida, mas é uma escola na vida. Não é uma escola para o futuro, mas uma escola para hoje e por isso, conectada ao devir, ao processo de humanização, havendo a preocupação concreta com o respeito às condições específicas das crianças e adolescentes, assegurando-lhes o direito ao conhecimento como crianças e adolescentes que construam, sobretudo, a aprendizagem da autonomia e da cidadania dentro de princípios solidários e de cooperação no cotidiano da convivência social.

Acredita-se que esse ser político social pode surgir por meio da mediação da construção do conhecimento aplicado, o que requer a organização de uma escola coerente didaticamente. Nesse caso, podemos promover um diálogo entre esses autores progressistas com as ideias progressivas de Anísio Teixeira. Mesmo não enfatizando o papel social da escola, seus escritos abordavam os aspectos pragmáticos do processo de construção do conhecimento. Ele denunciava a necessidade de mudanças na escola pública e sua forma de ensinar.

Na perspectiva da escola progressiva<sup>2</sup> encontramos uma visão para o processo ensino-aprendizagem numa postura pragmática. Nessa concepção, a escola, segundo Teixeira (2007, p.35), vivencia um processo de constantes transformações, pois ela “...se destina a ser de uma civilização em mudança permanente e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz”.

De sorte que o homem passou a tudo ver em função dessa mobilidade. Tudo o que ele faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente. Ele ganhou o hábito de mudar, de transformar-se, de ‘progredir’, como se diz. E essa mudança e esse ‘progresso’ o homem moderno os sente; é ele que os faz (*idem*).

No entanto, esse processo de constante transformação provocado pelo próprio homem requer uma permanente reflexão sobre diversos aspectos, não só os de ordem material (progresso), mas também os de ordem social e moral. Nessa direção, a escola é concebida como um espaço de produção cultural e intelectual que visa a promover uma formação crítica, pragmática, ampla e integrada.

Teixeira (*ibidem*, p. 39) refere-se a uma escola que denominou como progressiva, na qual “...a velha ordem preestabelecida, seja ela religiosa ou tradicional, não lhe merece já respeito”; e complementa (*ibidem*, p. 40):

Nessa nova ordem de mudança constante e de permanente revisão, duas coisas ressaltam que alteram profundamente o conceito da velha escola tradicional:

- a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas;
- b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível.

Nesse futuro incerto, com a velocidade impulsionada por um movimento contínuo de construção e reconstrução, a escola é convidada a posicionar-se filosófica, epistemológica, pedagógica e administrativamente. Porém, o desafio é manter-se atenta às linhas gerais por onde a “...nossa evolução se está processando (*idem*)”. Esse estudioso aponta para um primeiro foco, que é a nova atitude espiritual do homem, em que as “verdades eternas” e uma atitude de submissão dão lugar ao “...novo senso de segurança e independência, acompanhado de um novo sentido de responsabilidade” (*ibidem*, p. 41). Nessa nova forma de enxergar a vida, o homem sente necessidade de

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada como sinônimo de escola nova por Anísio Teixeira (discípulo do filósofo John Dewey). Em consonância com o pensamento pedagógico de Dewey, Teixeira publicou, em 1934, o livro *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*.

aprender; como seres humanos percebemos “...que não conhecemos ainda nem um décimo milionésimo do que poderemos e precisamos conhecer” (*idem*). Teixeira (*ibidem*, p. 42) detalha, em outras palavras:

É essa a nova atitude espiritual: a ciência tornou possível o bem do homem nesta terra e nós temos a responsabilidade de realizá-lo pela revisão completa da velha ordem tradicional do ‘vale de lágrimas’. Esse novo homem, independente e responsável, é o que a escola progressiva deve vir preparar.

Além dessa grande diretriz da vida moderna, Teixeira (2007) apresenta o industrialismo como também filho da ciência e da sua aplicação à vida. Um movimento que integra o mundo inteiro em um todo interdependente. “Não só a matéria-prima, mas a ideia e o pensamento, hoje, são propriedades comuns de todo homem” (*idem*). O trabalho individual, a família, a cidade e a própria nação passam por situações que precisam ser problematizadas pelos estudiosos em Educação.

Nesse mesmo compasso, vivenciamos outra tendência do mundo contemporâneo que é a Democracia. Ela é “...essencialmente, o modo de vida social em que cada indivíduo conta como uma pessoa. O respeito pela personalidade humana é a ideia mais profunda dessa grande corrente moderna.” (*ibidem*, p. 43)

Compreende-se que as ideias de Teixeira são coerentes com as questões do campo progressista da educação - composto por estudiosos que acreditam que as práticas participativas e democratizantes orientam mudanças na escola.

Nesse sentido, identificando-me como uma cidadã brasileira numa sociedade democrática em plena construção e consciente de que uma corrente ideológica não nasce do nada e nem repousa no vazio; compreendi que minhas ideias e pensamentos são construídos na práxis social e histórica de forma concreta e imbricados por questões muito maiores e profundas ao que a ideologia democrática percebe e deixa perceber, ou seja, ao que eu poderia discernir. Essa constatação despertou em mim o interesse em descobrir uma nova forma de enxergar a vida. Parafraseando Teixeira (*ibidem*), poderia dizer: entendi que não conheço ainda nem um décimo milionésimo do que poderia e preciso.

Aprendi ainda jovem (aos 15 anos, como professora leiga em uma favela do Rio de Janeiro – Baixa do Sapateiro/ Complexo da Maré), sobre a importância do conhecimento como alavanca de progresso. Teixeira (*ibidem*, p. 38) afirmou: “...tudo está a mudar e a se transformar. (...) A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado”. Baseando-me no pensamento desse autor, percebo

que a experiência vivida de forma consciente e fundamentada na ciência torna-se fonte de desenvolvimento humano em todas as áreas da vida.

Assim, consciente da necessidade de aprender de forma crítica e constante sobre Educação e o seu papel na construção de uma ideologia democrática, compreendo que essas tendências da civilização atuam sobre a escola, exigindo a sua transformação por meio de uma pedagogia progressista.

Nesse contexto, e a partir das perspectivas apresentadas até aqui, venho há 40 anos (como professora) experimentando um movimento, empírico inicialmente e acadêmico nas últimas décadas, no intuito de promover a construção de uma escola progressista onde todos sejam respeitados em suas diferenças e estimulados em suas potencialidades; uma escola que prepare cada aluno para ser um cidadão crítico e que tenha a autonomia de dirigir-se dentro de uma “...ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável (*ibidem*, p. 45)”;

uma instituição que supere a prática de ensinar dogmas e a obediência para, primordialmente, ensinar a pensar, pesquisar e posicionar-se diante dos problemas.

Além das grandes questões que me impulsionam como educadora, a presente pesquisa também foi motivada pelo fato de exercer há 32 anos o cotidiano da gestão escolar numa instituição que se pretende *inclusiva* e que tem experimentado grandes desafios ao romper com a abordagem tradicional de ensino. Trata-se do Espaço de Sinergia, Inteligência e Labor (ESIL) que tem como nome fantasia “ESIL Educacional”, uma instituição privada de pequeno porte, localizada na cidade do Rio de Janeiro, totalizando duas unidades de ensino, nos bairros da Tijuca e Penha Circular. Essas unidades, juntas, têm aproximadamente 300 alunos matriculados (crianças, adolescentes e jovens), dentre os quais 87 alunos portadores de necessidades educativas especiais, com diagnósticos variados (Autismo, Down, Willans, Asperger, Turner, Dislexia, PAC, Déficit Cognitivo, Deficiência Mental, TDAH, TDA, Paralisia Cerebral, Altas Habilidades, entre outras síndromes, transtornos e dificuldades).

Para dar conta dos desafios da inclusão escolar, identifiquei na abordagem dos Ciclos uma possibilidade de propiciar a todos os alunos a oportunidade de aprender de forma significativa: “Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo tempo que lhe seja necessário” (FREITAS, 2003, p. 19). Acreditando nessa premissa, o ESIL vem buscando atuar como uma escola progressista e inclusiva, numa pedagogia diferenciada.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu Título V - Capítulo 5 (BRASIL [LDBEN n. 9394/96], 1996b) aponta o direcionamento para a organização do sistema de inclusão escolar no art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Essa diretriz foi abraçada de forma natural pela escola, visto que já tinha em seu posicionamento pedagógico uma cultura baseada no respeito às diferenças. Nessa perspectiva, o colégio ESIL passou a ser indicado por especialistas de diferentes modalidades (psicólogos, psicopedagogos, neuropediatras, entre outros) por ter uma proposta específica, denominada “Projeto Pertencer”, para agregar crianças com necessidades especiais em turmas regulares, bem como desenvolver um programa personalizado para cada aluno com estratégias didáticas adaptadas, apoio em salas de recursos, atividades no contra turno e orientações de especialistas.

O projeto tomou uma proporção estrutural de tamanha grandeza que culminou em um processo de mobilização de pais e educadores com o objetivo de instituir um conselho representativo para uma gestão compartilhada. Esse movimento foi legitimado pela criação do Instituto Pertencer, objetivando o oferecimento de algumas terapias como fonoaudiologia, psicologia, psicomotricidade, psicopedagogia, entre outras. Hoje, o ESIL e o Instituto Pertencer são parceiros para garantir um sistema de progressão continuada para estes alunos.

A organização do processo de inclusão escolar vem sendo orientada por diretrizes de instâncias superiores do Ministério da Educação, com base na definição, a seguir, da Resolução CNE/CEB n. 2, 11-02-2001:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos (...).

Com um posicionamento epistemológico progressista, a escola construiu um projeto educativo constituído por ações didático-pedagógicas diversificadas para cumprir esse marco legal. Nessa direção, com o apoio do Instituto Pertencer (conselho

de pais e mestres) foram criados programas e serviços organizados institucionalmente para *apoiar, complementar, suplementar* e até *substituir* os serviços educativos comuns.

Foi com esse tipo de trabalho que o colégio tornou-se referência em inclusão escolar. A equipe técnica (gestão, coordenação pedagógica, orientação educacional e professores) planejou maneiras de atuar, colocando-se em permanente processo de aprendizagem e desenvolvimento, experimentando erros, fracassos e superações.

O projeto possui uma intencionalidade clara e uma postura responsável diante das famílias e sociedade. No entanto, esse é um desafio que enfrenta inúmeras barreiras para o alcance dos objetivos traçados, nota-se um abismo entre o desejo e a realidade. A instituição deseja superá-las por meio da implantação do processo de inclusão dentro de um formato de flexibilidade e inovações na utilização do tempo e espaço escolar, de forma a capacitar-se a fim de colocar em prática os programas citados anteriormente. Busca-se com isso, condições estruturais e base teórica para se construir uma escola com foco na aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Sejam eles neurotípicos<sup>3</sup> ou portadores de necessidades especiais, a intenção é dar ênfase às possibilidades e não às dificuldades.

Dessa forma, vivenciando o papel de gestora das duas unidades escolares do ESIL, procuro fundamentar-me na concepção dos ciclos, por perceber tal abordagem como um caminho para a realização do projeto educativo por meio da desejada didática diferenciada. Deparei-me com a necessidade de compreender os aspectos que norteiam a abordagem dos ciclos e a intrincada relação do pedagógico com os conceitos de gestão escolar. Com efeito, essa é uma caminhada que requer aporte de conhecimentos nos dois eixos que podem sustentar a construção de uma escola progressista (gestão democrática e ciclos).

A política de ciclos não é uma novidade pedagógica; caracteriza-se como uma proposta de estruturação da escola. A constituição do sujeito é a preocupação inicial e, a partir daí, se concebe um tipo de educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo, como bem explica Azevedo (2007, p. 18-19):

A Escola por Ciclos articulou os seus espaços/tempos com o desenvolvimento biológico e o contexto cultural das crianças e dos adolescentes, pretendendo, desta forma, construir uma mediação entre a estrutura da escola e as necessidades decorrentes das diferentes fases da formação. E, ao mesmo tempo, compatibilizar os espaços institucionais com os processos participativos, tendo como objetivo central democratizar o acesso ao conhecimento proporcionando aprendizagem para todos.

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada para os alunos ditos “normais”.

Segundo este autor (*ibidem*, p. 13), as propostas pedagógicas que apresentam referências teóricas progressistas “...operam mudanças qualitativas no processo educacional”. Cada vez mais se percebe o quanto é necessário instituir modos organizacionais flexíveis em seus tempos e espaços, inovadores em suas práticas pedagógicas e administrativas, e que sejam oriundos de um processo de construção coletiva. Esse modelo de gestão escolar pressupõe uma formação contínua de suas lideranças como agentes de mudanças. Uma postura que requer aporte conceitual por meio de estudos em administração escolar.

O interesse em pesquisar conceitos de gestão escolar surgiu em 1993, após vivenciar uma especialização em Didática com o objetivo de preparar-me para o desafio de posicionar a escola ESIL numa pedagogia diferenciada. Ficou notória a carência de aporte de conhecimento sobre gestão, mesmo tendo a habilitação em administração escolar. Na ocasião, como gestora, senti a necessidade de construir uma base de conhecimentos que pudesse colaborar com a melhoria das questões institucionais que, por vezes, provocavam a vulnerabilidade na implantação do projeto político-pedagógico. Nesse período pude constatar que as pesquisas existentes na área da Educação tinham os seus fundamentos gerais em teorias da Administração. O período em que cursei essa especialização coincidiu com um momento histórico em que, no Brasil, o tema *qualidade total* estava sendo amplamente debatido e, de certa forma, discutido também nos fóruns educacionais. Em 1996, iniciei o mestrado na COPPE/UFRJ, onde pretendia encontrar algumas respostas para as inquietações sobre quais seriam os princípios e as ferramentas necessárias para o aprimoramento da gestão escolar, com o foco na administração de mudanças. Os estudos que foram realizados nesse mestrado oportunizaram uma visão dos princípios administrativos das organizações de um modo geral, bem como a evolução do tema nas respectivas escolas da Teoria Geral da Administração (TGA).

A partir desse conhecimento construído em administração na COPPE/UFRJ, iniciei um período de reflexões quanto à aplicabilidade dos conceitos estudados procurando adaptá-los para a gestão de uma instituição de ensino em suas especificidades culturais, sociais e pedagógicas. Tais estudos trouxeram a compreensão de que a ciência da Administração é o caminho para identificar um conjunto de métodos e ferramentas a serem utilizados para apoiar as ações essenciais de uma organização, ou seja, a sua atividade pedagógica. No entanto, na educação, essa é uma prática que deve

ser antecedida de um posicionamento filosófico, político e epistemológico. Percebi a necessidade de estabelecer uma atuação da direção escolar que superasse a postura administrativa como burocracia, desenvolvendo um olhar global e institucional para a atividade fim da escola e, dessa forma, pensar a gestão das atividades escolares como um meio para alcançar os fins da educação.

Para além da vivência como gestora escolar, tive oportunidade, a partir de 1994, de exercer outra atividade profissional: atuar em programas de capacitação de gestores, diretores e professores de escolas públicas, em trabalhos realizados com algumas secretarias de educação. Presenciei muitos debates referentes ao tema ciclos e as múltiplas questões envolvidas para sua implementação. No entanto, o interesse por pesquisar essa proposta de ciclos nasceu especificamente ao atuar durante os anos de 2006 a 2009, no programa de capacitação para os diretores das escolas da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-MRJ) – que tinha como tema “Gestão: organizando a escola por ciclos” –; nessa mesma ocasião tive oportunidade de fazer um contato mais profundo com alguns dos referenciais teóricos da abordagem de ciclos.

Atualmente, mesmo sem a ênfase nos ciclos, o sistema de formação de gestores é permanente na rede do Município do Rio de Janeiro, onde atuo em programas presenciais e *online*, bem como assessorando o planejamento da formação continuada dos gestores junto ao Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDRH/SME-MRJ) – responsável pelas ações de formação dos educadores (todos os atores das escolas da rede).

Nos últimos 10 anos, ao conviver e ouvir os diretores das escolas públicas em diversas secretarias<sup>4</sup> de educação do Estado do Rio de Janeiro foi possível compreender que o processo de implementação dos ciclos é marcado por embates, barreiras e desafios.

Foi interessante perceber, por meio de diferentes vozes de profissionais dos órgãos centrais e também de diretores escolares que, mesmo em casos onde as redes não haviam assumido oficialmente a organização das escolas por ciclos, as práticas pedagógicas da proposta eram consideradas como necessárias para imprimir mudanças estruturais e didáticas visando à melhoria da escola pública.

---

<sup>4</sup> Municípios do Rio de Janeiro, Rio Bonito, Teresópolis, Rio das Ostras e Itaboraí.

Os relatos de pessoas responsáveis pela orientação e formação de gestores escolares indicaram algumas atribuições e responsabilidades que, em suas percepções, deveriam fazer parte do provimento do cargo de direção. Apontaram a expectativa de que os gestores pudessem ser os principais articuladores das necessidades que surgem no processo de democratização escolar, promovendo a integração entre escola, família e comunidade, bem como exercer o papel de implementadores das demandas das secretarias para as escolas. Além disso, ficou evidente a expectativa de que os gestores sejam capazes de resolver as questões administrativas sem perder o compromisso com a atividade fim da escola, sendo, ainda, facilitadores na busca por soluções dos conflitos recorrentes num ambiente de constantes mudanças provocadas por fatores externos e internos. Tais expectativas evidenciam a complexidade da função diretiva da escola. Espera-se um exercício cotidiano de atribuições políticas, pedagógicas, administrativas e burocráticas, tornando o diretor agente de transformações institucionais e processuais, o que evidencia o fato de que os processos transitórios precisam de agentes de mudanças.

Essa trajetória vem me proporcionando significativos aprendizados e inquietações sobre como contribuir para o desenvolvimento dos gestores das escolas públicas por meio de processos de formação continuada que lhes ofereçam oportunidades de refletirem sobre os diferentes papéis de suas funções.

Convencida da insuficiência da base de conhecimentos para romper com a visão conservadora da educação e propor possíveis caminhos para a superação dessa lógica, e ainda, compreendendo ser este um processo marcado por conflitos e dificuldades, surgiram novas perguntas, agora em direção aos ciclos como uma proposta progressista e o papel da gestão na implementação da mesma. Foi essa realidade que impulsionou o meu retorno à universidade, para cursar o Mestrado em Educação da UNIRIO, com o objetivo de “...passar da percepção intuitiva do problema a ser resolvido – e de sua eventual solução – para uma construção racional de conhecimentos” (LAVILLE, 1999, p. 96).

Assumindo o desafio da pesquisa numa perspectiva crítica, o presente estudo parte da crença de que é possível construir percursos emancipatórios para transformar a realidade atual por meio da mobilização e preparação das pessoas que fazem parte do sistema escolar. Assim sendo, ao analisar as limitações, encontros e desencontros da implementação dos ciclos, surge o interesse em descobrir como seria a atuação do gestor ou gestora nesse processo e identificar quais seriam os aspectos relacionados aos

conceitos de gestão escolar que possam ser encarados como focos de atuação ao articular processos de mudanças na escola.

Nesse cenário, desejo compreender a intrincada rede de relações, posturas, práticas e concepções que estão presentes no campo da gestão escolar. Por fazer parte direta e indiretamente dessa rede de relações percebi a necessidade de desenvolver-me com o olhar e do lugar de pesquisadora; dessa forma, tornou-se fundamental assumir o papel de *gestora-pesquisadora*. Assim, busquei vivenciar a perspectiva acadêmica como ponte para obter o discernimento necessário, preenchendo as lacunas existentes nas trajetórias pessoal e profissional, aqui relatadas. Tais experiências precisam de coerência epistemológica e efetividade na pesquisa. Por isso, ao almejar o desenvolvimento acadêmico pretendo alicerçar, aprimorar e legitimar a minha atuação profissional nas duas vertentes citadas (gestora escolar e consultora). Essa constatação advém da percepção de que embasamento teórico e coerência epistemológica são condições básicas para se compreender as diferentes dimensões da gestão escolar e seus desafios diante dos processos de mudanças estruturais, culturais e pedagógicas requeridas na concepção dos ciclos.

Até aqui utilizei para a produção textual o tratamento na primeira pessoa do singular, num tom coloquial, com a intenção de evidenciar um posicionamento pessoal diante das escolhas que me trouxeram ao tema problematizado nessa investigação acadêmica. Porém, na sequência passarei a aplicar um tratamento verbal mais impessoal buscando um diálogo formal entre experiência e referências teóricas. Nesse sentido, além da trajetória pessoal, identificarei, a seguir, o campo empírico da presente pesquisa.

O município do Rio de Janeiro implantou o ciclo básico de alfabetização no final da década de 1970 e início da década de 1980. No entanto, foi a partir de 1999 que o tema tornou-se agenda de encontros com os profissionais do primeiro segmento das escolas, mais especificamente com professores e gestores envolvidos com o ciclo de alfabetização. Em 2007 (um ano antes das eleições dos municípios) a proposta dos ciclos foi ampliada para todo o ensino fundamental, o que gerou um amplo debate na sociedade, na mídia, no interior das unidades escolares e das universidades. A partir de 2009, na atual gestão municipal (que já está em seu segundo mandato), essa perspectiva sofreu um descompasso e em alguns casos até mesmo a descontinuidade dos esforços intencionais de organização das escolas por ciclos. No entanto, a Secretaria Municipal

de Educação mantém<sup>5</sup> o primeiro ciclo, ou seja, a perspectiva da alfabetização por meio de um processo contínuo nos três primeiros anos escolares.

Vale também ressaltar que, no campo acadêmico, o tema ciclos continuou sendo foco de estudos e pesquisas; seus conceitos e desafios ainda são interpretados e reinterpretados por educadores e pesquisadores de diferentes lugares. Por essa razão, o presente trabalho irá dialogar também com as produções acadêmicas em fóruns de pesquisa.

Com o propósito de reconhecer as especificidades da gestão escolar no processo de implementação dos ciclos, este estudo desenvolve-se dentro de uma estrutura de 4 capítulos, além dos elementos pré-textuais e considerações pós-textuais.

O primeiro capítulo aborda os aspectos teórico-metodológicos trilhados no caminho da pesquisa e traz a análise dos artigos publicados sobre o tema em fóruns acadêmicos considerados relevantes na área da educação, percebendo assim, a trajetória da construção do conhecimento nos temas ciclos e gestão. Em seguida, o segundo capítulo apresenta a revisão bibliográfica sobre os ciclos, seu contexto histórico, características e elementos de análise. O terceiro capítulo traz conceitos gerais da gestão escolar, pretendendo interpretá-los de forma crítica e contextualizada. O quarto capítulo aborda a democratização da escola compreendendo-a como condição básica para a organização dos ciclos – explora também o diálogo com o campo empírico e apresenta o resultado preliminar da pesquisa de campo aplicada a educadores que vivenciaram a implementação dos ciclos na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Por fim, este trabalho apresenta as considerações em curso, após essa jornada de investigação, sem com isso ter a pretensão de esgotar as reflexões sobre o tema.

Na intenção de construir uma ponte entre experiência empírica e cientificidade do presente estudo o primeiro capítulo, a seguir, apresentará os caminhos da pesquisa em seus aspectos teórico-metodológicos.

---

<sup>5</sup> Informação verbal proferida pela subsecretária de educação em reunião onde eu estava sendo orientada para desenvolver material didático para a formação de gestores educacionais (julho de 2011), dando ênfase para que os diretores se comprometessem com a organização do tempo e espaço da escola.

# **1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA**

Para trilhar o caminho da investigação acadêmica, será preciso perceber a“...importância de trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade” (MINAYO, 2010, p. 25).

A autora fala sobre a relação fértil e frutuosa entre abordagens quantitativas e qualitativas; mostra que é preciso analisar o objeto de pesquisa em diferentes dimensões, transitando entre o contexto e o texto, o ambiente macro e micro, o problema e a problematização, as especificidades e as diferenciações. No caso da pesquisa sobre gestão e ciclos, percebe-se que será preciso enxergar os pontos cegos no ambiente e analisá-los por meio das especificidades do cotidiano escolar que representa o ambiente micro da pesquisa. Torna-se relevante, portanto, perceber a complexidade e subjetividade desse ambiente e as relações humanas, setoriais e institucionais que nele estão inseridas. Assim sendo, faz-se necessária a contextualização teórico-metodológica desse estudo.

## **1.1 Opção pela Investigação Qualitativa em Ambientes Macro e Micro Social**

A presente pesquisa está inserida num ambiente microssocial, visto que a sua intencionalidade é avaliar que adaptações estão ocorrendo na provisão do cargo de direção das escolas organizadas pelos ciclos. Para dar conta de tais investigações e reflexões sobre o cotidiano da gestão escolar, dentro do processo de implementação da política de ciclos, optou-se pela investigação qualitativa. Nessa direção, essa jornada de estudos buscou referenciais teóricos que indicassem marcos a serem seguidos dentro desse tipo de abordagem.

Assim sendo, as modalidades de análise deste trabalho seguem as orientações de Minayo (2008, p. 30):



(a) devem ser contextualizadas permitindo distinguir as visões dominantes das outras formas de pensar a realidade; (b) devem levar em conta a origem e a historicidade dos fatos sociais e dos grupos que estão sendo estudados; (c) devem incluir os espaços formais da economia e da política como matrizes essenciais da cultura (...) mas também percebê-los como sendo permeados por esse mundo da vida; (d) devem considerar espaços ao mesmo tempo de consensos e de conflitos, contradições, subordinação e resistência.

Dentro dessa configuração, esse processo de pesquisa qualitativa requererá um tipo de jornada de investigação em que será necessário compreender o “interacionalismo simbólico de Blumer”, assim abordado por Brandão (2010, p. 108):

Os significados resultam das relações sociais que se estabelecem em cada circunstância (em função das reações do outro), e o que define as atitudes são as imagens, significados, sinais e linguagens que interagem na definição das situações em que se encontram os atores sociais.

Segundo a autora, a pesquisa precisa superar o determinismo da ciência positivista. A presente produção acadêmica percebeu a política de ciclos inserida numa dinâmica em que o ambiente macro e micro interagem e, dessa forma, procura entender que ordem de problemas nos coloca tais ligações. Trata-se de uma realidade complexa sob o ponto de vista político, social, pedagógico e administrativo – portanto, tal situação requer do pesquisador uma postura flexível e não determinista.

Cabe ressaltar que a década de 1980 foi marcada pelo início do movimento dos ciclos e também pela crítica ao positivismo e ao caráter demasiadamente genérico das enquetes estatísticas das pesquisas (*surveys*) – distantes dos problemas das escolas e das salas de aula –, provocando uma virada hegemônica no campo das estratégias metodológicas na sociologia da educação.

De acordo com Brandão (*Ibidem.*), nesse período várias metodologias foram utilizadas: estudos de caso; observação participante e estratégias de pesquisa qualitativa; a abordagem etnográfica; história de vida e entrevistas em profundidade tornaram-se os recursos preferenciais das abordagens microsociais, que ainda neste final de década dominam a pesquisa em sociologia da educação. Isso indicou o novo movimento teórico de articulação entre as perspectivas macro e micro. Assim, tudo indica que a ligação entre os níveis macro e microsocial tem-se tornado um horizonte cada vez mais atraente para aqueles que tomam consciência da complexidade do mundo social e, nele, da educação. Nesse contexto existe a interface do ambiente interno com o cenário externo, no que se refere às políticas públicas e demais demandas sociais.

As análises microsociais apresentam-se como a perspectiva mais compatível

ao estudo sobre o papel dos gestores nos processos de implementação dos ciclos no cotidiano escolar. Percebe-se que os relacionamentos e as questões no interior da escola sofrem os impactos das interferências das estruturas administrativas externas. Entende-se, ainda, que os lugares em que as políticas públicas são elaboradas também sofrem influência do ambiente macro. Existe uma dinâmica imbricada entre os acontecimentos dos ambientes interno e externo à escola. A citação a seguir, de Brandão (*ibidem*, p. 116) confirma essa reflexão:

A rediscussão da avaliação educacional impulsionada quer pelas políticas neoliberais, quer pelas estratégias de aprofundamento das políticas de democratização – como a institucionalização dos ciclos escolares (...) – trouxe um novo impulso às análises macrosociais e ao recurso às estatísticas para a caracterização, a análise e a interpretação dos sistemas escolares em suas relações internas (subsistemas estaduais, municipais, privados, etc.) e externas (perfis familiares, características socioculturais dos professores, categorias sócio profissionais das populações ...).

A autora afirma que as análises dos aspectos recorrentes nas relações entre os cenários macro e microsociais na institucionalização dos ciclos tornaram-se alavancas que impulsionaram – e ainda impulsionam – a pesquisa em Educação. Por essa razão, a presente produção acadêmica pretende dialogar com os diferentes ambientes. Seguirá um percurso flexível, a partir de descobertas oriundas das leituras de diferentes pensamentos de estudiosos sobre o tema desse objeto de estudo, bem como o contato com as experiências de gestores que vivenciaram a implantação dos ciclos no cotidiano escolar.

Com base no que Alexander (1987) denominou "novo movimento teórico", Brandão (*idem*) defende a necessidade de superar a divisão do trabalho de pesquisa entre os investigadores que se dedicam à microsociologia e os que preferem abordagens macrosociais. Esse estudo de Brandão traçou um panorama de constituição das tradições e escolas que fundamentam essas perspectivas, concorrentes na interpretação dos fenômenos sociais, com o objetivo de apontar para a superação dos antagonismos teórico-metodológicos entre as abordagens micro e macrosociológicas no campo da pesquisa em Sociologia da Educação. Assim é colocada a questão (*ibidem*, p. 101):

Uma velha polêmica atravessa a pesquisa em sociologia da educação com a divergência sobre qual a perspectiva mais compatível com os estudos dos processos educacionais: a das relações, face a face entre os indivíduos, empreendidas pelas análises microsociais, ou a das relações entre estruturas (imposições) mais gerais da vida social (...), tal como se procura alcançar com os recursos às análises macrosociais.

Nesse sentido, este trabalho se posiciona dentro de uma perspectiva qualitativa e sociológica da educação, visando a interpretar os processos de comportamento institucional a partir das interações *face a face* no cotidiano, diante da construção de uma escola progressista – passa também pelo campo empírico ao dialogar com alguns educadores que vivenciaram a implementação dos ciclos no Rio de Janeiro. Esse ambiente dinâmico, complexo e flexível requer a superação do determinismo.

A partir dessa constatação, espera-se que as opções teórico-metodológicas estejam ancoradas nas necessidades da investigação, e não numa opção *a priori*. Nas palavras de Pais (2003, p. 30):

O cotidiano é um tecido de maneiras de ser e de estar, em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de ‘causas estruturais’. As ‘maneiras de fazer’ cotidianas são tão significantes quanto os resultados das práticas do cotidiano.

Essa caminhada de estudos e pesquisas tem o foco na dinâmica do ser e estar dos gestores das escolas na implementação dos ciclos. Esse movimento exige do gestor escolar, que também deve ser um pesquisador de seu ambiente de atuação, a arte de enxergar as entrelinhas de uma diretriz de ordem superior, de uma deliberação, resolução, bem como os sinais, muitas vezes híbridos, mas que revelam pontos de tensão provocados pelos processos transitórios.

Existe a intenção de identificar e interpretar a atuação do gestor educacional ao assumir o desafio de promover aproximações, reflexões e construções coletivas para potencializar as relações recíprocas. Entende-se o papel da direção como sendo a articuladora da construção da identidade institucional e a organização do tempo e do espaço *no* e *do* cotidiano das escolas. A compreensão das práticas do gestor pode oportunizar as possíveis rupturas e mudanças para a organização da escolaridade em ciclos, “...fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas” (*idem*).

Acredita-se na premissa de que a tarefa de articular meios para superar as fronteiras erguidas entre os fenômenos passe pela competência dos gestores e gestoras escolares, no sentido de estarem atentos e sensíveis às pluralidades presentes no ambiente escolar ao atuarem como agentes das mudanças e inovações necessárias para a organização das escolas por ciclos.

Ao ampliar o campo de visão sobre os desafios da pesquisa, torna-se relevante compreender qual é o papel social da mesma; entretanto, mais do que adquirir conhecimentos e técnicas, é importante pensar na intencionalidade dos trabalhos de investigação e sua coerência epistemológica, ética, política e social. Por isso, é preciso ter humildade intelectual e abertura para reposicionamentos sempre que necessário.

Há a consciência de que o trabalho aqui apresentado, a escolha do objeto, do método e das técnicas foram diretamente influenciados pelas experiências pessoais – como ser sócio-histórico, o pesquisador não está descolado das influências do seu contexto histórico-social, assim explicado por Laville (1999, p. 96):

O jogo de um conjunto de conhecimentos variável, amplamente definido e orientado por nossos valores, está, portanto, na origem da percepção de um problema de pesquisa.

Isto posto, conclui-se que não existe neutralidade do pesquisador. O posicionamento teórico-metodológico dessa produção também vivencia o necessário estranhamento sobre as experiências pessoais. Há a compreensão de que o processo de pesquisa e estudos transita entre a competência operacional e a capacidade de analisar e resolver os problemas e reflexões que surgem ao longo da investigação.

Assim, por meio da revisão de bases teóricas sobre a pesquisa em Educação e do conhecimento de métodos e técnicas necessários a essa jornada, foi possível compreender os desafios do processo de produção científica, a saber: (1) Identificar o problema e suas categorias de análise, utilizando a revisão das publicações acadêmicas e bibliográficas dentro de um determinado recorte; (2) Buscar bases epistemológicas que possam orientar as necessidades da investigação; (3) Garantir o necessário estranhamento das experiências pessoais e as opções de pesquisa escolhidas *a priori*, deixando espaço para novas reflexões; e (4) Escolher os métodos e as técnicas adequadas para que se possa desenvolver um estudo consistente e coerente.

## **1.2 Os Ciclos como Problema e sua Implementação como a Problemática**

Segundo Laville (*ibidem*, p. 88), “problema vem das palavras gregas *pro* (na frente) e *ballein* (jogar), o que significa jogar na frente”. Compreende-se assim a definição de problema como o que inquieta e necessita que sejam entendidas como possíveis soluções. O autor afirma que tanto o problema quanto a solução em vista não

passam da ponta de um *iceberg*. Dessa forma, a inquietação que impulsiona este estudo está na necessidade de identificar quais seriam as questões recorrentes na implementação dos ciclos sob a concepção e a lente dos diretores das escolas. Estas questões precisariam ser compreendidas para que se possa refletir sobre as diferentes dimensões do cotidiano da gestão educacional. O reconhecimento de tais dimensões poderia orientar a atuação do diretor ou diretora na implementação da proposta de ciclos, promovendo-se, dessa forma, um ambiente favorável à concepção de aprendizagem que seja relevante para a escola. Há a necessidade de compreender as estruturas administrativas e pedagógicas para a implementação da política de ciclos bem como o espaço/ tempo a ser requerido da gestão durante esse processo.

No início desta análise, foi necessária a identificação e a conscientização do problema que ainda não pode ser compreendido com profundidade – para objetivá-lo e levantar as questões a serem formuladas é necessário reconhecer a problemática. Nesse contexto encontra-se a *problemática sentida* que, na concepção de Laville (*ibidem*, p. 98), citado a seguir, apresenta um conjunto de fatores localizados na parte escondida do referido *iceberg*, a qual precisa ser desvendada.

Poder-se-ia definir a problemática simplesmente como o quadro o qual se situa a percepção de um problema. (...) É o conjunto dos fatores que fazem com que o pesquisador conscientize-se de um determinado problema, veja-o de um modo ou de outro, imaginando tal ou tal eventual solução.

Com vistas a esse desvendar, serão aqui analisadas as possíveis problemáticas relacionadas à implementação dos ciclos, utilizando caminhos metodológicos como: (1) a revisão bibliográfica dos conceitos sobre ciclos e gestão com ênfase na democratização; (2) a pesquisa sobre o tema em estudos publicados em fóruns acadêmicos, visando a definir o problema com maior clareza; (3) a análise de alguns documentos legais da Educação; bem como, (4) interpretar os resultados da investigação do campo empírico para dialogar com educadores (diretores escolares e articuladores) que tenham vivenciado processos de implementação dos ciclos no Rio de Janeiro.

Como parte desse processo investigativo, será também apresentado e apreciado, cruzando-se os diferentes dados obtidos para o presente estudo, o resultado obtido a partir da aplicação da técnica de entrevista semiestruturada em três diretores de escolas do município do Rio de Janeiro que vivenciaram essa proposta de implementação dos ciclos, e também uma profissional da Secretaria de Educação da Rede – responsável, na época, pela articulação de ações para a mobilização dos

coordenadores e diretores. Os comentários e interpretações dessas vozes irão dialogar com as lições aprendidas na jornada dessa pesquisa. Deseja-se oferecer elementos de reflexão para se pensar os focos de atuação do gestor ou gestora escolar em processos transitórios entre séries e ciclos, ou seja, entre lógicas antagônicas – a exemplo da pedagogia conservadora e progressista. Por meio dessa análise, a autora do presente estudo pretende obter uma vivência como pesquisadora na transição entre a *problemática sentida empiricamente* e a *problemática racional*, assim colocado por Laville (1999, p. 98):

A primeira preocupação do pesquisador é então passar dessa percepção intuitiva do problema a ser resolvido – e de sua eventual solução – para seu domínio metódico, racional. Em resumo, objetivar a sua problemática.

Compreende-se que a mencionada passagem da percepção intuitiva para o domínio metodológico racional depende da integração entre os conhecimentos estudados ao longo do trabalho, os valores que motivam esse movimento e a experiência adquirida na trajetória profissional.

É nessa direção que essa pesquisa procura desvendar e considerar criticamente os elementos da problemática quanto aos processos de implementação dos ciclos e os aspectos recorrentes de gestão nos mesmos. Tais descobertas poderão transformar-se em categorias de análises, e é por essa razão que tal abordagem tornou-se relevante.

### **1.3 Relevância do Tema da Pesquisa, Objetivos e Estratégias Metodológicas**

O debate configurado na expressão “educação para todos” e o movimento de “democratização da escola” por meio da política de ciclos, carrega as tensões e os conflitos do dilema educacional: de um lado a tendência democratizante, do outro a retórica conservadora. Dessa forma, a política de ciclos vem sendo interpretada em vários pontos de tensão e embates políticos.

Assim, o tema torna-se relevante ao pretender identificar os pontos de tensão que geraram lacunas em diferentes processos de implementação dos ciclos nas escolas públicas brasileiras. Trata-se de um movimento progressista que sofre entraves e retrocessos ao viver as interfaces com um ambiente onde os aspectos políticos e sociais impactam o posicionamento institucional, filosófico, epistemológico e didático-pedagógico da instituição.

Por essa razão, esse estudo pretende identificar tais aspectos, para que eles sejam conhecidos pelos gestores educacionais que pretendam avançar em direção à educação progressista, explorando os espaços de autonomia assegurados pela Lei. O debate sobre o tema da autonomia da escola, tanto pedagógica como administrativa, teve um papel crítico e mobilizador indo de encontro ao poder instituído verticalmente dentro de um caráter burocrático e conservador.

A sugestão dos ciclos como uma das maneiras de organização escolar do ensino fundamental é prevista na LDBEN 9394/96, Título V - Capítulo II (BRASIL LDBEN n. 9394/96, 1996a): “Seção III - Do Ensino Fundamental/ Art. 32, IV (...) §1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”, bem como em outros documentos legais, como o Plano Nacional de Educação e a Resolução 07/2010.

Em 14 de dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação aprova esta resolução na Câmara de Educação Básica. Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Este documento contém orientações que vêm ao encontro dos preceitos abordados na proposta dos ciclos, pois destaca a importância da organização do tempo e do espaço escolar para a promoção de um processo de aprendizagem que seja relevante para o desenvolvimento integral do estudante.

Assim, para compreender aspectos relacionados à gestão em escolas organizadas por ciclos é importante perceber que o processo de mudança é complexo. Há evidências de que, na transição entre série e ciclos, as duas lógicas estejam presentes em muitos casos – é o que bem explica Fernandes (2007, p. 10):

A escola, para operar entre duas lógicas, conforma práticas de ambas as concepções de ensino, isto é, um ensino ora com ênfase no que se ensina, ou seja, no programa, e ora com ênfase no que se aprende, portanto nas aprendizagens que os alunos podem realizar.

Percebe-se com essa afirmação que a escola que se coloca em processo de mudanças também precisa colocar-se em processo de formação continuada e aprendizagem institucional; ou seja, transformar o ambiente institucional numa escola que também aprende. É importante que se institua um processo em que os atores presentes no sistema escolar aprendam sobre a escolaridade em ciclos e as suas dimensões epistemológicas, políticas, sociais e pedagógicas.

Mainardes (2006) e Machado (2010) apresentaram em suas pesquisas vários depoimentos que evidenciaram implantações dos ciclos sem que os professores, pais e alunos tivessem sido preparados e fundamentados cientificamente sobre o que os ciclos representavam. Mostraram que os atores do sistema escolar interpretaram os ciclos de forma superficial, enxergando apenas algumas questões pontuais e estruturais.

A escola organizada em ciclos partiria da premissa de que a emancipação social é fruto da formação numa perspectiva de respeito às diferenças em um ambiente de democratização das relações escolares. Trata-se de um processo de mudança bastante complexo e que requer uma gestão efetiva. Por essa razão, considera-se como bastante relevante propor elementos de reflexão sobre o papel da gestão escolar diante do desafio de perceber as duas lógicas que operam neste processo transitório entre o conservadorismo e o contexto da escola progressista.

A complexidade do tema “gestão escolar” exige uma análise em toda sua amplitude, em toda sua contextualização sócio-histórica. Nesse sentido é fundamental pensar tal conceito na concepção de Edgar Morin (2000, p. 48):

O complexo é aquilo que é tecido simultaneamente, aí subentendidos ordem/desordem, um múltiplo, todo/partes, objeto/meio ambiente, objeto/sujeito, claro/escuro. (...) A complexidade não está apenas nas interações, inter-retroações, ela não está somente nos sistemas e organizações. Ela é a base do mundo físico.

A gestão escolar frente ao processo da implementação dos ciclos será compreendida dentro de uma visão que não seja dicotômica, ou seja, que não se coloque nas extremidades entre ordem/desordem, todo/partes ou objeto/sujeito. Percebe-se como necessária a identificação de pontos importantes para atuar na transição entre as duas lógicas, a travessia de um caminho de convergências e reposicionamentos.

Supõe-se que o gestor escolar teria um papel fundamental como o facilitador de processos de mudanças e inovações. Considerando os aspectos políticos, culturais, econômicos e estruturais, a gestão escolar precisaria identificar estratégias para a construção coletiva dos planos de transição entre a realidade atual da escola e a estruturação da escola que se deseja.

A escolaridade em ciclos apresenta-se como uma possibilidade de construção de uma nova escola; no entanto, é preciso evitar o risco da descontinuidade, das interrupções e interpretações equivocadas quanto à natureza dos ciclos. Tais aspectos representam problemas de gestão.



Esse contexto direcionou a identificação do objeto de estudo e as suas respectivas problematizações. Em seguida definiu-se os objetivos desta pesquisa, tanto o geral quanto os específicos, conforme expresso ao longo dos parágrafos, a seguir.

Como objetivos gerais, a presente pesquisa pretende oferecer elementos para a reflexão sobre a atuação do gestor ou gestora no processo de implementação da escola em ciclos e identificar quais são os aspectos relacionados aos conceitos de gestão escolar que podem ser considerados como focos de atuação ao articular mudanças na escola.

Os objetivos específicos espelham os caminhos trilhados na concretização desses esforços; a saber: (1) consolidar os conceitos de ciclos e gestão escolar resguardando as suas especificidades, considerando as relações cotidianas das escolas que buscam implementar a concepção dos ciclos; (2) compreender a atuação do gestor ou gestora diante dos desafios na democratização escolar numa concepção progressista; (3) conhecer os problemas recorrentes em diferentes processos de implementação dos ciclos por meio da pesquisa no campo empírico. Nesse sentido, deseja-se (4) construir elementos para traçar algumas ideias indicativas quanto aos desafios de uma gestão escolar que supere a estrutura administrativa positivista ou tecnicista.

O desenvolvimento desta pesquisa incluiu três estratégias metodológicas: (1) revisão bibliográfica dos fundamentos e conceitos sobre a organização escolar em ciclos e a gestão escolar democrática, objetivando melhor compreensão do problema; (2) mapeamento das produções acadêmicas de fóruns de pesquisa em Educação, especificamente ANPED e ANPAE, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados sobre o tema num dado período; (3) pesquisa de campo, utilizando a entrevista semiestruturada com profissional da Secretaria de Educação e três gestores de escolas que vivenciaram a implementação dos ciclos.

A pesquisa de campo teve a finalidade de verificar se, na prática, os conhecimentos construídos ao longo dessa jornada de estudos seriam validados ou desconstruídos, o que geraria novos elementos para refletir sobre o papel do gestor na implementação dos ciclos. Esse procedimento ampliou a compreensão sobre as categorias de análise identificadas na revisão das publicações que privilegiaram as vozes de diferentes atores do sistema escolar.

Vale ressaltar que o exercício inicial do processo de pesquisa deu-se por meio de um mapeamento da composição de teses e estudos presentes nas publicações da

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED), visando a documentar o que mostram as pesquisas nesse campo de estudo. A próxima seção apresenta os procedimentos, resultados e interpretações deste mapeamento.

#### **1.4 Diálogo com a Produção Acadêmica: Ciclos e Gestão – Novas Questões Teórico-Metodológicas**

Esta seção apresenta o panorama da produção acadêmica sobre ciclos e gestão com o objetivo de identificar o rumo da discussão sobre o tema, por meio do levantamento e análise das publicações da ANPAE e da ANPED, no período entre 2006 e 2010. Essas duas instituições foram selecionadas pela relevância que ambas possuem no campo da investigação em Educação e pelo reconhecimento e legitimidade atribuída, da parte da comunidade científica, a essas associações.

Sabe-se que o desafio da pesquisa no mestrado é buscar subsídios para a compreensão da realidade onde o objeto de estudo está inserido. Nessa perspectiva, conhecer as produções acadêmicas oriundas da área de Educação é um esforço fundamental para interpretar a lógica já instituída e identificar o conhecimento já produzido dentro do tema a ser problematizado. Esse procedimento pode garantir uma jornada de estudos mais efetiva, pois ao invés de trilhar caminhos já conhecidos pode-se encontrar trilhas ainda inexploradas.

Utilizando a concepção qualitativa como opção metodológica e a revisão de estudos publicados como procedimento técnico, pretendeu-se identificar a trajetória das pesquisas que abordam a implementação da política de ciclos, seus impactos e desafios para os gestores educacionais.

A investigação das publicações contribuiu para a formulação da pergunta que orientou a continuidade desta pesquisa: “Quais são os focos de atuação da gestão escolar na transição entre séries e ciclos?” Assim, esse procedimento metodológico visa a identificar pontos de consenso, bem como contrapontos ou pontos de tensão, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

Trata-se de ampliar o campo de visão do pesquisador, na medida em que, além da revisão bibliográfica, o mesmo tenha acesso às publicações mais recentes no meio

acadêmico. Esse procedimento metodológico ajudou a definir melhor o objeto de estudo e a seleção de teorias, procedimentos e instrumentos de pesquisa. Entende-se que a má qualidade da revisão da literatura pode comprometer todo o percurso da investigação. Sabe-se que este processo não se constitui em uma situação isolada, mas, ao contrário, uma revisão mais ampla e aprofundada, utilizando-se de bibliografia criteriosamente selecionada, como títulos e autores de referência além de artigos e teses, pode iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados.

Existem análises de dissertações de mestrado que constataram que muitas pesquisas são baseadas prioritariamente em livros com pouca utilização de trabalhos de pesquisa e artigos de revistas nacionais ou estrangeiras. Nessa perspectiva, pode-se refletir que a utilização apenas da revisão bibliográfica, arrisca refletir com atraso o estado do conhecimento numa dada área. Percebe-se que para apurar um recorte mais abrangente do estado da arte de um dado conhecimento é válido realizar revisões de outras literaturas, ou seja, outros tipos de publicações.

Para superar essa limitação, o presente processo de pesquisa objetivou ampliar o campo de investigação indo para além da revisão bibliográfica a fim de identificar o estado do conhecimento na área de educação por meio de publicações que trouxeram conceitos e reflexões a respeito de gestão escolar e implementação dos ciclos. Nessa perspectiva, vale ressaltar o fato de que a pesquisa onde o presente estudo está inserido institui um olhar para o ambiente micro, ou seja, para o cotidiano da escola. No entanto, conectado ao seu entorno, alcançando um ambiente macro e globalizado.

Com efeito, perceber a atuação dos diretores na prática escolar sob a perspectiva de quem tem a função de dirigir, administrar, orientar, unir objetivos é tão importante quanto os resultados das práticas do cotidiano sob a perspectiva dos professores, alunos e pais. No entanto, segundo Mainardes (2007), ainda existe um número reduzido de trabalhos que estabelecem relações com esse contexto mais micro. Mais adiante, esse estudo mostrará a constatação de tal afirmação ao apresentar os resultados desta revisão.

Os artigos identificados com vistas a tratar o tema “ciclos e gestão” têm como estrutura comum a utilização de diferentes técnicas da pesquisa qualitativa: a prática da escuta; observações e entrevistas junto aos atores (professores, pais, gestores e alunos) no intuito de identificar as suas percepções e experiências ao longo do processo de implementação das políticas de ciclos. Pretende-se considerar essas experiências para

perceber quais são os desafios e as tarefas da gestão frente aos necessários processos de mudanças.

Como em qualquer pesquisa qualitativa, as dificuldades epistemológicas precisam ser superadas para que o trabalho de investigação científica possa, efetivamente, agregar valor à comunidade acadêmica e à sociedade. Brandão (2001, p.158) corrobora essa reflexão com as palavras, a seguir:

A experiência de pesquisa na área da educação vem me obrigando a uma pertinente reflexão sobre as dificuldades epistemológicas do trabalho de investigação científica para quem teve sua formação acadêmica em um campo multidisciplinar. Expressei anteriormente essas inquietações, quando focalizei os desdobramentos problemáticos da formação multidisciplinar em dois âmbitos: o da formação de novos professores (...) e o da formação de novos pesquisadores pelas pós-graduações em educação (...).

As palavras de Brandão justificam a importância da investigação das produções acadêmicas sobre o tema Ciclos e Gestão. A formação dos gestores educacionais é multidisciplinar, a maioria vem da área de pedagogia com ênfase em administração escolar, alguns diretores são professores com licenciaturas variadas e buscam capacitar-se como gestores em cursos de especialização ou extensão. Essa é uma realidade que pode provocar desdobramentos problemáticos, muitas vezes por falta de conhecimento específico para a função.

A coerência epistemológica e qualidade da pesquisa dependem do nível de compreensão quanto aos desafios do processo de investigação e produção acadêmica. Nesse caso, utilizando os fóruns acadêmicos, a presente revisão procurou um melhor discernimento quanto ao objeto de estudo e suas categorias de análise.

Constata-se que o caráter qualitativo está presente nesse procedimento. A escolha do referencial metodológico de mapear as publicações das duas entidades foi baseada no reconhecimento de que esse é um recurso importante da prática da pesquisa: levantar evidências – já identificadas em outros trabalhos e artigos de revistas técnicas da área da Educação – sobre um tópico ou questão, avaliando-as criticamente em relação a metodologia, suas conclusões e determinando a coerência do conteúdo e as variáveis geradas por esse *corpus* de trabalho.

O debate acerca das revisões de publicações já existentes tem indicado a necessidade do reconhecimento de que nem todos os trabalhos publicados apresentam a mesma qualidade em termos de metodologia utilizada, rigor na análise e no relato das conclusões. Em virtude disso, propõe-se que as revisões usem critérios explícitos e transparentes para determinar a qualidade e relevância de estudos que tenham sido

identificados. Nesse caso, trata-se da tentativa de elaboração de síntese e revisão da produção acadêmica existente no campo da Educação com o objetivo de saber o que se conhece na temática de gestão e ciclos e responder a questões específicas desses focos, e, assim, direcionar novas pesquisas primárias nas áreas em que haja uma lacuna na base de evidências.

Mainardes (2008, p. 4) apresenta os dois tipos de mapeamento. Esse autor afirma que diferentes possibilidades de análise das publicações precisam ser criadas. É necessário considerar antes de tudo, que existem níveis de complexidade na elaboração dessas revisões, tais como:

a) revisões de natureza exploratória e preliminar, com o objetivo de mapear as pesquisas sobre um determinado tópico, bem como sintetizar as temáticas abordadas, abordagens teórico-metodológicas empregadas, tendências gerais de investigação, contribuições dos estudos, lacunas e síntese das conclusões; e b) revisões mais sofisticadas, que objetivam apresentar análises mais minuciosas dos achados de pesquisas, estabelecendo comparações e inferências a partir das evidências apresentadas pelas pesquisas.

A revisão das publicações sobre a trajetória do tema gestão escolar, bem como seus desafios na implementação de políticas de ciclos nas escolas brasileiras, enquadram-se no primeiro tipo citado pelo autor; ou seja, o mapeamento das pesquisas realizadas foi de forma exploratória e preliminar e não teve a pretensão de caracterizar-se como uma revisão sofisticada. Desse modo, efetuar a leitura detalhada de cada texto selecionado seguida de outra, transversal entre eles, permitiu revelar aspectos recorrentes, evidenciando assim padrões e tendências mais genéricas que podem ser expressos por meio de questionamentos do tipo: Qual é a trajetória do objeto da presente pesquisa nas publicações da ANPED e da ANPAE? Quais são as características do conhecimento em gestão educacional com o foco na implementação dos ciclos que podem ser identificadas nos trabalhos analisados? Em que medida tais estudos contribuíram ou ainda contribuem para o desenvolvimento de uma concepção de administração educacional que realmente sirva de aporte de conhecimentos para os diretores escolares? Quais são os focos de gestão escolar possíveis de se identificar a partir da análise dos pontos de tensão e lacunas apontados pelos autores na implementação da escolaridade em ciclos?

Para refletir sobre essas perguntas realizou-se o mapeamento das publicações utilizando, como recorte, o universo dos artigos decorrentes de estudos realizados na área de Educação, de 2006 a 2010, apresentados à comunidade acadêmica pela ANPAE

e ANPED. As palavras-chave utilizadas para a análise nesse levantamento de dados foram: ciclos, implementação e gestão. Observou-se os objetivos encontrados nos resumos de cada artigo como base da investigação e seleção dos trabalhos. A análise ocorreu em quatro etapas.

Num primeiro momento, identificou-se os 2 fóruns acadêmicos e os eixos temáticos onde a problematização dos temas em questão fossem abordados. Foram encontrados inicialmente 303 artigos científicos publicados nas duas entidades nesse período. Foram 176 trabalhos da ANPED e 127 estudos da ANPAE para uma leitura superficial.

Em seguida, a segunda etapa ocupou-se de selecionar, nos respectivos eixos temáticos, os artigos arrolados nos anexos 1 e 2 desta dissertação que traziam as palavras-chave ciclos ou gestão para a realização de uma leitura superficial do material, visando a apreender as principais ideias de cada publicação veiculada pelas associações investigadas. Ao buscar identificar as características do conhecimento em gestão educacional com o foco na implementação dos ciclos, constatou-se a ausência de um estudo que explorasse a gestão e os ciclos ao mesmo tempo. Dessa forma, ficou evidente a necessidade de tentar localizar os temas em separado; ou seja, estudos sobre implementação da política de ciclos, e em paralelo, artigos que explorassem o tema gestão ou administração escolar.

O resultado dessa ação culminou na terceira fase dessa revisão, que foi a seleção final de 9 artigos nas duas entidades, dentre os quais: 2 trabalhos que não abordavam os ciclos e nem os conceitos de administração escolar, mas davam ênfase a atuação dos diretores escolares ou o perfil da gestão da escola pública, e 1 único artigo sobre a trajetória do conhecimento em administração escolar. Naquele momento foram realizadas sucessivas leituras identificando-se, a partir das palavras-chave, o objetivo, os referenciais teóricos e as principais contribuições dos estudos. Essas leituras foram seguidas de anotações à margem e, posteriormente, anotações reflexivas: o formulário com estas anotações – registros dos artigos, seus objetivos, referenciais teóricos e principais contribuições – encontra-se reproduzido no Anexo 7 dessa dissertação.

O quarto momento foi marcado por uma leitura transversal dos artigos selecionados para levantar algumas ideias-chave, recorrentes nas publicações. Os dados resultantes dessas características marcantes nos estudos foram classificados de forma empírica e qualitativa e ordenados em 4 categorias de análise, desdobradas em subcategorias (anexo 6)

Cada etapa vivenciada contribuiu para o reconhecimento da trajetória dos conhecimentos relativos ao objeto da presente pesquisa nas publicações da ANPED e da ANPAE – os resultados e algumas compreensões serão apresentados a seguir.

#### 1.4.1 Resultados e Algumas Interpretações sobre as Leituras Realizadas na ANPED

A pesquisa na ANPED para o intervalo entre 2006 e 2010 foi desenvolvida mediante a seleção, organização e análise das publicações de 2 de seus Grupos de Trabalho: “GT05- Estado e Política Educacional” (89 publicações) e “GT13- Educação Fundamental” (87 publicações). Esses grupos foram selecionados por serem os únicos fóruns de discussão em que foi possível identificar elementos comuns ao tema dessa pesquisa. No total foi possível identificar 176 trabalhos publicados – tendo sido selecionados inicialmente 13 artigos no GT05 e 7 artigos no GT13, perfazendo-se um total de 20 estudos analisados.

Em conjunto as publicações desses GT’s da ANPED, para esse período (2006-2010), apresentaram apenas 9 estudos sobre ciclos e 11 publicações sobre gestão educacional. Os temas explorados dentro desse assunto abordaram aspectos como: (1) Avaliação Externa, a influência do IDEB e “Prova Brasil” na gestão das escolas públicas; (2) Aspectos democratizantes da escola (multiplicidade de vozes); (3) Organização da escolaridade em ciclos e os seus impactos na escola; (4) Construção do conhecimento em Administração Escolar; (5) Perfil e o fazer dos gestores; (6) Modos de usar e fazer a gestão; (7) Concepções e vozes dos atores envolvidos sobre os ciclos; (8) A escola em ciclos, avaliação da aprendizagem, inclusão, desafios da heterogeneidade; (9) Progressão continuada; (10) Estrutura e condições de trabalho; entre outros.

Nessa fonte de pesquisa não foi identificado nenhum estudo que abordasse especificamente o papel da liderança/diretor escolar na implantação dos ciclos, o que possibilitaria identificar a questão dos ciclos como ainda uma área de estudos a ser melhor explorada no que se refere à gestão. Dessa forma, a decisão tomada foi analisar o viés dos processos de implementação da política de ciclos, procurando extrair dessa análise de conteúdos os problemas e desafios dessas experiências sob a ótica da gestão escolar.

Com base nessa análise prévia foi efetuada uma seleção final de 8 trabalhos para posterior leitura transversal e analítica dos conteúdos, dentre os quais: 5 trabalhos abordando o processo de organização e implementação da política de ciclos; 2 estudos

com enfoque na questão da atuação dos gestores educacionais no cotidiano da escola de maneira geral; e 1 que contribuiu com a pesquisa sobre a construção do conhecimento em Administração Escolar. Esta seleção foi considerada relevante para a compreensão da abrangência do que seja gestão escolar como articuladora de mudanças em direção ao desenvolvimento institucional. No esforço de se debruçar e interpretar o conteúdo desses artigos buscou-se identificar como seria a aplicabilidade de tais conceitos na implementação da proposta dos ciclos.

A partir dessas leituras transversais e analíticas, foram sistematizadas algumas possibilidades de compreensão das pesquisas publicadas pela ANPED que mais teriam contribuído na elaboração e aprofundamento do presente estudo. Algumas dessas interpretações serão apresentadas a seguir.

#### 1.4.1.1 Ciclos e avaliação da aprendizagem: um ponto de tensão

O estudo “Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações 2000 a 2006” (Mainardes & Gomes, 2008) permitiu um olhar focado especificamente no processo de avaliação da aprendizagem de modo a compreender as suas implicações no contexto escolar na implantação dos ciclos. Tomando-se como referência a fala desses mesmos autores, é possível perceber, mesmo que implicitamente, a importância da visão macro do gestor educacional para articular desafios impostos à escola. A citação a seguir, de Mainardes & Gomes (*ibidem*, p.11) mostra o papel da escola de uma forma bastante consistente:

O papel da escola é o de garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento sistematizado (KLEIN, 2003; DUARTE, 2006<sup>6</sup>) e que a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente é uma tarefa essencial (APPLE, 2001), sugerimos que a formulação de uma proposta de avaliação da aprendizagem que enfatize suas funções formativas e emancipatórias parece mais adequada. Essa formulação deveria resultar de um processo mais amplo de discussão (com os profissionais da educação, pais, alunos) sobre o papel da escola, da apropriação do conhecimento e da avaliação.

O estudo desses autores afirma que muitos pesquisadores exploram a avaliação da aprendizagem como um lugar central no contexto da escola em ciclos. No entanto,

---

<sup>6</sup> 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 e DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. Perspectiva, Florianópolis, v.24, n.1, jan/jun. 2006



estes autores questionam esse lugar de centralidade, pois a escola em ciclos “...para constituir-se em uma mudança essencial e não apenas formal, pressupõe uma revisão de toda a concepção de currículo, metodologia, avaliação, organização do trabalho pedagógico e da formação dos professores” (*ibidem*, p. 10).

Percebe-se que a avaliação não é a única preocupação didática para a implementação dos ciclos. Os demais elementos (currículo, metodologia) também precisam ser observados na organização, ou seja, no planejamento do trabalho pedagógico.

O capítulo 2 deste estudo e ocupará de apresentar a revisão bibliográfica desenvolvida em relação aos ciclos e os aspectos didáticos e administrativos da proposta. O tema formação de professores será tratado nesta investigação como uma estratégia de gestão de pessoas que precisam ser ouvidas e capacitadas para que se alcance o sucesso pretendido com a implementação dos ciclos.

#### 1.4.1.2 Diferentes vozes e percepções

Ainda com relação a revisão do material identificado junto a ANPED, os autores Machado (2010), Jacomini (2008), Mainardes (2006) e Fernandes (2007) exploraram basicamente o relato de gestores, professores, pais e alunos. Trata-se de estudos selecionados contendo a voz de atores que já fizeram parte de processos de implantação da concepção da escolaridade em ciclos. Os 4 estudos foram analisados visando a identificar o que pensam e sentem as pessoas que fizeram parte desse cenário de implementação. Os fatos e reflexões oriundos dessas vozes contribuíram para a compreensão das diversas percepções que envolvem os processos de mudanças entre a escola seriada e a escola em ciclos.

O estudo de Machado (*ibidem*), da UFPE – realizado em Recife-PE, que tem como título “A zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores”, traz a reflexão sobre as percepções dos professores por meio da análise de falas espontâneas acerca do que eles pensam com relação a forma como os ciclos foram implementados em suas escolas. A autora demonstrou que as políticas educacionais, embora sejam promissoras, confrontam-se com as representações dos professores, sendo por eles ressignificadas.

Machado (*ibidem*) constatou “...que os docentes apresentavam um discurso racionalizado”, ou seja, embora na prática criticassem os ciclos, revelavam estar em pleno acordo com a nova organização curricular vigente nas escolas públicas. Identificaram tal fenômeno como a *zona muda* das representações sociais de ciclos entre professores da referida rede. “Por zona muda entendemos aqueles elementos que não vieram à tona, ou seja, não foram explicitados diretamente pelos professores” (*ibidem*, p. 2). Tais elementos estão presentes de forma híbrida no dia a dia da escola e o fazer docente, discente e administrativo. Nesse aspecto, é interessante promover um diálogo de Machado com Pais (2003, p. 28) ao trazer à tona aquilo que se encontra nas entrelinhas.

Só interrogando as modalidades através das quais se passa o quotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do quotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no ‘nada de novo’ do quotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura.

O estudo em questão investigou as situações presentes no cotidiano para oferecer pistas sobre os elementos localizados na “zona muda”, que seriam os vinculados a avaliações e valores que aparecem como ilegítimos para o grupo de pertença do indivíduo e por isso não viriam facilmente à tona. Machado (2010), apoiada na Teoria das Representações Sociais (utilizando-se da técnica de substituição), procurou identificar esse conteúdo contra normativo sobre os ciclos nas falas dos professores.

Como contribuição para a presente pesquisa, o estudo de Machado apresentou o resultado das análises dos depoimentos dos professores, mostrando o caráter positivo e a face negativa da proposta dos ciclos. Os discursos dos professores foram considerados contraditórios. Observou-se que os docentes se posicionavam ora favoráveis, ora contrários aos ciclos de aprendizagem. Com base nos resultados apresentados, concluiu-se que a “...representação social subjacente aos ciclos de aprendizagem, construída pelos professores centra-se na negatividade da proposta” (MACHADO, 2006, p. 13). No entanto, o ponto de contradição vinha à tona quando diziam que “por um lado a proposta é boa, por outro não há condições estruturais de ser posta em prática” (*idem*).

Outro aspecto importante a ser registrado é o fato de que embora os educadores entrevistados refiram-se aos ciclos como sendo uma prática normal terminem por

defini-los como sinônimo de série. Após analisar os relatos, Machado (*ibidem*, p. 12) afirma que “os ciclos de aprendizagem não afetaram a lógica da seriação, pois percebeu que comumente citam os termos séries e ciclos como se fossem sinônimos”.

As opiniões dos professores evidenciadas por suas falas denunciaram a necessidade constante da gestão das mudanças. Percebe-se a pouca ou nenhuma fundamentação sobre a abordagem de ciclos, seus referenciais teóricos e características didáticas. Certamente que “...a complexidade da política dos ciclos está atrelada ao fato dela impor grandes desafios e mudanças na dinâmica escolar” (*idem*, p. 12).

Ao refletir sobre as conclusões do estudo, foi possível pensar que esse processo poderia acontecer por meio da ação dos gestores da escola: (1) começando pela sua inquietação por perceber a necessidade de inovar; (2) passando pela decisão de sair da zona de conforto; capacitando as pessoas envolvidas; (3) seguindo para o desenvolvimento de planos e projetos que possam suportar o movimento de mudança; e (4) culminando com as ações sendo implementadas e avaliadas para possíveis ajustes.

Já o trabalho de Jacomini (2008), pesquisadora da USP, trouxe as vozes de pais e alunos com o tema “Concepção de pais e alunos sobre ciclos e progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo”. Esse estudo contribuiu com a percepção da existência de contradições nas falas dos pais e dos alunos no discurso de oposição à progressão continuada. A autora entendeu que isso ocorre porque as experiências que eles tiveram não necessariamente corroboram os motivos apresentados para justificar a defesa da reprovação anual. Em certo sentido, isso facilita a introdução de conhecimentos e concepções que questionam as opiniões majoritárias apresentadas pelos entrevistados, na medida em que encontra ressonância nas experiências vivenciadas por eles.

Do ponto de vista das políticas educacionais, esse dado sugere atenção extra para a importância de se considerar tanto a oposição e a resistência dos pais e dos alunos às políticas de não reprovação anual, como a necessidade de oportunizar conhecimentos que contribuam para uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto. Nesse sentido, diversos estudos analisados aqui apontam para a ausência, na maioria dos casos, de um processo de comunicação e relacionamento com os pais e alunos a fim de envolvê-los na organização da escola nas etapas de implementação dos ciclos.

A análise sobre alguns dos elementos que influenciam na formação da opinião majoritária de oposição à progressão continuada assinala a necessidade de se elaborarem políticas educacionais que respondam à demanda requerida pela

democratização do ensino, garantindo desta forma os meios para a realização de uma educação de boa qualidade. Jacomini (*ibidem*, p. 17) afirma que:

...é preciso que o ensino organizado em ciclos e as condições de funcionamento das escolas ofereçam aos pais e aos alunos uma experiência educacional que os levem a questionar a crença na necessidade da reprovação. Juntamente com as mudanças na materialidade do processo educativo, é importante a introdução de conhecimentos sobre as mudanças necessárias às concepções e organização da educação escolar para sua efetivação como direito de todos.

O debate acerca dos ciclos precisa acontecer por meio de um processo de aprendizagem para todos os envolvidos. A pesquisa de Jacomini permite perceber a importância de se promover centros de estudos e reuniões de gestão compartilhada que sejam eficazes em criar condições para que realmente haja experiências educacionais que possam levar as pessoas a outras compreensões sobre o trabalho, possibilitando o compromisso e a participação de todos nessa transição. Um movimento em que os atores sejam convidados a assumirem uma postura crítica, questionando a crença quanto a reprovação ser algo benéfico para os alunos. Para que isso ocorra, muitas práticas precisam ser mudadas no cotidiano educativo, nos aspectos administrativo, pedagógico, comportamental, estrutural, tecnológico e de relacionamento com a comunidade.

Fernandes (2007), no estudo “A organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola”, realizado em Niterói (RJ), baseou a sua pesquisa em relatos dos profissionais da escola. Esse estudo teve lugar no interior de uma unidade escolar da rede de ensino do município de Niterói escolhida como campo empírico pelo fato de que esta rede já vivenciava os ciclos por aproximadamente dez anos. O objetivo da pesquisa foi apontar e compreender as repercussões provenientes da implantação da escolaridade em ciclos no cotidiano da unidade escolar.

Esse trabalho contribuiu para a identificação de algumas categorias de análise que podem ser interpretadas como dimensões da gestão escolar; são elas: “contexto escolar, condições de trabalho; e compromisso do professor”. Percebeu-se como um indicador importante para compreender a cultura escolar o “contexto de violência” no entorno da escola e a indisciplina no ambiente escolar; foram também levantados resultados significativos em relação às condições de funcionamento da escola nas dimensões pedagógicas, organizacionais e administrativas.

Os resultados da pesquisa de Fernandes (*ibidem*) geraram indicadores que podem ser considerados na dimensão da gestão de pessoas “...rotatividade, dedicação, formação e participação em projetos, comprometimento”. Já na dimensão

administrativa, com o foco no funcionamento da escola, aparecem situações como: “infraestrutura, estruturação e viabilização do projeto pedagógico”. Outro item abordado foi “a falta de continuidade do trabalho do professor, o que consequentemente gera a descontinuidade da implantação dos ciclos” (*ibidem*, p. 2). Pode-se pensar essa questão como uma importante dimensão da gestão, que é a liderança do diretor encorajando, apoiando, preparando e dando condições para o trabalho docente ser efetivo e continuado.

No aspecto pedagógico, ao analisar os relatos de professores, Fernandes (*ibidem*, p. 5) concluiu em sua pesquisa que a escola ainda transitava entre as duas lógicas: ciclos e seriação.

Podemos dizer que, as escolas hoje, convivem com um modelo de currículo que, mesmo obedecendo a uma lógica de um conhecimento seriado, já arrisca algumas propostas intermediárias, que procuram alongar os objetivos a serem alcançados pelos alunos por dois ou três anos de um ciclo.

Ao perceber essas duas lógicas coexistindo, o estudo interpretou que isso caracterizaria que a escola em ciclos observada demonstrou estar em transição entre elas. Observou-se que esta transição perpassa pela prática avaliativa, especificamente quanto ao processo de promoção dos alunos (aprovação ou reprovação). Na opinião da autora, este é um aspecto crucial na discussão dos ciclos.

Tal estudo traz a compreensão de que fazer a travessia entre as duas concepções irá requerer um esforço árduo dos gestores na mobilização dos atores da escola e a organização do espaço e do tempo escolar para as transformações administrativas e pedagógicas. Esse esforço é reconhecido como gestão de mudanças e inovações, o que exige do gestor escolar ser um agente mediador desse movimento.

Analisando o estudo de Fernandes (*ibidem*) foi possível compreender que as condições de trabalho, a equipe, os aspectos pedagógicos, o contexto da escola, a infraestrutura, os recursos tecnológicos e estruturais, entre outros, são focos de atenção e atuação da gestão escolar para articular um movimento transitório entre a lógica conservadora (seriada) e a lógica progressista (ciclos). Nas palavras de Fernandes (*ibidem*, p. 10):

A escola tal qual está posta hoje, apresenta-se como uma instância intermediária entre a escola seriada e uma outra escola que ainda está por vir: uma escola mais coerente com as questões, problemáticas, concepções, tensões, conflitos e verdades provisórias do século XXI.

Espera-se encontrar o gestor ou gestora atuando em uma “escola inquieta numa instância intermediária” (*ibidem*, p. 9). Para que haja efetividade nessa travessia, é mister que haja consenso entre os representantes do sistema escolar. Eles estão no ambiente macro, intermediário e micro. Essa interface foi explorada no próximo estudo analisado.

Ainda na intenção de mapear uma variedade de vozes para compreender essas percepções, Mainardes (2006) – em seu artigo “Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação” – trouxe relatos de diretores, coordenadores, orientadores, secretárias de educação e também professores. Esse artigo argumenta sobre a necessidade de compreensão da política de ciclos a partir de dois aspectos: a forma como a política é aplicada, considerando os fatores externos e a complexa natureza desse processo, no ambiente interno. Durante esse processo várias opiniões conflitantes emergiram entre os formuladores da política (dirigentes da SME) e os profissionais (professores e gestores) que atuavam nas escolas, conforme se apreende na passagem a seguir (MAINARDES, *ibidem*, p. 5):

De um lado, esses profissionais reclamavam da falta de infraestrutura, centralização de decisões na SME, falta de discussão sobre a política e sobre as dificuldades que enfrentavam no contexto escolar, além disto, alguns rejeitavam partes do texto da política como, por exemplo, a recomendação de que deviam acompanhar o mesmo grupo de alunos dentro dos ciclos. Por outro lado, os formuladores da política reiteradamente destacavam que a resistência dos professores à mudança e aos ciclos era forte e que eles supervalorizavam o papel da infraestrutura para o sucesso da política implementada.

Esse estudo constatou também que, enquanto as vozes dos professores estavam preocupadas com questões pedagógicas, as vozes dos diretores e coordenadores referiam-se à infraestrutura e problemas relacionados às características e dificuldades dos professores. Nota-se que diante de problemas de implementação dos ciclos, os atores têm níveis diferentes de compreensão e produzem um comportamento de acusações mútuas. Seguramente, essa é uma postura prejudicial para qualquer processo de mudança.

Outro aspecto relevante que a pesquisa apresentou tem foco específico na direção da unidade escolar, no que tange a interação entre professores e equipe de gestão. “O nível de cooperação e interação entre professores e equipe de gestão emergiu como um aspecto essencial no enfrentamento das dificuldades e desafios do contexto da prática” (*ibidem*, p. 12).

Pode-se interpretar por meio desse estudo que, ao organizar a transição entre as duas lógicas, a gestão escolar poderá observar os aspectos levantados com a multiplicidade de vozes que foram ouvidas e considerá-las como itens norteadores ao planejar o processo de implementação dos ciclos, transformando cada aspecto levantado como um problema de implementação em focos de gestão.

Dos 8 trabalhos selecionados na ANPED, 2 abordaram a gestão escolar compartilhada e o perfil do diretor ou diretora com o foco na escola pública – não trataram da implementação dos ciclos, mas foram selecionados por contribuírem para uma visão mais específica sobre o gestor escolar, seu perfil e suas atribuições. É o que veremos no subitem a seguir.

#### 1.4.1.3 Perfil e atuação do Gestor Educacional

“Um estudo compartilhado sobre o fazer dos gestores escolares” (CAMPOS *et al.*, 2007), foi o tema de um trabalho que contribuiu para o conhecimento de algumas percepções sobre o papel dos gestores numa ação compartilhada para garantir a democratização escolar. As autoras desenvolveram as suas pesquisas buscando identificar a concepção da ação desses profissionais como pressuposto para a democratização da gestão escolar. Com vistas a atingirem o resultado esperado para a pesquisa, as autoras acompanharam a rotina de diretores de cinco escolas públicas.

A problematização parte da visão de estagiários de pedagogia que avaliaram, “...que o fazer dos gestores, orientadores, supervisores se dava de forma desarticulada(*ibidem*, p. 2)”. A partir de tal percepção as pesquisadoras decidiram promover um debate coletivo sobre as ações dos diretores na democratização da gestão, entendendo a ação compartilhada como “...uma forma significativa de trabalho associado entre pessoas ao analisarem, decidirem e agirem numa proposta de formação cidadã dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico” (*idem*). Este trabalho indicou alguns fatores externos que prejudicam o esforço dessa construção, como explicam Campos *et al.* (*ibidem*, p. 5):

Dentre as observações realizadas no cotidiano das escolas pesquisadas, identificamos que a tessitura das ações de seus profissionais perpassava pelo modelo de gestão que cada nova administração municipal ou estadual apresentava. Essas questões vêm sendo construídas ou desconstruídas à medida que cada novo secretário de educação assume o comando, passando a exigir dos profissionais das escolas novas formas de conduzi-las.

As autoras demonstraram a influência que a administração municipal exerce no cotidiano escolar. Mencionaram também a questão da mudança no quadro de gestores da maioria das escolas; o que ocorre em cada nova administração como um fato que recorrentemente desencadeia significativa mudança estrutural, caracterizando-se como um fator imobilizador das ações no interior das escolas, ferindo o princípio da autonomia considerado pelos textos legais brasileiros. Trata-se de configurações de poder que se distanciam do processo de democratização da escola e do diálogo com as diferenças e acabam por se transformarem em aspectos impeditivos para a implementação de propostas progressistas, como os ciclos. Aspecto esse abordado pelas próprias autoras (*ibidem*, p. 6):

As mudanças de modelo de gestão dos sistemas ainda têm se caracterizado por organizações funcionalistas que enfatizam a ordem e o controle, acontecendo por determinações legais e não por um processo de discussão coletiva de seus membros, como na perspectiva da gestão democrática.

Percebe-se, com as comprovações advindas da pesquisa citada, um confronto de lógicas entre os modelos externos e internos de gestão: por um lado, a visão de que a escola desejada só acontecerá por meio de uma gestão compartilhada e, por outro, o engessamento provocado pelas interferências externas.

O segundo trabalho selecionado para explorar aspectos da administração escolar foi o de Souza (2007) – “Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. “Esse estudo buscou identificar as características do perfil do gestor, trazendo em paralelo com sua definição a “...ideia de leitura de faces de um fenômeno, que carrega consigo características gerais desse determinado fenômeno.” (*ibidem*, p. 1), neste caso, a gestão escolar. O autor realizou uma pesquisa para levantar dados que pudessem alimentar a construção do perfil dos diretores escolares, as formas de provimentos ou funções, a existência e funcionamento do conselho escolar e, ainda, se há a gestão democrática.

Esse estudo relata a necessidade de haver “...uma cobrança sobre o dirigente escolar tomando por base a face administrativa e política da sua função” (*ibidem*, p. 2). Parece coerente, considerando-se essa constatação, a necessidade de se levar em conta que esse é um grande desafio ao pensar no papel do gestor como o articulador da implantação da política de ciclos. Há que se pensar como poderia ser superado o descompasso entre as cobranças internas e as pressões externas para a gestão.



Ao trazer essa questão do perfil da gestão nas escolas públicas brasileiras sob o aspecto do provimento, Souza (*ibidem*, p. 7), mostra que a forma como os órgãos centrais descrevem o perfil do cargo (provimento) pode ser “...definidora para o nível de comprometimento do dirigente com a organização escolar”.

Além do perfil instituído pelos órgãos centrais, o autor aponta que a existência e o funcionamento do conselho escolar demonstram a intenção democratizante na condução do processo político da gestão educacional, dando ênfase ao papel político da função do diretor ou diretora. O autor – conforme se lê na citação a seguir (*ibidem*, p. 7) – aponta que escolher os diretores escolares é uma ação essencialmente política.

Seja na adoção das eleições, seja através das indicações, ou seleção, com ou sem concurso público, trata-se sempre de uma ação política. Pois, sabendo-se que o diretor tem a função de coordenar a escola e que decorrem dessa função consequências pedagógicas, institucionais, sociais e especialmente políticas locais, os administradores do sistema de ensino, quando optam por uma daquelas formas, o fazem politicamente com vistas ao que esperam dessas consequências.

Essa citação comprova a fragilidade da provisão do cargo do diretor no aspecto político de sua função, pois representa a intervenção direta do poder público nas ações da escola. Nesse sentido, há que se cuidar para que a figura do gestor não se transforme em apenas mais uma ferramenta política nas mãos de interesses conservadores. No contraponto, esse mesmo estudo sugere que existe espaço para um posicionamento pessoal do dirigente com relação às intervenções internas. O autor aponta que “...esses são procedimentos sobre os quais os administradores do sistema têm menos controle político, o que pode corresponder à ampliação da democracia escolar” (*ibidem*, p. 8). O que denota outros papéis importantes que estariam potencialmente presentes no provimento do cargo dos diretores – trata-se dos aspectos didático-pedagógicos, liderança participativa e questões de caráter institucional.

Sabe-se que a forma de provimento da função ancorada apenas no que está escrito não garante a gestão democrática, mas pode servir como um sinalizador da intencionalidade política dos envolvidos; ou seja, existe a diretriz quanto à implementação da gestão democrática – o que significa que os colegiados são necessários. “Classicamente a comunidade escolar reconhece na direção da escola a sua principal autoridade” (*ibidem*, p. 11). Logo, por conseguinte, é possível compreender de que modo a influência do conselho escolar no perfil da gestão pode ser encarada como um fator importante na construção de uma escola democrática. Nesse sentido, Souza (*ibidem*, p. 10) afirma que:

a ausência de determinadas vozes na conjunção de esforços para a definição dos rumos da gestão escolar e a necessidade da presença de outros sujeitos com vistas a se compor um quadro multirrefenciado, necessário ao enfrentamento à crescente complexidade dos problemas escolares, sustentam os argumentos em favor da constituição e incremento dos conselhos escolares.

Com base nessas colocações é possível entender a necessidade de que a gestão escolar reconheça a importância dos conselhos para que possa legitimar as suas intenções em realizar a gestão democrática. Nessa direção, o mesmo estudo aponta também para a pequena cultura da participação; o que se constitui num ponto a ser melhorado; destacando-se esse fato como algo que pode influenciar o resultado do esforço de democratização da escola.

Os 2 estudos sobre o perfil do diretor ou diretora, Campos *et al.* (2007) e Souza (2007), mesmo não tendo abordado a implementação dos ciclos, contribuíram para o entendimento sobre as dimensões da gestão escolar; nesse caso, dando-se mais ênfase à ação compartilhada do gestor e a sua atuação política evidenciada na organização e funcionamento dos conselhos escolares, dentre outros elementos da democratização da escola.

Dos 8 trabalhos selecionados a partir das publicações da ANPED, 7 deles foram analisados nesta seção. O oitavo será explorado como referência teórica no capítulo 3 desta dissertação. Essas pesquisas contribuíram com importantes elementos para se refletir a problemática da implementação dos ciclos e o papel da gestão nesse sentido. Entre esses, 5 trabalhos referiram-se especificamente aos ciclos e seus desafios de implementação, conforme discriminado no parágrafo seguinte.

O primeiro estudo de Mainardes & Gomes (2008), trouxe a questão da avaliação da aprendizagem como um ponto de tensão a ser cuidado nos processos de mudanças entre séries e ciclos ao chamar a atenção para as lógicas antagônicas que incidem entre os modelos de avaliação da escola seriada e a escola em ciclos. Outros 4 trabalhos – de Mainardes (2006), Jacomini (2008), Machado (2010) e de Fernandes (2007) – apresentaram a multiplicidade de vozes dos atores envolvidos em processos de implementação dos ciclos para diferentes instituições e localidades. Esses autores apontaram elementos de análise que fazem parte do cotidiano da escola no que tange: (1) aos aspectos pedagógicos; (2) a relação escola e comunidade; (3) as percepções dos professores e demais profissionais da instituição quanto à prática dos ciclos – a necessidade de envolver e esclarecer aos pais e alunos sobre as questões fundamentais

da natureza dos ciclos; entre outras questões estruturais e contextuais. Os dois últimos estudos – Campos, Almeida & Melo (2007) e Souza (2007) – não trataram diretamente a questão dos ciclos, mas também contribuíram significativamente por trazerem elementos fundamentais sobre o perfil dos gestores e os seus desafios para implementar a gestão democrática.

Com esse panorama formado, consolidou-se a problematização da presente pesquisa. Portanto, pode-se efetivamente considerar que o objeto de estudo desse trabalho obteve subsídios suficientes para se pensar na relevância em tratar intencionalmente os temas Ciclos e Gestão numa dinâmica complementar.

#### 1.4.2 Revisão das publicações na ANPAE

Para que esta revisão fosse mais efetiva, buscou-se realizar a mesma técnica do mapeamento no fórum de pesquisa que tem como foco principal a Administração Escolar – trata-se das publicações da ANPAE. Nesta seção serão apresentados os resultados e interpretações do material obtido junto a essa instituição seguindo-se o mesmo procedimento metodológico aplicado para coleta de dados na ANPED – o mapeamento e a análise das pesquisas.

O mapeamento das publicações da ANPAE foi efetuado por meio de seu periódico, a *Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Escolar* (RBPAE). Foram mapeados trabalhos entre os anos de 2006 a 2010; a saber, 14 edições com 127 artigos. Esses artigos referiam-se a gestão ou administração da educação, políticas, financiamentos e formação de professores e gestores.

Num primeiro momento foram identificadas pesquisas que tratassem dos temas: (1) Ciclos, (2) Gestão e (3) Políticas em educação. Assim, com base nessas categorias, dos 127 artigos separados, 57 deles abordavam questões concernentes a políticas em educação (financiamento, acesso, conselhos, educação como direito, custo, constituição, políticas para o ensino superior); 52 com o foco em gestão ou administração escolar; 3 relativos a aspectos didático-pedagógicos; 8 sobre equipe e formação docente; e 7 artigos com temas variados em educação, administração pública, entre outros.

Os 52 estudos em administração escolar analisaram o tema considerando os seguintes aspectos: (1) trajetória do conhecimento em administração escolar; (2) gestão

democrática e participativa; novas configurações da gestão educacional; (3) reformas educacionais sobre gestão; e (4) problemas centrais da gestão.

Após a garimpagem de todos os artigos existentes, foram selecionadas 8 publicações para uma leitura mais apurada, dentre as quais 3 trouxeram discussões de alguns aspectos de gestão como: (1) formação de professores e gestores; (2) teoria de administração escolar; (3) democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal; e (4) construção da escola democrática.

Na discussão sobre Administração Escolar, foi detectado um estudo que havia sido localizado também nas buscas na ANPED. “As Publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil” é o tema do referido artigo de Maia & Machado (2006). Esse foi o único estudo selecionado para enriquecer a construção de conceitos sobre gestão que será explorado mais adiante, no capítulo 3.

Embora haja um número significativo de estudos sobre gestão, existem lacunas consideráveis com relação a atuação dos diretores na organização da escolaridade em ciclos. Nas buscas efetuadas nas publicações da ANPAE não foi identificado nenhum estudo dedicado a esse tema. No entanto, foi encontrado um único artigo que abordou a questão dos ciclos, porém não tratou do tema gestão propriamente dito, mas levantou aspectos relevantes que podem ser considerados como parâmetros para as reflexões sobre a gestão escolar sob essa perspectiva. Trata-se do artigo de Mainardes (2008) “A Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação”, que apresentou um estudo que traz à luz reflexões sobre a problemática relativa à implementação de políticas de organização da escolaridade em ciclos.

A pesquisa realizada por Mainardes analisou 3 teses e 25 dissertações de mestrado, defendidas no período de 1996 a 2006, cujo foco central referia-se à implementação de políticas dos ciclos. São estudos relevantes, uma vez que analisam as políticas de ciclos, investigando diferentes aspectos, tais como: (1) processo de formulação da política; (2) contexto da produção do texto; (3) estratégias empregadas na implementação; (4) procedimentos de avaliação; (5) mudanças e avaliações feitas na política ao longo do processo de sua implementação.

Mainardes (*ibidem*) propõe a análise dos documentos das políticas sobre ciclos e utiliza-se também de entrevistas realizadas com as pessoas envolvidas na

implementação da mesma, identificando as dificuldades desse processo. Os aspectos mais pontuais apontados por Mainardes (*ibidem*, p. 19) foram:

Ausência de assessoria qualificada, fragilidade no processo de formação continuada de professores, descontinuidade no processo de implementação, pouca apropriação da proposta de ciclos pelos professores, resistência à mudanças etc.

O autor aponta que, de certa forma, alguns estudos parecem acreditar que os problemas da implementação dos ciclos estão mais relacionados às escolas e aos professores do que às próprias características inerentes aos ciclos, enquanto mudança radical e complexa no processo de organização da escola. Segundo Mainardes, essa percepção pode ser analisada sob dois pontos de vista: por um lado, comprova o comportamento de resistência às mudanças, o que é muito natural para qualquer ser humano, e de outro o estudo indica também que existe sim autonomia suficiente para que a escola se comprometa com as inovações.

Na categoria de revisão das publicações das duas entidades utilizou-se 8 estudos da ANPED e 1 da ANPAE para a composição das categorias de análise. Nessa direção, faz-se necessário identificar as categorias de análise identificadas ao longo dessa revisão das publicações acadêmicas.

#### 1.4.3 Categorias de Análise Identificadas no Estudo de Publicações da ANPED e da ANPAE

A partir da leitura transversal e da interpretação dos 9 trabalhos localizados para uma análise profunda (8 da ANPED e 1 da ANPAE), chegou-se a identificação final de 4 categorias de análise – um exercício complexo, visto que tais categorias foram sendo identificadas por meio dessa análise transversal dos artigos. Para identificar essas categorias foram utilizados os artigos que exploraram (mesmo que não explicitamente) os dois eixos temáticos que estão presentes no objeto desta pesquisa: gestão escolar e implementação dos ciclos. Vale ressaltar que as categorias puderam ser identificadas nesse procedimento, por se tratarem de pesquisas que exploram o campo empírico. Na sequência do presente estudo, será apresentado o resultado da aplicação da técnica de entrevistas, onde tais categorias foram consolidadas.

É interessante a visão de Bardin (2004, p. 111) quanto à classificação dos temas recorrentes transformando-os em categorias de análise, o que deve ser considerado como um momento crucial do processo de pesquisa:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

Na classificação dos elementos constitutivos da base de dados levantada nesse procedimento metodológico foram agrupadas várias questões, organizadas em tabela, constando essa classificação em 4 categorias de análise desdobradas nas respectivas subcategorias<sup>7</sup>. Questões como problemas no processo de implementação dos ciclos e as repercussões desse processo, gerando diferentes interpretações muitas vezes equivocadas, foram identificadas por meio das percepções das pessoas envolvidas – os autores estudados analisaram as vozes e compartilharam as suas interpretações. Assim, o trabalho apresentado nessa ocasião pode construir o objeto de estudo.

Nessa direção, o exercício realizado ao longo dessas leituras tratou de interpretar os fatos e acontecimentos *com* e *do* olhar dos gestores educacionais para verificar as questões recorrentes que poderiam indicar os grandes focos da gestão escolar.

As categorias estipuladas representam a trajetória que foi identificada ao longo da revisão e as subcategorias apresentam as características do conhecimento construído em gestão escolar encontrados nos estudos selecionados. São elas: (1) Processo de implementação da política dos ciclos; (2) Desafios e pontos de tensão na implementação dos ciclos; (3) Percepções dos atores envolvidos na organização da escola em ciclos; e (4) Perfil e atuação dos gestores escolares.

Na categoria (1) “Processo de implementação da política dos ciclos”, os trabalhos analisados verificaram a distância entre os contextos da política e da prática. Ao analisar a trajetória das políticas, Mainardes (2008, p.17) cita a abordagem de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994)<sup>8</sup> que propõe a análise de cinco diferentes contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, produção do texto, contexto da prática, resultados ou efeitos, e contexto da estratégia política. Tais estudos mostram que de uma forma geral, a identificação desses contextos permite uma análise mais apurada da

---

<sup>7</sup>[Vide] Anexo 6 – Tabela com as categorias e subcategorias.

<sup>8</sup> BOWER, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education e changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992 / BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open university Press, 1994.

“trajetória das políticas, desde a sua formulação até seus resultados/efeitos”. O autor aponta que investigar “o contexto de influência demanda levar em consideração o processo de globalização, (...) bem como os fatores locais que podem ter efeitos mais imediatos na implementação das políticas no contexto da prática.”

Trazendo essa reflexão para a implementação da política de ciclos no Brasil, percebe-se, no contexto da prática, que a ausência de uma forma intencional e planejada para apoiar o desdobramento da política até as salas de aulas deixou lacunas. Segundo Mainardes (2008), a descontinuidade da maioria das implantações pode ter sido gerada pelos conflitos e tensões que surgiram ao longo dos processos. Embates causados por diferentes influências políticas e estruturais. Por essa razão, há que se realizar um exame de forma crítica sobre as consequências sociais dessa descontinuidade.

Diante das significativas contribuições que os trabalhos analisados trouxeram ao tratar da implementação dos ciclos em diferentes dimensões, buscou-se um exercício de sistematização do conhecimento fundamentado nos aspectos recorrentes. Estes subsidiaram a identificação dessa categoria de análise. Assim, vale ressaltar, de forma resumida os seguintes aspectos: a) a natureza dos ciclos acaba por não ser compreendida, trazendo assim, a visão fragmentada dos fatos pelos atores envolvidos – esse problema acabou por gerar no senso comum uma visão de ciclos com ênfase na questão da “aprovação automática”, repetência ou não repetência; b) a percepção da coexistência das lógicas (série e ciclos), em alguns casos, mostrou que ainda existe uma brecha para avançar na organização de escolas progressistas por meio da concepção dos ciclos.

A Categoria (2) foi identificada ao se agrupar os desafios e pontos de tensão – apresentados como “Problemas na implementação dos ciclos” – encontrados nas multiplicidades de vozes pesquisadas. Esses aspectos forneceram pistas para a compreensão das dimensões da gestão pedagógica e administrativa na implementação dos ciclos. Durante a leitura transversal dos trabalhos foi possível identificar os seguintes problemas, recorrentes a esse processo de implementação: a) necessidade de formação continuada dos professores; b) ausência de assessoria qualificada; c) não apropriação do significado da proposta pelos professores; d) gestão centralizada; e) ambiente de trabalho numa atmosfera de resistência à mudança; f) descontinuidade dos planos; g) foco apenas na avaliação externa; h) falta de recursos e condições de trabalho; e i) comunicação inadequada entre escola e família, entre outros aspectos.

Os fatores citados são apresentados como problemas; no entanto, entende-se a necessidade de percebê-los como desafios, ao pensar em perspectivas de gestão que possam colaborar com mudanças – ações que sirvam de suporte para a transição da organização por séries para a organização por ciclos, entre as duas lógicas.

Quanto a Categoria (3), “Percepções dos atores envolvidos na organização da escola em ciclos”, observou-se a importância do envolvimento de todos na mudança. Os autores ouviram gestores, professores, pais, alunos e profissionais que ocupam cargos em secretarias de educação. Campos *et al.* (2007) trouxeram relatos de vários profissionais das escolas, que informaram a dificuldade dos gestores em realizar a gestão democrática e mencionaram também a necessidade deste cargo em equilibrar as demandas externas com as ações internas para promoverem a participação ativa dos professores, pais e alunos.

Mainardes (2006) apresentou a multiplicidade de vozes de professores, diretores, pedagogos que atuavam em quatro escolas – essas vozes denunciaram questões estruturais, ausência de discussão sobre a política de ciclos, centralização dos órgãos reguladores, entre outros problemas. Esse estudo apresentou a percepção dos formuladores da política que “...reiteradamente destacavam que a resistência dos professores à mudança e aos ciclos era forte e que eles supervalorizavam o papel da infraestrutura para o sucesso da política implementada” (*ibidem*, p. 5). Percebe-se nesta passagem um ponto de tensão que precisa ser superado – compreende-se que é preciso criar estratégias efetivas e contínuas para que todos possam participar da formulação da política e da organização de estratégias para a implementação da mesma.

Tanto essas questões relacionadas a condições do trabalho e sua infraestrutura, como a discussão acerca da necessidade de construção coletiva do processo de implementação dos ciclos foram constatadas também no trabalho de Fernandes (2007), em que algumas vozes foram ouvidas com a finalidade de compreender as repercussões para a escola pesquisada sobre a implantação dos ciclos. O estudo mostrou a coexistência das duas lógicas (séries e ciclos) na mesma escola e apontou os problemas das condições de trabalho ligados a diferentes vertentes da gestão como: pessoas (rotatividade, descontinuidade e falta de capacitação); processos (recursos e infraestrutura); comportamento (comprometimento das pessoas); e modelo de gestão (articulação do trabalho, reuniões, funcionamento da escola, organização de tempos e espaços escolares). Essa categoria é composta por pistas significativas para a atuação do gestor escolar na solução de problemas e identificação dos mesmos por meio das



vozes dos atores em ação. Tais focos de atuação serão apresentados nas considerações finais do presente trabalho. Eles serão elencados a partir da utilização da técnica de entrevista realizada no campo empírico, somando assim, outras vozes.

E por fim, da Categoria (4), “Perfil e atuação dos gestores escolares”, depreende-se a “construção do perfil do gestor ou gestora escolar, bem como ter a clareza de seus focos de atuação”. Esse perfil, com as atribuições desse cargo foi objeto de estudo de Souza (2007). O autor demonstrou a importância de realizar o provimento do cargo do gestor de forma contextualizada com as demandas dos órgãos centrais e os desafios de sua atuação interna na democratização da escola. Outras leituras suscitaram reflexões que inseriam os diretores das escolas em posicionamentos políticos, institucionais e pedagógicos. Trazendo a interpretação dessas leituras para as questões dos ciclos, entende-se que a gestão participativa e democrática emerge como condição básica de sucesso na implementação da política. Nesse sentido, compreende-se a importância de uma articulação efetiva entre os diferentes níveis de gestão (desde a secretaria de educação até a escola).

Há que se esclarecer que essas categorias foram surgindo ao longo das leituras, numa visão interdisciplinar, e respondendo as duas primeiras perguntas, apresentadas anteriormente: “Qual é a trajetória do objeto da presente pesquisa nas publicações da ANPED e da ANPAE?”; “Quais são as características do conhecimento em gestão educacional com o foco na implementação dos ciclos que podem ser identificadas nos trabalhos analisados?”

Com efeito, o diálogo entre as leituras dos estudos publicados pelas duas instituições contribuiu para uma reflexão sobre a gestão escolar e as suas responsabilidades na implementação da proposta de ciclos.

#### 1.4.4 Algumas Considerações sobre as Leituras Realizadas na Revisão

Ao longo do percurso do mapeamento das publicações das duas entidades, verificou-se a inexistência de trabalhos que abordassem as duas questões chave da presente pesquisa: gestão e ciclos, simultaneamente. A motivação inicial do mapeamento das produções acadêmicas foi realizar um balanço do panorama das pesquisas sobre a gestão escolar e os seus desafios na implementação dos ciclos. Percebeu-se que a temática da escolaridade em ciclos ainda é um debate presente e

relevante nos fóruns acadêmicos. Já o tema gestão educacional é tratado de forma mais intensa em sua dimensão democrática, mas também estão presentes publicações interessantes sobre os aspectos conceituais e sobre o papel e perfil dos gestores.

A revisão apresentada neste capítulo possibilitou ampliar a visão da gestão, colocando os diretores e diretoras no papel de facilitadores dos processos de melhorias dos problemas identificados. No entanto, a maioria dos trabalhos lidos nessa revisão priorizou as vozes dos professores – mesmo ao valorizar as opiniões no contexto da prática, ainda assim, não se privilegiou as vozes de gestores.

Mainardes (2008, p. 19) indica a ausência de outras vozes para compor este painel de relatos e percepções sobre a implementação dos ciclos nas escolas brasileiras:

É interessante notar que a maioria dos trabalhos privilegia a opinião de profissionais que atuam no contexto da prática, raramente explorando a opinião de especialistas (tal como fez SANTOS, 2005<sup>9</sup>, gestores e formuladores de políticas de ciclos (a exemplo de VARGAS, 2002<sup>10</sup>). A fraca articulação entre as perspectivas macro e micro, bem como entre o programa investigado e o contexto econômico e sociopolítico mais amplo parece dificultar o delineamento de conclusões mais abrangentes no que se refere aos problemas identificados na implementação dos ciclos.

O autor afirma que a maioria das pesquisas privilegia a opinião dos profissionais da escola; no entanto, percebeu-se nessa revisão específica que isso ocorre, mais especificamente, com ouvidorias junto aos professores. Mesmo no contexto da prática as vozes dos demais atores (pais, alunos e gestores) foram menos ouvidas. Foram localizados apenas 2 trabalhos utilizando as percepções dos pais e alunos: o estudo de Jacomini (2008), que os ouviu para conhecer as suas concepções sobre ciclos e progressão continuada, e o próprio trabalho de Mainardes (2006), que entrevistou 4 diretores.

Essa é uma constatação que mostra as possibilidades da contribuição deste tipo de estudo com o campo. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende resgatar tal ausência, buscando trazer de maneira intencional algumas vozes de gestores que vivenciaram ou ainda vivenciam a implantação dos ciclos em suas escolas.

A figura do professor é fundamental numa escola, pois é ele que está na linha de frente, ou seja, na sala de aula, lugar onde o projeto político-pedagógico pode ou não acontecer; no entanto, outros atores também são relevantes. Por essa razão, as vozes dos

---

<sup>9</sup> SANTOS, J. G. *O compromisso social da escola organizada em ciclos: por uma verdadeira aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2005.

<sup>10</sup> VARGAS, N. de A. *Travessia, arte e letramento: o Projeto TAL – Análise de uma experiência dos Ciclos de Aprendizagem no município de Costa Rica (MS)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2002.

professores foram exploradas por meio da revisão das publicações. No entanto, o foco do presente trabalho é ampliar a visão dos aspectos referentes a implementação dos ciclos sob a lente dos gestores.

A organização dos ciclos e as suas formas de implementação foram vistas, nesta revisão, sob uma perspectiva do ambiente externo e os impactos desse movimento da implementação da política de ciclos no ambiente interno. Quando os processos de mudanças não são planejados e o ciclo é ignorado ou interrompido identifica-se, muitas vezes, comportamentos que demonstram frustrações e insatisfação quanto a forma de implementação e as consequências geradas nas relações e no ambiente de trabalho. Essa evidência aparece nas vozes e também nos silêncios, ou seja, aquilo que é sentido sem que seja verbalizado.

Outro aspecto importante percebido nos estudos analisados, e também já citado anteriormente, é a ausência da gestão democrática e participativa. As falas de pais, alunos e professores evidenciaram, em muitos momentos, um modelo de gestão autoritário em que as decisões acontecem de cima para baixo sem que haja espaço de ouvidoria e participação.

Percebe-se a necessidade de avançar na construção epistemológica do conceito de gestão na educação, para que se possa aplicá-lo na dinâmica da implementação da escolaridade nos ciclos – pois encontramos poucos estudos recentes desta natureza. Acredita-se que vários foram os motivos que obstaram as publicações nesta área do conhecimento – um deles foi o fato de que a administração da educação hoje é mais conhecida por permanecer no topo do controle, de resultados e da burocracia escolar; trata-se de modelos de gestão preconizados com o foco no controle, sem que se explore a real necessidade quanto à compreensão do conceito de gestão para que se possa aplicá-lo de forma autônoma e democrática.

Nas diferentes fontes estudadas, identificou-se em vários trabalhos, como, por exemplo, Machado (2010) e Mainardes (2006; 2008), a preocupação com a formação continuada dos professores, mas os mesmos não chegaram a ser apresentados, pelo menos intencionalmente, para a função do diretor da escola. Ao abordarem os fatores condicionantes ao sucesso da organização escolar em ciclos, esses autores não evidenciaram o papel dos gestores escolares como figuras relevantes nesse cenário.

O procedimento de investigação com o mapeamento das publicações nos fóruns de pesquisa em Educação foi fundamental para se identificar o tipo de contribuição potencial da presente pesquisa para o contexto acadêmico em que se

encontra inserida. Há o entendimento de que esta produção do conhecimento não é um empreendimento descolado da comunidade científica da área de Educação.

A questão da gestão escolar está sendo ressaltada aqui como uma perspectiva crítica que merece ser mais explorada com o intuito de identificar elementos e parâmetros que possam melhor fundamentar as pesquisas desse campo. Percebe-se a necessidade de um olhar mais apurado para a prática dos gestores escolares, em especial, o aprofundamento dos conceitos de ciclos e gestão. Nessa direção, visando uma melhor compreensão do tema proposto para a presente pesquisa, os próximos capítulos apresentarão a revisão bibliográfica realizada em 3 eixos temáticos, separadamente, a saber: (1) ciclos, seus conceitos e desafios; (2) a construção do conhecimento em administração ou gestão escolar; e a (3) ênfase na gestão democrática em Educação.

Foi possível verificar que as pesquisas sobre os ciclos emergem como relevantes, visto que existem várias abordagens no campo conceitual, político, prático e estrutural. Constatou-se um grande volume de estudos que enfatizaram aspectos importantes dos ciclos. Mesmo que não tenha sido encontrado nenhum trabalho que explorasse simultaneamente os dois temas, ciclos e gestão, as leituras realizadas contribuíram para identificar outros aspectos que fazem parte do grande debate sobre a implementação dos ciclos no sistema educacional do Brasil. Dessa forma, o presente trabalho pretende preencher essa lacuna, por meio das reflexões apresentadas no decorrer dos próximos capítulos.

A seguir, o capítulo 3 apresenta a revisão bibliográfica sobre os ciclos objetivando sistematizar um quadro conceitual sobre o tema.

## **2 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS: CONCEITOS E DESAFIOS**

O presente capítulo examina diferentes abordagens de educadores e pesquisadores para construir os referenciais teóricos que fundamentam uma melhor percepção sobre o problema do presente trabalho. O quadro referencial trará a revisão bibliográfica sobre a organização da escola em ciclos, seu contexto histórico, desafios pedagógicos e administrativos.

Busca-se, por meio dessa revisão, construir um painel de conceitos para que o problema desta pesquisa possa ser definido com mais profundidade conceitual. As leituras contribuíram para a interpretação dos conceitos teóricos que envolvem a implementação dos ciclos em diferentes dimensões.

A abordagem dos ciclos combate o caráter seletivo e excludente da instituição de ensino, que foi construído por uma tradição da escola seriada e suas práticas pedagógicas historicamente fragmentadas. Tem o objetivo de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolaridade, eliminando ou limitando a repetência, buscando uma vivência mais significativa dentro da escola.

As concepções que serviram como pano de fundo para a compreensão da proposta dos ciclos foram encontradas em Fetzner (2005, 2007, 2009 e 2011), Krug (2001, 2007), Azevedo (2007, 2010), Fernandes (2009), Freitas (2003), Mainardes (2007), Freire (2011), e alguns estudos da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED).

As reflexões buscarão respostas para as seguintes perguntas: (1) Qual o contexto histórico dos ciclos?; (2) Quais os conceitos e finalidades sócio-políticas dos ciclos?; (3) Que teorias fundamentam a epistemologia da proposta de organização escolar em ciclos para o ensino fundamental?; (4) Como integrar os esforços administrativos e pedagógicos na implementação dos ciclos?; e (5) Quais são as interfaces entre a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação externa, na perspectiva dos ciclos?

O debate sobre o que é “qualidade de ensino” e “inovação nas escolas” é intenso e bastante divulgado pela mídia, que por sua vez, assume um posicionamento próprio sobre a fórmula de como “melhorar” a escola. Essa confusão conceitual pode

ser evidenciada na citação de Freitas (2003, p. 13), ao mostrar os diferentes vocábulos no campo semântico dos ciclos, introduzidos no cotidiano da escola nas últimas décadas.

Ciclos de formação, progressão continuada, avaliação, promoção automática, reforço, programas de aceleração (...). Sob eles, há uma intrincada rede de relações, posturas políticas, práticas e concepções que transitam de forma encoberta.

Trata-se de um processo onde os conceitos são interpretados de acordo com os diversos interesses nessa intrincada rede de relações. Como consequência disso, a concepção dos ciclos tornou-se alvo de inúmeras interpretações. Assim, apesar do longo tempo de implementação, fica evidente o quanto a natureza dos ciclos ainda necessita ser compreendida de forma ampla, científica e necessária para a melhoria do ensino nas escolas brasileiras públicas e privadas.

A escolha por colocar como pano de fundo desta dissertação a escolaridade organizada em ciclos é por compreender que a institucionalização dos ciclos trouxe um novo impulso sobre a democratização da escola, por meio das discussões provocadas sobre avaliação, progressão continuada, organização de tempos e espaços escolares, movimentos participativos, entre outras questões.

Dessa forma, vale ressaltar a visão de Paro (2007), ao apontar a prática da direção da escola como um processo intencional. Percebe-se a relevância do papel de uma liderança que atue com os demais atores (coordenadores, professores, funcionários, pais, alunos, entre outros) na busca de um objetivo comum.

Entende-se que esse é um comportamento que depende da reflexão e do desenvolvimento do próprio modelo de administração, onde a intencionalidade em praticar construção coletiva é que servirá de fio condutor para as práticas de gestão no cotidiano de uma escola em ciclos. No entanto, para que o gestor ou a gestora escolar possa, intencionalmente, construir um sistema de escolaridade em ciclos é importante a realização de uma revisão conceitual sobre o tema.

Este capítulo tem a pretensão de contribuir com essa necessidade. Serão apresentados alguns conceitos e reflexões sobre a organização escolar em ciclos, seu contexto histórico, princípios epistemológicos e sociopolíticos, e ainda explorará a necessária integração entre o processo pedagógico e administrativo da escola. Pretende-se identificar os principais desafios enfrentados na implementação dos ciclos.

## 2.1 Contexto Histórico da Política dos Ciclos

A proposta de ciclos no Brasil apresentou-se em um período histórico conturbado. Paralelo ao pensamento hegemônico<sup>11</sup> da classe dominante, vários movimentos contra-hegemônicos surgiam e avançavam, mesmo que lentamente, como ainda mostra o cenário atual. Trata-se de um importante esforço para alcançar o desafio da democratização na educação.

A História da Educação no Brasil é marcada por ideias da pedagogia tradicional em contraponto com as correntes não hegemônicas. Educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo (1920-1961) fazem parte da “...trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova” – Pedagogia Nova (1929-1961) em SAVIANI, 2007, p. 216.

Paulo Freire e as ideias pedagógicas libertadoras fazem parte desse painel de pensadores. “No final da década de 1950 e início dos anos de 1960, intensificou-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares” FAVERO<sup>12</sup> *apud* (SAVIANI, *ibidem*, p. 303). O Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos<sup>13</sup> (1963 – Método de Alfabetização) representam momentos significativos no ideário da educação popular.

Com efeito, tratava-se de embates políticos – uma época onde o Regime Militar promoveu a trajetória de exílio de Paulo Freire (que só retornou ao Brasil em 1980) –, como também de perdas, como a do educador Anísio Teixeira em 1971, que morreu de forma misteriosa, deixando Darcy Ribeiro como seu sucessor.

Estes e outros grandes pensadores já solicitavam reformas na educação pública. Propunham transformar a escola num espaço de diálogo com os movimentos populares, onde os saberes curriculares pudessem interagir com a realidade, por meio da experiência<sup>14</sup>. Esse percurso histórico de conflitos mostra que a implantação dos ciclos não é uma proposta pioneira na democratização da educação. Historicamente

---

<sup>11</sup> Em história política, **hegemonia** é a supremacia de um povo sobre outros, seja através da introdução de sua cultura ou por meios militares. Em Política, o conceito foi formulado por Antonio Gramsci para descrever o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado e outras classes de trabalhadores.

<sup>12</sup>FAVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

<sup>13</sup> Escola Nova Popular

<sup>14</sup> Na concepção de John Dewey

encontramos movimentos em prol de uma escola com pedagogias interacionistas e com gestão democrática. Ainda hoje, esse é um espaço de lutas e embates políticos com formas menos rigorosas de pressão.

A política educacional no Brasil tem sido construída a partir do embate entre concepções hegemônicas e os ensaios contra-hegemônicos, oriundos das pedagogias críticas que marcaram o período de 1980-1991. Buscar desenvolver o pensamento crítico na prática da escola, algo que passava longe das salas de aulas no modelo industrial, militarizado e autoritário, passa a ser visto como o resgate da inteireza humana e da dignidade na educação brasileira.

Com efeito, a política de ciclos é fruto de uma construção histórica datada de longa data em sua concepção. No entanto, a sistematização da proposta foi tecida a partir de diferentes experiências vivenciadas por educadores, especialistas, gestores, técnicos e professores que participaram de movimentos em várias regiões do país, como pontua (FETZNER, 2009, p. 36):

A experiência dos ciclos de formação no Brasil data das décadas de 60e 70e tem um crescimento nos anos 80para as séries iniciais do ensino Fundamental (os Ciclos Básicos de Alfabetização), tendo se ampliado para as demais séries ao longo dos anos 90.

Nesse contexto, Fetzner (*ibidem*) afirma que a escola organizada em ciclos é mais uma tentativa de democratização escolar que “...se encontra em um campo da política educacional que aponta a escola como espaço de desenvolvimento integral, moral, emocional e físico” (p. 62).

Mainardes (2007, p. 11) aponta que o termo “escola em ciclos”, como designação de políticas de não-reprovação, popularizou-se no Brasil com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no Estado de São Paulo, em 1984. Pouco depois, o CBA foi implantado em diversos outros estados brasileiros. Este autor menciona: “Assim, desde o começo da década de 1980, o tema da escola em ciclos vem sendo mais pesquisado e debatido” – esclarecendo melhor a abordagem em outra passagem, a seguir (*ibidem*, p. 114):

Os programas de ciclos de aprendizagem, ciclos de formação e o regime de progressão continuada que conhecemos nos tempos atuais resultaram da evolução e recontextualização dos programas denominados de Ciclo Básico de Alfabetização, implantado inicialmente na rede estadual paulista, em 1984 e, logo em seguida, disseminado para outros estados brasileiros, tais como: Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros. O ciclo básico de alfabetização, na década de 1980,



emergiu como uma política inovadora no conceito de redemocratização do país, após mais de 20 anos de regime militar.

Segundo Fernandes (2007, p. 97), “...essa construção histórica foi tecida por educadores, especialistas, professores que participavam de fóruns e não somente gestores ou técnicos de secretarias de educação”. A autora relata que os debates travados ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980 tentavam superar a exclusão dos alunos de classes menos favorecidas.

Algumas experiências de implementação dos ciclos foram relevantes para a disseminação das ideias preconizadas pela proposta e podem servir como marcos de referência para compreender os desafios da aplicabilidade da política nas redes de ensino público e no próprio cotidiano escolar. As mais conhecidas ocorreram durante administrações populares, como no município de São Paulo (1988-1998), intensificada por ocasião da gestão de Paulo Freire como secretário de Educação (1989-1991); a Escola Plural, em Belo Horizonte (1993-1996); e a Escola Cidadã, em Porto Alegre (1993).

No caso da Escola Cidadã, esta experiência teve os seus princípios orientadores construídos de forma participativa, por meio do processo de Constituinte Escolar. “Esses princípios definiram a orientação quanto à gestão democrática, ao currículo escolar, à avaliação e aos princípios de convivência na escola.” (AZEVEDO, 2000; SMED, 2000; KRUG, 2001; ROCHA, 1996 *apud* FETZNER, 2009, p. 59).

Embora existam várias outras experiências brasileiras comprometidas com o movimento pela Escola Cidadã, o presente trabalho explorou com mais intensidade a ocorrida em Porto Alegre. A implementação dos ciclos nessa cidade destacou-se em seu processo, segundo Fetzner (*ibidem*, p. 61), pela “...participação das escolas na escolha por implantar a proposta; a orientação da organização do ensino em complexos temáticos, por meio da pesquisa sócioantropológica e, em especial, a pouca resistência geral à proposta” – um projeto que se constituiu como eixo orientador de toda a política educacional baseada no planejamento participativo. A autora percebeu em sua pesquisa que em outros municípios, algumas falas docentes mostravam problemas de implementação, o que culminou em diferentes tipos de resistências à abordagem dos ciclos.

A Escola Cidadã transformou-se num movimento histórico-social comparável ao movimento da Escola Nova iniciado no final do século XIX. É marcado pelo

processo de autonomia<sup>15</sup> da instituição de ensino que acontece por meio de um projeto democrático na tomada de decisões sobre questões orçamentárias, administrativas e pedagógicas— vale lembrar que não existe autonomia absoluta. A unidade escolar sempre estará condicionada pelas circunstâncias; ela sofre interferências externas oriundas dos órgãos reguladores, de fatores demográficos, econômicos, políticos, legais e tecnológicos; por estar inserida num sistema complexo e paradoxal. Logo, sua autonomia será sempre relativa, na medida em que ela é determinada historicamente. A Escola Cidadã efetivamente proporciona experiências educativas que contribuem com a superação dos aspectos burocráticos do sistema. Ao romper com o tecnicismo burocrático, cria condições para o surgimento de uma nova cidadania e questiona a mentalidade dominante nos sistemas de ensino. Dessa forma, conceitos como “ciclos”, “gestão democrática”, “avaliação sócioantropológica da comunidade”, “autonomia da escola na construção do seu próprio projeto político pedagógico”, “participação coletiva nos planejamentos e orçamentos”, transformam-se em alternativas para a estrutura e funcionamento de uma estrutura progressista.

O Brasil vivenciou várias experiências na perspectiva da Escola Cidadã. Em seu livro *A Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire reforça essa ideia, ao sugerir a organização institucional a partir do “auto-retrato” da escola e do seu entorno. Ele ensinava a arte de “saber dizer” e “saber ouvir”. Uma arte a ser aprendida na formação de coletivos para a implantação dos ciclos.

Nessa direção, torna-se relevante destacar a importância do objeto de estudo do presente trabalho, que é a atuação da gestão escolar. O gestor ou gestora (eleito e que constituiu um conselho) representa um papel de liderança fundamental na articulação da construção do projeto educativo, garantindo a efetividade das práticas administrativas e pedagógicas que possam suportar a realidade cotidiana da realização do projeto construído. No entanto, precisa assumir a responsabilidade e compromisso explícitos com aqueles que o elegeram e com os princípios sócio-políticos e culturais intrínsecos na proposta de uma escola cidadã. Essa postura de comprometimento e compromisso tem se revelado como um fator determinante na democratização da gestão com o foco na melhoria das instituições públicas de ensino. Enfim, a proposta de ciclos parece ser a perspectiva desejada e coerente com os princípios da Escola Cidadã, consequentemente na formação para a cidadania.

---

<sup>15</sup> A palavra autonomia vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de autorealizar-se – *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei).

Existem muitos desafios a serem superados para que se possa avançar no pensamento educacional brasileiro com a concepção dos ciclos – apresentados por Freitas (2003, p. 73) como um “...projeto histórico inovador das bases da organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.”.

No município do Rio de Janeiro, onde o presente objeto de estudo e pesquisa está localizado, desde 2000 as classes iniciais (três primeiros anos de escolarização) têm sido organizadas em ciclos, o chamado “ciclo de alfabetização”. Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação promoveu a ampliação da implementação dessa proposta para o segundo e o terceiro ciclos (também com duração de três anos cada). No capítulo 4 desta dissertação, serão apresentados fragmentos das entrevistas por meio das quais gestores da secretaria e de escolas compartilharam suas percepções com relação a esse processo de implementação. Esses entrevistados foram profissionais que vivenciaram o momento de ampliação da proposta, principalmente no segmento de 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> anos, quando então ficou evidente a resistência à adoção do sistema de ciclos por parte de professores, políticos e alguns segmentos da sociedade – um momento de grande impacto à cultura vigente, descrito desta forma por Souza (2008, p. 75):

Na Cidade Maravilhosa – Rio de Janeiro, vimos manifestações de professores, pais/responsáveis e alguns parlamentares sobre a não-reprovação prevista no Decreto n. 28.878, editado pelo prefeito César Maia, em 17 de dezembro de 2007. Tal decreto acabava com o conceito I (insuficiente), que permitia a reprovação no percurso dos anos escolares.

Ainda hoje, a concepção dos ciclos é tratada pela mídia e alguns órgãos reguladores como um simples sistema de “aprovação automática”. Um termo que vem sendo apresentado como a prática de promoção do aluno ao ano letivo seguinte, sem que o mesmo tenha aprendido os conteúdos escolares. Tendo consciência de que a presente pesquisa está inserida nesse cenário de equívocos conceituais e da desvalorização da proposta de ciclos, este capítulo torna-se relevante, pois percebeu-se a necessidade de construir um painel conceitual com o intuito de esclarecer melhor a concepção dos ciclos, suas características e desafios.

Os exemplos históricos citados até aqui podem servir de referência para a identificação dos conflitos que são inerentes à implementação da proposta dos ciclos. É interessante notar que, ao final dos anos de 1990, algumas escolas privadas, que segundo Fernandes (2007, p. 99) “...eram escolas mais críticas e com propostas mais

vanguardistas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, destinadas à elite cultural”, introduziram em suas propostas pedagógicas as experiências dos ciclos, e de não retenção de seus alunos ao longo da escolarização – o que evidencia a reflexão sobre os ciclos como proposta pedagógica inovadora e contra-hegemônica adequada a qualquer segmento da educação.

Existem dois campos de proposições distintas, e até antagônicas, que apresentam diferentes entendimentos para a proposta dos ciclos, conforme aponta Azevedo (2008, p. 13):

...aqueles que têm uma proposta pedagógica com referências teóricas progressistas e operam mudanças qualitativas no processo educacional; e aquelas que apenas operam no plano burocrático administrativo, juntando séries, artificialmente denominadas de ciclos.

Entende-se que as mudanças qualitativas, entre outras coisas, referem-se tanto aos aspectos epistemológicos como aos institucionais. As escolas que operam com ênfase na organização burocrática e administrativa, mantendo os ritos e regras tradicionais, evidenciam uma cultura escolar<sup>16</sup> que não preconiza os referenciais epistemológicos dos ciclos. Esperava-se que a gestão fosse capaz de operar mudanças qualitativas na organização e flexibilização do espaço e o tempo, na forma de participação dos atores no processo de construção coletiva dos planos de desenvolvimento escolar, se mantivesse um sistema de comunicação transparente e dinâmico, de forma a construir coletivamente o projeto da escola.

O presente estudo pretende identificar o papel do gestor ou gestora escolar na implementação dos ciclos, vivenciando a transição entre as duas lógicas (conservadora e progressista). Fetzner (2009, p. 52) aponta que esse é um processo de mudança na “...cultura escolar que implica identificar os valores que permeiam a organização dos tempos, espaços e linguagens em mudança nas práticas escolares”. Trata-se de um ambiente em plena transformação de hábitos e atitudes pertinentes a uma escola na concepção dos ciclos; conforme Fetzner (*ibidem*, p. 51):

Nesse movimento, que é simultaneamente de reprodução e de transformação, encontramos a estrutura escolar existente, com seus rituais (fila, chamada, ordenamentos temporais e outros) e, ao mesmo tempo, uma nova estrutura que tenta se constituir por meio da ruptura com os tradicionais ordenamentos e rituais.

---

<sup>16</sup> Na concepção de Fetzner (2007), que utiliza o conceito de cultura escolar para a percepção das práticas encontradas, indicando elementos de transição cultural, política e pedagógica nos cotidianos escolares.

É nesse contexto histórico que muitas políticas públicas foram implementadas com o propósito de reverter o grave quadro de fracasso escolar nas escolas, consequência do modelo mecanicista. Fernandes (2009, p. 15) afirma que “Tais políticas vêm em um crescente e populariza-se a ideia da organização da escolaridade em ciclos e da não-interrupção da mesma nos anos de escolarização referentes ao ensino fundamental”.

Com a promulgação da nova constituição, em 1988, e da LDBEN n. 9394/96 (BRASIL [LDBEN n. 9394/96], 1996c) afirma-se o princípio do direito universal de educação para todos. Essa Lei traz, entre suas principais características, o ensino fundamental obrigatório e gratuito; a gestão democrática do ensino público; e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares. No entanto, tal legislação só foi aprovada em 1996, já às portas do século XXI.

A linha do tempo apresentada até aqui, demonstrou que a política de ciclos já estava em pauta mesmo antes da elaboração da LDBEN 9394/96; porém, esse tornou-se o documento vigente, com representatividade legal e em âmbito nacional, apresentando na Seção III do Cap. II - Título V os ciclos como uma maneira possível de organização escolar do ensino fundamental: “[Seção III/ Art. 32] IV (...) § 1ª É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.” (BRASIL [LDBEN n. 9394/96], 1996a).

A LDBEN n. 9394/96 estabelece – também neste mesmo Cap. II- Título V – as diretrizes quanto a diferentes formas de organizar a educação básica (BRASIL, *ibidem*):

[Seção I/ Art. 23] A Educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Essa legislação atual possibilita inovações pedagógicas, viabilizando certa autonomia intelectual para as redes de ensino e escolas. Cabe pensar a LDBEN n. 9394/96 como um marco histórico para a viabilização da escola progressista. No entanto, para colocá-la em prática, existem obstáculos de ordem social, econômica, política, administrativa e pedagógica.

Muitas rupturas ainda precisam acontecer para que se possa avançar no pensamento educacional brasileiro com a concepção contra-hegemônica. Pensadores como Anísio Teixeira, Paulo Freire e outros foram figuras relevantes para que a

educação fosse pensada sobre novas perspectivas no Brasil, num período tão conturbado. E hoje, ainda, percebe-se como é preciso avançar para democratizar a escola brasileira.

Nesta mesma direção está a Resolução n. 7 (BRASIL [Resolução CNE/CEB n. 7/2010] 2010), já citada na introdução como argumento para a relevância deste trabalho. Esta diretriz foi apresentada para

[Art. 2º] ...orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógico das escolas.

Fetzner (2011) aponta que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” define a educação de qualidade por meio dos Incisos I, II e III do parág. 2º, Art. 5º.

[Art. 5º §2º] ... I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

A organização e a estrutura do sistema educacional brasileiro com o ensino fundamental de 9 anos<sup>17</sup> podem fomentar a organização escolar em ciclos, desde que os projetos político-pedagógicos das unidades escolares sigam as concepções da proposta, favorecendo a promoção de aprendizagens significativas, como mostra a resolução referindo-se aos aspectos sociais e ao desenvolvimento humano. A referida resolução e os incisos citados reconhecem os princípios fundamentais que podem legitimar a prática da escolaridade organizada em ciclos.

Outro aspecto que se tornou objeto de muitos estudos é a relação socioeconômica e o desenvolvimento humano. Freitas (2003) lembra que algumas pesquisas apontaram que o nível socioeconômico era mais determinante para influenciar os resultados dos alunos do que os recursos pedagógicos e as abordagens de ensino das escolas. Nesse sentido, esse autor (*ibidem*, p. 15) afirma que tais pesquisas:

---

<sup>17</sup>Vide Anexo 3: “Estrutura Geral da Educação no Brasil.” [Portal do MEC]

...não conseguiram alterar o fato de que o nível socioeconômico do aluno é uma poderosa variável explicativa de seu rendimento – ou seja, os estudantes aprendem de forma diferenciada na dependência de seu nível socioeconômico. Dessa maneira, não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos ‘recursos pedagógicos da escola’, ocultando a diversidade de ‘nível socioeconômico dos alunos’ gerada no âmbito de uma sociedade injusta.

Freitas (*ibidem*) enfatiza que “...apesar do nível socioeconômico dos alunos, a escola pode fazer alguma diferença nessa relação, já que essa não é unidirecional e determinística”. Percebe-se a interação existente entre o ambiente sócio-histórico e o desenvolvimento dos alunos na escola. E para que esse desenvolvimento seja potencializado, a organização escolar em ciclos parece ter contribuições significativas. Um espaço de interação e não de reprodução apenas – conforme explica Jesus (2005, p. 87): “A escola é muito mais do que um currículo e programa, um prédio, equipamentos e recursos humanos, porque seu horizonte e seus limites ultrapassam estes instrumentos e confundem-se com a história.”

Existe a compreensão de que a política de ciclos no Brasil representa uma alternativa de enfrentamento que está atrelada ao fato de impor desafios e mudanças ao cotidiano escolar, bem como aos órgãos centrais que regulam as unidades de ensino. Dessa forma, pode-se considerar como um desafio para a gestão organizar a escola em seus tempos e espaços adequados a esse propósito, promovendo a preparação das pessoas para atuarem de forma embasada na implantação dos ciclos e a instituição da gestão participativa como formas de se garantir a continuidade do processo de transformação da cultura vigente.

A explanação sobre o contexto histórico dos ciclos, realizada nesta seção, teve como objetivo identificar a trajetória da implementação de uma estrutura pedagógica e administrativa onde os espaços e tempos escolares são organizados intencionalmente para instituir uma gestão educacional progressista.

O debate acerca dos ciclos no Brasil apresenta-se, ainda hoje, como uma tentativa de conformar a escola numa lógica progressista. Dessa forma, torna-se relevante a compreensão da proposta dos ciclos por meio do conhecimento de suas variadas tipologias, presentes na literatura sobre o tema. O conhecimento dessas tipologias possibilita o desenvolvimento da percepção sobre as suas diferentes faces conceituais.

## 2.2 Tipologias dos Ciclos

A complexidade da política dos ciclos é evidenciada pelas diferentes interpretações do seu significado e os diversos tipos de práticas pedagógicas e administrativas, desde sua implantação. Isso pode ser constatado nas tipologias encontradas na revisão da literatura sobre os ciclos. Cada uma delas delimita um tipo de aplicabilidade dos ciclos em tempos e espaços históricos específicos.

O primeiro tipo de utilização da concepção dos ciclos é encontrado nas séries iniciais do ensino fundamental, denominado também como Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), assim explicado por Fetzner (2009, p. 54):

Ciclos de alfabetização – (década de 80 [1980]) proposta na qual, durante o período inicial do ensino fundamental, entendido como o período de aprender a ler e a escrever, não há reprovação escolar. Baseado no entendimento de que a repetição da rotina de trabalho na primeira série escolar seria desnecessária e nociva para os alunos que já cursaram esse ano, mesmo que eles ainda não tenham aprendido a ler e escrever como esperado.

Várias secretarias de educação decidiram-se por adotar o sistema de ciclos básicos inspiradas nos estudos de Emília Ferreiro, que apontou, nesses estudos, para as etapas da psicogênese, baseando-se nas fases de desenvolvimento propostas por Piaget. Percebe-se que essa proposta de Ferreiro parte da concepção de progressão continuada durante esse ciclo. Indica a necessidade de mediação do aprendizado para cada criança, a partir de suas necessidades específicas dentro do processo de alfabetização.

Mainardes (2007) afirma que “os ciclos têm por objetivo ampliar o tempo para a aprendizagem” (afrouxamento das regras de sequenciamento e compassamento). Baseando-se em Bernstein, o autor define compassamento como uma expressão que vem do inglês, *pacing*, e que significa “...à velocidade esperada de aquisição, isto é, a velocidade na qual se espera que a aprendizagem ocorra”(p. 15). Há a necessidade de se ter um olhar especificamente para o tempo como um elemento marcante na concepção dos ciclos. A maneira como é organizado vai denotar a aplicabilidade ou não da proposta. Nessa perspectiva, nos meados da década de 1990, conforme descreve Fetzner (*op. cit.*, p. 54), surge a proposta dos

Ciclos de aprendizagem – que prevê revisão curricular do ensino fundamental acompanhada de extensão do tempo para que os alunos possam adquirir os conhecimentos previstos pela escola (...) Mantém-se certa referência aos conteúdos da série; um exemplo disso são os parâmetros curriculares nacionais.



Os parâmetros curriculares nacionais organizam o currículo do ensino fundamental em ciclos de dois anos. Nessa proposta, a enturmação dos alunos era direcionada pelo desempenho caracterizado pelo conteúdo assimilado em um determinado tempo (ciclos de dois anos). A proposta era que os alunos fossem agrupados pelo domínio dos conteúdos previstos na organização curricular de cada série/ciclos, referindo-se ao conhecimento adquirido como pré-requisito para a série. A reprovação acontecia apenas no final do ciclo que, nesse caso, ainda era composto por séries a cada dois anos – a saber: “Ciclo I: 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries; Ciclo II: 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries; Ciclo III: 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries; Ciclo IV: 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.” (*ibidem*).

Ainda nos anos de 1990, essa lógica busca ser superada pela concepção da psicologia das idades, que “...define desenvolvimento como um processo contínuo de automovimento marcado pela permanente aparição e formação do novo e de possibilidades de relação e ação não existente em estágios anteriores” (*ibidem*, p. 55). Trata-se de uma abordagem que mostra a unicidade entre o social e a personalidade, fazendo o contexto do desenvolvimento em consonância com a idade e não com conteúdos assimilados na escolaridade – a tipologia utilizada passa a ser ciclo de formação, conforme explica Fetzner (*ibidem*, p. 17):

Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos).

Esses grupos escolares são organizados pelos ciclos de desenvolvimento humano. Ainda com Fetzner (*ibidem*, p. 55), essa forma de enturmação escolar acontece desde meados de 1990 até hoje.

Ciclos de Formação é uma proposta de enturmação que segue o critério de aproximação das idades dos alunos, considerando como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência). Na prática, o aluno entraria em uma turma escolar e permaneceria nela até o final do ensino fundamental.

Os ciclos de formação consideram a experiência que os alunos trazem de suas vivências fora da escola; é uma abordagem que valoriza a experiência escolar como “um dos” e não o único elemento de mediação do desenvolvimento humano. Por essa razão, o repertório que caracteriza a aprendizagem vai para além dos conteúdos escolares. As experiências do aluno externas à escola, os aspectos culturais, o relacionamento com os outros colegas de sua idade, são situações entendidas como

formas de mediação – com isso, o aluno passa a ser capaz de avançar com a sua turma e, quando necessário, recebe atendimento paralelo para ser ajudado em dificuldades específicas. Os tempos e espaços para a escola organizada em ciclos superam aquele olhar mais restrito, apenas focado nos conteúdos escolares, ampliando a escola para a visão de mundo e com relação à especificidade de cada ser humano, possibilitando a cada educando o olhar diferenciado, acompanhando-o em sua trajetória pessoal no processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, é premente um sistema de apoio pedagógico, que pode ter lugar por meio de laboratórios de aprendizagem, sala de recursos, entre outras formas de organização didática. E para que esse acompanhamento seja feito “...as professoras formam coletivo por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente” (KRUG, 2001, p. 17).

As três tipologias apresentadas constituem-se por diferentes formas de aplicabilidades dos ciclos; trata-se de características que, juntas, formam uma concepção única – desde o ciclo de alfabetização, considerando grupos de idades aproximadas com o foco na aprendizagem significativa.

Esse trabalho denominará o termo como apenas “ciclos”, sem adjetivá-lo, por perceber que essa palavra, “ciclos”, apenas traz a essência da natureza dessa concepção de organização escolar, na qual as três tipologias estão presentes. Algumas das citações utilizadas ao longo desse estudo eventualmente poderão trazer a palavra com um adjetivo ou outro; no entanto, essa dissertação utilizará apenas a terminologia “ciclos”. A natureza dos ciclos traz a concepção de que a escola precisa garantir um espaço de construção significativa do conhecimento. Assim, esta revisão da literatura segue apresentando as principais teorias que embasem essa concepção.

### **2.3 Fundamentos Epistemológicos dos Ciclos**

As teorias que alicerçam os ciclos partem da premissa de que aprender é um direito humano. Logo, conforme (LIMA, 2002, p. 10):

(...) todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao ensino de qualidade, a diferentes linguagens culturais, às artes e à tecnologia. É uma concepção que está ligada a um

projeto de educação que valoriza a formação global humana e que está fortemente corroborada, hoje, pela pesquisa em neurociência.

Lima aponta para a formação global humana, o que permite compreender que a política dos ciclos valoriza o crescimento integral dos alunos. Em publicação da ANPED (2005), reunião em que se explorou as teorias pedagógicas e os seus desafios para a prática escolar, Krug (2005, p. 3) apresentou estudo em que indica os desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. Nesse sentido, utilizou teóricos clássicos, servindo de fundamentação dos projetos educativos para a escola que deseja organizar a sua prática pedagógica por ciclos.

Foi no início do século XX, com teóricos como Piaget e Vygotsky, que começam a surgir outras bases para as práticas docentes. Piaget preocupa-se com a compreensão do processo de desenvolvimento da inteligência e Vygotsky, com a origem das funções psicológicas superiores, ou seja, como o ser humano desenvolve a linguagem, a atenção deliberada e a memória lógica, analisadas a partir do contexto histórico-cultural em que vive e das relações que estabelece com outros seres humanos.

Segundo Krug (2005), essas pesquisas inauguram uma nova teoria sobre os processos de ensino-aprendizagem, que tem como premissa o entendimento de que todo ser humano é capaz de aprender, e o faz pela vida toda. São estudos que buscam superar o *inatismo* e o *ambientalismo* (ou empirismo), termos conhecidos como concepções de aprendizagem na abordagem tradicional do ensino. Krug (2008, p. 97) esclarece:

A visão de que ‘nem todos são aptos a aprender’ reflete concepções clássicas da teoria do conhecimento e da aprendizagem, o inatismo de um lado, afirmando que a aptidão para a aprendizagem seria determinada ao nascer, *a priori*, ou o empirismo, de outro lado, afirmando que existem meios sociais produtores da inaptidão para a aprendizagem e que, diante da inaptidão, a repetição e a insistência em conteúdos e métodos levariam à aprendizagem.

Em oposição a essas concepções, os referenciais teóricos dos ciclos defendem a ideia de que o ser humano participa ativamente de sua construção do conhecimento, como também sofre as influências do meio, gerando assim o *interacionismo* como forma de conceber a aprendizagem humana. Krug (2005, p. 4) afirma que:

Para além dos estágios de desenvolvimento intelectual da criança (pré-operatório, concreto ou das operações formais), por exemplo, ou das formulações vygotskianas sobre os estágios no processo de formação de conceitos, ambos pesquisadores concluem que todo o ser humano constrói conhecimentos a partir de sua relação com o meio, com base em suas condições (no sentido de ponto de partida) biológicas e sociais.

A proposta de ciclos de formação está ligada à concepção de aprendizagem elaborada pelas abordagens sócio-culturais do desenvolvimento humano, segundo as quais, o ato de conhecer envolve várias funções psicológicas e cognitivas. Essa concepção indica que o conhecimento é construído em relação dialética: sujeito, meio e cultura, entre desenvolvimento biológico, experiências sociais e elaboração de conhecimentos formais.

Nessa relação dialética encontra-se “a palavra verdadeira” que, na concepção de Freire (2011), é direito de todos os homens e não privilégio de alguns. Ao analisar a base da transformação da sociedade, Freire (*ibidem*, p. 108) afirmava que “...não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O autor (*ibidem*, p. 107) afirma que a palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” – e aponta o diálogo como instrumento básico para a construção do conhecimento; o que corrobora a necessidade do interacionismo como concepção de aprendizagem na escola em ciclos.

Freire (*ibidem*, p. 109) afirma também que “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais” deixando claro que essa relação é horizontal e não autoritária. Este educador apresenta o diálogo como o encontro entre os homens, “...mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”.

Krug (*loc. cit.*, 2005) demonstra, em seus estudos, que é no âmbito das condições para aprender que os ciclos entram como uma lógica de organização da escola – indicativa de elementos fundamentais para atender às inúmeras e diferenciadas demandas dos seres humanos no processo de construção do conhecimento. Nessa direção, uma situação de ensino e aprendizagem entendida em seu sentido global deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido por meio do diálogo. Mas para que isso ocorra, será preciso permitir o desenvolvimento da criticidade – o estudante precisa reconhecer-se criticamente como oprimido, engajando-se na práxis libertadora, sob a qual o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora. A superação do conhecimento ingênuo numa relação não opressora exige o desenvolvimento da educação para a compreensão. É o que Freire (*loc. cit.*, p. 176) nos faz refletir através da passagem a seguir:

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação invólucra [sic] uma crítica reflexão que, organizando cada vez mais o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade.

Nesta concepção, ensino e aprendizagem assumem um significado amplo, tal qual o que é dado à educação: não há restrições às situações formais de instrução, desde que estejam ensinando a pensar. Dessa forma, para que as ideias e ideais de Freire alcancem a sala de aula, é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Para Freire (*ibidem*), quando tal relação não se efetiva, não há educação. O homem deve assumir a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isto ocorra, deverá se conscientizar do processo em que está inserido – tendo-se em mente que a aprendizagem é um processo de liberdade para pensar, sentir e agir.

Os referenciais teóricos dos ciclos conferem ao processo de aprender a construção de conhecimentos formais, simultaneamente ao desenvolvimento de sistemas expressivos e simbólicos. Nesse percurso, acontece a aquisição, transformação e reformulação de formas de atividade humana que levam à construção do conhecimento.

As referências epistemológicas que problematizam a construção do conhecimento mostram que os períodos de formação humana têm duração variável (crescimento físico, os processos de maturação biológica e desenvolvimento psicológico), evidenciando assim as três áreas da aprendizagem (cognitiva, afetiva e psicomotora), que necessitam de estimulação de funções psicológicas superiores tais como: a memória, percepção, atenção, pensamento e imaginação.

Partindo-se desses princípios orientadores, é possível compreender que a organização do tempo na escola em ciclos respeita e acompanha o processo de desenvolvimento do ser humano, pois enxerga-o em sua ordem biológico-cultural. Assim, a noção de que o tempo de aprendizagem varia de aluno para aluno torna-se clara, cabendo ao professor pensar nas condições para que a construção do conhecimento se efetue. A concepção de que a criança é uma pessoa que se desenvolve continuamente e a cada etapa de sua existência apresenta formas próprias de pensar, agir e sentir é que sustenta essa abordagem. Essas são as reflexões que impulsionam a concepção de aprendizagem que fundamenta o presente trabalho de pesquisa. Transformam-se, portanto, em princípios orientadores para pensar nos desafios da implementação dos ciclos pela lente dos gestores educacionais.

Outro elemento de análise, relevante para as concepções epistemológicas dos

ciclos, é a educação mediada por pares, ou seja, a importância da convivência em grupo para o processo de aprendizagem por meio da mediação desses pares. O embasamento teórico para essa percepção pode ser encontrado em Henri Wallon, ao defender que “o grupo infantil é indispensável à criança, não somente para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento de tomada de consciência de sua própria personalidade” (WALLON<sup>18</sup> *apud* KRUG, 2005, p. 42). Compreende-se que a vida intelectual supõe a vida social e que à sucessão de idades corresponde a integração progressiva de comportamentos. Wallon aponta para o fato de que “a confrontação com os companheiros lhes permite constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas” (*ibidem*, p. 4). Tal concepção embasa o processo de enturmação como a estrutura que possibilitaria a formação do ser humano, tanto como ser cultural, como enquanto ator social.

Segundo Krug (2005), a ação educativa deve levar em conta que tanto a experiência quanto a prática social são também fontes de construção do conhecimento. Esse pensamento se fundamenta na teoria dialética e aponta para uma escola que deve estar à serviço *de e para* uma ação transformadora da realidade social. Historicamente, a concepção dos ciclos está ligada a projetos mais amplos de transformação social, os quais propõem a construção de uma sociedade mais democrática e com justiça social. Parte-se, assim, de uma visão integrada da escola na vida da comunidade e na organização social; neste caso, o aspecto social da escola não se encontra descolado do aspecto político.

As teorias aqui citadas consideram que o ser humano aprende ao longo do processo de apropriação sobre o real, com base em suas próprias relações interpessoais e a partir de seu meio social. Tais reflexões e concepções parecem revelar um ideal de educação; servem como princípios orientadores para a didática de uma escola organizada por ciclos.

Nesta perspectiva de ciclos, a escola é vista como espaço de formação e de aprendizagem. A constituição e o desenvolvimento do sujeito é a preocupação inicial e, a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Assim, como já afirmou Azevedo (2007, p. 19), a organização dos tempos e espaços da escola em ciclos busca articular-se “...com o desenvolvimento biológico e o contexto cultural das crianças e dos adolescentes,

---

<sup>18</sup>Henri Wallon - Militante apaixonado, o médico, psicólogo e filósofo francês mostrou que as crianças têm também corpo e emoções (e não apenas cabeça) na sala de aula.

pretendendo, desta forma, construir uma mediação entre a estrutura da escola e as necessidades decorrentes das diferentes fases da formação”.

Compreende-se tal articulação dentro do processo didático-pedagógico e administrativo da escola, pois a implementação dos ciclos requer a organização de tempo flexível, espaços físicos variados, a carga horária para a formação do professor, a construção coletiva da escola e as suas práticas didáticas, dentre outras estratégias coerentes com as necessidades da proposta.

A concepção dos ciclos caracteriza-se, portanto, como uma proposta de estruturação do cotidiano escolar alternativa à seriação do ensino. Assim, para garantir um ensino de qualidade para as crianças e adolescentes, a escola precisa ter clareza de como planejar a sua estrutura de forma coerente com esta proposta.

Vale ressaltar que a gestão didático-pedagógica corresponde à atividade fim da escola e a gestão administrativa corresponde à atividade meio. A efetividade da implementação dos ciclos nas escolas brasileiras dependerá de esforços constituídos intencionalmente para tornar realidade os princípios epistemológicos aqui descritos. Dessa forma, torna-se interessante pensar em uma concepção de gestão escolar que possua um olhar horizontalizado, buscando promover a integração entre os aspectos administrativos e pedagógicos no cotidiano da escola.

#### **2.4 Integração entre Processo Pedagógico e Administrativo: desafios enfrentados na implementação dos ciclos**

Lembrando o critério da *relevância humana*<sup>19</sup>, há que se pensar em formas intencionais e institucionais para promover a interface entre a prática pedagógica e a administrativa, as variáveis internas e externas, partindo do princípio de que a escola está inserida numa comunidade que precisa fazer parte de sua história, sendo desenvolvida buscando melhorar a qualidade de vida das suas pessoas.

Esse trabalho começa na melhoria do relacionamento e da comunicação dos principais processos da escola. No dia a dia das escolas, fica evidente a relação de complementaridade entre a estrutura pedagógica e a administrativa. A não percepção

---

<sup>19</sup> Segundo Hora (1994, p.40), *relevância humana* é o critério-chave onde são analisados os aspectos da efetividade da gestão. De um lado a administração e de outro a qualidade de vida das pessoas. Um critério eticamente filosófico e antropológico.

dessa integração pode acarretar problemas na implementação de qualquer mudança, conforme destaca Paro (2011, p. 39):

O senso comum, todavia, insiste em separar a função pedagógica da função administrativa, porque esta última quase nunca é vista em sua essência, abstraída de seus condicionantes conjunturais que a tornam ou mera burocratização (meios que se tornam fins em si mesmos) ou mera gerência (controle do trabalho alheio).

O autor mostra que a aplicação da administração escolar não se reduz às atividades meio. Ele afirma que o processo pedagógico adquire uma conotação administrativa ao necessitar de mediação entre meios e objetivos na viabilização de recursos necessários para transformar uma ideia em realidade – lembrando que essa ideia se traduz pela consciência da relevância do papel social da escola, o que exige um modelo de gestão integrado e efetivo.

Dessa forma, ao decidir por uma organização escolar em ciclos como o objetivo a ser alcançado, torna-se evidente, também, a necessidade da gestão identificar e utilizar os recursos necessários para essa implementação. O cotidiano escolar acontece num natural e constante relacionamento entre os setores e as suas estruturas internas com o grande propósito da escola. De acordo com os princípios da abordagem de ciclos, esse movimento deve ocorrer de forma democrática e integrada. “Se administração é utilização racional de recursos para a realização dos fins, é, portanto, atividade mediadora entre meios e objetivos.” (*idem*).

O posicionamento didático dos ciclos necessita de apoio administrativo e institucional – pensando-se a questão institucional como uma visão das ações globais necessárias ao processo de mudança e a estrutura administrativa como os aspectos intermediários que dão apoio à prática pedagógica dos ciclos. Assim, os processos administrativos e pedagógicos necessitam de ações de gestão institucional para o suporte estrutural da escola que pretenda organizar-se nessa abordagem.

Em relação a este papel da estrutura didática e administrativa no cotidiano escolar, Paro (*ibidem*, p. 30) aponta que é “...imprescindível coerência entre atos e palavras para a concretização dos fatos (...). A organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola condicionam a prática escolar e a efetiva realização dos objetivos”.

Compreende-se que a finalidade da gestão escolar é promover meios para garantir a qualidade do ensino. Paro (*ibidem*) apresenta a gestão das atividades didáticas e administrativas como mediações para o alcance dos objetivos que a escola



propõe, sinalizando que os objetivos efetivamente alcançados são mediados “...tanto pela estrutura didática (currículos, programas, métodos e organização horizontal e vertical do ensino) quanto a estrutura administrativa (organização do trabalho e distribuição do poder e da autoridade)” (PARO, 2007, p. 30). Nessa citação, o autor destaca dois eixos que compõem a arquitetura de funcionamento de uma escola: a estrutura administrativa e a pedagógica. Em cada eixo, ele apresenta alguns elementos que estão nessas dimensões.

Ao abordar a interface entre o administrativo e o pedagógico, Paro (*op. cit.*, p. 18-19) menciona que “...um aspecto relevante para o encaminhamento que se possa dar às ações da escola, com vistas à realização de seus fins, diz respeito à consideração das atividades-fim como passíveis da aplicação da lógica administrativa”.

Ainda segundo Paro (*ibidem*, p. 39), “...a aplicação da administração escolar não se reduz às atividades-meio”. Ao refletir sobre o que este autor propõe, pode-se compreender que o foco principal da atuação da gestão escolar precisa ser na atividade-fim, ou seja, na gestão pedagógica. Sabe-se que muitos gestores tornam-se burocratas e acabam por se afastarem da essência da escola, que é o seu projeto educativo.

Ao estudar sobre os referenciais teóricos dos ciclos, identifica-se que o interacionismo-dialético é a forma de conceber a aprendizagem. A partir dessa principal decisão pedagógica, que busca superar a lógica de uma sociedade tecnicista, a escola procura pensar o caminho ideal para atuar no desenvolvimento integral dos estudantes. Esse caminho é marcado por vários desafios. Alguns deles são identificados na proposta pedagógica da escola em ciclos: visão de aluno, concepção de aprendizagem, de currículo, métodos e técnicas de ensino, avaliação, relação professor-aluno, planejamento de aulas, organização dos tempos e espaços escolares, proposta de mediação pedagógica, preparação de pessoas e de recursos para apoiar a implantação da proposta. São aspectos que, mesmo não havendo registros escritos, como um posicionamento didático-pedagógico, estão presentes no dia a dia da sala de aula e da escola, em suas diferentes dimensões e intenções.

O posicionamento didático-pedagógico da escola indica as práticas educativas utilizadas como marcos desse projeto educativo. O ideal é que, ao construí-lo com o foco na escola em ciclos, a gestão pedagógica busque mecanismos que promovam a discussão coletiva dos conceitos, o que certamente necessitará do posicionamento epistemológico em que eles estarão fundamentados – daí a importância de, ao subsidiar a didática adequada aos ciclos, acercar-se de quais serão as referências científicas que

darão concretude às ações do cotidiano. Trata-se, em outras palavras, de assumir a responsabilidade por construir orientações com os docentes e os discentes para esse caminho. Nesse sentido, o processo de implementação dos ciclos contribuiria com a provocação do trabalho coletivo já em sua implementação.

Ao vivenciar a construção coletiva, os profissionais da escola poderão compreender como o projeto político pedagógico dessa instituição concebe os fundamentos filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos. Compreende-se que elementos como currículo, metodologia, avaliação, planejamento, entre outros, possam ser considerados grandes marcos do caminho por onde cada aluno ou aluna deve passar para exercerem o direito de aprender de forma significativa.

Nessa direção, este estudo apresenta a seguir uma breve conceituação de alguns elementos que constituem o posicionamento didático-pedagógico de uma organização por ciclos. É o que será explorado a partir dessa seção, começando-se pelo currículo que traz, em seu sentido amplo, a estrutura que abrange todas as experiências escolares planejadas e realizadas pela equipe – podendo-se considerá-lo como o próprio caminho percorrido no processo de ensino e aprendizagem para que seja coerente com a proposta de ciclos, o currículo deverá partir da dialogicidade.

#### 2.4.1 Dialogicidade no Currículo

A lógica da organização escolar seriada fundamenta-se na distribuição dos conteúdos em séries escolares. Dessa forma, para pensar o currículo com a lógica dos ciclos é necessário a ruptura com a seriação, como mostra Gimeno Sacristán & Pérez Gómez<sup>20</sup> *apud* KRUG (2001, p. 46): “Toda política de seleção dos currículos é um capítulo imprescindível para entender a ação, porque lhe marcam o cenário, as regras do jogo, as margens de autonomia, além de selecionar o conteúdo.”

Há que se perceber a intencionalidade política presente na organização dos ciclos. Nesse caso, a gestão escolar precisaria reconhecer as regras do jogo à margem de sua autonomia em dirigir a escola; o autor mostra que não se trata apenas de selecionar o conteúdo. O posicionamento didático da escola ao refletir sobre a organização de seu currículo deve ser coerente com o posicionamento político da

---

<sup>20</sup>GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

mesma. A partir desse movimento será possível conceber uma definição do que vem a ser o currículo e como a instituição o organiza para atender a proposta de ciclos – é o que destaca Krug (*ibidem*, p. 46), estabelecendo algumas diferenciações:

Enquanto o currículo se constitui na unidade entre métodos de ensino e atividades, e também sobre conteúdos e fins do ensino, a escola por Ciclos de Formação propõe que tanto as atividades a serem propostas como o conteúdo dessas estejam direcionados pela necessidade de transformação de mundo das crianças e adolescentes.

Segundo a autora, para a concepção dos ciclos, o currículo é organizado a partir de conceitos, princípios ou competências a serem desenvolvidas ao longo de um período de tempo superior a um ano letivo (2 ou 3 anos, dependendo da proposta) – deixa de ser vivido enquanto conteúdos encadeados (como elos de uma corrente) e passa a ser percebido como uma rede (apresentando amplo campo de possibilidades de relações). Krug (2007, p. 85 e 93) enfatiza ainda os seguintes aspectos:

Cabe-nos identificar quais as questões, então, no campo do currículo que se contrapõem, ou poderiam se contrapor à desserialização do ensino. (...) Desserializar o ensino, implica entre outros movimentos, como a transformação dos tempos e espaços escolares e das práticas avaliativas, mudar o foco curricular dos conteúdos preestabelecidos para um movimento de diálogo entre a cultura da comunidade e os conhecimentos escolares.

Entende-se os tempos e espaços como flexíveis, não havendo uma grade curricular, mas uma base curricular disponível às necessidades observadas pela escola para que a promoção da aprendizagem aconteça com todos os alunos. É evidente que se trata de uma mudança de mentalidade que não acontecerá espontaneamente. Percebe-se que a ação de desserializar o ensino passa por uma decisão coletiva pautada em posicionamentos anteriores, tanto político-filosóficos quanto epistemológicos. Nesse caso, compreende-se a importância do papel da gestão educacional na organização de uma agenda de estudos e discussões coletivas, seguidos de planejamento da matriz curricular da instituição.

A política de ciclos aponta para a organização curricular por meio de uma pesquisa “...sócioantropológica realizada na comunidade onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade” (KRUG, *op. cit.*, p. 18).

Essa proposta busca um ensino contextualizado e preocupado com as questões sócio-históricas dos alunos por meio da participação ativa dos mesmos, pois a pesquisa

sócio-antropológica reúne representantes discentes e da comunidade para discutir com as professoras e professores o eixo dos conhecimentos a serem trabalhados na escola.

Nessa direção, Krug (2007) compartilha as experiências metodológicas da Escola Municipal Migrantes (Porto Alegre), utilizando “complexo temático” com a prática onde os temas centrais são elencados por meio da pesquisa sócio-antropológica. Desdobrando esses temas, são propostos conceitos que serão trabalhados pelas áreas de conhecimento através de assuntos ou subtemas mais específicos.

De acordo com essa autora, dando coerência a essa ação, assume-se que a perspectiva de trabalho das áreas é interdisciplinar, o que exigirá a construção de um processo de relacionamento interpessoal entre os docentes para que possam realmente vivenciar a construção coletiva do currículo da escola. Acrescenta ainda que (*ibidem*, p. 18):

Pode-se afirmar que a organização de ensino por complexos temáticos é uma maneira de romper com a seriação do ensino, dando enfoque crítico e significativo aos conhecimentos a serem trabalhados. Implica um movimento interdisciplinar e é apropriado para os trabalhos coletivos interciclos e intraciclos em organização de turmas não seriadas.

Segundo Krug (*ibidem*) o Complexo Temático é construído com toda a escola, e a cada ciclo são escolhidos alguns desdobramentos para o trabalho em que, nas atividades a serem propostas, considera-se as potencialidades de desenvolvimento da criança ou adolescente na fase em que se encontram os estudantes do ciclo.

Pensar o currículo de maneira desseriada é uma forma de romper com os conteúdos preestabelecidos da escola tradicional, na maioria das vezes ditados pelas editoras por meio dos livros didáticos – esse aspecto torna-se um elemento de análise fundamental para instituir a escola em ciclos. O livro didático é um elemento que deveria ser compreendido como um recurso ou ferramenta de apoio, e não o único princípio orientador dos planos de aula. Essa é uma realidade que inquieta a muitos educadores e pesquisadores ao vivenciarem o processo de elaboração do planejamento da prática pedagógica em sala de aula.

Com efeito, a matriz curricular pode ser considerada o ponto de partida da gestão para a organização do espaço e o tempo escolar. Os demais elementos da didática, como por exemplo, metodologia, avaliação e planejamento, são organizados a partir do currículo. Nesse contexto, o diretor ou a diretora, o coordenador ou a coordenadora (responsável pelo processo pedagógico) transformam-se numa equipe de

gestão escolar que tem a responsabilidade de dar vida ao posicionamento didático da escola. O planejamento, item que será abordado a seguir, tem a finalidade de desdobrar uma decisão institucional. Esse norte é construído no coletivo sob a liderança dos gestores.

#### 2.4.2 Características do Planejamento Pedagógico para a Sala de Aula

Pelo exposto no item anterior, percebe-se que um fator crítico para o sucesso didático dos ciclos é estabelecer a cultura de planejamento numa visão abrangente, flexível para os planos pedagógicos.

O plano de ação para a sala de aula é uma ferramenta de gestão que desdobra o planejamento de ensino, e normalmente é de responsabilidade do próprio docente. No entanto, no momento em que os ciclos podem acontecer, por exemplo, em três anos – e os estudantes precisarão ser acompanhados ao longo desse período –, a elaboração da proposta de ação precisa, necessariamente, deixar de ser de um professor para tornar-se o projeto de uma equipe docente com a participação ativa do gestor ou gestora escolar. Trata-se aqui, de uma proposta de ação pedagógica desenvolvida num plano de médio prazo.

O ato de planejar pressupõe troca de percepções, diagnósticos, pesquisas e negociações. Os planos de ação são elaborados coletivamente com o acompanhamento da gestão escolar, que, por sua vez, precisa pensar pedagógica e administrativamente. Estes são aspectos fundamentais para subsidiar as decisões coletivas. Ao apresentar as questões quanto ao método do planejamento na escola em ciclos, Krug (*op. cit.*, p. 57) menciona que:

Essa forma de planejar coletivamente é chamada em algumas redes de ensino de Complexo Temático e tem como referencial o planejamento do ensino por ‘Complexos’ propostos por Pistrak (após a revolução russa de 1917), acrescentado das discussões trazidas pelo educador Paulo Freire, quando trabalha sobre o Tema Gerador.

O teórico citado por Krug defendia que, para a seleção dos conteúdos, o critério de busca deveria ser a pesquisa: “...no plano social e não a pedagogia pura. O

complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual” (PISTRAK<sup>21</sup>, *apud* KRUG, 2001).

Entende-se que os currículos e os planejamentos dão suporte e coerência ao processo de implementação dos ciclos. Trata-se de transitar entre a visão do currículo pré-estabelecido no programa de ensino para pensar de forma flexível os programas visando a adequá-los aos grupos e às suas necessidades de aprendizagem. Ou seja, transitar entre a lógica da escola conservadora e a lógica da escola progressista. Vale ressaltar que a coerência entre o posicionamento epistemológico e o didático-pedagógico é a dinâmica desse processo. Por essa razão, a gestão escolar tem a missão de atuar na mobilização do coletivo, por meio de programas de treinamento e desenvolvimento dos atores, reuniões para tomada de decisões de professores, reunindo assim, ideias e ideais.

Percebe-se que é a escola que se adapta ao aluno e não o contrário. Nesse sentido, é relevante cuidar dessa adequação a partir do momento da organização dos grupos em suas respectivas turmas. A organização didática pensa as estratégias que demandam mudanças estruturais, a começar pela forma de enturmação – o que veremos a seguir.

#### 2.4.3 Enturmação: aprendizagem e idades

Como já visto nas bases epistemológicas dos ciclos, a forma de organizar as turmas é denominada enturmação – esse é um processo que não acontece com base nos conhecimentos como pré-requisitos. A partir dessa premissa, o processo de escolarização contribui com o desenvolvimento integral do aluno, garantindo uma didática em que se considera a diversidade do grupo como a força motriz da aprendizagem escolar – é o que argumenta Krug (2007, p. 56):

No caso dos ciclos de formação, estes agrupamentos buscam considerar os contextos de idade ao propor as atividades escolares. Por contexto de idade entende-se [...]: as formas como as alunas e os alunos se relacionam no meio, a maneira como elaboram suas hipóteses, lidam com o corpo, com o espaço, suas interações na família e na escola, suas curiosidades, suas crises no desenvolvimento. Estas características não são iguais em todos os estudantes, mas se transformam em cada um deles com o passar das idades.

---

<sup>21</sup> PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 108.

Os ciclos estruturam as turmas dessa forma, com base na psicologia das idades de Vygotsky. Essa teoria aponta que a chave para entendê-la encontra-se na estrutura das atrações e aspirações da criança – segundo Vygotsky<sup>22</sup>, *apud* KRUG (*ibidem*, p. 56):

Os mesmos hábitos, os mesmos mecanismos psicofisiológicos da conduta, que desde um ponto de vista formal não demonstram diferenças essenciais nas distintas etapas da idade, inserem-se, em diversas etapas da infância, em um sistema de atrações e aspirações completamente distinto.

Desse raciocínio é que se origina a peculiaridade de sua estrutura, de sua atividade e suas trocas em uma dada etapa do desenvolvimento<sup>23</sup>, Vygotsky<sup>24</sup>, *apud* KRUG (2001, p. 27) aponta um critério para:

...distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil através das idades; são as formações novas que permitem determinar o essencial em cada idade e a dinâmica do próprio desenvolvimento de uma idade a outra. Por formação nova entende-se um novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as trocas psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência da criança, sua relação com o meio, a vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um dado período.

Nessa perspectiva, a base da organização das turmas ocorre com referência na idade – considera-se um benefício para o desenvolvimento humano a convivência com os pares da mesma idade. Os agrupamentos tomam por base as idades e, em casos específicos como, por exemplo, dificuldade de aprendizagem, os alunos com essa determinada necessidade especial recebem apoio pedagógico paralelamente – dessa forma, a progressão continuada é garantida. No entanto, algumas redes de ensino trabalham com a retenção do aluno ao final do ciclo, prevendo que aqueles com maior dificuldade de aprendizado ao final do ciclo devam repetir o último ano. Percebe-se que não se trata de simplesmente agrupar os estudantes por idade sem que os gestores, docentes e responsáveis tenham compreendido a proposta da organização escolar em ciclos e criem estratégias de acompanhamento.

Todos os elementos didático-pedagógicos destacados ao longo deste capítulo parecem ser fundamentais para que se compreenda os desafios didáticos a serem trabalhados pela gestão escolar a fim de que a mesma possa ser bem sucedida em seu

---

<sup>22</sup> VYGOTSKY, L.S. Obras Escogidas: *psicologia infantil*. Madrid: Visor Dias. S.A, 1996. (Tomo 4).

<sup>23</sup> Fontes sobre composição das turmas que tomam como referência as idades dos alunos (KRUG, 2001; DALBEN, 2003, 2000; ARROYO, 1999, 2000).

<sup>24</sup> VYGOTSKY, L. S. (*idem*).

esforço de organizar a escola por ciclos. Trata-se de um conjunto de ações que, se realizado de forma automática, fragmentada, sem fundamentação nas referências dos ciclos, torna todo o processo de mudança vulnerável, havendo o risco de a proposta ser mal apreendida. Pensando nessa direção, é relevante sinalizar que além dos itens já apresentados, também será preciso atentar para mais um elemento da didática: a metodologia de ensino. Esse recurso não tem um fim em si mesmo, é o meio utilizado para se realizar o que está posto no planejamento a partir da seleção dos currículos. Esse item será tratado a seguir.

#### 2.4.4 Metodologia em Coerência com as Concepções dos Ciclos

Ao propor as atividades escolares organizadas em ciclos considera-se a vivência dos estudantes em suas diversas fases de desenvolvimento humano. Nessa direção, os docentes precisariam utilizar práticas diversificadas para realmente transformarem-se em mediadores – ou problematizadores – do processo ensino-aprendizagem.

Considerando-se as experiências empíricas e as reflexões oriundas dos referenciais teóricos dos ciclos, pode-se perceber que estas valorizam métodos de ensino nos quais os alunos são mais ativos e autoregulados, o que não pressupõe a ausência de intervenções dos adultos. Assim, os docentes que fundamentam as suas práticas nas contribuições da pedagogia do último século, apresentadas anteriormente como teorias epistemológicas dos ciclos, inovam a metodologia na sala de aula para promover a construção do conhecimento dentro da pedagogia progressista.

Por metodologia, entende-se a utilização de técnicas de ensino desenvolvidas a partir de situações cotidianas com o foco nas necessidades reais dos estudantes, sendo mediadas pelos professores que, por sua vez, trabalham para identificar as possibilidades de aprender de cada um. Nesse contexto, há a exigência de métodos diversificados para que se evidencie o respeito às diferenças na sala de aula como forma de superar, na observação de Sampaio (2007, p. 72-73):

A crença (ilusória) de que é possível determinar e controlar os tempos e os modos de aprendizagem dos alunos e alunas, moldando diversos tempos a um único tempo – considerado a ‘norma’ para todos – ainda está presente nas ações cotidianas da escola.

Se os ciclos forem compreendidos como uma lógica que respeita a diversidade, propiciando a todo aluno ou aluna a possibilidade de desenvolver-se por meio de



diferentes mediações – inclusive entre eles próprios, será possível construir ambientes propícios a aprendizagem de todos, numa dinâmica metodológica que atue no tempo certo de cada um. Porém, a lógica da sala de aula seriada ainda é muito arraigada na cultura escolar tradicional – ainda com Sampaio (*ibidem*, p. 72-73):

Essa crença, construída ao longo do tempo, leva a(o) professora (professor) a acreditar que ‘precisa’ ensinar e a criança ‘precisa’ aprender em um tempo, aparentemente homogêneo e (pré) definido para todos. Esse tempo – fragmentado e sequencial – circunscreve os processos de ensinar e aprender, pois passa a ser pensado como um dos seus componentes centrais. O tempo de uns deve se ajustar ao tempo de outros, e se o tempo de aprendizagem não coincidir com o tempo da escola, o tempo vivido termina, muitas vezes, sendo considerado ‘tempo perdido’. Nessa perspectiva, a lógica temporal, presente na organização dos tempos e espaços escolares transforma a diferença dos tempos de aprender na desigualdade desses tempos, levando muitas crianças e jovens ao fracasso escolar.

A superação dessa lógica deve iniciar-se na prática docente sob a concepção interativa que perceba a sala de aula como um território de múltiplos saberes, em tempos específicos de aprendizagem, configurando-se numa teia de relações interativas entre quem ensina e quem aprende, entre conhecimento formal, histórico e social. O conhecimento deixa de ser um conteúdo estático para se transformar em construção através da mediação entre a informação e a realidade; ou seja, uma interpretação articulada oriunda do acervo pessoal de alunos e professores.

Ao se observar a prática docente em escolas progressistas, é possível identificar diversas metodologias e estratégias possíveis para a atuação efetiva do professor ou professora no atendimento de necessidades individuais, de grupos diversificados e o do coletivo.

É fundamental para o sucesso metodológico dos ciclos conhecer e lançar mão de técnicas que venham ao encontro dos princípios da proposta de ciclos. Dentre estes recursos, pode-se elencar diferentes possibilidades como: (1) trabalhos em grupo, os desafios coletivos proporcionando [com vistas a proporcionar] o diálogo; (2) a utilização do lúdico, como atividades que envolvem jogos e brinquedos; (3) o uso de materiais concretos estruturados; (4) a mediação pedagógica, individual ou coletiva; (5) aulas externas; (6) atividades variadas e em ambientes diversos como sala de leitura, pesquisas, feiras, exposições; entre outras estratégias metodológicas que sirvam para mediar a construção do conhecimento. Todos esses métodos e técnicas garantem a relação interativa entre professor-aluno, em que teoria e a prática estejam alinhadas com a concepção de aprendizagem adotada pelos ciclos.

Nesse contexto, a didática de projetos tem sido considerada bastante útil, uma prática que pode ser encontrada em diferentes experiências e pesquisas. Nessa direção, podem-se citar os estudos e práticas freireanas com seus temas geradores<sup>25</sup> e os complexos temáticos, utilizados nas experiências de implementação dos ciclos na rede de escolas no Município de Porto Alegre.

O desafio é mudar a lógica e o método de ensino, migrando de séries para ciclos. Freitas (2003, p. 27) alerta para a necessidade de superar essa lógica ao dizer: “Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal e por série – é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação do aluno”. Esse é um movimento intencional e que precisa ser pensado pelo docente ao organizar as suas aulas – a participação ativa do aluno é mobilizada pelo professor, numa relação dialética. Conforme Freitas (*ibidem*):

As necessidades de preparação de mão-de-obra [*sic*] do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuídos por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento.

É relevante dizer que a intencionalidade é quem dita a didática e suas metodologias. Se a prática docente for pautada na formação de seres executores e não pensantes, a metodologia pode continuar sendo “verbal e por série”; no entanto, se a intenção é educar para a autonomia e a ação crítica do estudante, a prática metodológica precisa ser interacionista.

Diante das reflexões propostas até aqui percebe-se que existe uma intrínseca relação de interdependência entre todos os elementos da didática – o currículo, a metodologia e os processos avaliativos da escola estão imbricados no cotidiano [escolar] de uma forma intensa. Compreende-se que a organização do currículo e a metodologia de ensino devem ser coerentes com a forma de avaliar os alunos e as alunas.

É importante notar que a lógica dos ciclos “...aponta para uma escola que parte da premissa de que os alunos não devam refazer os graus escolares”(FERNANDES, 2008, p. 9). Percebe-se que a reprovação é assunto superado, salientando a necessidade de acompanhamento e intervenções ao longo do processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, o próximo tópico apresenta uma rápida revisão dos conceitos e aplicabilidades na progressão continuada.

---

<sup>25</sup>Conforme se verifica na obra de Paulo Freire - *A Pedagogia do oprimido*.

#### 2.4.5 Progressão Continuada

O debate em torno do sistema de avaliação da escola em ciclos, passa pela discussão do sistema de progressão continuada. Todos são avaliados e toda a avaliação realizada tem compromisso com a promoção humana. No entanto, em alguns casos, por conta do desconhecimento da natureza dos ciclos, o tema foi considerado como sinônimo de ciclos.

Existem duas formulações que são correntemente chamadas de ‘ciclos’, mas que a nosso ver não deveriam sê-lo: trata-se da diferenciação entre a estratégia de ‘organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno’ e de ‘agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno’ (FREITAS, *op. cit.*, p. 9).

O autor refere-se à primeira formulação como uma proposta global de organização dos tempos e espaços escolares superando a lógica seriada. Essa visão vem ao encontro da concepção de ciclos abordada na parte inicial dessa dissertação. Nesse sentido, é relevante o entendimento de que o sistema de progressão continuada é uma estratégia didática com caráter instrumental, pois se destina “...a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar a sua aprendizagem com medidas de apoio” (*idem*), como por exemplo, as aulas de apoio, reforço e recuperação.

A menção a diferentes formas de progressão no aprendizado por parte de crianças e adolescentes, ao final de cada ano ciclo, pode ser encontrada em Krug (2001, p. 20):

Progressão Simples: forma de progressão (avanço para o ano seguinte) indicativa de que a criança ou adolescente não apresentou dificuldades durante o ano letivo que se encerra.

Progressão com Plano Didático de Apoio: forma de progressão que inclui algumas atividades extras a serem oportunizadas ao aluno ou aluno pela escola, no próximo ano letivo, tendo em vista algumas dificuldades específicas apresentadas.

Progressão com Avaliação Especializada: forma de progressão que inclui atendimentos especializados, inclusive fora da escola, para o trabalho com as dificuldades de ensino-aprendizagem das alunas e alunos.

Vê-se, nos últimos anos, um debate bastante significativo com relação ao fato da “progressão continuada” muitas vezes confundir-se com “aprovação automática”, referindo-se a esta última como a causa do fracasso escolar. Freitas (*op. cit.*, p. 25)

visualizou o registro da distinção entre esses dois termos, citando Bertagna<sup>26</sup>, *apud* Freitas (*ibidem*, p. 25):

A diferenciação entre progressão continuada e a aprovação automática, enfatizada nos textos oficiais, é assim apresentada: na progressão continuada (...) a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir; e na aprovação automática, a criança (...) permanece na unidade escolar, independente de progressos terem sido alcançados.

Nos últimos anos, a mídia e as plataformas políticas brasileiras, utilizaram amplamente o termo “aprovação automática”. O Brasil aparece entre os últimos países com os mais altos índices de repetência, em segundo publicação da UNESCO – “Educação para todos” na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com referência ao resultado das avaliações externas em português, matemática e ciências. As plataformas políticas participaram desse debate com interpretações próprias na tentativa de elucidar possíveis motivos para tal cenário, mas não foi contemplado espaço necessário para ampliar ou esclarecer o correto entendimento junto à sociedade quanto a diferenciação entre aprovação automática, progressão continuada e ciclos. De alguma forma esses termos surgiram no meio educacional, mas permanecem ainda imbricados e confusos até mesmo para educadores. Azevedo (2007, p. 14) apresenta um ponto de tensão a esse respeito:

Apesar desta realidade, o que impressiona é a reação conservadora em defesa da escola tradicional, em oposição às experiências transformadoras e democratizantes, os últimos processos eleitorais foram marcados (...) por um virulento ataque das forças conservadoras, tanto de alguns pedagogos quanto das lideranças e partidos conservadores.

O autor desenvolveu seu argumento, referindo-se ao município de Porto Alegre; no entanto, a mesma situação ocorreu em outros municípios, como por exemplo, o Rio de Janeiro. A mídia explorou a questão “...expondo crianças com dificuldades de leitura e de escrita, imputando a responsabilidade aos ciclos. Ressalta-se que a maioria dessas crianças era multirepetente, com defasagem idade/aprendizagem e egressos do sistema seriado” (*idem*).

Essa situação provocou muitos pontos de tensão no interior das escolas também. Afinal, trata-se de uma abordagem complexa e subjetiva, que requer um novo olhar e uma nova mentalidade. Como esse processo de mudança não é determinístico,

---

<sup>26</sup> BERTAGNA, R. H. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau*. 1997. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, UniCamp, Campinas., 1997.

percebe-se com isso que o cotidiano escolar tem sido marcado por diferentes embates, principalmente no que se refere à questão da ausência da distinção entre aprovação automática e progressão continuada. Em algumas experiências Azevedo (2007, p. 15) menciona que:

Apenas mudou-se o nome da série para ciclos, de forma administrativa, mantendo a estrutura e as práticas pedagógicas da escola tradicional, mas aplicando a promoção automática, sem uma proposta pedagógica que mudasse o ensinar e aprender.

Isto posto, conclui-se o inevitável: há que se fazer a distinção entre progressão continuada e promoção automática. Segundo o autor (*ibidem*) o sistema de promoção automática “...mascara a aprendizagem porque avalia as dificuldades do aluno, desconsiderando as diferenças”.

Percebe-se também a necessidade de conhecimento dos referenciais teóricos que possam embasar de forma consistente a proposta pedagógica dos ciclos. Gestores e professores precisam ser ouvidos, precisam estar fundamentados para que possam posicionar-se cientificamente diante das interpretações equivocadas. Os estudos sobre ciclos reconhecem somente o sistema de progressão continuada como estratégia didática. Na prática da escola em ciclos, a criança ou adolescente sempre avança com sua turma durante os nove anos de ensino fundamental, a sua forma de “avanço” ou “progressão” varia de acordo com as próprias necessidades de tempo e espaços educativos, como já visto neste estudo, sem considerar a perspectiva, as necessidades educacionais do educando. Nessa concepção, Freitas (2003, p. 24) analisa que:

...a denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então sempre ocorrerá progresso da aprendizagem mesmo que em níveis diferentes.

Para buscar a essência do processo de implementação dos ciclos, é fundamental perceber a complexidade da progressão continuada, vista aqui como caráter instrumental, bem como, a implementação dos ciclos dentro de um caráter institucional. A partir dos resultados da avaliação, a progressão continuada é promovida com qualidade na organização de tempos e espaços específicos e os recursos adequados. Com efeito, a grande finalidade do sistema de progressão continuada é garantir que a organização do tempo escolar atenda às necessidades específicas de cada aluno.

Compreende-se que a transição do sistema seriado para ciclos encontra um importante interlocutor, que é a supervalorização do sistema de avaliação classificatória presente não só na escola como na sociedade. Existem focos de resistência, equívocos e desencontros no cotidiano da escola.

Os movimentos para repensar o papel da escola acabam enfrentando barreiras culturais. Encontra-se nas vozes de pais, alunos e professores a mentalidade de que a prova e a reprovação são determinantes para o aprendizado e a melhoria do desempenho escolar. Vejamos essa percepção na fala de um professor entrevistado por Souza (2008, p. 76):

Professor de português há mais de 20 anos, diz que, em média, em uma turma que conta com 40 alunos, 10% ficariam reprovados. ‘Nem todos têm condições de passar de ano e mais difícil do que lidar com a aprovação automática vai ser tentar fazer com que os alunos estudem. Afinal, a maioria vai achar que é perda de tempo passar horas em frente aos livros já tendo a garantia da aprovação’ – alerta o professor.

Faz-se necessário ampliar o debate sobre as concepções de avaliação para os ciclos, visto que esse tem sido um forte ponto de tensão na implementação. Compreende-se que o processo de progressão continuada está intimamente ligado ao sistema de avaliação da aprendizagem. Se o posicionamento pedagógico da escola é progressista, a didática precisaria ser orientada pelos ciclos. Nesse sentido, a avaliação formativa é fundamental – esse parece ser o grande ponto de tensão para que a lógica dos ciclos seja aplicada nas escolas. Por essa razão o tópico a seguir pretende promover elementos de reflexão sobre os conceitos, princípios e práticas avaliativas.

#### 2.4.6 Avaliação de Aprendizagem e Acompanhamento do Desenvolvimento do Aluno

Compreende-se que o sistema de avaliação é um fator crítico para dar coerência entre a prática e a teoria que embasa os ciclos. As análises dos autores estudados na revisão das publicações da ANPED mostraram que, em alguns casos, a prática avaliativa seguia a visão classificatória do regime seriado – o posicionamento institucional indicava que a escola era organizada por ciclos, ou seja, assumia o sistema de ciclos como proposta pedagógica, porém não conseguia mudar a forma de diagnosticar o desenvolvimento dos alunos e as alunas. Mainardes & Gomes (2008, p. 9) apresentam uma boa distinção entre estas duas formas de avaliação:

De forma geral, a avaliação classificatória (centrada no desempenho) e a avaliação informal (comportamentos, condutas, etc.) estão ainda bastante presentes nas práticas avaliativas. Há professores com concepções mais conservadoras, que apontam a avaliação classificatória e somativa como necessária para manter o ordenamento do processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, existem práticas efetivas que apontam o uso da avaliação para verificar as aprendizagens durante o processo e retroalimentar os processos de ensino-aprendizagem.

Esse tem sido um ponto de tensão e foco de grandes debates na mídia, no campo científico e na sociedade. Os autores (*ibidem*, p. 11) destacam que:

...as propostas de avaliação da aprendizagem precisam ser entendidas e analisadas no contexto político, econômico e sociocultural mais amplo que determinam e constituem o seu formato e função dentro de programas específicos de organização da escolaridade em ciclos.

O estudo de Fernandes (2007) – analisado no mesmo mapeamento das publicações científicas apresentadas no capítulo anterior – mostrou a coexistência das duas lógicas (séries e ciclos) no processo avaliativo das escolas. A autora relata que a escola em ciclos ainda não está plenamente organizada (*ibidem*, p. 8):

Sendo um ponto central na organização de uma escola que parte da premissa de que os alunos não devam refazer os graus escolares, a avaliação torna-se um foco de resistência e de grandes equívocos no cotidiano da escola. Professores entendem que não mais precisam avaliar, alunos entendem que não mais precisam estudar e pais entendem que seus filhos, se não são reprovados, não estão aprendendo.

Segundo a autora (*idem*), “há uma conformação da prática pedagógica, que aparece nas estratégias utilizadas pelos docentes, demandadas pela busca de solução de algumas questões concretas, que nem sempre as políticas implementadas consideram.”.

Há que se criar uma estrutura adequada para implantar a política dos ciclos. O sistema de avaliação pressupõe mudanças concretas no currículo e na metodologia. Tais aspectos exigem do gestor ou gestora educacional a competência técnica e científica para articular as mudanças necessárias no fazer pedagógico da escola buscando superar essa mentalidade. Para além do olhar administrativo, o principal foco deve ser pensar a atividade pedagógica da escola – atividade fim.

A avaliação de aprendizagem é mais que um elemento da didática no projeto educativo de uma escola organizada em ciclos; é a prática que dá coerência ao discurso. Compreende-se que a proposta dos ciclos exige um posicionamento institucional direcionado para um sistema de avaliação dialógica e não classificatória. Nessa direção, alguns esforços podem ser entendidos como fatores condicionantes do sucesso da

organização dos ciclos no que tange ao acompanhamento do processo da aprendizagem, muito bem elencados por Mainardes & Gomes (*ibidem*, p. 12):

- a) a importância da utilização de estratégias de avaliação com critérios claros e explícitos, com o objetivo de se obter informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos;
- b) o uso das informações obtidas por meio da avaliação para reorientar o processo de ensino-aprendizagem (avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem, estratégias para o trabalho com alunos de diferentes níveis e necessidades de aprendizagem etc.); e,
- c) a construção coletiva de formas de registros de avaliação e a da aprendizagem que sejam mais coerentes com o caráter formativo e emancipatório da avaliação.

Deseja-se discutir os desafios da avaliação na atuação da gestão escolar, contribuindo com as reflexões que possam superar a avaliação classificatória que traz em sua origem e em sua lógica uma forte ideia de que as aprendizagens devem ser classificadas em certas ou erradas.

Essa lógica ainda vê a aprendizagem na perspectiva da meritocracia, em que os alunos trocam conhecimentos por ponto e a cultura da competição é aprendida. Algo que ficou tão enraizado como um “modelo ideal”, que tem sido muito difícil mudar o paradigma.

Trata-se de um processo onde os saberes são regulados por exames como indica Souza (2008, p. 73): “Ligado à história da seriação das escolas, o exame aparece como um recurso de comprovação da eficácia do ensino, segundo o qual o saber dos sujeitos é legitimado por meio da certificação”.

Percebe-se que a discussão sobre os exames tem ficado em torno da aprovação ou reprovação, o que Souza denomina “discussão empobrecedora”. Nota-se, com isso, que se o processo de avaliação for visto somente pela lógica dos exames, transformará a escola numa agência que tem a função de “...legitimar a aquisição do conhecimento considerado válido socialmente, e para isso, na maioria das vezes, a instituição condiciona e artificializa as atividades e os processos de aprendizagem” (*ibidem*).

Compreende-se como sendo um dos focos de gestão escolar, articular meios para substituir a avaliação somativa pela avaliação formativa a qual, ao longo do ano letivo, ocorre de forma diagnóstica, processual, investigativa, coletiva e cotidiana.

Esse é um ponto de tensão na implementação dos ciclos, pois a mudança de mentalidade não acontece de forma imposta. Podemos observar o resultado dessa postura na fala de uma orientadora (Laís) entrevistada por Fernandes (2008, p. 66):



As pessoas têm uma não aceitação da avaliação continuada, por ter sido uma coisa imposta, pelo não entendimento do que é isso, do que isso interfere na metodologia, na forma de trabalhar, quer dizer, não houve uma preparação para se poder aproveitar o que tem de bom da avaliação continuada.

Busca-se refletir sobre quais seriam os mecanismos que a gestão escolar poderia utilizar para evitar um clima desfavorável a implementação dos ciclos. Nesse sentido, percebe-se como um desafio para o diretor ou a diretora, o exercício de praticar uma gestão com pessoas, envolvendo-as e preparando-as para que tenham aporte de conhecimento e comprometimento com as novas ideias, organizando-se assim, o tempo e o espaço para a construção coletiva da jornada de transição entre a escola seriada e os ciclos.

Na política dos ciclos, a avaliação é considerada como um tema central e relevante, constantemente presente em debates, fóruns, pesquisas e nas falas cotidianas dos diferentes atores do sistema escolar. A implantação desta proposta está atrelada às mudanças na organização didático-pedagógica da escola, concordando com o que diz Fernandes (2007, p. 98): “O processo ensino-aprendizagem deveria ser contínuo e sem retrocessos e desenvolver-se por meio de metodologia que contemplasse esses princípios”. A autora ainda afirma (2009, p. 109) que o trabalho com os ciclos

pressupõe uma prática avaliativa formativa. Não cabe, em uma escola ciclada, falarmos em aprovação e sim, promoção. O conceito de aprovação é coerente com a lógica da escola seriada que, ao final dos graus, verifica a passagem dos alunos entre eles, de acordo com os conteúdos que foram trabalhados ao longo daquele ano letivo. Em ciclo de aprendizagem, cujo currículo cobre o equivalente a vários anos letivos do programa, dificilmente se pode imaginar balanços sendo feitos apenas ao final do ciclo.

Nota-se que a discussão em torno do conceito de avaliação vem da problematização quanto à coerência de sua prática pautada na concepção do que vem a ser de fato o conceito de aprendizagem, adotada nos referenciais teóricos dos ciclos. Se o entendimento é que o papel social da escola é incluir, não se deve adotar o sistema classificatório e seletivo. Espera-se um estilo de avaliação que promova o crescimento e que possa ser uma ferramenta auxiliar para os docentes e os alunos, “...compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender” (FERNANDES, *op. cit.*, p. 105). Dessa maneira, a organização dos currículos e a forma da escola diagnosticar o desempenho dos alunos deveriam partir do mesmo princípio, ou seja, serem processos contínuos. Assim, a prática avaliativa poderá acompanhar o

desenvolvimento de cada estudante, estando atenta aos seus diferentes ritmos e formas de aprender.

A proposta dos ciclos – que corresponde a aspectos mais abrangentes da organização dos espaços e tempos escolares e a prática da progressão continuada, que tem um caráter mais instrumental; – exige mecanismos de avaliação que superem a lógica da avaliação fragmentada e classificatória do regime seriado. Freitas (2003, p. 28) aponta as barreiras para a superação do sistema tradicional caracterizando os formatos da avaliação da escola seriada como produtos de uma instituição que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social – conforme se lê, a seguir (*idem*):

Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano.

A necessidade de introduzir mecanismos artificiais de avaliação (prova, testes, etc.) foi motivada pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola. Com isso ficaram lá também os ‘motivadores naturais’ para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de ‘motivadores artificiais’(...) O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial.

Nessa lógica conservadora, o fenômeno da avaliação tem três componentes: o aspecto instrucional, o comportamental e a avaliação de valores e atitudes – bem definidos por Freitas (*ibidem*, p. 41-42):

O aspecto *instrucional* é o lado mais conhecido da avaliação, pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos, etc. (...) a avaliação é para o que o aluno aprendeu. (...)

O segundo componente é a avaliação do *comportamento* do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras (...) o seu *poder de reprovar* a partir do elemento anterior (...).

O terceiro aspecto é a avaliação de *valores e atitudes*, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes. [grifos meus]

A concepção do sistema de avaliação não é independente da lógica da própria escola. Se a opção da instituição de ensino for manter o *status quo* da pedagogia conservadora, os três componentes estarão presentes na sala de aula: os aspectos instrucional, comportamental e relacional traduzirão tal intencionalidade. Freitas (*ibidem*, p. 43-44) complementou sua análise relativa a avaliação destacando o fato de que a mesma ocorre em dois planos: formal e informal:

No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação como provas e trabalhos que conduzem a uma ‘nota’; no plano da avaliação informal, estão os ‘juízos de valor’, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros.

Compreende-se que a avaliação formal sistematiza o aspecto instrucional apresentado anteriormente e o plano informal evidencia os “juízos de valor” concebidos pelas práticas que avaliam comportamentos e os valores. Nesse sentido, o autor alerta para o lado subjetivo da avaliação, afirmando ser essa a “...parte mais dramática e relevante”(ibidem)apontando que esse jogo de representações é condutor de construção de imagens e autoimagens que influenciam a metodologia e o comportamento dos professores: “As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos construídos informalmente no cotidiano da sala de aula, num plano informal” (ibidem, p. 45).

Dialogando com Freitas (2003), é relevante atentar para a percepção de Fernandes (2008, p. 64) quanto a utilização de elementos formais dentro da lógica dos ciclos:

Se a prova e a nota não forem concebidas como instrumentos de coerção, dominação, classificação e/ou discriminação, mas como instrumentos que auxiliem tanto o professor, quanto o aluno a se situarem no processo ensino-aprendizagem, tanto a prova quanto a nota ou conceito ou quaisquer outros símbolos, podem e devem se inserir no processo de avaliação.

A autora não nega a importância de diferentes ferramentas no processo avaliativo, no entanto, chama a atenção para a intencionalidade da prática utilizada. Na lógica dos ciclos, os comportamentos que traduzam a ideia da dominação não são aceitos. Percebe-se que, se a organização da escola é por ciclos, o desenvolvimento desse aluno deve ser avaliado de forma coerente com a proposta da pedagogia progressista, o que não exclui os instrumentos formais, que, no entanto não chegam a ser supervalorizados.

Nesse ponto, surge uma reflexão que aponta uma região de sombra no processo de mudança entre uma lógica e outra. Trata-se de superar a concepção de avaliação classificatória e seletiva que, de uma forma geral, naturalizou-se na vida de muitos educadores. Entende-se que, se a mentalidade referente ao que deva ser de fato a concepção de avaliação não for mudada entre os docentes, “mesmo que se retire as estratégias formais, os aspectos perversos da avaliação informal continuam a atuar e a

zelar pela exclusão dos alunos” (BERTAGNA<sup>27</sup>, *apud* FREITAS, 2003, p. 46). Essa citação de Bertagna comprova que não se trata de retirar a avaliação formal, mas sim de mudar a concepção de sua finalidade de ferramenta rotuladora e excludente para desenvolver-se um processo de avaliação continuada.

O desafio da gestão é construir oportunidades para que a escola possa transitar do regime seriado para a lógica dos ciclos, valorizando-se outros instrumentos de avaliação ao longo do processo de aprendizagem, entretanto, tais estratégias não devem ter o caráter de examinar apenas o aspecto cognitivo. Portanto, é mister que se reconheça o valor da avaliação para a abordagem em ciclos na forma que Fernandes (2007, p. 107) destaca a problemática:

Seria um grande equívoco teórico pensar que, na escola em ciclos, não se avalia, pois, sem uma prática avaliativa, a proposta dos ciclos se inviabiliza.(...)Uma avaliação contínua e formativa torna-se condição para os processos das aprendizagens e de regulação dos rumos e caminhos, pois não se poderia passar três ou quatro anos sem se avaliar as aprendizagens dos estudantes.

A autora chama a atenção para a importância de se estruturar um sistema de acompanhamento das aprendizagens por meio da avaliação contínua e formativa, sem o que a proposta de ciclos se inviabiliza. Vale ressaltar que a organização da escola não seriada, no que se refere a sua prática avaliativa, pressupõe uma lógica que vai de encontro aos aspectos seletivos, competitivos e excludentes. Reafirma-se, portanto, que a escola em ciclos valoriza a diversidade dos saberes, a individualidade dos sujeitos e a desnaturalização dos pressupostos que incidem sobre a cultura do fracasso escolar. AZEVEDO (2007, p. 15) faz uma boa abordagem de como funciona a avaliação na dinâmica dos ciclos de formação:

Na concepção teórica que embasa os ciclos de formação, não se admitem as provas e os exames periódicos como momentos decisivos e definitivos de avaliação. Este tipo de avaliação não acompanha os processos contínuos e desiguais das aprendizagens e acaba se transformando em instrumentos seletivos e classificatórios, justificadores da exclusão.

Como bem argumenta Azevedo, a preocupação dos ciclos desmistifica a utilização de instrumentos formais de avaliação como momentos determinantes da análise do desempenho dos estudantes, decidindo suas aprovações ou reprovações. Na concepção dos ciclos, a avaliação informal e processual é valorizada com a finalidade

---

<sup>27</sup> BERTAGNA, R. H. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau*. Dissertação de mestrado. Campinas, Faculdade de Educação Unicamp, 1997.

de acompanhar a progressão do aluno, em comparação aos seus próprios desempenhos anteriores, e não em comparação com outro estudante.

A avaliação formal serve como complemento e, no caso dos ciclos, no que tange a progressão continuada, o caráter formal pode até ser retirado. Freitas (*op. cit.*, p. 48) sugere que sejam pensadas “trilhas diferenciadas de progressão associadas à avaliação informal”. Entre visões mais radicais quanto às avaliações formais e outras tantas que comportam as duas lógicas, a gestão escolar precisa mobilizar o coletivo de sua escola para o seu próprio posicionamento de forma que tais decisões estejam presentes na proposta pedagógica.

Compreende-se que o sistema avaliativo na escola organizada em ciclos pode acontecer dentro de um processo em que ocorrem momentos formais e informais, com vários instrumentos e diferentes olhares. O professor avalia utilizando instrumentos formais e informais, o aluno vivencia a autoavaliação, os colegas analisam-se mutuamente, enfim, são práticas que buscam diferentes olhares ao longo do processo avaliativo – o que exige a sistematização de múltiplos instrumentos.

Torna-se relevante enxergar essa prática como um elemento da didática dentro num contexto maior que é o espaço de confronto entre a lógica da escola seriada e a lógica dos ciclos. Há que se buscar melhores critérios para o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem com o foco na progressão continuada, mas no contexto da avaliação institucional em interface com a avaliação externa.

#### 2.4.7 Avaliação Interna Institucional

A avaliação é uma ação fundamental para fornecer dados que possam qualificar a atividade pedagógica: conquistas dos alunos e das alunas, dificuldades a serem superadas e, principalmente, formas de superação descobertas. Além das variáveis e ferramentas já mencionadas no presente trabalho, todos esses dados deveriam constar no sistema da avaliação institucional – um painel com informações relativas aos vários itens do sistema escolar.

Compreende-se que o diagnóstico institucional só poderá de fato caracterizar-se como uma importante ferramenta de gestão, no momento em que se permitir desenvolver um olhar mais abrangente visando a equilibrar a análise geral da escola, integrando as variáveis do ambiente externo, dos fatores institucionais e do processo de

progressão continuada de cada aluno. Noutras palavras, a avaliação institucional constitui-se numa etapa primordial para a melhoria contínua da instituição de ensino. Os problemas percebidos no cotidiano acadêmico da escola necessitam ser identificados e analisados para que possam ser solucionados.

O que talvez pareça impossível hoje poderá representar um padrão de qualidade social e negociada amanhã. No entanto, o gestor precisa estar apto às leituras dos sinais, transformando-os em dados e fatos para subsidiar a administração de melhorias, ou seja, viabilizar as mudanças necessárias nos processos escolares e nas atitudes das pessoas.

Em Gomes (2009, p. 206), a definição de avaliação institucional aparece como um “...processo sistemático de busca por subsídios para a melhoria da qualidade dos serviços pedagógicos e administrativos da escola”. Trata-se de um processo contínuo de coleta de informações que alicercem decisões para o aperfeiçoamento da escola em seu cotidiano. Retornando a GOMES (*idem*):

A Instituição de ensino precisa acompanhar sistematicamente as ações a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas. É o contraponto entre o planejado e o realizado que dá sentido à avaliação.

Sugere-se que seja um sistema que anteceda os planos de desenvolvimento escolar – constituindo-se, em sua finalidade social, numa ferramenta de prestação de contas à comunidade onde a instituição está inserida. Noutros termos, a gestão escolar, portanto, é marcada pelo movimento de avaliação institucional que, em sua estrutura, procura organizar uma base de informações quantitativas e qualitativas – e esse tem sido um ponto de tensão no sistema de monitoramento da educação brasileira.

No contexto da gestão escolar, a avaliação institucional aparece como ação estratégica de acompanhamento e proposição destinada às melhorias contínuas do trabalho realizado. Vale ressaltar que o ato de gerir implica num processo ininterrupto de tomada de decisões, planejamento das respectivas formas de execução ou realização do trabalho, bem como de instituir uma avaliação contínua do processo de implementação dos ciclos.

Compreende-se que se a avaliação institucional aspira a ser parte da mudança a mesma não deve converter-se apenas em instrumento metodológico e processo institucional, ao final de uma etapa, única e exclusivamente para atender exigências externas. Construir uma base de dados ou um sistema de informação para a escola

adquire, portanto, relevância para uma gestão escolar progressista capaz de pensar a qualidade da escola em seu sentido qualitativo e quantitativo.

O grande desafio é pensar o sistema de avaliação institucional equilibrando a análise de dados quantitativos e fatos qualitativos bem como as variáveis internas e externas – e intercambiando, dialogando entre esses elementos. É fundamental discernir sobre a fragilidade e o perigo de avaliar a escola e toda a sua complexidade apenas numericamente. Certamente não se descarta que os números podem indicar de forma acurada possíveis problemas, mas para se enxergar possíveis soluções é necessário “algo mais”, há que se ter o cuidado de analisar e compreender fatos culturais, sociais e comportamentais, que fazem parte do cotidiano escolar. Estes, entretanto, já são fatos subjetivos – outro ponto assim colocado por Gomes (*idem*):

A avaliação institucional promove mudanças estruturais e culturais. (...). Por meio de um processo de reflexão, metódica, organizado e transparente, a instituição de ensino volta-se para o seu interior sem deixar de olhar para fora e vislumbrar os resultados do seu fazer. Sua grande tarefa é revitalizar o Projeto Educativo e imprimir a qualidade da escola.

É mister considerar as experiências já existentes na instituição e os aspectos indissociáveis das suas múltiplas atividades administrativas e pedagógicas. Entende-se que o diagnóstico institucional tem a finalidade de acompanhar os aspectos administrativos e pedagógicos da implementação dos ciclos, imprimindo-se a qualidade social e negociada desse processo. Por estas questões, torna-se um grande desafio desenvolver um olhar interno para o acompanhamento da progressão continuada dos alunos por meio de um processo no qual o caráter da avaliação vá além dos parâmetros dos exames de larga escala. Percebe-se, assim, que o cotidiano da gestão escolar está imerso em três níveis avaliativos: (1) a avaliação do processo ensino-aprendizagem; (2) a avaliação externa de larga escala; e (3) a avaliação institucional.

Embora a problemática da avaliação externa não seja foco desse trabalho, é importante compreender a profundidade potencial de seu impacto, tanto no processo de avaliação institucional, quanto no sistema de avaliação de aprendizagem dos alunos e alunas. Todas essas dimensões estão imbricadas e, por vezes, os seus impactos transformam-se em barreiras para a implementação dos ciclos onde se deseja a avaliação é dialógica, continuada e processual. O sistema de diagnóstico institucional pode dialogar com esse nível macro para identificar as interfaces que necessitam ser

observadas. É importante perceber a influência deste ambiente macro no processo de implementação dos ciclos.

Com efeito, há que ter um olhar crítico para que os exames externos não sejam os únicos e mais importantes resultados a serem analisados. Na concepção dos ciclos, os instrumentos avaliativos internos são os mais essenciais para o acompanhamento da progressão continuada dos alunos. Nesse sentido, além de um posicionamento pedagógico progressista, a organização da escolaridade em ciclos requer um modelo de gestão administrativa que busque uma efetiva implementação dessa abordagem, superando a cultura do improviso, como afirma Krug (2007, p. 83):

Neste cenário de improvisações, despreparo e carência de recursos no qual nossa história educacional se construiu, a seriação foi o regime escolar predominante, com características que podem ser resumidas como: dissociação entre quem planeja e quem executa; entre quem pesquisa e quem ensina; entre quem ensina e quem aprende; entre quem aprende e quem não aprende.

Para superar esse cenário de improvisação, a gestão escolar que pretenda implementar os ciclos deverá ancorar-se num sistema de avaliação institucional que auxilie a organização em seu cotidiano, equilibrando as interfaces entre o ambiente externo e interno da escola. Essa perspectiva é fundamental para materializar todos os elementos discutidos neste capítulo. Os aspectos históricos, políticos, pedagógicos e administrativos dos ciclos devem nortear o planejamento do desenvolvimento da escola.

Este capítulo foi impulsionado pela necessidade de análise de 2 das 4 categorias mencionadas no capítulo 1 desta dissertação (seção 1.4.3 - Categorias de Análise Identificadas nos Estudos de Publicações da ANPED e ANPAE), a saber: (1) O processo de implementação da política dos ciclos; (2) Desafios e pontos de tensão na implementação dos ciclos. Pode-se dizer que os conceitos e reflexões deste capítulo indicam “o que” deve ser feito, visto que ele explorou as características, fundamentos e ferramentas didáticas para implementar os ciclos. No entanto, para identificar “o como” fazer essa implementação, a competência em gestão escolar faz-se necessária.

A fim de identificar as variáveis passíveis de serem planejadas e avaliadas no campo institucional para apoiar a implementação dos ciclos, o diretor ou a diretora necessitará do aporte de conhecimentos visando a compreender as perspectivas de gestão escolar que favoreçam a travessia institucional entre séries e ciclos.

É precisamente neste ponto, quando se procura compreender o funcionamento da escola num processo de mudanças entre lógicas antagônicas, que não se pode ignorar



a importância de considerar detidamente a atuação intencional da gestão escolar. Percebeu-se que a maioria dos estudos sobre ciclos limitou-se a tratar das questões didático-pedagógicas. Visando a ampliar esse painel de reflexões com relação a administração de mudanças, o presente estudo explora os dois eixos temáticos (ciclos e gestão) como aspectos interdisciplinares para uma escola que deseja aprender a implementar a pedagogia progressista.

Para dar conta desse desafio, os próximos capítulos discorrerão a respeito da construção do conceito de gestão escolar, para pensar a aplicabilidade das ferramentas e métodos de gestão sob uma concepção crítica, na implementação dos ciclos.

### **3 GESTÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRÁTICAS**

O capítulo anterior sistematizou algumas reflexões sobre os ciclos em suas trajetórias históricas, conceituais e práticas. Por entender que ciclos e gestão são eixos temáticos complementares, neste capítulo será apresentado um quadro teórico organizado com o objetivo de compreender a trajetória da construção do conhecimento que gerou as concepções atuais sobre gestão educacional. A partir desse contexto, deseja-se identificar alguns elementos para a reflexão sobre a atuação do diretor ou diretora escolar na transição entre a lógica da escola seriada e a concepção dos ciclos.

Para revisar os conceitos de administração escolar, o presente estudo tomou como referência básica os escritos de Paro (1988; 1990; 2001; 2007; 2010), Drucker (2001), Chiavenato (1993) e Hora (1994), em diálogo com outros autores que discutem questões relevantes sobre a gestão escolar, como Freitas (2010), Azevedo (2007; 2010), Fernandes & Nazareth (2011), Ferreira (2011), Gomes (2009), Maia & Machado (2006), Fernandes (2009) e a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

O interesse pelo tema originou-se a partir das leituras e análises de estudos que apontavam os problemas dos processos de implementação dos ciclos. Nesse sentido, pode-se perceber a necessidade de nivelar algumas percepções sobre os princípios e métodos de gestão que possam contribuir para apoiar processos de transição. Essa perspectiva é alertada na citação a seguir de (LIMA, 2002, p. 8):

É equivocada a noção de que ciclos signifiquem simplesmente uma nova proposta pedagógica, ele é, na verdade, uma proposta de estruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar, e, finalmente, da socialização do conhecimento.

A autora aponta vários indicadores que podem servir de critérios para a avaliação institucional como um sistema que apoie a transição entre a escola seriada e a escola organizada por ciclos. Trata-se de alguns elementos de análise que estão na perspectiva da administração escolar e que não acontecem de forma espontânea, por essa razão, necessita de mediação do gestor ou gestora escolar.

Nessa perspectiva, algumas inquietações apresentaram-se: (1) Quais os contextos e fundamentos, em Administração Geral, que podem mostrar o percurso da

construção do conceito de administração ou gestão escolar? (2) Qual a diferença entre administração e gestão escolar? (3) Como interpretar o confronto de lógicas entre a administração tecnicista e a gestão progressista? (4) Como tem sido tratado o tema nos fóruns de pesquisa em Educação? (5) Quais são os desafios da gestão escolar na implementação dos ciclos? (6) Que exigências são colocadas para a função do diretor ou diretora, como sujeito de uma práxis social na perspectiva dos ciclos?

O quadro teórico sobre Gestão Escolar é construído juntamente com a denominação Administração Escolar. O presente trabalho utiliza os dois termos como sinônimos, mas nem sempre isso foi possível. Por isso, torna-se relevante conhecer o contexto e a trajetória da construção do conhecimento em gestão escolar.

### **3.1 Contexto da Construção do Conhecimento em Administração/ Gestão Escolar**

Drucker (2001) aponta que a palavra administração não era conhecida até 1950; no entanto, a arte de administrar já existia há muito tempo. O autor, que é considerado um teórico da Administração Geral contemporânea, era constantemente indagado sobre quem teria sido um exemplo de administrador, ao que ele respondia (*ibidem*, p. 38):

O homem que concebeu, projetou e construiu a primeira pirâmide egípcia há cerca de quatro mil anos – e que ainda está de pé. Mas, a administração não era considerada um tipo específico de trabalho antes da Primeira Guerra Mundial. A administração como disciplina só emergiu após a Segunda Guerra Mundial. Em 1950, quando o Banco Mundial começou a emprestar dinheiro para o desenvolvimento econômico, a palavra ‘administração’ sequer estava em seu vocabulário.

É interessante notar que a prática administrativa já existia há milhares de anos, mas a administração enquanto teoria só foi reconhecida após a Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, constituiu-se como ciência. Pode-se notar que essa constituição da administração como ciência é fruto de observações, aproximações e análises de diferentes ambientes empíricos onde alguns esforços eram instituídos, visando ao bom funcionamento de variados tipos de organizações.

Nessa direção, Chiavenato (1993, p. 45) afirma que o processo de transformação da prática empírica em disciplina teórica é fruto de uma construção interdisciplinar.

A administração, tal como a encontramos hoje, é resultado histórico e integrado da contribuição de numerosos precursores, alguns filósofos, outros físicos, economistas, estadistas e até mesmo empresários que, no decorrer dos tempos, foram cada qual no seu campo de atividades, desenvolvendo e divulgando as suas obras e teorias. Assim sendo, não é de se estranhar que a moderna Administração utilize largamente certos conceitos e princípios descobertos e utilizados nas Ciências Matemáticas (inclusive a Estatística), nas Ciências Humanas (como a Psicologia, Sociologia, Biologia, Educação etc.), nas ciências Físicas (como a Física e Química etc.), como também no Direito, Engenharia etc.

Essa citação é do autor brasileiro que organizou a obra sobre a Teoria Geral da Administração (TGA) em dois grandes volumes, como resultado de uma vasta pesquisa histórica mundial sobre as principais teorias da Administração Geral. Ele afirma que os estudos sobre administração ocorreram de maneira interdisciplinar. O tema foi explorado por várias áreas do conhecimento, representadas por atores da sociedade, cada qual no seu campo de atividade, contribuindo com percepções críticas e conservadoras em dimensões distintas. Por outro lado, vale ressaltar que a própria prática da gestão requer a utilização de “...conhecimentos e percepções das ciências humanas e sociais – da psicologia e filosofia, da economia e da história, das ciências físicas e da ética” (*ibidem*, p. 30).

Pode-se interpretar que a construção da teoria da administração vivenciou e vivencia até hoje, a necessidade de ampliar a sua base de reflexão, procurando instituir uma visão mais abrangente por meio do reconhecimento de alguns princípios essenciais, oriundos de diferentes estudos. Drucker (*op. cit.*, p. 29), diz:

Mas o que é Administração? É um saco cheio de técnicas e truques? Um pacote de ferramentas analíticas como as que são ensinadas nas escolas de administração? Estas, certamente são importantes, exatamente como o termômetro e a anatomia são importantes para o médico. Mas a evolução e a história da administração – seus sucessos, bem como seus problemas – nos ensinam que ela trata, acima de tudo, de princípios essenciais.

Tais princípios são oriundos de pesquisas sobre o ser humano e sua relação com o trabalho, cultura, educação, sociologia, economia, psicologia, entre outros. O autor afirma que a administração trata de seres humanos e está profundamente inserida na cultura, “...porque ela trata da integração das pessoas em um empreendimento comum” (*idem*). Aponta para o fato de que toda organização requer compromisso com objetivo comum e valores compartilhados. Outro princípio apontado por Drucker é a diversidade entre os indivíduos. Toda instituição “é composta de pessoas com diferentes capacidades e conhecimento, que desempenham muitos tipos de trabalho” (*ibidem*, pág. 28). As pessoas precisam ser capacitadas para crescer e se desenvolver

com o foco nos resultados individuais e coletivos. Nesse contexto, o autor acrescenta a questão política e aborda de forma crítica a produção bibliográfica sobre o tema (*idem*):

Os livros de administração costumam focar a função da administração dentro das organizações. E poucos deles aceitam a sua função social. Mas é precisamente por ter se tornado tão penetrante enquanto função social, que a administração enfrenta seu mais sério desafio. A quem cabe a responsabilidade da administração? E pelo que ela é responsável? Em que está baseado o poder da administração? O que lhe confere legitimidade?

O autor aponta para o fato de que a disseminação maior das produções acadêmicas sobre administração aconteceu no campo empresarial, nas ciências matemáticas, econômicas e políticas, mas com menos popularização nas ciências humanas e físicas. No entanto, suas perguntas presentes nessa citação refletem pensamento sobre uma concepção de administração crítica, onde as questões maiores “...não são empresariais ou econômicas. São questões políticas...”(*idem*) – e comprovam o quanto é complexo e subjetivo pensar o tema como uma ponte entre decisões políticas, por meio da responsabilidade compartilhada num ambiente democrático.

Visando a encontrar pistas para a construção de um painel conceitual sobre Gestão Escolar dentro de um cenário amplo, interdisciplinar e crítico, o presente capítulo explorou inicialmente algumas abordagens sobre Administração Geral. A partir desse contexto, faz-se necessário analisar a trajetória histórica da construção dos conhecimentos da (TGA).

### 3.2 Teoria Geral da Administração

Uma linha do tempo – aqui esboçada em aspectos mais gerais – permitirá vislumbrar o processo de popularização da Administração como ciência. Algo que inicialmente teve lugar por meio de esforços por parte de gigantes da indústria norte-americana, sendo pouco mais tardiamente acompanhado de debates históricos que denunciavam questões essenciais sobre o aspecto humano nas organizações. Esta seção apresenta um diálogo entre dois autores através de suas obras, Chiavenato (1993), pesquisador sobre as teorias da administração em organizações de uma forma geral, e Hora (1994), pesquisadora sobre Administração Escolar. Segundo ambos, a construção

do conhecimento na área foi marcada pelo surgimento de doze teorias e três escolas da administração, o que será apresentado, de forma sintética, a seguir.

Sabe-se que “a teoria administrativa do século XX desenvolveu-se através de três escolas: a clássica, a psicossocial e a contemporânea” (HORA, *ibidem*, p. 36) e que cada uma dessas escolas contribuiu com diferentes teorias.

Iniciando a linha do tempo na construção do conhecimento em administração encontra-se a escola clássica, encabeçada pela Teoria da Administração Científica, considerada como a primeira teoria da administração, desenvolvida por Frederick W. Taylor<sup>28</sup> entre 1885 e 1910 – e que tinha como ênfase o controle das tarefas e o trabalho. Analisava e fragmentava as tarefas em operações individuais sem necessidade de especialização, aprendidas facilmente. Essa proposição foi seguida de outras duas abordagens, as quais enfatizavam a estrutura: a Teoria da Burocracia, de 1909, estudada por Weber, e a Teoria Clássica, de Fayol, que data de 1916. Nessa mesma direção, ainda se tem conhecimento da Teoria Estruturalista, de 1947.

Compreende-se que cada escola da administração caracteriza-se como um conjunto de teorias que convergem em seus propósitos e concepções. Hora (*idem*) apresenta a primeira delas, a Escola Clássica, como composta pelas teorias citadas acima.

A escola clássica, no bojo da consolidação da revolução Industrial (...), foi representada por meio de três movimentos: a administração científica de Taylor, a administração geral de Fayol e a administração burocrática originada de uma disfunção da racionalidade de Weber.

Segundo a autora, Taylor mostrava claramente as intenções do capital ao preocupar-se com o controle e a racionalização do trabalho como algo essencial para a gerência<sup>29</sup>. Fayol organizou o processo produtivo, imprimindo um fazer técnico “...na divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, estabilidade no quadro de pessoal” (HORA, *ibidem*, p. 37). Weber define um movimento paralelo, com a finalidade de centralizar os recursos materiais nas mãos dos chefes, reforçando a “...separação entre planejamento e execução, trabalho manual e intelectual, intensificando a dominação do capital sobre o trabalho.” (*ibidem*, p. 38).

---

<sup>28</sup> Taylor é conhecido como o Pai da Produtividade e precursor da administração tecnicista, junto com Fayol e Weber. Suas teorias foram desenvolvidas no período de (1903-1916).

<sup>29</sup> “Trabalhador responsável pelo planejamento e controle das atividades garantindo ao capitalista um poder maior sobre os trabalhadores” (HORA, 1994. p. 36).

Ao elencar as concepções e propósitos das teorias clássicas, é possível apreender que suas características e ideais não são aderentes a uma gestão escolar organizada por ciclos; ao contrário, tais teorias encontram forte eco justamente na administração escolar conservadora– como bem coloca Paro<sup>30</sup> (*apud* HORA, *ibidem*, p. 37):

A gerência enquanto controle do trabalho alheio através da apropriação do saber e do cerceamento da vontade do trabalhador, encontra-se permanentemente presente na teoria e na prática da administração em nossa sociedade, perpassando as diferentes, ‘escolas’ e ‘correntes’ da administração neste século.

Compreende-se que a concepção clássica da administração tem o seu foco na produtividade, o que, segundo Hora (*op. cit.*, p. 38), significa “produzir o máximo com o mínimo de recursos”. Nesse contexto, o tempo e o movimento do trabalho humano adquirem um caráter mecânico e tecnicista, não levando em conta a participação e nem a humanização das relações no trabalho.

A Escola Psicossocial é a segunda apresentada por Hora e surge para contrapor “...ao critério de eficiência econômica trazida pela escola clássica de administração” (*idem*). A autora acrescenta também que é “...baseada no movimento das relações humanas de Mayo, Roethlisberger e Dickson e no comportamento administrativo de Bernard e Simon.” (*idem*). Em diálogo, Chiavenato (1993, p. 13) apresenta a Teoria das Relações Humanas, de 1932, que origina “...a reação humanística com ênfase nas pessoas, e que mais tarde teria suas proposições melhor desenvolvidas desdobrando-se em Teoria Comportamental (1957) e Teoria do Desenvolvimento Organizacional (1962)”.

Ainda sob a égide da Escola Psicossocial, tem lugar as abordagens Sociotécnica (1953) e Neoclássica (1954). Nesse mesmo período, a presença de estudiosos da Área de Humanas (psicólogos, sociólogos, antropólogos) evidencia-se na administração geral – a partir de suas contribuições nesse campo surgem técnicas de liderança, de influência da motivação humana, comunicações, dinâmicas de grupo, entre outras. No entanto, o enfoque ainda achava-se direcionado para a Teoria Comportamentalista, nas relações estímulo-resposta para moldar a atitude das pessoas. Hora (*op. cit.*, p. 39) amplia a visão da “Escola Psicossocial” ao afirmar que a mesma:

---

<sup>30</sup>PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990. p. 65

...avança um pouco quanto ao que propõem Taylor e Fayol. No entanto, continua insistindo na ordem, no equilíbrio, na harmonia, na integração, enfim, no consenso em função dos objetivos organizacionais da sociedade.

No sistema educacional, a eficácia da administração preocupa-se com a consecução dos objetivos intrinsecamente vinculados aos aspectos pedagógicos propriamente ditos e a capacidade administrativa será medida pelo alcance dos objetivos educacionais propostos.

Segundo a autora, a relação entre eficiência (fazer bem as coisas) e eficácia (fazer as coisas certas) é aplicada no sistema educacional, não de forma integrada, mas relacionada à produtividade interna nas organizações. Nesse sentido, “a eficácia, por ser um critério intrínseco ao sistema de ensino, sobrepõe-se ao critério da eficiência que lhe é extrínseco.” (*idem*).

A Escola Contemporânea, a terceira grande escola destacada por Hora (*idem*), busca aplicar o critério de efetividade, ao tentar superar as “...limitações da eficiência associada à produtividade interna das organizações e da eficácia comprometida com a consecução dos objetivos educacionais” – tal superação foi concebida pela necessidade de imprimir-se objetivos mais amplos de “...equidade e desenvolvimento econômico social” (MOTTA<sup>31</sup> *apud* HORA, *idem*). A autora aponta que o critério de efetividade, definido pelos teóricos da Escola Contemporânea, “consiste na mensuração da capacidade de produzir a solução ou resposta desejada, o que supõe um compromisso real e verdadeiro com os objetivos sociais e as demandas políticas da comunidade” (*idem*). Assim sendo, pensar a efetividade da gestão educacional com o foco nos ciclos requer o cumprimento da premissa citada, pois os gestores e gestoras precisariam ser capazes de produzir as soluções dos problemas na implementação dos ciclos, comprometidos com o caráter sócio-político da escola.

Chiavenato (1993) fecha o elenco das 12 teorias da administração geral, apresentando mais duas teorias que tinham como argumento enfatizar a necessidade de interação com o ambiente e a tecnologia: a Teoria dos Sistemas (1951) e a Teoria da Contingência (1972). Essa última contribuiu com a visão de que a estrutura organizacional tem interface constante entre as variáveis externas e internas. É possível classificar como elementos externos as demandas advindas dos órgãos reguladores, políticas públicas, aspectos econômicos, demográficos e culturais, como também a influência da comunidade onde a escola está inserida – com efeito, estas variáveis

---

<sup>31</sup> MOTTA, F.C.P. Administração e participação: reflexões para a educação”. *Faculdade de Educação*, 10 (2), USP, jul./dez. 1984



interferem no cotidiano escolar gerando necessidade de adaptações no ambiente interno em todas as dimensões.

Vale ressaltar a importância das teorias administrativas críticas que possam servir de aporte de conhecimento para a efetividade da gestão escolar. Nesse contexto, no final da década de 1970 e no início de 1980, juntamente com a instabilidade econômica e política em nível internacional, conforme (HORA, 1994, p. 40):

...surgiram teorias administrativas críticas que têm sua base na fenomenologia, no existencialismo, no método dialético e nas abordagens de ação e que estabelecem como critério-chave na orientação dos dados e fatos administrativos a ‘relevância humana’, em que são analisados os critérios de eficiência, eficácia e efetividade da administração.

Percebe-se que a relevância humana é o critério principal que diferencia os diversos modelos de gestão. São diferentes construções epistemológicas, marcadas pela reflexão quanto às formas de lidar com o poder, a hierarquia e o próprio conceito de trabalho. Contrapondo-se ao modelo tecnicista, essas correntes administrativas surgiram por influência do entendimento de que o desempenho humano precisaria ser visto sob os aspectos filosóficos e antropológicos, o que implicou uma articulação significativa e lógica entre duas realidades: “...de um lado a administração e de outro a qualidade da vida humana dos participantes, qualidade essa que está definida de acordo com as próprias opções existenciais.”(Idem).

A autora compartilha a presente reflexão, afirmando que esse foi um critério eticamente filosófico e antropológico, na medida em que se discutia a pertinência dos atos e fatos oriundos da administração para a vida das pessoas. Parece que, desde então, o divisor de águas entre as diferentes teorias passou a ser analisar o tipo de tratamento que as organizações direcionavam aos trabalhadores. Tratava-se de um debate com foco na análise de dois critérios: “*o da relevância humana e o da exploração*”, na concepção Marxista, do homem pelo homem, percebendo-se, assim, o confronto entre posturas conservadoras e progressistas.

Estabelecendo um breve retrospecto... os parágrafos anteriores apresentaram as três escolas de administração (Clássica, Psicossocial e Contemporânea) e as teorias que as compõem sendo destacados, a partir da concepção de cada uma dessas teorias, critérios-chave que envolvem a administração. Esses critérios foram analisados e decompostos em variáveis que compõem a reflexão sobre administração nas diferentes escolas. Chiavenato (*op. cit.*, p. 13) afirma que “cada uma dessas cinco variáveis:

tarefas, estrutura, pessoas, ambiente e tecnologia – provocou, a seu tempo, uma diferente teoria administrativa, marcando um gradativo passo no desenvolvimento da TGA”.

Entende-se que a administração/gestão é a forma de organizar recursos, tempo, espaço e o movimento das pessoas, visando a alcançar determinados objetivos – tais objetivos devem ser coerentes com o tipo de atividade da instituição em foco. Por esta peculiaridade e potencial demandado, a ciência da administração tem sido considerada por muitos estudiosos, como Drucker (2001, p. 27), uma disciplina a ser, necessariamente, aplicada em qualquer tipo de organização.

Após a Segunda Guerra, começamos a perceber que a administração não é *administração de empresas*. Ela é pertinente a todos os empreendimentos humanos que reúnem, em uma única organização, pessoas com diferentes conhecimentos e habilidades. Precisa ser aplicada a todas as instituições do setor terciário, como hospitais, universidades, igrejas, entidades artísticas e agências de serviço social. (...) A administração tornou-se a nova função social mundial. [grifo meu]

O autor esclarece o fato de que a TGA é necessária em qualquer tipo de atividade e que não deve ser definida como *de empresas*. Compreende-se que administrar é uma tarefa importante para qualquer organização, visto que instituir objetivos e estratégias efetivas, promover o desenvolvimento das pessoas, sistematizar informações e rotinas são esforços necessários a qualquer tipo de organização. No entanto, é preciso considerar as diferentes formas de aplicar as ferramentas e métodos da gestão de acordo com as finalidades de cada instituição. Nesse sentido, a Teoria Geral da Administração aponta para a necessidade de atentar para a postura de gestão aplicada à peculiaridade de cada tipo de atividade.

As organizações são heterogêneas e diversificadas quanto a tamanhos, estrutura e finalidades. Segundo Chiavenato (*op. cit.*, p. 1), “Existem organizações lucrativas (chamadas empresas) e organizações não-lucrativas (como o exército, a igreja, os serviços públicos e as entidades filantrópicas)...”.

A partir desse contexto, vale ressaltar que a Administração Escolar é o objeto de estudo desta dissertação e o objeto de estudo da escola é a Educação e o problema investigado na Educação é a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Assim, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre a gestão, ou administração, na perspectiva da escola como uma organização que assume o desafio de imprimir o caráter progressista da educação, observando quais métodos e técnicas poderiam ser adequados à atuação da gestão na implementação dos ciclos.

A seguir, será apresentado o percurso e os períodos principais da pesquisa sobre administração ou gestão escolar nos fóruns acadêmicos em Educação. Nesse artigo, confirma-se que a dualidade entre as correntes conservadoras e progressistas sempre esteve presente.

### **3.3 Construção do Conceito “Gestão Escolar” nos Fóruns de Pesquisa**

Na revisão de publicações da ANPAE e da ANPED foi encontrado o trabalho de Maia & Machado (2006), que analisam de forma interpretativa e crítica as publicações da ANPA. E no período de 1961 a 2000. Esse trabalho teve como objetivo identificar a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. Verificou-se que nesse percurso estiveram presentes, além da dualidade entre as correntes antagônicas já citadas, dois aspectos recorrentes na construção da base epistemológica sobre o conceito de gestão escolar. O primeiro movimento de pesquisa contemplou a busca pela concepção e função da administração escolar e o segundo interesse de investigação teve como intuito descobrir a diferença entre os termos administração e gestão.

Segundo as autoras, a reflexão desses termos é evidente desde os primeiros textos publicados pela entidade. Inicialmente, a análise foi com base na utilização de adjetivos junto ao substantivo administração, nesse caso aceitando-se os dois: “escolar” e/ou “educacional”. A discussão ganhou complexidade maior ao identificarem a utilização conjunta de ambos os substantivos: “administração” e “gestão”, seguido dos adjetivos supracitados. Percebe-se que atualmente as duas expressões, gestão e administração educacional/ ou escolar, têm o mesmo significado.

As pesquisadoras Maia & Machado (*ibidem*) abordam que inicialmente a administração era definida com uma visão mais tecnicista, conservando características como: centralização, ação autoritária, hierárquica, burocrática, operacional, técnica, fragmentada e mecânica. O termo gestão surge como uma contraposição, mantendo aspectos como: liderança, descentralização, delegação, ação horizontalizada, coletiva e participativa articulada com diferentes contextos.

Esse estudo revelou que no período estudado (1961 a 2000), a administração escolar permaneceu no topo da burocracia e apresentando-se como forma de legitimação das relações de poder. Pode-se interpretar como uma gestão escolar

engessada em aspectos regulamentadores, com ênfase nas tarefas, como preconizavam as teorias tecnicistas – e de legitimação de poder. Hora (1994, p. 46) pode ser citada aqui ao lembrar que “a burocracia sempre esteve presente na administração escolar brasileira, fundamentada no saber técnico e na especialização que garantiram maior racionalidade e consequentemente realizariam maior controle”. Esse modelo permite ao Estado:

...um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica, submetendo-a a uma avaliação cujo o critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista. (FELIX, 1986 *apud* HORA, 1994, p. 46)

Esta é uma reflexão que denuncia que, no cenário do sistema capitalista, a escola representada pela sua gestão não é autônoma em relação ao contexto econômico, político e social. É uma conjuntura que exige adaptabilidade da escola ao sistema. HORA (*ibidem*, p. 47) ainda afirma que “os diretores não participam do planejamento da educação, não organizam as atividades técnico-pedagógicas, assim como não estão envolvidos na formulação da política educacional”. Essa ênfase é dada aos modelos de liderança estabelecidos com o foco no autoritarismo, na centralização, e não participativos e negociados. Há que se atentar para o fato de que a questão dos princípios burocráticos que ainda são tão presentes nos modelos de gestão educacional vigente é foco de um grande debate na sociedade, mas que de alguma forma acompanhou o currículo da Administração Escolar.

Nessa perspectiva, Maia & Machado (2006) abordam ainda que, na década de 1980, no contexto das iniciativas oficiais que visavam ao aprimoramento do estudo e do exercício da administração do ensino, surgiu a habilitação em Administração Escolar nos cursos de Pedagogia. A própria forma de administrar as escolas e o currículo da formação do diretor ou diretora foram eixos de debate e produção acadêmica – na mesma década, acontece o movimento histórico que apresenta o processo de abertura política e de redemocratização do país.

Em continuidade à análise do trabalho de Maia & Machado (*ibidem*), as referidas autoras mostram que a trajetória da construção do conhecimento em gestão foi marcada por três períodos principais. O primeiro (início da década de 1980) contou com o resgate do pensamento em administração da educação, com a não separação entre o pensar e o agir nas suas atividades – que, como visto anteriormente, era a postura preconizada pelas teorias clássicas tecnicistas. Entende-se que esse período de análise

ênfatiou o papel político desempenhado pela administração escolar, destacando-se as consequências dessas práticas para as classes menos favorecidas.

O segundo período inseriu o termo “gestão” nos textos e teve como marco a realização do Simpósio da ANPAE em 1986, na cidade João Pessoa, com o tema “A Democratização da educação e a gestão democrática da educação”. Para o mesmo período, os estudos analisados pelas autoras contemplaram algumas características necessárias à existência da escola democrática, dentre as quais: (1) novas formas de provimento do cargo de diretor; (2) investimento na formação de professores; (3) maior flexibilidade e autonomia para as escolas; (4) planejamento dinâmico e participativo; (5) tomada de decisões coletivas. Esses tópicos podem ser aplicados, atualmente, como parâmetros para a gestão escolar na implementação dos ciclos.

O terceiro período (década de 1990) evidenciou-se pela utilização, em paralelo, dos termos “administração” e “gestão”, estando o primeiro termo ainda associado às formas autoritárias de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões; enquanto que para o segundo termo designou-se a possibilidade de horizontalidade nas relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares.

Maia & Machado também identificaram para o estudo que, desde 1961 – passando pela primeira década de 1980, quando ainda os autores não utilizavam o termo “gestão” – houve a preocupação em conceber a ciência da administração “...enquanto atividade política, comprometida com os meios e com os fins, com o pensar e com o agir (*ibidem*, p. 1)”.

Como percepção mais abrangente, observou-se que a construção do conhecimento da administração educacional no Brasil ocorreu em diferentes momentos históricos; um processo marcado por reflexões, embates e debates, até chegar aos dias de hoje em que os termos (gestão e administração) passaram a significar a mesma coisa. No entanto, a palavra gestão toma cada vez mais o espaço dessa definição – o que justifica a sua utilização como palavra-chave da presente pesquisa.

No fórum de estudos e pesquisas da ANPAE, segundo Maia & Machado (*ibidem*), a trajetória da construção do conhecimento em administração educacional foi marcada pela valorização da especificidade das instituições escolares – em que se valorizou as escolas como um espaço de construção humana. Nesse sentido, as pesquisas sugeriram que se “...estabelecessem processos informais de participação e, principalmente, a adoção do princípio da diversidade de práticas de gestão escolar, em

função das características dos estabelecimentos de ensino e de sua comunidade” (*ibidem*, p. 13).

O estudo dessas autoras trouxe uma importante contribuição a esta dissertação ao desenhar o processo evolutivo da construção do conceito de administração ou gestão escolar, reconhecendo que a trajetória da construção desse conhecimento foi e ainda é marcada pelo debate entre lógicas antagônicas. Com efeito, reflexões consolidaram a argumentação do presente objeto de pesquisa.

As duas primeiras seções desse capítulo apresentaram um painel de conceitos e reflexões sobre a concepção de gestão escolar sob o contexto geral da teoria da administração. Percebeu-se a fragilidade conceitual que ainda enfrenta a construção de uma teoria que possa apoiar a gestão de uma escola progressista organizada em ciclos. Por essa razão, torna-se relevante observar, de forma intencional, o confronto de lógicas nas diferentes concepções que surgiram ao longo da revisão.

### **3.4 Confronto de Lógicas entre Administração Tecnicista e Gestão Progressista**

Como interpretar o confronto de lógicas entre a administração tecnicista e a gestão progressista? A evidência de que há duas lógicas absolutamente distintas coexistindo no campo da gestão escolar pôde ser percebida ao se identificar em trabalhos selecionados na revisão das publicações da ANPED e ANPAE, as problemáticas recorrentes, emergindo nas vozes ouvidas por pesquisadores (autores desses trabalhos selecionados).

Vale recordar que, dentre as categorias de análise identificadas por meio do mapeamento das publicações das entidades supracitadas, mencionadas no capítulo 1 desta dissertação (seção 1.4.3), essas vozes subsidiaram a categoria (3): “Percepção dos atores envolvidos na organização da escola em ciclos”. As denúncias identificadas em seus relatos apontaram as contradições presentes no cotidiano de escolas ditas cicladas.

Compreendida como uma organização social, a escola insere-se no campo de disputas entre pensamentos antagônicos. Nesse sentido, a dualidade entre correntes conservadoras e progressistas está presente na trajetória da construção do conhecimento em administração escolar. O ponto crucial dos embates, nesse contexto de disputas, referia-se aos aspectos concernentes ao conceito do trabalho humano. Ressalta-se a situação da Administração Escolar no período do Nacional Desenvolvimentismo (1946-

1964), época em que tomou maiores dimensões, como bem pontuam Andreotti *et al.* (2010, p. 136):

A Administração Escolar no Brasil, nesse período deve ser observada como parte das iniciativas que refletiam o desenvolvimento e a expansão industrial, dentro dos moldes do capital internacional. Seus fundamentos foram marcadamente impregnados pelas novas teorias administrativas advindas do capitalismo em sua fase industrial, que se fazem sentir no país, sobretudo, a partir dos anos 60 [da década de 1960].

O processo de expansão industrial exigiu maior qualificação dos trabalhadores. Drucker (2001, p. 24), traz à luz uma interessante percepção acerca da relação entre administração e conhecimento ao mencionar: “Não há razão para perguntar quem veio primeiro: a explosão educacional destes últimos cem anos ou a administração, que alocou todo esse conhecimento a um uso produtivo”. Nesse cenário, a escola passou a ser parte das estratégias mercadológicas, pois a empresa necessitava de uma “mão de obra” qualificada, não necessariamente educada. Os fundamentos da gestão escolar foram marcados pelos mesmos conceitos que afetaram a indústria e suas concepções sobre o exercício da atividade administrativa. Esse modelo ainda é muito presente na administração escolar vigente forjando, assim, o seu caráter conservador. Nas palavras de Hora (1994, p. 41):

A Administração escolar como disciplina e prática administrativa, por não ter ainda construído o seu corpo teórico próprio, demonstra em seu conteúdo as características das diferentes escolas da administração. Percebe-se, assim, a aplicação dessas teorias à atividade específica da Educação, havendo, portanto, uma relação estreita entre a administração escolar e a administração de empresas.

Constata-se, com base nas reflexões desenvolvidas até este ponto do estudo, que os conceitos sistematizados da administração ou gestão escolar parecem ter, de fato, os seus fundamentos iniciais na TGA. É interessante perceber que, primeiramente, a autora referiu-se às diferentes teorias da administração. Essa é uma evidência que traz para o presente estudo a compreensão de que existem outras escolas a serem observadas, ou construídas, por meio de novos posicionamentos. Sob esta linha, percebe-se também, com base em Paro (2010, p. 15), que o debate sobre a gestão escolar no Brasil movimentou-se em duas posições antagônicas.

De um lado, a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob forma de adesão ao emprego, aí, dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro, a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar.

O autor esquematiza uma circunstância dicotômica, muitas vezes encontrada na construção do conhecimento em administração escolar. Aponta que a primeira postura tem sido mais adotada entre as escolas brasileiras, ou seja, a utilização de técnicas da gestão positivista ou tecnicista. No entanto, salienta que a segunda nega a própria necessidade de administrar a organização escolar, pois “...opõe-se de forma radical a essa concepção empresarial (*ibidem*, p. 16)”. O autor conclui que nenhuma dessas duas matrizes de análise possui uma postura concreta para instauração de uma gestão escolar democrática, com ênfase na função social da escola. Paro (*ibidem*, p. 15-16) acrescenta:

a primeiras e fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados na empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos das organizações de modo geral. (...)

A segunda (...) procura constituir-se, mais precisamente, numa reação ao caráter autoritário das relações que dominam no interior da escola, como de resto em qualquer tipo de organização em nossa sociedade.

A hierarquia é característica básica da escola tecnicista. O modelo de comando, com alguns poucos no topo, dando ordens, e muitos embaixo, obedecendo, permaneceu, segundo Drucker (2001, p. 24), “...como norma por quase cem anos”. É difícil superar um comportamento aprendido por tanto tempo; no entanto, como bem colocado na crítica de Paro (*op. cit.*, p. 16), essa atitude conservadora não favorece a construção de uma escola progressista.

A escola, assim, só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar) for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola.

Embora defendendo soluções opostas para o mesmo problema, ambas essas concepções incorrem no mesmo erro: o de não considerarem os determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar.

O autor mostra que a primeira visão eleva à categoria de universalidade um particular tipo de administração, que pode ser interpretada como a escola tecnicista e seu modo de produção. A segunda procede “...de modo semelhante ao imputar a essa administração, e não às forças sociais que a engendram, as causas do autoritarismo e da dominação vigentes na sociedade.” (*ibidem*, p. 17).

Compreende-se que a postura concreta em direção à construção da gestão progressista requer uma visão crítica que supere o caráter acrítico revelado pelas posturas citadas, especialmente “...com relação à realidade concreta, na medida em que permanecem no nível da aparência imediata, sem se aprofundarem na captação das



múltiplas determinações do real” (*idem*). Nesse cenário, há que se buscar uma Administração Escolar voltada para a transformação social revelando um caráter crítico ao identificar o ambiente atual onde a escola está inserida.

Na intenção por identificar a vulnerabilidade do vocabulário da gestão educacional é fundamental perceber a utilização retórica de alguns termos, considerados progressistas e que surgiram ao longo de uma ampla reforma legal que privilegiou a adoção da gestão democrática da educação. É o que destaca (AZEVEDO & GARCIA, p. 18):

Por meio desse processo, nos últimos anos, temos assistido à absorção de uma série de conceitos que sempre foram progressistas – descentralização, autonomia, participação –, por uma ideologia empresarial conservadora que os redirecionou, mudando seu conteúdo e significado. (...) A escola é identificada como empresa e a educação como produto. (...) As noções de eficácia, eficiência, mensuração quantitativa, busca de qualidade total, passaram a fazer parte das políticas educacionais, sendo incorporadas inclusive por governos com pretensões progressistas.

Azevedo comprova que existem contradições e incoerências entre discursos e práticas, onde os termos da administração progressista são utilizados na retórica da política neoliberal. Autonomia e participação são aspectos fundamentais na gestão democrática. No entanto, as grandes decisões dos órgãos reguladores precisariam dialogar com as escolas, ou seja, a descentralização requer representatividade e comunicação. As políticas atuais são caracterizadas por instrumentos de controle com o foco em resultados quantitativos.

A coexistência das duas lógicas ainda está presente na política educacional atual, indicando ser esse um desafio a ser superado. Dessa forma, é possível perceber o paradoxo do nosso tempo, pois, segundo o autor, enquanto no meio acadêmico se concretizava um embate de posições teóricas, a política governamental institui a educação como apoio ao crescimento econômico.

Em contrapartida, algumas políticas adotaram em seus textos os princípios progressistas da educação. No entanto, não conseguiram ser implementadas de forma adequada visto que, na prática, foram desdobradas por meio de várias resoluções e programas com estruturas inadequadas a esses princípios e mais próximas das proposições tayloristas—apresentada neste trabalho como uma das teorias de administração tecnicista —; sendo, portanto, considerada ultrapassada para qualquer atividade por preconizar o tecnicismo, a hierarquização e a fragmentação das estruturas organizacionais.

Num ângulo mais procedimental e metodológico, Paro (*op. cit.*) aponta que os métodos e ferramentas da Administração Geral são largamente difundidos no campo da Gestão Escolar, quer seja na realidade das escolas, onde alguns diretores procuram adotar práticas com maior rigor, quer seja nos currículos e programas de habilitação em Administração Escolar, no interior dos cursos de Pedagogia. O autor considera que os métodos e técnicas utilizados nas mais diversas organizações, “...embora adaptados a cada situação específica, são todos semelhantes entre si.” (*ibidem*, p. 16).

Ao referir-se à escola conservadora com o foco na produtividade (resultados quantitativos apenas), Paro (*idem*) menciona também que “não há razão para que esta não possa pautar-se, na consecução de seus objetivos, por procedimentos administrativos análogos àqueles que tanto êxito alcançam na situação empresarial”. Por outro lado, pode-se dizer que as escolas que pautarem o seu modelo de gestão de forma crítica, progressista e democratizante, utilizarão princípios e ferramentas de gestão que sejam coerentes com o seu posicionamento filosófico em direção à política dos ciclos.

Trazendo esse confronto de lógicas para a produção acadêmica em Educação, em 1988 Paro já apontava para a dualidade presente nessas abordagens quando elucidou que a maioria das obras escritas sobre gestão escolar ou se voltava para a defesa e legitimação dos princípios da administração capitalista ou então – por perceber a gestão escolar apenas como práticas burocráticas e autoritárias –, negava ou descartava a possibilidade de avanço nesse campo.

A citação a seguir, de Wellen & Wellen (2010, p. 7), mostra que essa é uma realidade presente até hoje.

Na sua grande maioria, as pesquisas realizadas atualmente sobre a gestão escolar no Brasil servem para integrar dois conjuntos diferentes: de um lado, anúncios de pacotes administrativos desenvolvidos por empresas capitalistas e que são vendidos ao governo para serem implantados nas escolas; e, de outro, análises que concluem a impossibilidade de mudanças nos padrões da gestão escolar, pois esta seria resultante exclusiva de princípios negativos, visto que a administração representaria apenas uma composição de elementos autoritários e, por isso, nunca compatível com práticas democráticas.

Estes autores apresentam a questão do radicalismo conceitual encontrado na administração escolar. Eles realizaram uma pesquisa sobre o nível de criticidade entre autores que discutiram a questão da gestão escolar e concluíram que (*idem*):

...entre os autores brasileiros que se dedicaram a estudar a realidade das escolas em nosso país, poucos foram os que conseguiram conciliar uma análise comprometida com a crítica radical da realidade com uma postura responsável de contribuição teórica.

Wellen & Wellen referem-se ao fato de ainda haver pouca contribuição teórica que apresente uma visão crítica e ao mesmo tempo articulada com os propósitos contemporâneos da administração escolar; percebe-se uma lacuna comprovada pela pouca evidência de pesquisas em gestão educacional. Como diz Paro (1988, p. 48), “na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do campo social”. Certamente que uma dessas instâncias é a escola e a sua forma de funcionamento.

Diante do confronto de lógicas antagônicas faz-se necessário um posicionamento crítico e coerente aos princípios progressistas da gestão educacional. Há que se evitar uma posição dicotômica para sistematizar um conceito que valorize as brechas e um ponto de equilíbrio para a administração da escola num processo de implementação dos ciclos.

Teixeira<sup>32</sup> (p. 15, *apud* Maia & Machado, 2006, p. 7) aborda o diálogo potencial entre a lógica da administração escolar com a da administração de empresas, defendendo que a escola poderia aprender com a empresa, mas não deveria ser comparada a esta:

O espírito de uma e de outra administração são de certo modo até opostos. Em Educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo está subordinado.

Com efeito, o elemento de análise do presente trabalho consiste em pensar a gestão escolar por meio de teorias administrativas coerentes com a organização por ciclos. Nesse caso, pode-se interpretar o pensamento de Teixeira como uma afirmação de que se trata de lógicas antagônicas, já que a empresa e a escola têm alvos opostos. No entanto, há que se conhecer e aprofundar esse saber com relação às teorias da administração geral que venham ao encontro do posicionamento crítico, enxergando o alvo supremo da escola – o educando – como a principal motivação ao planejar o seu cotidiano.

---

<sup>32</sup> TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da administração escolar. In: ANPAE. *Administração escolar*. Salvador: ANPAE, 1968. p. 9-17. [edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar].

Nesse cenário de contradições, vale ressaltar que os termos considerados progressistas se referem ao posicionamento político da escola que queira construir percursos emancipatórios. Assim, destaca-se como um desafio da gestão escolar o resgate do conteúdo e significado essencial dos termos e práticas progressistas no cotidiano de suas instituições, visando a construir uma prática de gestão democrática.

A escola necessita reorganizar o seu tempo e seu espaço para garantir um bom funcionamento. As técnicas e ferramentas de gestão, advindas da administração geral, como: (1) construção de base de informações e comunicações; (2) programas de desenvolvimento das pessoas; (3) planejamento estratégico, tático e operacional; (4) mapeamento dos processos e rotinas; entre outras, precisam ser utilizadas de forma coerente aos propósitos educativos sem que, com isso, a finalidade da escola progressista seja ferida. Constatase que é possível um diálogo com a Teoria Geral da Administração; entretanto, é mister que se reconheça suas limitações para a construção de uma Teoria da Administração Escolar – conforme abordagem de Hora (1994, p. 47), a seguir,

São as limitações que a teoria geral da administração impõe à teoria da administração da educação, submetida à condição de ciência aplicada, que exigem dos administradores educacionais urgência no sentido de promover a retomada crítica de suas bases para (re) descobrir a parcialidade de suas práticas, sentir-se historicamente situada e, de posse dessa consciência, inserir-se na totalidade e na concreticidade e poder assim desenvolver sua função crítica de desvelamento do discurso ideológico e passar do nível de controle e conformismo, alcançando a marca desejável de libertadora.

Para alcançar essa posição libertadora, a gestão escolar precisa assumir um posicionamento crítico que garanta o pensamento coerente ao processo de organização e implementação da proposta escolar por ciclos. Com efeito, esse tipo de administração visa a garantir como ênfase ou preocupação fundamental, o equilíbrio entre “...a promoção do desenvolvimento socioeconômico e a melhoria das condições de vida humana” (HORA, *ibidem*, p. 39).

Assim, para dar coerência aos argumentos elencados para o presente trabalho, parte-se do princípio de que a Teoria Geral da Administração oferece elementos de reflexão para a organização escolar nos três níveis: institucional, setorial e operacional. No entanto, observando-se a diferença presente, natural e esperada, entre os objetivos empresariais e educacionais. Admite-se que, de fato ainda existe um longo caminho a

ser percorrido para a sistematização de uma teoria da Administração Escolar Progressista – como bem explicado por Zung<sup>33</sup> (*apud* HORA, 1994, p. 48):

Há que se atentar para o fato de que a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo. Longe de possuir a lógica da empresa, a organização escolar compreendida dialeticamente não se fundamenta na impessoalidade, cujo objetivo é a exploração do trabalho alienado. Sem desconsiderar suas características reprodutoras, a escola, contraditoriamente, pode buscar conhecimento através da relação sujeito-objeto, entendida como processo personalizado, que se dá entre homens independentes, em que se busca a transformação.

A dicotomia entre gestão empresarial e gestão escolar estará sempre presente: (1) os aspectos tecnicistas; (2) os princípios econômicos; (3) a visão de produtividade numa abordagem quantitativa apenas; (4) as intenções hierarquizantes; e (5) a concepção do trabalho descolado do desenvolvimento humano são questões incoerentes para a construção de uma gestão escolar progressista. Esse tipo de gestão requer princípios democráticos, pois assim o conhecimento passa a ser construído coletivamente por meio da relação sujeitos-escola – considerando-se ser essa uma jornada de mudanças e transformações.

Compreende-se que a administração escolar deva construir o seu quadro teórico próprio, posicionando-se a respeito de como instituir uma prática escolar que tenha como princípios orientadores da gestão, aspectos da Teoria Geral da Administração oriundos de escolas críticas. Conforme Hora (*op. cit.*, p. 47):

Para assumir a sua função crítica, a teoria da administração escolar deve atentar para alguns pressupostos indispensáveis: inicialmente, a retomada da especificidade da administração, vinculada à natureza da educação, uma vez que o evidenciamento de sua ação política, que envolve a totalidade das relações sociais é compreendida dialeticamente.

Nesse caso, há que encontrar maneiras de se pensar a gestão escolar a partir do conhecimento produzido pelas teorias da administração, com caráter crítico e progressista sem, contudo, ignorar a necessidade de utilização dos instrumentos operacionais que possam garantir a efetividade de seus processos.

---

<sup>33</sup> ZUNG, A. A. K. A Teoria da administração educacional: ciência e ideologia”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, fev. 1984, v. 48, p. 46

### 3.5 Reexaminando e Sistematizando o Conceito de Gestão Escolar

Percebe-se que os termos administração e gestão referem-se a uma função genérica para qualquer tipo de atividade que necessite de organização. A palavra organização carrega o sentido racional de um processo transitório entre a realidade percebida e a desejada. É interessante aplicar essa percepção ao movimento de mudança entre séries e ciclos – nesse caso, pode-se dizer que gestão, ou administração, é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Nas palavras de Paro (2010, p. 26):

Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. O animal também realiza atividade, mas sua ação é qualitativamente diversa da ação humana, já que ele não consegue transcender seu estado natural, agindo apenas no âmbito da necessidade.

As palavras do autor confirmam a relevância humana da gestão, já tratada nesse trabalho relacionando-a ao bem estar das pessoas, podendo ser vista também em seu caráter racional, porém não alienado. No momento em que os atores da escola começam a participar da construção da escola em ciclos passam a propor os objetivos e a realizar ações para alcançá-los – é FERREIRA (2011, p. 308) quem explica como essa dinâmica se processa:

A gestão da educação, hoje, ultrapassou estas formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas que a caracterizaram durante muitos anos, sem contudo prescindir de alguns destes mecanismos, enquanto instrumentos necessários ao seu bom desenvolvimento e ao ‘bom funcionamento da escola’, mas, apenas enquanto instrumentais, a serviço dos propósitos decididos coletivamente e expressos no projeto político pedagógico da escola que cumpre, desta forma sua função social e seu papel político institucional.

Isso posto, fica claro em que aspectos a gestão escolar apropria-se dos métodos e ferramentas da administração geral. São instrumentos operacionais utilizados para o “bom funcionamento da escola”, mas que precisam estarem consonância com os princípios filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos decididos nas dimensões institucionais e coletivas.

Tomando-se como exemplo uma ferramenta bastante conhecida da administração, o planejamento, é possível perceber que a sua aplicabilidade é mais voltada às ações práticas – ou seja, o planejamento torna-se um instrumento para desdobrar decisões mais amplas e que necessitam de diagnósticos e posicionamentos

anteriores sobre os princípios que irão orientar tal gestão. Há que se compreender o ambiente institucional como o espaço para se discutir concepções que orientem a prática da gestão como um todo, e não apenas a sua dimensão operacional.

Buscando construir um conceito de gestão escolar adequado a implementação dos ciclos, faz-se necessário refletir sobre o que diz Paro (2010, p. 15) ao fazer menção ao comportamento de “...negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar” – referindo-se a alguns gestores escolares que negam a necessidade de aplicação dos conceitos da teoria como base para alicerçar as suas atuações. Contrapondo essa perspectiva, o presente trabalho de pesquisa acredita que a escola é uma organização que necessita de gestão por ser constituída de diretrizes, regulamentações, instalações, recursos materiais, financeiros, tecnológicos, e principalmente, de pessoas (professores, funcionários, liderança, alunos e pais).

Com estas considerações em mente, torna-se relevante pensar o conceito de administração ou gestão como algo que vai além de tarefas rotineiras, automáticas ou burocráticas. Noutras palavras, pode-se dizer que “Gestão (do latim *gestio-ônus*) significa ato de gerir, gerência, administração (...), podendo-se ampliar o campo de atuação dos gestores ao pensar que “...gestão é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel (FERREIRA, 2011, p. 306).

Compreende-se que a gestão escolar com o foco nos ciclos pode valer-se de vários recursos em administração em sua abordagem crítica na tomada de decisões de forma compartilhada – que impulse os atores para desempenhar o papel político e social da escola na articulação da transição entre séries e ciclos. O ato de gerir constitui-se de “...princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais” (*idem*). Pode-se interpretar que são os princípios sociais acoplados a prática de gestão escolar que evidenciam a efetividade dessa atividade.

Parece que a administração é condição básica para o sucesso na implementação dos ciclos. Paro (*op. cit.*) sinaliza que a atividade administrativa é uma função exclusivamente humana; ou, em suas próprias palavras (*ibidem*, p. 26), “...é necessária à vida do homem”. A escola representa um conjunto de objetivos de sua equipe, tais objetivos precisam convergir e essa convergência precisa ser mediada; logo, a gestão é fundamental para vida da escola. Por essa razão, entende-se que é dos dirigentes das

escolas a tarefa de realizar esforços pedagógicos, administrativos e institucionais para essa jornada dentro de um processo de humanização das relações que estão presentes nesse ambiente de mudanças.

Segundo Azevedo (2010, p. 13), a “...gestão é a forma de colocar em prática todas as metas e os objetivos educacionais traçados pelas políticas”. Ao pensar na implementação da política de ciclos, Paro (2007, p. 27) mostra a necessidade de sucessivas mediações para transformá-la em realidade no cotidiano escolar.

Trata-se de, na busca de objetivos não perder de vista as mediações necessárias para concretizá-los, o que constitui uma autêntica questão administrativa, se por administração entendermos a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. A esse respeito, embora não seja incomum considerar a administração uma disciplina essencialmente formal, ocupada apenas com métodos e técnicas e preocupada com o controle do trabalho alheio, é preciso dar ênfase a sua intrínseca dimensão mediadora, para não perder de vista a necessária adequação das ações, recursos e processos aos fins perseguidos.

O autor especifica que, no caso da administração escolar, pode-se considerar como objeto de estudo “...a sua função de buscar a realização dos fins educativos, tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim” (*ibidem*, p. 27). Entende-se melhor a natureza da função do gestor ou gestora escolar quando Paro (2010, p. 26) cita: “Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los”. O ser humano é capaz de pensar, sentir e agir no sentido de “...transcender de seu estado natural (...). Essa transcendência se dá na medida em que ele busca realizar, por meio da ação racional, os objetivos a que se propõe” (*ibidem*, p. 27). O autor explicita, ainda que de forma provisória, o que significa para ele “*utilização racional de recursos*”. Se existe uma intenção, se existe uma finalidade em mente, será preciso utilizar os recursos e os esforços adequados a essa intenção. Entende-se aqui o critério racional de pensar a adequação dos meios aos fins pretendidos. Vale ressaltar, ainda com (PARO, *idem*), que a:

Adequação aos fins significa, primeiramente, que, dentre os meios disponíveis, há que selecionar aqueles que mais se prestam às atividades a serem desenvolvidas com vistas à realização de tais fins. E ainda cuidando da dimensão econômica que se faz presente à medida que o alcance dos objetivos se concretize no menor tempo possível e com o dispêndio mínimo de recursos.

Na implementação dos ciclos, a organização dos tempos e espaços escolares depende de recursos, e não só materiais, mas também da articulação de uma participação racional e intencional dos atores desses processos. Trata-se dos “esforços



despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum” (*ibidem*). Compreende-se que tal coordenação deve ser feita pela liderança da escola, transformando-se em agente de mudanças.

Considera-se, então, que a escola necessita de um posicionamento filosófico inicial para sistematizar a sua gestão, decidindo se partirá de uma concepção conservadora e tecnicista ou progressista e democrática. Supõe-se que a prática de gestão da escola organizada para os ciclos deva ser fundamentalmente evidenciada pelos princípios da administração progressista. Nesse contexto, conceitos como descentralização, autonomia, participação, relevância humana, trabalho compartilhado e aprendizagem significativa fariam parte das práticas pretendidas.

Este capítulo ocupou-se em oferecer um painel de conceitos e reflexões que pudessem contribuir com a construção do conhecimento em gestão escolar. Segundo Mainardes (2008), ainda existe um número reduzido de trabalhos que estabelecem relações entre o contexto da política de ciclos e a sua forma de implementação.

Espera-se, pensando no ambiente micro (interior da escola), identificar as possibilidades administrativas e pedagógicas para realizar a escola em ciclos por meio de uma gestão efetiva. Assim – relembrando-se a proposta de análise das categorias identificadas para o estudo de publicações da ANPED e ANPAE já mencionadas, e citando-se novamente a categoria (2) “Problemas na implementação dos ciclos” pode-se identificar como subcategorias, um conjunto de esforços de gestão escolar que podem constituir-se como objetivos institucionais e critérios de qualidade para a própria administração escolar, a saber: (1) garantir a qualidade do ensino; (2) melhorar as condições do trabalho docente; (3) organizar a estrutura física e material; (4) formação continuada da equipe; (5) criar uma base de informações (avaliação institucional); (6) criar veículos de comunicação interna; (7) organizar o tempo e o espaço escolar para apoiar o pedagógico; (8) instituir um bom relacionamento com a comunidade, pais e alunos; (9) criar procedimentos operacionais para o bom funcionamento da escola.

Parece que essas estratégias podem indicar o *como* vencer o desafio de implementar os ciclos; no entanto, esse *como* deve ser adequado ao processo de gestão democrática – uma escola que seja construída pela e para as reais necessidades de todos os seus atores. O próximo capítulo ampliará essa questão.

## 4 GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS EM CICLOS: MULTIPLICIDADE DE VOZES

O capítulo anterior apresentou a trajetória histórica do conceito de gestão escolar, até chegar à perspectiva contemporânea e crítica do mesmo. Este capítulo pretende enfatizar a importância da gestão participativa na construção do projeto educativo e do plano de desenvolvimento institucional fundamentados nas referências teóricas dos ciclos e na concepção do espaço escolar como um lugar de democratização em diferentes dimensões. Aqui também serão apresentados os resultados da pesquisa no campo empírico onde alguns educadores compartilharam as suas experiências no processo de implementação dos ciclos no município do Rio de Janeiro. Essas informações poderão legitimar as lições aprendidas sobre ciclos e gestão construídas até aqui.

O quadro de leituras para a revisão bibliográfica no eixo temático Democratização da Escola foi composto tomando-se como referência os autores Paro (1998, 2001, 2007), Freitas (2003, 2009), Azevedo & Garcia (2010), Hora (1994), Ferreira (2011), Krug (2001, 2005), Fetzner (2009), Freire (2011), Fernandes & Nazareth (2011), Maia & Machado (2006) e alguns documentos legais da Educação produzidos por órgãos governamentais na área de Educação, como por exemplo: LDBEN n. 9394/96; Lei n. 8.069/90; Resolução SME-MRJ n. 1133; Resolução CNE/CEB n.7; ECA; entre outros.

O processo de democratização da escola passa pela consciência do papel social e político da mesma. Há que se considerar o espaço escolar como um campo fértil para o exercício dos propósitos democráticos. Nota-se que nessa concepção, segundo Hora (1994, p. 34), a escola

...não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos de sua própria contradição. É um *locus* em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

Trata-se de um ambiente dinâmico de disputas em que a escola precisaria ser encarada como um lugar de livre circulação de ideologias, “...onde a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo em que permite a ação dos intelectuais

orgânicos rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca de democratização”(idem). Nessa perspectiva, os gestores escolares, exercendo o papel de “intelectuais orgânicos”<sup>34</sup>, devem atuar no redimensionamento do papel da escola, enquanto uma agência de formação que reproduz as relações sociais. Ferreira (2011, p. 304) contribui com essa reflexão mencionando que a escola “...não pode vincular-se meramente à lógica do mercado de trabalho, mas cumprir sua função social, isto é cumprir seu papel político-institucional”.

No contraponto, vale ressaltar o pensamento de Hora (*loc. cit.*, p. 49), ao afirmar que a gestão democrática em educação “...está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada”. Acredita-se que é nesse confronto de lógicas que a gestão escolar imprime o seu caráter democrático, superando o conservadorismo e encontrando brechas para um posicionamento sócio-político progressista. Trata-se da formação para cidadania, o que deve ser a essência da gestão democrática num contexto de disputas. Dourado<sup>35</sup>, *apud* Ferreira (*loc. cit.*, p. 304), também faz uma interessante colocação para esse tema:

A gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa; mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

É preciso refletir sobre a criação de diferentes formas de participação da comunidade escolar nesse “jogo” democrático. A implementação dos ciclos é vista aqui como uma possibilidade de aproximação entre o posicionamento sócio-político e epistemológico interacionista da escola. No seio desse contexto de disputas, as práticas pedagógicas precisam ser coerentes aos princípios educativos que preconizam o desenvolvimento integral dos alunos por meio da educação para a compreensão.<sup>36</sup> Esse processo pode ser alavancado a partir da compreensão do próprio sentido da democracia.

---

<sup>34</sup> Interpretado na concepção de Gramsci

<sup>35</sup> DOURADO, Luiz Fernandes. A Escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 79

<sup>36</sup> na concepção de Edgar Morin.

O pensamento democrático numa escola organizada em ciclos vai além do que inserir o tema na matriz curricular dos segmentos da escola. A compreensão do que seja gestão e como dar-lhe um caráter participativo pode começar pelo processo de aprendizagem sobre o que significa esse fenômeno para todos os atores da escola. Para refletir sobre isso, Paro (2007, p. 73) realizou uma pesquisa no interior da escola, entrevistando vários educadores para identificar suas percepções quanto ao significado de democracia – e assim relata o que apurou da experiência:

A primeira resposta generalizada reporta-se aos jargões normalmente presentes no senso comum relativos ao ‘governo do povo’, à ‘vontade da maioria’, fazendo uma aproximação com o conceito de democracia ‘formal’, que estaria adstrita ao mundo da ‘política’ propriamente dita, entendida esta como atividade de deputados, vereadores, prefeitos, partidos políticos etc. – enfim, o ‘político profissional’ em geral. Nessa concepção, a democracia relaciona-se fortemente com eleições e representação, praticamente esgotando-se nesses dois elementos.

É interessante observar a multiplicidade de concepções sobre o que venha a configurar um comportamento democrático. A pesquisa concluiu que as concepções variam desde a mais completa permissividade, onde as pessoas podem fazer o que querem e acreditam que a liberdade é um direito conquistado, “...passando pela autonomia construída no respeito mútuo, até chegar a certo moralismo de regras rígidas que devem ser acatadas por todos a fim de impor limites à própria democracia” (*idem*).

Paro também apresentou a visão dos educadores entrevistados quanto ao ensino da democracia e concluiu que eles tendem a admitir a mera inclusão no currículo de conteúdos relacionados com direitos e deveres e com matérias que expliquem o funcionamento do sistema político vigente. Nas palavras desse autor (*ibidem*, p. 74):

É como se o papel político (democrático) da escola fosse apenas ‘ensinar democracia’, como quem passa conhecimentos que devem ser apropriados e aceitos pelo educando, numa violação flagrante do princípio educativo que supõe o exercício da vontade livre de quem aprende, afirmando-o como sujeito na relação .

Torna-se relevante considerar essa perspectiva na implementação dos ciclos, pois se espera que as estratégias de ação sejam coerentes com o posicionamento político-pedagógico; mais do que ensinar a democracia, é preciso democratizar a escola.

Compreende-se que trilhar o caminho da democratização é a essência da transição entre séries e ciclos. Esse percurso tem sido marcado por diversos aspectos, “...de acordo com a percepção dos órgãos oficiais ou na perspectiva dos educadores, especialmente daqueles que fazem uma análise mais crítica do processo educacional”

(HORA, 1994, p. 35). Segundo a autora, os órgãos oficiais entendem a democratização do ensino como a facilidade de acesso à escola “...pelas camadas mais pobres da população” (*idem*). Já Arroyo<sup>37</sup>, *apud* Hora (*ibidem*, p. 20) afirma que:

A democratização da administração da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter as decisões de Estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos.

Nessa direção, considerando a visão dos órgãos oficiais sobre o direito de todos estudarem por meio do acesso à escola e o pensamento de Arroyo quanto à necessidade de participação dos atores envolvidos nos processos decisórios, é possível identificar duas dimensões da democratização da educação. No entanto, para alguns educadores, a democratização da educação também passa por mecanismos de desenvolvimento de processos pedagógicos efetivos, o que para os ciclos representaria uma pedagogia progressista que garanta a democratização do conhecimento.

No que tange a gestão escolar, “surge, a politização da ação administrativa, resultante da sua imersão na totalidade; e a democratização do saber, negando a divisão entre teóricos e executores, passa a aceitar a formação do educador político” (*ibidem*, p. 47). Pode-se interpretar a citação da autora como um princípio para a gestão participativa por meio da democracia do pensar.

Há que se pensar em espaços onde gestores e equipe compartilham opiniões, conhecimentos e experiências na busca de consenso sobre possíveis soluções dos problemas que surgem no cotidiano da escola no processo de transição entre o conservadorismo e a implementação dos ciclos, porém evitando a dicotomia. A autora aborda que a rejeição à dicotomia fará gestores conscientes de que “...não há verdade geral, mas verdades históricas, socialmente construídas, parciais e provisórias.”. (*ibidem*, p. 48). É nessa construção coletiva, onde o pensamento e o posicionamento individual é permitido que surgem as verdades históricas e provisórias. Assim a gestão democrática é evidenciada.

Pode-se dizer então, que a própria teoria da administração escolar tem hoje construções provisórias, sujeitas a novas proposições resultantes do processo de democratização da escola. Nessa direção, será interessante sistematizar o conhecimento provisório construído nesse momento do presente trabalho sobre os caminhos para a gestão democrática.

---

<sup>37</sup> ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1979. p. 36-46. (volume 2)

#### 4.1 Perspectivas e Caminhos de Democratização da Escola

Para que se possa imprimir os esforços necessários à jornada de democratização da escola, Azevedo (2010, p. 13-33) sistematiza as três perspectivas possíveis:

- A **democratização do acesso** implica a garantia de acesso universal à educação básica, onde as escolas ampliam o seu atendimento, garantindo a inserção do aluno em uma turma de faixa etária próxima a dele e assegurando o seu direito de permanecer. Não só para os que estão em idade própria, mas também para os adultos com defasagem de escolarização, para os portadores de deficiência, para as populações indígenas, quilombolas e segmentos sociais empobrecidos que necessitam de políticas específicas para garantias de acesso.
- A **democratização de conhecimento** implica a permanência com aprendizagem, o que tem se constituído no grande desafio a ser atingido, pois a não aprendizagem tem como consequência a reprovação, a evasão e a consumação da exclusão social pela escola, ou seja, a escola confirma a exclusão dos que já são excluídos antes de chegar à escola e, desta forma, os sistemas de ensino acabam reproduzindo a pirâmide social ao invés de construir o ensino como uma possibilidade e mobilidade social para as camadas populares da sociedade. Exige um ambiente que possibilite a construção do conhecimento pelo próprio sujeito, de forma interativa, utilizando-se de base epistemológica interacionista. Isso garante que a dimensão do conhecimento funcione como um elemento emancipador.
- A **democratização da gestão** na prática busca o exercício da construção coletiva do projeto pedagógico, orçamento participativo, valorização dos conselhos de representatividade, entre outros aspectos. Institui canais de participação com processos eleitorais formalizados, regrados por normas legais, produto de consensos construídos. Entre os principais mecanismos, estão: a eleição de diretores e vice-diretores, constituição de conselhos escolares com participação de pais, alunos, funcionários e professores, comissões de trabalho, assembleia por segmentos, assembleia geral, orçamento participativo nas escolas, escola de pais, espaços de formação dos conselheiros eleitos e outras experiências possíveis de constituição de espaços de participação democrática [**grifos meus**].

A síntese das três vertentes que representam as trilhas da jornada da democratização da escola consolida os indicadores da qualidade da gestão escolar. Com efeito, é na atuação dos gestores articulando espaços e tempos para o exercício democrático que será possível consolidar e legitimar as outras duas dimensões da democratização (acesso e conhecimento). É na dimensão da gestão que a identidade da escola é concebida – é onde tem lugar a definição coletiva dos princípios e ações a serem contemplados no planejamento de longo, médio e curto prazos, bem como dos posicionamentos epistemológico e didático-pedagógico do projeto educativo. Trata-se aqui, da construção coletiva do projeto político pedagógico, interligado com as ações administrativas em interface com os órgãos centrais, e também com os interesses comunitários.

O presente estudo entende como uma possibilidade de construção de percursos emancipatórios a implementação dos ciclos por meio de uma gestão escolar democrática que busque resgatar a autonomia da escola, dentro de um processo de gestão compartilhada, lembrando que a atuação do diretor ou diretora caracteriza-se por sucessivas intervenções do cotidiano, que por sua vez precisa ser respeitado como um espaço de luta.

Segundo Gomes (2009, p. 9), “a principal tarefa da gestão é assegurar o processo de representatividade e participação. Administrar ações compartilhadas (ad+ministr+ação) – um processo onde o líder (ministro) gerencia as ações com adição (ad) de esforços.” Essa forma de fragmentar a própria palavra administração ilustra bem a necessidade da gestão participativa e democrática.

É interessante retomar a dimensão da democratização do conhecimento para lembrar que alguns autores referem-se ao processo ensino e aprendizagem ideal fundamentado num espaço interacionista com o intuito de garantir o direito de aprender de maneira significativa. É fato que o acesso à educação pública melhorou nas últimas décadas, mas o que se espera é que o ingresso à escola seja, também, garantia de acesso ao conhecimento. Conforme Krug (2005, p. 7):

A progressiva universalização do acesso à escola não tem se transformado em acesso ao conhecimento. As classes populares têm acessado a escola pública de ensino fundamental sem que a perspectiva de um conhecimento relevante lhes tenha sido oportunizado. Não se trata, apenas, dos índices de reprovação e evasão apresentados pelo ensino fundamental no Brasil, mas, para além disto, de um questionamento sobre o que tem sido aprendido nas aulas escolares.

Compreende-se como democratização do acesso a inserção e permanência do aluno na escola. Por democratização do conhecimento o direito do aluno em frequentar turmas de faixa etária próxima a dele e assegurando o seu direito de permanecer por meio do processo de aprendizagem de forma significativa. Esse é o aprendizado que liberta e forma cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades na construção de um mundo melhor. Trata-se de uma perspectiva totalmente aderente às premissas da concepção dos ciclos exploradas no capítulo 2 desta dissertação.

Com efeito, o olhar dos gestores e gestoras para a dimensão do conhecimento é fundamental, pois ela se constitui no grande propósito da escola. Além do direito do acesso e permanência, há que se promover um espaço educativo mais atraente do que os apelos externos como a mídia, a tecnologia e as vivências que os alunos e alunas têm fora da escola.

Fica evidente a necessidade de se criar mecanismos para melhorar a qualidade do ensino, começando por instituir estratégias de relacionamento e comunicação com os alunos, responsáveis e comunidade, de forma a identificar as suas necessidades, expectativas e desejos e, assim, cumprir a responsabilidade da escola no acolhimento e desenvolvimento dos estudantes.

Vindo ao encontro dessa perspectiva do acesso, existe o aspecto da inclusão escolar com o intuito de não só integrar os alunos portadores de necessidades especiais, mas dar-lhes o direito de aprender e progredir continuamente. A questão da inclusão escolar tem sido um palco de muitos debates e contradições – as instituições recebem diretrizes para organizar o tempo e o espaço escolar viabilizando a inclusão de alunos; no entanto, parece que o sucesso desse trabalho depende da prática de uma pedagogia diferenciada, para que o acesso seja real e promova o direito de aprender para todos os estudantes, independentemente de suas peculiaridades.

Esse é um desafio que requer organização institucional para, que conforme o artigo terceiro da Resolução CNE/CEB n. 2<sup>38</sup>, já citada na introdução deste estudo, a escola possa desenvolver esforços “(...) para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (...)”. Nota-se que a inclusão escolar só terá um campo fértil por meio da democratização da escola nas três direções: acesso, conhecimento e gestão. Parece evidente que cada dimensão possa ser considerada como um grande indicador de qualidade educacional.

Os teóricos utilizados como referenciais teóricos dos ciclos foram unânimes em defender a implementação da abordagem como forma de democratizar o conhecimento e os pensadores que contribuíram com as reflexões sobre gestão escolar, potencializaram o caráter democrático, social e negociável. Nesse viés, torna-se essencial refletir e sistematizar o conceito de qualidade.

## **4.2 Qualidade de Ensino**

Qualidade é um termo polissêmico e por isso é fundamental compreender a real concepção que é dada à qualidade de ensino sob o ponto de vista organizacional, social e coletivo. A década de 1990 foi marcada por conflitos e tensões configurados na expressão ou retórica da “educação para todos” como um mote para a democratização

---

<sup>38</sup>(BRASIL [Resolução CNE/CEB n. 2, 11-02-2001], 2001) – Artigo 3º.



do acesso. Maia & Machado (2006, p. 10) alinhavam de forma bem crítica esses dois pontos:

Nesse período também foi contemplada a relação entre educação/administração/qualidade, sendo criticado o sentido de qualidade estabelecido pelo modelo político neoliberal e destacada a importância de se buscar a especificidade da qualidade para a educação.

O grande debate sobre como alcançar a qualidade em educação veio acompanhado da discussão do que realmente é esse conceito. De fato, a questão do acesso perde sentido sem considerar-se este fato – não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento; esse é um assunto muito debatido pela mídia, pela academia, no interior das escolas e nos órgãos centrais. Paro (2007, p. 15) partilha sua contribuição para o tema:

Quer no âmbito dos sistemas escolares de modo geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, um dos traços que têm apresentado permanência marcante nas últimas décadas é o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental. O que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva na qualidade de ensino, muito embora nem sempre haja coincidência a respeito do conceito de qualidade – conceito esse que, ademais, raramente aparece explicitado de forma rigorosa.

A discussão sobre qualidade de ensino passa a ser um foco de tensão, visto que o seu próprio conceito é alvo de discrepâncias. Por essa razão é interessante conhecer as diferentes concepções dadas ao termo, que como disse o autor supracitado, raramente aparece nos debates ou nas publicações, explicitado de forma rigorosa.

Existe a concepção de qualidade atrelada aos parâmetros que orientam a gestão. Esses critérios podem ser compreendidos como indicadores de qualidade que compõem as funções da administração escolar para garantir o bom desempenho operacional, tático e global da instituição. Gomes (2009, p. 9) elenca os vários focos de gestão que precisam ser cuidados pelos líderes da escola. Eles são valorizados e interpretados aqui como esforços de gestão estrutural. São eles: (1) construção coletiva do projeto político pedagógico; (2) mapeamento e otimização dos procedimentos de rotinas; (3) relacionamento e comunicação com os alunos, pais e comunidade; (4) capacitação e bem estar das pessoas que fazem parte da equipe; (5) otimização de recursos materiais e financeiros; (6) orçamento; (7) estratégias e planos; (8) medição de resultados em diferentes dimensões quantitativas e qualitativas.

Compreende-se que esses são indicadores que traduzem necessidades de organização da forma de gerir o funcionamento da escola; porém, para construir a concepção de qualidade de ensino, é relevante ampliar essa visão considerando-se os valores ligados ao desenvolvimento integral do estudante. Para além da dimensão institucional da escola, há que se pensar de forma responsável sobre o significado da qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, Azevedo & Garcia (2010, p. 24) apontam que “trata-se agora de buscar a qualidade para os que estão na escola”. Ainda com Azevedo & Garcia (*ibidem*, p. 25-26), a definição do termo nessa dimensão está baseada numa abordagem crítica que centra

...a concepção de qualidade na consideração dos valores ligados à formação do sujeito histórico, à formação integral do indivíduo, incluindo as dimensões das competências e das habilidades para o trabalho, considerando trabalho como ação emancipatória e realizadora da humanização do ser humano.

Dessa forma, a qualidade passa a ser vista a partir do critério de relevância humana em seu direito de aprender de forma integral e significativa. Surge aqui a definição da qualidade social, onde o desenvolvimento humano é o alvo maior. Ainda nessa linha, Azevedo<sup>39</sup>, *apud* KRUG (2001, p. 131), coloca a construção de uma escola com “qualidade social” como um dos principais desafios para a implementação dos ciclos ao trazer a seguinte definição:

Um projeto de educação de Qualidade Social transformador e libertador, onde a escola seja um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de cidadãos plenos, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário que tenha na prática da justiça, liberdade, no respeito humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e na convivência harmônica com a natureza, o centro de suas preocupações.

Essa escola de qualidade não está pronta, e nem poderia estar; é necessário trabalhar para sua construção – por isso a importância dessas discussões para a gestão da escola. Pretende-se uma gestão que entenda a missão da escola como uma prática que parta do real atendimento das necessidades essenciais do aluno para que alcance o aprendizado significativo, visando a desenvolver um ser humano integral, transformando-se num cidadão – e ainda, partindo da premissa de que toda criança é capaz de aprender “...se lhe forem oferecidas condições para tal, ou seja: respeito a seu

---

<sup>39</sup> AZEVEDO, José Clovis. *Escola cidadã: construção coletiva e participação popular*. 1998 [Não publicado].

ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos.” (BERTAGNA<sup>40</sup>, *apud* FREITAS, 2003, p. 26).

Sabe-se que essa real adaptação da escola às necessidades dos alunos, esse real atendimento, pressupõe a organização do espaço e tempo do cotidiano, de maneira flexível e dinâmica. Dessa forma é possível obter a qualidade do ensino evidenciando o seu caráter social. A qualidade social para os que estão no interior da escola parece ser resultado da qualidade negociada, pois esta visa obter resultados por meio da participação de todos os atores. Nesse sentido, o conceito pode ser ampliado, buscando-se também compreender a qualidade como um processo negociado.

Na concepção de Freitas (2009, p. 56), qualidade negociável é “...gerar envolvimento da ponta do sistema”. Nessa ponta encontram-se os atores da escola que, de forma negociada, participariam das decisões importantes sobre aspectos pedagógicos e administrativos da instituição. Esse é um movimento da gestão escolar ainda tímido. Segundo Fernandes & Nazareth (2011, p. 68), “...de forma geral, as propostas políticas progressistas e neoliberais parecem ainda pouco satisfatórias, por não prezarem o aspecto negociável da qualidade”, também destacando que:

...mesmo em propostas identificadas como progressistas, fundamentadas teoricamente e que obtiveram sucesso em outros contextos, como por exemplo, as propostas de ciclos e de não reprovação, quando implantadas a partir de um centro pensante sofrem resistência de professores, alunos e pais, comprometendo seu desenvolvimento.

Os autores demonstram que a escola ainda está em construção e que é preciso trabalhar na transição entre as lógicas antagônicas. Citando Freitas<sup>41</sup>, Fernandes & Nazareth (2011, p. 67) explicam que para definir o que é uma escola de qualidade será preciso clarificar os “...principais aspectos de sua natureza como o seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador”.

Constata-se que qualidade é um termo polissêmico e carrega dimensões que podem ser descritas como qualidade da gestão (com os indicadores para o bom funcionamento da escola), qualidade do ensino e o seu caráter sócio político e qualidade negociada, que impulsiona o processo de gestão democrática – que, por sua vez, torna-se condição básica para a implementação dos ciclos. Faz-se necessário, portanto, dar a ênfase aos aspectos políticos e legais da gestão democrática.

---

<sup>40</sup>BERTAGNA, R. H. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau*. 1997. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, UniCamp, Campinas., 1997.

<sup>41</sup>FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação da escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. [Especial]

### 4.3 Ênfase Política e Legal da Gestão Democrática e Representatividade nos Ciclos

O cotidiano é espaço e tempo da *práxis* e de vivência de contradições entre a prática, o posicionamento filosófico e as propostas pedagógicas. São aspectos que influenciam a maneira de organizar as instituições de ensino e, conseqüentemente, a forma de administrá-las. Nesse contexto, a gestão educacional no Brasil, hoje, conta com um grande número de regulamentações provindas da esfera federal, estadual e municipal que, por um lado, podem engessar as ações da escola e, por outro, deixam brechas para uma construção de um espaço democrático.

Ao somar as referências teóricas sobre ciclos e gestão democrática e a vivência como gestora educacional há algumas décadas, foi possível compreender que o processo de implementação dos ciclos requer um ou mais interlocutores para que objetivamente se concretize a democratização. Percebe-se que esse é um exercício cotidiano de dialogar pela arte de ouvir, interrogar e pela paciência em procurar respostas que possam auxiliar nas soluções de problemas. Parece ser um processo a se realizar de forma contínua e em longo prazo; porém, há a necessidade de que, na prática, os gestores instituem esforços intencionais para abrir espaços diários de reflexão sobre valores e atitudes que venham a alterar comportamentos. Compreende-se que esse ambiente se constitui no desenvolvimento de um clima amistoso nas relações interpessoais, onde haja o espírito de cordialidade e ações solidárias no interior da escola que possam agregar valor à comunidade local.

Nesse contexto, o presente estudo identifica que a função básica do gestor educacional seja a de organizar os tempos e espaços do cotidiano escolar na perspectiva crítica, formando coletivos, consolidando, assim, o cumprimento do papel social da escola. Hora (1994, p. 49) apresenta a ênfase política da gestão democrática da seguinte forma:

A gestão democrática em educação está intimamente ligada articulada ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola.

A implementação dos ciclos vivencia embates políticos entre forças conservadoras e progressistas. Freitas (2003, p. 33), diz que “...a forma escola não é ingênua, neutra, equalizadora em sua organização (para não dizer em sua arquitetura).

Ela é modulada por fatores que ocorrem fora dela e que ‘disputam’ a definição de seus espaços e tempos”.

Segundo Wellen & Wellen (2010), historicamente a educação foi alvo de vários interesses, retratando o caráter heterogêneo e até antagônico dos debates. A cultura escolar recebe uma carga de influência significativa, pois entende-se a instituição de ensino como um instrumento de integração social – no entanto, a busca de sua autonomia é marcada por conflitos que regem uma sociedade de classes. Os autores apontam que essa questão impulsiona os debates sobre a concretização dos projetos educativos num espaço onde coexistem diferentes interesses pela escola. Nessa perspectiva, os gestores e gestoras poderiam organizar o espaço e o tempo do cotidiano para que essa “disputa” seja a favor do bem comum e não de interesses individuais ou econômicos. Esse é um desafio a ser superado. Como modular a estrutura educacional por meio de um processo democrático onde todos os interessados participam, onde as vozes de diferentes atores são ouvidas e consideradas?

Na construção do conhecimento em História da Educação e sua administração facilmente encontra-se as marcas do embate político e econômico, desde o Brasil Colônia até o contexto da Nova República e do Neoliberalismo. O neoliberalismo e o social-reformismo ainda estão presentes na vida da escola e da sociedade. Fetzner (2009, p. 56) aponta que “...a proposta de ciclos e o processo de democratização da educação escolar estão imersos em uma sociedade conservadora”. Verifica-se o êxito cultural mediante a maneira de organizar as escolas para a manutenção do *status quo* conservador. Fortalecendo esse debate, Azevedo (2010, p. 16 -17) denomina tal prática “mercoescola”:

O grande desafio, para que os educadores avancem na construção de teorias e práticas pertinentes a uma educação democrática, começa pela necessidade de compreensão das questões macroeconômicas e macropolíticas que atravessam a realidade e o dia-a-dia [sic] da educação. Há uma transformação conservadora que está em curso na educação cujo o sentido deve ser melhor precisado e avaliado pelos educadores.

Azevedo denuncia a questão de que a agenda do setor educacional é influenciada pelas decisões da concepção conservadora. Ela é “...ditada pela hegemonia das políticas neoliberais e da ofensiva dos mercados e que dão origem a um novo tipo de escola, a ‘mercoescola’.” (*ibidem*, p. 17); e aponta o fato de que existe uma outra ordem de mudanças que é definida pelas diretrizes educacionais formuladas por agências internacionais. Mostra, ainda, que os direitos universais caracterizam-se “...em

serviços disponibilizados no mercado, na forma de mercadoria, transformados em novas fontes de lucro (*idem*)”. Nessa perspectiva, quem determina o que a escola tem que ensinar e como ensinar é o mercado – é ele quem estabelece o conhecimento prioritário para a escola ensinar.

Na contramão da democracia liberal estão as tentativas de resgate da democratização da escola, do conhecimento e da própria gestão que é o que se propõe nos ciclos. Nesta perspectiva, Azevedo & Garcia (2010, p. 18) apontam para a necessidade de se identificar “...as ações políticas que procuram contaminar ou transferir diretamente para as instituições educacionais os métodos organizacionais e gerenciais de gestão da empresa”. Essa proposição denuncia o movimento de trazer para a administração escolar as práticas da gestão de empresa tecnicista, dando lugar ao modelo administrativo que valoriza a centralização, a hierarquia e o trabalho sem consciência. A própria ciência da administração crítica de cunho interdisciplinar argumenta em favor de uma forma de gestão mais contemporânea: descentralizada, autônoma e participativa. Entende-se que é esse o caminho para a escola em ciclos. Conforme Azevedo & Garcia (2010, p. 22):

...democratizar a educação pública significa enfrentar e formular uma crítica radical à escola, cujo padrão de organização baseia-se na forma hierarquizada, verticalizada, fragmentada, reproduzida da organização do trabalho fabril.

Há que se superar esse padrão de organização que evidencia a ideologia conservadora, tendendo impor um “...viés mecanicista subjacente às práticas pedagógicas” (*ibidem*, p. 30). Segundo os autores, para que a escola em ciclos se estabeleça seria preciso formular uma crítica radical, imprimindo esforços necessários para o processo de sua democratização, sabendo que o mesmo acontece dentro do contexto de disputa de projetos antagônicos: de um lado, a educação democrática e cidadã e, de outro, a educação submissa à mercantilização ou ao tecnicismo.

A crítica radical pode ter o seu início no exercício de identificar as regulamentações que podem legitimar o processo de gestão democrática nas instituições de ensino. A Constituição Federal, no que se refere ao capítulo sobre a educação, incorporou em seu texto a democratização da sociedade e da instituição pública brasileira, traduzindo-os em preceitos legais.

O movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas, iniciado no princípio da década de 1980 e legitimado na LDBEN 9394/96, tem encontrado apoio nas reformas educacionais e nas proposições

legislativas. Esse movimento concentra-se em três vertentes: (1) participação da comunidade na seleção dos diretores; (2) criação de colegiados que participem de processos decisórios; e (3) repasse de recursos financeiros às escolas e, conseqüentemente, aumento de sua autonomia. Assim a LDBEN 9394/96 (BRASIL [LDBEN n. 9394/96], 1996d) estabelece, em seu Título IV, a Organização da Educação Nacional:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...).

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O entendimento do artigo 14 é fundamental para a função dirigente, pois diz respeito ao exercício democrático, valorizando a representatividade de cada ator do sistema. A escola pública é uma instituição de serviço para a sociedade, que se distingue por oferecer o ensino como um bem público – não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais coerentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores. Nessa perspectiva, seria evidente pensar a administração escolar na qualidade dos serviços prestados, e em seu caráter social e negociável.

Como já visto, além da visão política comprometida com a transformação das condições sociais e econômicas excludentes, o gestor escolar precisa orientar a sua instituição em direção à implementação de práticas que sejam participativas e horizontalizadas, como apontam os documentos legais. Dessa forma, de acordo com Paro (2007, p. 73):

Democracia na escola, por sua vez, referir-se-ia à utilização desse mecanismo na gestão escolar: conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmio estudantil e, eventualmente, eleição de dirigentes. Só após essa primeira abordagem, com perguntas que procuravam sugerir (sem suggestionar) outras implicações e aplicações da democracia à vida cotidiana, é que algumas pessoas demonstravam admitir, em certa medida, a democracia como algo intrínseco à educação de qualidade.

O autor aborda a questão da universalização do Ensino Fundamental atrelado às relações democráticas das instituições de ensino com seu entorno, apontando que

somente por meio da relação escola-comunidade será possível construir identidades entre ambas; o que demanda gestores e professores preparados para a competência de interagir com os diferentes contextos culturais e sociais.

Corroborando com essa necessidade de superação das barreiras que precisam ser ultrapassadas para a implementação dos ciclos e a realização da gestão democrática, Paro (*ibidem*, p. 30) lembra que não basta ter os fóruns de representatividade.

Os próprios mecanismos de ação coletiva, como conselho de escola, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil, mostram-se incapazes, na maioria das vezes, de superar os obstáculos antepostos por uma estrutura avessa à participação na qual estão mergulhados.

A gestão democrática na escola por ciclos tem relação direta com a postura participativa dos responsáveis pela administração da escola. “Desse modo, quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que seja relevante para indivíduos e grupos” (HORA, 1994, p. 41). Para consolidar essa percepção de que existe direcionamento legal para a democratização da escola por meio da participação, da representatividade e do diálogo, é relevante lembrar a Lei n. 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que abre pistas interessantes. Vale a reprodução do parágrafo único do art. 53 que diz: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Os diretores escolares frequentemente recebem diretrizes maiores dos órgãos que regulam o sistema educacional Federal, Estadual e Municipal. Um exemplo dessa afirmação foi identificado no campo empírico da presente pesquisa. Ao analisar a Resolução SME/RJ n. 1133, de 16 de maio de 2011, que “dispõe sobre o procedimento de consulta à comunidade escolar para a escolha da direção das unidades escolares da rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências”; percebeu-se, entre outras considerações, a intencionalidade em imprimir o princípio da gestão democrática nas escolas da rede. Ao divulgar essa resolução, em ocasião do processo de eleição dos diretores para o ano de 2012, a Secretaria de Educação aponta para a necessidade de um gestor capaz de “...consolidar o processo de democratização da escola, promovendo a integração constante entre escola, família e comunidade”. Nesse caso, verifica-se a interface da gestão com os aspectos legais.

Verificou-se os diferentes marcos legais que preconizam a gestão democrática em instâncias federais, estaduais e municipais. Além dos aspectos legais, a gestão



escolar vivencia as interferências dos fatores políticos, econômicos, culturais, entre outros.

Há que se ter o entendimento de que a escola não é um organismo isolado do contexto em que faz parte. Ao se analisar a perspectiva da gestão escolar de forma crítica, fica evidente que existem limitações para o exercício da autonomia na atuação da gestão escolar – de acordo com Oliveira (2011, p. 104), nota-se que as reivindicações por maior autonomia para as escolas:

...têm sido respondidas pelo Estado com a possibilidade da descentralização administrativa e financeira. A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação.

A autonomia pedagógica é um fator fundamental para a proposta dos ciclos. Percebe-se como uma problemática o caráter limitado que as escolas enfrentam ao buscar um posicionamento educativo fundamentado na abordagem progressista, visando a cumprir os propósitos democratizantes. Nesse contexto, os gestores deparam-se com os objetivos dos órgãos centrais e as políticas públicas de avaliação. Assim, é preciso avançar, encontrando espaços para resgatar a autonomia pedagógica, administrativa.

No entanto, o que faz com que as premissas se transformem em ações de qualidade negociada é o desenvolvimento de um projeto educativo que esteja alicerçado num referencial teórico-filosófico-político coerente com os princípios legais. Esse posicionamento deve indicar quais valores e crenças orientam a ação educativa e as ideologias em jogo. Com efeito, essa articulação é de responsabilidade da liderança, por meio da formação de coletivos.

A história da educação vem sendo marcada por embates políticos que buscam superar a hegemonia da classe dominante e, de alguma forma, imprimir a Educação Libertadora. A esse respeito, é importante atentarmos para o que afirmou Santiago (2011, p. 11) ao escrever o prefácio da obra de Paulo Freire - *Pedagogia do oprimido*:

A pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a 'educação como prática da liberdade' postula, necessariamente, uma 'pedagogia do oprimido'. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente.

Sob o ponto de vista político, a implantação da escolaridade em ciclos pode representar um movimento comprometido com a “...transformação das condições sociais e econômicas excludentes impostas pelo capitalismo à maioria da população...” (KRUG, 2001, p. 85). Trata-se de um processo sistematizado na organização do espaço e do tempo no cotidiano escolar para implementar a educação como prática da liberdade por meio da participação ativa de seus atores no exercício de suas próprias pedagogias na concepção interacionista da aprendizagem. Por isso Freire (2011, p. 107) dizia: “Quando tentamos um adentramento no diálogo como um fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra”.

Entende-se, portanto, que a ênfase política dos ciclos tem, em sua essência, a dialogicidade como prática de uma pedagogia para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Assim, a gestão escolar deve estabelecer um espaço contínuo de diálogos. Aplicando essa reflexão à prática, pode-se dizer que, no cotidiano, o gestor realiza tarefas enquanto constrói relacionamentos.

A transição do sistema seriado para os ciclos parece depender de um trabalho em equipe, de forma que a proposta transforme-se em objetivo comum por meio da construção coletiva baseada na democracia do pensar. Paulo Freire ensinava que é preciso cuidar da palavra e do diálogo e que essa dinâmica resultaria no exercício da liberdade. Segundo Paro (2001, p. 18):

Esse exercício da ‘liberdade’ é que se constitui na própria democracia como mediação para a liberdade. Por isso é que se diz que a democracia é ao mesmo tempo meio e fim, posto que sua realização (uma mediação) consubstancia-se na própria realização da liberdade, não como apenas uma palavra, mas como algo concreto que é a própria realização do homem em sua especificidade histórica.

Portanto, não é possível pensar nos ciclos sem ter a clareza do princípio político e social de sua implementação. Algumas vezes, a concepção política pode aparecer nos projetos educativos de forma híbrida e pouco consistente. De todo modo, espera-se que o gestor escolar tenha o discernimento para perceber que o princípio da administração escolar nos ciclos tem um interlocutor, que é o autoritarismo hierárquico do qual tanto se revestiu a administração das redes quanto a própria relação pedagógica.

Para diminuir as contradições que existem hoje, há que se ter tempo para desenvolver a cultura da participação, mas é preciso notar que a escola não é democrática só por se posicionar como tal em seu projeto político pedagógico – esse é

um aprendizado institucional que deve ser pensado intencionalmente pela gestão escolar. A esse respeito Paro (1998, p. 46) aponta que:

...tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

De acordo com o autor, a escola torna-se democrática por meio de estratégias institucionalizadas que possam dar suporte à ação pedagógica e essa é uma função da gestão. Ela não acontece espontaneamente.

As leituras e reflexões realizadas até aqui, parecem indicar que é preciso superar os obstáculos para a legitimação da democratização da educação por meio da construção de uma instituição cidadã. Dessa forma, imprimir a concepção dos ciclos no cotidiano torna-se condição básica para a construção de um projeto histórico inovador das bases da democratização da escola e da sociedade.

A organização dos tempos e espaços escolares na abordagem dos ciclos requer planejamento de médio e longo prazos que atue como instrumento de conscientização e comprometimento de todos os envolvidos – parece ser esse o caminho mais efetivo para a democratização da educação. Com efeito, essa é uma jornada que deve ser articulada e orientada por gestores ou gestoras comprometidos com um modelo de gestão democrática.

No entanto, há que se perceber as limitações, barreiras e os grandes desafios enfrentados por esses profissionais. Sabe-se que a gestão de uma unidade educacional está imbricada com um sistema maior e sofre intervenções e interferências externas o tempo inteiro. A escola está inserida num contexto maior de disputas e regulações, o que demonstra o quão complexa é a tarefa de dirigir uma jornada de transformação em direção aos ciclos como ferramenta de democratização. Por essa razão, seria arbitrário continuar as reflexões do presente estudo, sem conhecer mais de perto as percepções de profissionais que vivenciaram processos de implementação da proposta.

Visando a consolidar o conhecimento dos aspectos conceituais analisados criticamente no presente trabalho, a próxima seção tem a intenção de reexaminá-los, refletindo sobre a aplicabilidade dos mesmos no processo de transição entre os ciclos e o regime seriado, visto pela lente dos gestores – podendo, assim, identificar os esforços institucionais necessários para a construção da cultura de uma gestão democrática efetiva.

#### 4.4 Desafios da Gestão Democrática na Implementação dos Ciclos na Perspectiva de Educadores Investigados

Ao analisar os caminhos desta pesquisa, considerou-se pertinente identificar evidências quanto ao sistema de democratização da escola na implementação dos ciclos. Por essa razão, alguns profissionais foram ouvidos, caracterizando assim a busca de elementos para reflexão no campo empírico. Por isso, a partir desse momento será organizado um diálogo entre alguns conceitos que foram referências teóricas desta pesquisa e as falas e comentários dos quatro educadores ouvidos, por meio da técnica de entrevista semiestruturada.

Serão apresentados os resultados das entrevistas com 1 educadora que atuou na implementação dos ciclos, desdobrando as diretrizes da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ) e 3 gestores escolares. Suas falas interpretam as faces vividas na cultura escolar. Na concepção de Viñao Frago, *apud* Fetzner (2009, p. 52):

Cultura escolar contém práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do saber escolar, os objetivos materiais, a função, o uso e a distribuição no espaço, a materialidade física, a simbologia, os modos de pensar, significados e ideias compartilhados.

As vozes ouvidas expressam os aspectos culturais das escolas da rede de ensino carioca, com os seus ritos, crenças e valores instituídos. Os gestores compartilharam suas percepções e experiências no processo de implementação dos ciclos.

A escolha destes 4 educadores realizou-se com base no conhecimento pessoal consolidado em ocasião de encontros de capacitação com os diretores da SME/RJ para discutir o papel da gestão na implementação dos ciclos. Cada um deles vivenciou esse processo de mudanças em tempos e dimensões diferentes. Por isso a escolha dos educadores deu-se de maneira intencional, ou seja, diferentes experiências dentro de uma mesma concepção.

A primeira entrevistada foi uma educadora que participou do processo de implementação dos ciclos no Município do Rio de Janeiro desde 1999, sendo designada pelo Departamento Geral da Educação para atuar na capacitação e mobilização de coordenadores pedagógicos e posteriormente, dos gestores das unidades escolares do Ensino Fundamental. Sua escolha foi motivada pelo interesse de que a presente

pesquisa, embora realizada e pensada no ambiente micro (interior da escola), pudesse mostrar a interface da gestão escolar com as decisões e ações dos órgãos centrais.

As outras 3 pessoas ouvidas<sup>42</sup> são diretores que vivenciaram a implementação dos ciclos no interior das escolas em momentos e dimensões diferentes. A “Diretora 1” foi escolhida por ter participado, em 1999, do processo de implementação como gestora do 1º segmento (é gestora há 18 anos). A “Diretora 2” fez parte do processo de ampliação como gestora do 2º segmento em 2008 (gestora há 20 anos). E o Diretor ouvido vivenciou a 1ª fase da implementação (ciclo de alfabetização) quando alocado em uma das Coordenadorias de Educação (CRE’s) e a 2ª fase (2008) como diretor de uma unidade escolar (há 10 anos).

Os encontros com os entrevistados aconteceram em seus respectivos locais de trabalho. Com a articuladora da Secretaria de Educação aconteceu no espaço de trabalho onde ela está atualmente, que é a Escola de Formação Paulo Freire (setor de capacitação de professores e gestores) e com os diretores, ocorreu em suas escolas e também em conversas informais (presenciais e telefônicas). O período da realização da pesquisa no campo empírico ocorreu entre os meses de janeiro e março de 2013.

O conteúdo da pesquisa empírica explora questões sobre a forma e as motivações que geraram a implementação dos ciclos na rede, a maneira como os gestores foram mobilizados para atuarem como articuladores do processo de implementação, quais foram as dúvidas mais frequentes com relação aos ciclos na rede, os conflitos e tensões que surgiram, os aspectos positivos ou os benefícios que eles enxergaram, suas opiniões sobre como foi o envolvimento de pais e professores; por fim, colheu-se a percepção dos educadores ouvidos sobre quais são os desafios do gestor ou gestora escolar no processo de transição entre a lógica seriada e a lógica dos ciclos.

Os educadores, ao retratarem suas vivências na implementação dos ciclos no município, identificaram aspectos relevantes da gestão. Os resultados parecem fornecer uma boa aproximação sobre os desafios de implementação dos ciclos que este trabalho pretende identificar. Num primeiro momento objetivou-se conhecer as opiniões dos educadores quanto as motivações da Secretaria de Educação para a implantação dos ciclos e as estratégias planejadas para o envolvimento da equipe gestora e dos professores no processo.

---

<sup>42</sup>Vide Anexo – Formulário da entrevista.

#### 4.4.1 Estratégias de implementação: mobilização dos atores

A “Diretora 2”, ao ser perguntada sobre a razão ou o objetivo da implementação dos ciclos na rede do Rio de Janeiro, mencionou que a proposta foi “...baseada em experiências da implementação da rede municipal de Belo Horizonte”. Afirmou que o processo ocorreu “no meio do ano sem apresentação sequer aos professores”. Sua resposta refere-se ao processo de implementação nos demais ciclos (2008). O “Diretor” é de opinião que a motivação da prefeitura foi “...tentar acabar com a retenção nas séries iniciais do ensino fundamental”. Já a “Diretora 1” respondeu o seguinte:

Em 1999, a SME-RJ definiu como prioridade discutir com a Rede Pública a implantação do Ciclo de Alfabetização. A grande meta era a universalização do acesso dos alunos a esse período de formação e a garantia do sucesso de todos, desde o início da escolaridade.

As percepções dos diretores sobre os motivos que levaram o município a tomada de decisão por implantar os ciclos, mostram a questão da universalização como ponto de partida, seguindo com a intenção de acabar com a retenção nas séries iniciais, baseando-se na experiência de Belo Horizonte. Sobre o plano inicial de implantação, a “Diretora 2” declarou: “...o que foi dito é que iria começar no primeiro segmento de ensino fundamental para criarem hábitos que chegariam ao segundo segmento”; mas denuncia que faltou estratégia para envolver os professores em ocasião da ampliação dos ciclos nos demais segmentos.

A segunda pergunta referiu-se a como os professores foram envolvidos. A “Diretora 2” apontou que não houve curso e que nem os “professores foram ouvidos”. Já o “Diretor” relatou que existiram alguns programas como “Televisão, encontros com as CRE’s, com a SME etc.”. A “Diretora 1” disse ter sido “...um momento de muito estudo e reformatação de práticas pedagógicas”.

As diferentes informações sobre o mesmo tema podem demonstrar as vivências distintas de cada gestor. Existe a visão de que a Secretaria não ouviu e nem capacitou os professores, mas também verificou-se relatos de que o plano de implementação da Secretaria previu e realizou estratégias para com esse objetivo. A interpretação para as diferentes percepções pode ser relacionada aos dois momentos que a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro vivenciou na implementação dos ciclos. A “Diretora 1” e o “Diretor” referiram-se a 1ª fase (1999 – ciclo de alfabetização). A fala da “Diretora 2”

está relacionada com a 2ª etapa do plano (2008 – ampliação para o 2º e 3º ciclos). Essa peculiaridade foi confirmada ao telefonar para os diretores, procurando situar cronologicamente as suas respostas.

Uma outra pergunta feita aos educadores foi sobre o suporte que a secretaria de educação deu aos gestores na ocasião. De que maneira os gestores foram mobilizados e preparados como articuladores do processo de implementação dos ciclos? O Diretor, referindo-se a 2ª etapa da implementação (2008) declarou que “efetivamente não aconteceu essa preparação, o que tornou a implantação muito difícil, pois os próprios gestores tinham dúvidas e não se sentiam seguros para esclarecer e tirar dúvidas dos professores”. A “Diretora 2” confirma, respondendo que “não houve preparação dos gestores do 2º segmento”. Percebe-se que a implantação do ciclo de alfabetização ocorreu dentro do plano inicial da Secretaria e demonstra uma experiência positiva na implementação dos ciclos. É o que mostra a resposta da “Diretora 1”, do 1º segmento:

Recebi muitas oportunidades de participação em palestras, ciclos de estudo, biblioteca de apoio, roda de discussão com a CRE entre direções, e busquei por meios próprios pesquisar, ampliar minha visão para poder cumprir meu papel nessa teia de informações, como peça fundamental nessa relação de conhecimento com o novo que precisa ser experimentado, pesquisado, e praticado em cada escola. Várias ações foram desenvolvidas para estruturar a proposta: consultorias, palestras, e programas de TV elaborados pela SME, em parceria com a Multirio [questionário respondido em fev. 2013].

Nesse relato, vale ressaltar a postura da gestora no sentido de compreender a complexidade desse processo ao dizer que buscou por meios próprios pesquisar, ampliar o conhecimento para poder cumprir o seu “papel nessa teia de informações, como peça fundamental nessa relação de conhecimento com o novo que precisa ser experimentado, pesquisado, e praticado em cada escola”.

A percepção da “Diretora 1” vem ao encontro do que o presente trabalho compreende como um desafio da gestão escolar, que é buscar identificar as brechas existentes nessa teia de informações. Assim sendo, a atuação do gestor acontece num esforço contínuo de superação da lógica conservadora na promoção do diálogo, na articulação dos saberes fundamentais da administração escolar, preparando e mobilizando pessoas para a implementação de medidas que possam apoiar a prática dos ciclos.

Compreende-se que o gestor deva atuar no atendimento das necessidades internas, em interface com as leis e os mecanismos de controle estabelecidos pelos

órgãos centrais. Nem sempre essas frentes convergem para o mesmo objetivo, que deveria ser o de transformar diretrizes em ações, refletindo sobre os princípios sócio-políticos expostos nas leis sobre a democratização da educação. Visando a enxergar melhor esta questão, foi perguntado aos educadores que participaram dessa pesquisa no campo empírico, sobre o que era solicitado aos gestores pelos órgãos centrais. Ao que responderam:

- Caberia aos gestores estudar com suas equipes formas de fazer acontecer essas novas práticas educativas onde o ponto central deveria ser sempre o respeito pela caminhada do aluno dentro dos objetivos num tempo escolar diferenciado [“Diretora 1”].
- Era solicitado que os gestores cumprissem ordens [“Diretora 2”].
- Foi passada para os gestores a responsabilidade de formar os professores nessa concepção, sem que eles tivessem sido capacitados previamente [“Diretor”].

A fala da “Diretora 1” mostra que a secretaria de educação passou com clareza que esperava dos gestores a ação mediadora na formação dos coletivos das escolas. O diretor explica que era clara a responsabilidade dos gestores na formação dos professores e a fala da “Diretora 2” denota os aspectos hierarquizantes ainda presentes.

Essas indagações foram motivadas pela necessidade de identificar as ações que a secretaria de educação organizou intencionalmente para mobilizar os gestores. A representante da secretaria de educação, que afirmou ter “...a responsabilidade de colocar as pessoas para estudarem ampliando a visão sobre o desenvolvimento humano e as metodologias adequadas”, esclarece como foi a mobilização dos gestores na primeira fase, ou seja, na implementação do ciclo de alfabetização em 1999.

O gestor vem para os ciclos via currículo. Foi em 2003 no processo de atualização curricular. Em 2004 – chegou-se mais próximo dos gestores. A DEF tinha um seminário anual com um dia inteiro para o gestor. Aconteciam reuniões mensais dos coordenadores de CRE’s – num determinado momento as gerentes de educação envolviam os gestores na discussão.

Os primeiros a serem envolvidos foram os professores do 1º ciclo (1999), em 2003 aconteceram as estratégias para o envolvimento dos diretores (também do 1º ciclo). O impacto positivo dessas ações é evidenciado na fala da “Diretora 1”, que vivenciou o processo inicial da implementação dos ciclos no município (1999-CBA).

O Ciclo de Alfabetização, do qual posso melhor falar, na nossa unidade escolar atendia a essa faixa em sua quase totalidade, tinha como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização dos alunos, com um trabalho não fragmentado, dando continuidade ao processo de alfabetização durante um período de três anos. Foram



traçados objetivos gerais para o ciclo e específicos para cada ano. Os alunos, no entanto, não ficariam retidos, caso não alcançassem os objetivos previstos. A concepção básica era recuperar o conceito de que a aprendizagem se dá de forma contínua, sem interrupções, evitando um processo de fragmentação no ensino (“Diretora 1” ao descrever sobre o processo de implementação).

O capítulo 2 da presente dissertação explorou as concepções epistemológicas quanto ao desenvolvimento humano dos ciclos, a organização didática e administrativa para implementá-lo, o aspecto da progressão continuada, avaliação, metodologias, entre outras coisas – nos relatos da “Diretora 1”, a seguir, tais aspectos são constatados com bastante consistência.

Acredito que a grande virada foi poder proporcionar as unidades escolares e seus gestores o treinamento em serviço de suas equipes para valorizar habilidades e competências de todos os participantes do processo – Todos ensinando – aprendendo, com a humildade e consciência de que tudo muda todo o tempo, precisamos estar antenados com as necessidades do homem frente aos seus novos desafios. O buscar auxílio da neurolinguística e trazer essa discussão para as equipes escolares, de fora ou dentro da escola, foi muito positivo. A formação do professor para os novos tempos educacionais foi o grande salto de qualidade.

Essa pode ser considerada uma amostragem de que a implementação do ciclo de alfabetização foi realizada com mais tranquilidade e efetividade. Sabe-se que houve descontinuidade da aplicação da proposta nos 2º e 3º ciclos da rede. A articuladora do departamento do ensino fundamental que foi entrevistada compartilhou a sua opinião sobre o desfecho do processo dos ciclos quanto à sua ampliação para os outros segmentos, já em 2008.

O erro foi não ter implantado logo nos demais ciclos. Em 2002 tinha uma verba aprovada para esse objetivo, mas não aconteceu. O erro histórico foi implantar os demais ciclos no penúltimo ano de governo – não houve tempo para que o processo fosse construído de forma a ter continuidade.

Ao falar sobre o erro, a educadora referiu-se aos problemas presentes na rede ao ampliar a realização da proposta para os demais ciclos somente em 2008, bem depois de sua aplicação no ciclo de alfabetização. Ainda com referência ao capítulo 2 desta dissertação, ao apresentar o percurso histórico do processo de implementação dos ciclos no Rio de Janeiro, verificou-se que o ano de 2008 foi um período caracterizado por um cenário de debates e equívocos conceituais. Esse contexto motivou a inclusão demais uma pergunta visando a identificar a opinião dos educadores sobre os pontos de tensão presentes no processo de mudança entre as duas lógicas antagônicas (séries e ciclos).

#### 4.4.2 Dúvidas, tensões, conflitos e barreiras na implementação dos ciclos

O questionário utilizado para as entrevistas apresentou a seguinte pergunta: “Quais foram as dúvidas mais frequentes com relação aos ciclos na rede?”

– A questão do tempo diferenciado de aprendizagem, do conceito de desenvolvimento proximal que tinha como grande contraponto o conteúdo, a ser dado num único ritmo. Questões e eixos de trabalho foram repensados, ficando o que era de mais essencial às aprendizagens significativas. O que causou na época muita polêmica (“Diretora 1”).

Os demais educadores entrevistados trouxeram o fato que persiste até hoje, talvez como consequência do grande impacto da mídia, a confusão conceitual em explorar a aprovação automática como sinônimo de escola em ciclos. Confirmando essa percepção, os educadores declararam que viram como a dúvida mais frequente na jornada de implementação: “...a associação dos ciclos com a aprovação automática” (“Diretora 2”) e o quanto foi um “desafio para os diretores mudarem o entendimento de que ciclo não significava aprovação automática” (“Diretor”).

Como consequências dessas dúvidas, presenciou-se um debate dentro e fora das escolas, na própria rede e na sociedade. A mídia mostrou embates políticos com posicionamentos contrários a proposta dos ciclos, explorando, de forma equivocada, a proposta como sinônimo de aprovação automática. Para identificar a percepção dos gestores escolares sobre esse episódio e os seus impactos no interior da escola, esta pesquisa elaborou a seguinte questão: Cite alguns conflitos e tensões que surgiram dentro da escola no processo de implementação. Ao responder essa pergunta, a “Diretora 1” afirmou:

Na verdade estava se trocando conteúdos prontos por caminhos de (re)descoberta pessoal. Muitos não aceitaram. ‘*O é assim porque é*’ perdia seu posto. Cada grupamento deveria ser conduzido e avaliado pelos objetivos do ciclo e para cada ano como metas parciais de desenvolvimento. Na verdade isso não aconteceu em muitas unidades escolares que se perderam ao dividir os conteúdos e não as competências essenciais.

Pode-se interpretar, na opinião da dessa diretora, o risco que a escola enfrenta ao não ter a fundamentação epistemológica necessária ao entendimento da proposta. A falta de conhecimento da concepção científica por parte dos educadores compromete o desdobramento das ações didáticas. Quando o foco é apenas no conteúdo (que é a ênfase da escola seriada) as decisões didático-pedagógicas acabam por inviabilizar o posicionamento da escola frente aos ciclos. E então acontece a descontinuidade “...ao

dividir os conteúdos e não as competências essenciais”. Ações equivocadas como essa, comprometem o processo de implantação, porém, também podem evidenciar a complexidade da pedagogia progressista, o que exige muito estudo e dedicação por parte de todos os envolvidos.

No interior da escola instalam-se conflitos e tensões que afetam o comportamento das pessoas. Nesse sentido, a “Diretora 2” apresentou as seguintes questões: “Professores desinteressados por perderem sua moeda de troca com a reprovação e alunos que se perguntavam: ‘estudar para quê, já passei’”. Já o “Diretor” aponta a questão da capacitação – “Coordenador não capacitado orientando professores capacitados que não encontravam a mesma fala tanto da Coordenação como da Direção da EU”. A fala do “Diretor” mostra o descompasso no processo de preparação entre professores (envolvidos primeiramente) e os coordenadores, que são os gestores pedagógicos (fazem parte da equipe de gestão escolar), que pela lógica, precisariam estudar antes ou juntamente com os seus orientandos. Segundo a articuladora da SME-RJ, na primeira fase, os coordenadores foram os primeiros a se capacitarem para que pudessem realizar a formação em serviço dos professores. No entanto, na segunda fase, não houve tempo para integrar todos os esforços.

Ainda pensando nos conflitos, vale ressaltar que num processo de gestão democrática, todos os atores precisam ser envolvidos e capacitados (gestores, professores e responsáveis). Realizar processos de mudanças mais efetivos requer o planejamento e realização de estratégias de comunicação e relacionamento com a comunidade e as famílias dos alunos. O capítulo 2 explorou a prática da pesquisa sócio-antropológica como um instrumento dessa aproximação.

Para conhecer como se deu essa situação, os educadores foram questionados com a seguinte pergunta: Quais foram as dificuldades de comunicação encontradas pelo gestor (a) no envolvimento e entendimento dos pais dos alunos? Quais trabalhos específicos foram realizados com as famílias?

A representante do departamento do ensino fundamental identificou como uma grande barreira, “...a falta do envolvimento dos pais no debate sobre a proposta de ciclos”. A “Diretora 2” declarou que: “Para as famílias da escola pública não houve mobilização alguma, pois de tudo, só entenderam que os filhos passariam de ano”. Já o “Diretor” apontou que a “...maior dificuldade foi fazer os pais entenderem que a escola não estava empurrando os alunos para frente, de qualquer modo, o que ficou mais difícil

ainda foi o fato de que muitos professores também não conseguiam pensar diferente disto”.

As seções anteriores deste capítulo mostraram que o verdadeiro processo de democratização da escola passa pela participação efetiva de todos os atores do sistema escolar. Desde a vivência da democracia na sala de aula, o exercício democrático dos alunos, pais, professores, funcionários e gestores, atuando de forma coletiva por meio dos conselhos escola-comunidade, reuniões de planejamento ou orçamento participativo, palestras e cursos, entre outros esforços. Se esses esforços não forem consistentes, o desfecho do processo de implementação dos ciclos pode comprometer a realização de uma escola numa perspectiva inovadora e progressista. Percebe-se que, no campo empírico pesquisado, este é um desafio a ser superado, pois foi um processo marcado por muitos desencontros de percepções e de interesses. A “Diretora 2”, que representa o 2º segmento, declarou:

Pessoalmente, sempre fui contrária aos ciclos da forma como foi implantado. Para mudar a ideologia é preciso estudo e certeza de que é o melhor a se fazer. Houve boatos que os ciclos estavam sendo implementados daquela forma para o PIB do RJ alcançasse um patamar mais alto.

Sua fala mostra uma crítica a forma de implementação dos ciclos na rede, como também evidencia a imbricada rede de relações da escola com os objetivos externos. A professora articuladora compartilhou a sua percepção sobre as barreiras na implementação dos ciclos na rede municipal do Rio de Janeiro. A seguir serão elencados vários itens citados por ela na ocasião da entrevista. Apresentou como pontos de conflitos e tensões no processo de transição da escola seriada para a escola ciclada os seguintes aspectos:

- Desconhecimento (falta da compreensão sobre a concepção de ciclos).
- Muitos professores e diretores consideraram a abordagem de ciclos como mais uma moda e não como uma concepção progressista de educação.
- A falta de formação dos professores sobre o tema – tendo que fazer essa formação em serviço. A secretaria realizou inicialmente a formação do coordenador pedagógico para ser um multiplicador, mas nem todos atuaram como tal.
- Infraestrutura inadequada da organização da escola. A escola era partida, pois o 1º ciclo vivenciava a mesma estruturação de tempo e espaço (fragmentação) que existia no cotidiano do 2º e 3º ciclo.
- Os professores se mantiveram na bancada da reprovação por não entenderem os fundamentos.
- A dificuldade em lidar dentro da mesma escola com duas posições antagônicas.
- Os coordenadores pedagógicos não conseguiam dialogar com o professor 1.
- O reagrupamento – não foi compreendido pela rede.
- Não houve envolvimento dos pais.

Compreende-se que as situações citadas evidenciam que a rede não desenvolveu a cultura dos ciclos. Dessa forma, os problemas elencados acima, transformaram-se em impedimento à continuidade da proposta dos ciclos nos demais segmentos do município. O diretor ainda acrescentou que “não houve nenhuma mudança de tempo e espaço na Escola, apenas foi explorada a filosofia do trabalho em si”. A consequência dessa situação foi testemunhada por toda a sociedade carioca e explorada política e jornalisticamente. A partir desse momento, num exercício de tentar transformar barreiras em desafios de gestão escolar, o próximo item apresentará os resultados da pesquisa no que se refere aos benefícios e desafios identificados.

#### 4.4.3 Benefícios e desafios da gestão escolar na implementação dos ciclos

Percebe-se que a rede conseguiu desenvolver a cultura dos ciclos nas séries iniciais ao refletir sobre as vozes dos três diretores entrevistados. Eles contribuíram com as suas percepções sobre: “Quais foram os principais ganhos, ou seja, os aspectos positivos da implementação dos ciclos na rede. A “Diretora 2”, que representa o segundo segmento declarou que “a proposta poderia ser adequada para o 1º segmento com o propósito de completar a alfabetização”. A sua fala denota que não vê benefício algum na implementação da proposta em seu segmento.

O “Diretor” citou como um benefício “...a oportunidade do professor estudar mais, mesmo que de forma obrigatória, bem como a criação de espaços para que este estudo acontecesse de fato”. A resposta do diretor confirma que planejar ações de treinamento e desenvolvimento é um aspecto positivo na implementação dos ciclos. Percebe-se como relevante, garantir que as orientações sejam claras e que professores sejam capacitados para que tenham o foco de seu trabalho nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, cada escola poderá ter como resultados dessa ação, o que declarou a “Diretora 1”.

Professores mais capazes de mediar, criar estratégias reais para atender ao seu público alvo para levá-lo ao sucesso. Orientações mais claras para que todas as unidades da rede seguissem uma mesma orientação, diminuindo as diferenças de práticas, trocando mais, abrindo mais as portas de cada escola para a comunidade interagir conhecer o que se faz pelos alunos de escola pública. Buscar sucessos, oportunidades de aprendizagem, valorização dos conhecimentos tácitos e explícitos como ponte e ponto de partida para expansões pessoais, (re) descobertas, (re) aprendizagens pessoais.

Este painel de percepções sobre a implementação dos ciclos na perspectiva dos educadores que estiveram e ainda estão envolvidos diretamente com o processo de mudanças no município do Rio de Janeiro, contribuiu com essa jornada de pesquisa, no sentido de identificar os desafios dos gestores na mediação da transição entre séries e ciclos no processo de implementação da proposta.

Ao unir as vozes do campo empírico da presente pesquisa, com as vozes que foram apresentadas no capítulo 1, colhidas por meio de outras pesquisas; percebe-se que, para superar os obstáculos na implementação dos ciclos, o perfil e os focos de atuação que devem estar presentes na provisão do cargo de direção escolar, passa a ser uma questão a ser priorizada nos fóruns de pesquisa.

Retomando Paro (2007), pode-se dizer que é preciso enfatizar o papel do gestor ou gestora escolar no exercício de colocar em prática a “intrínseca dimensão mediadora” de sua função para realmente quebrar a lógica da escola seriada. Entende-se que, para não perder de vista a necessária adequação das ações, recursos e processos aos fins perseguidos, a gestão escolar necessita desenvolver visão de futuro e visão do todo para que conheça todas as variáveis externas e internas que influenciam o cotidiano escolar. E, ao mediar a interação dos fatores externos como o ambiente interno, espera-se que exerça uma liderança participativa e tenha a consciência de seu papel institucional na mobilização de pessoas e recursos para implantar mudanças. Trata-se de desafios complexos e subjetivos. A fala da “Diretora 1” reflete a sua consciência como mediadora do processo.

O processo de implementação dos ciclos na Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro foi difícil, mas para a UE sob minha direção não foi muito complicado. Um momento de muito estudo e reformatação de práticas pedagógicas. A intervenção organizada e planejada do professor, para a criança aprender a ler e a escrever, nos ciclos de formação foi evidenciada mudando radicalmente posturas e eixos do processo ensino-aprendizagem. - a mediação assustou bastante a muitos [resposta a pergunta: “Como foi o processo de implementação dos ciclos na rede?”].

A “Diretora 1”, embora mencionando a mediação da atuação dos professores no processo ensino-aprendizagem dos alunos, denota a consciência do papel articulador do gestor. A citação de Paro refere-se à função mediadora do diretor no processo de aprendizagem institucional, ou seja, todos os envolvidos com o cotidiano escolar. A esse respeito, é interessante ressaltar o que os documentos legais expressam sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, o que orienta a função do diretor ou diretora.

Já foi explorado na introdução o artigo da LDBEN/96 que sinaliza a possibilidade de organizar a escola por ciclos. Vindo ao encontro dessas reflexões, identifica-se o caráter institucional da gestão e os fazeres e responsabilidades dos diretores – eles também estão sedimentados nessa Lei. Ao definir as obrigações institucionais da escola, a LDBEN n. 9394/96 (BRASIL [LDBEN n. 9394/96], 1996) diz que:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.

Esses itens do artigo 12 foram elencados por mostrarem os desafios da gestão escolar no que se refere à articulação da sistematização do projeto educativo, que retrata a identidade da escola ao explicitar questões filosóficas, pedagógicas e administrativas.

Visando a consolidar a interpretação dos conteúdos dos documentos legais e as opiniões dos educadores sobre o papel do gestor ou gestora escolar; é interessante trazer neste momento, as medidas sugeridas por uma das referências teóricas utilizadas neste estudo. Fernandes (2009) sugere alguns procedimentos que precisam ser realizados para obter resultados qualitativos e quantitativos na realização da proposta dos ciclos na escolaridade. Trata-se de alguns exemplos de medidas específicas que podem evidenciar o desdobramento dos objetivos institucionais apresentados ao final do capítulo anterior para apoiar a implementação dos ciclos.

Realizar grupos de reorientação ou de recuperação contínua de estudantes com defasagens nos conteúdos; grupos de estudos para professores; acréscimo de horas extras para planejamento; agrupamento de professores por ciclos; reorganização da grade de horários; maior atenção à continuidade da proposta; estruturação de parâmetros curriculares básicos para cada ciclo; apontar competências cognitivas a serem desenvolvidas em cada ciclo; estruturação de um sistema de avaliação coerente com essa nova lógica organizacional, a fim de verificar a aquisição de conhecimentos; informar e esclarecer aos alunos e as famílias sobre o significado da nova organização; e, por fim, a busca de uma coerência interna no projeto pedagógico entre a sua fundamentação teórica e a prática (*ibidem*, p.19-20)

É importante observar que as medidas sugeridas pela autora e os exemplos já citados pelos educadores que participaram da pesquisa empírica, tornam-se fatores condicionantes para o sucesso da implementação da proposta dos ciclos, o que se constitui como indicativos para a função do diretor ou da diretora, ou seja, da gestão

escolar. Percebe-se que sem uma forte atuação da gestão, planejando-se para articular esses processos de forma compartilhada e negociada, as ações realizadas tornam-se vulneráveis e com grande possibilidade de sofrer descontinuidade.

Diante do exposto, percebe-se a complexidade da função dos gestores. Assim, para concluir a apresentação dos resultados da pesquisa empírica, a seguir serão apresentadas algumas reflexões sobre a perspectiva dos educadores quanto aos desafios da gestão escolar na implementação dos ciclos.

Nesse sentido, a última pergunta do questionário foi a seguinte: Quais os principais desafios do gestor ou gestora escolar no processo de mudança entre a lógica seriada e a lógica dos Ciclos?

A professora articuladora do Departamento de Ensino Fundamental acredita que “...a infraestrutura deve ser articulada pelos gestores”; no entanto alerta que para que isso aconteça será preciso “...reorganizar a rede para que possibilite ao gestor ter o olhar focado no processo pedagógico”. O gestor precisa superar o papel de ser apenas “...um ordenador de despesa para ampliar o seu foco de atuação na organização do espaço e tempo da escola”. Nessa perspectiva, valorizando a dimensão pedagógica da gestão escolar, o diretor relata que “...a compreensão da lógica dos ciclos foi o maior desafio, pois sem ela não havia chance de fazer os professores e os pais abraçarem a ideia”. A “Diretora 1” aponta que o papel do diretor é:

...esclarecer, ser ponto de apoio, ter compreensão das novas bases, saber estudar junto, argumentar para reaprender, reformatar as praticas, pois os conhecimentos adquiridos de cada elemento do processo é precioso, mas não mais que o do outro. É construir uma nova verdade de todos com todos, somando e multiplicando sempre. Socializando e adaptando as boas práticas aos novos cenários.

Esse exercício contribui para o desenvolvimento da gestão democrática na escola dentro de uma visão abrangente sobre a importância da atuação desses líderes na implementação dos ciclos, lembrando que a finalidade maior é imprimir os percursos emancipatórios. Há que se ter o cuidado de superar a visão do diretor/diretora escolar como alguém que apenas administre rotinas e que necessite de pensar a escola somente com o olhar operacional e burocrático.

Existe o desejo de que gestores, professores, estudantes e pais percebam a política dos ciclos tanto como um caminho para democratização da educação quanto uma proposta aberta à mobilização e tomada de consciência do que sejam os reais impedimentos para que os estudantes aprendam, desenvolvam criticidade e



transformem-se em cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, o processo de democratização da escola torna-se um aspecto condicional para a construção de um espaço de autonomia e criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Argumenta-se que, para que haja a compreensão da administração escolar em toda a sua abrangência, é interessante partir de uma definição contextualizada em três dimensões: institucional, que trata dos grandes posicionamentos da escola; processual, que são as implementações dos aspectos administrativos e pedagógicos; e operacional, caracterizado pelas rotinas. Trata-se de desenvolver diferentes olhares que precisam estar presentes na gestão para os ciclos. Entende-se que o perfil dessa gestão é caracterizado pela busca de equilíbrio e integração entre as ações pedagógicas e administrativas, bem como entre as duas lógicas antagônicas (séries e ciclos).

Deseja-se compreender as práticas e fazeres do gestor educacional, visando a propor rupturas e mudanças. Pensar ou estudar o cotidiano sob a perspectiva de quem tem a função de dirigir, administrar, orientar, unir objetivos, parece tão importante quanto os resultados das pesquisas que visam a observar as práticas e as perspectivas dos professores, alunos e pais. Tal perspectiva apresenta-se para articular a transição entre séries e ciclos como um caminho de democratização da escola.

O capítulo 4 do presente trabalho apresentou um recorte sobre as reflexões e as práticas da gestão democrática na implementação dos ciclos na articulação dos meios para que as relações recíprocas entre os atores sejam potencializadas e não neutralizadas. Um desafio importante para é romper as barreiras que prejudicam as mudanças e inovações no cotidiano. É preciso perceber as dificuldades já conhecidas dos processos de organização da escolaridade em ciclos e identificar alguns focos prioritários da gestão para que se possa administrar com efetividade as mudanças necessárias.

Assim, os elementos que marcaram os capítulos do desenvolvimento do presente estudo, tornam-se relevantes para a reflexão sobre o papel do gestor/gestora na implementação dos ciclos; no entanto, sabendo ser este um recorte de uma problematização que pode e deve ser ampliada por meio de novos estudos, a seguir, serão apresentadas as considerações finais sobre este recorte.



## CONSIDERAÇÕES DESSA JORNADA DE PESQUISA

O presente estudo analisou os elementos que podem sugerir possíveis adaptações na provisão do cargo de direção das escolas que buscam organizar-se pelos ciclos. Percebeu-se que essa é uma lacuna que precisa ser preenchida pela comunidade científica, visando a apontar alguns direcionamentos para a atuação do gestor ou gestora escolar na articulação da operacionalização da política de ciclos para que a escola desejada seja alcançada. Nessa perspectiva, os caminhos percorridos por essa pesquisa foram demarcados por diferentes aspectos metodológicos apresentados no capítulo 1.

Utilizando-se da abordagem qualitativa, buscou-se investigar o tema do estudo, e seu problema (gestão & ciclos), com vistas a desvendar e analisar as problemáticas relacionadas à implementação dos ciclos. Para tanto, esse processo de pesquisa procurou a contextualização adequada, o que permitiu distinguir as visões dominantes das outras formas de pensar a realidade escolar. Considerou a origem e a historicidade dos fatos sociais e dos grupos que foram ouvidos. Percebeu, por meio de uma análise, os espaços formais da economia e da política que permeiam as matrizes essenciais da cultura escolar. E ainda, foram identificados os espaços ao mesmo tempo de consensos e de conflitos, contradições, subordinação e resistência presentes no cotidiano escolar.

A partir do reconhecimento dos aspectos que evidenciam a investigação qualitativa, a jornada dessa pesquisa foi iniciada pela realização de um mapeamento das produções acadêmicas em fóruns de discussão da ANPED e da ANPAE. Dessa forma, foi possível identificar a trajetória do tema por meio da rede de conhecimentos já existentes na área de Educação, ampliando-se o campo de visão na exploração do objeto de análise.

Observou-se, na maior parte das publicações, a presença de estudos significativos sobre gestão democrática e suas aplicações no cotidiano escolar. Identificaram as características em gestão educacional presentes ou ausentes nos processos de implementação dos ciclos. Todavia, de maneira subliminar, os trabalhos analisados suscitaram a necessidade do desenvolvimento de um conceito de gestão educacional que realmente sirva de aporte de conhecimento para gestores escolares.

Esse procedimento culminou com a identificação e classificação de algumas categorias de análise: (1) O processo de implementação da política dos ciclos; (2)

Desafios e pontos de tensão na implementação dos ciclos; (3) Percepções dos atores envolvidos na organização da escola em ciclos; e (4) Perfil e atuação dos gestores escolares. Tais categorias direcionaram os caminhos da pesquisa, que por sua vez, foi ampliado por uma revisão bibliográfica sobre ciclos e gestão, viabilizando uma compreensão significativa sobre as duas abordagens dando consistência a problematização.

A revisão bibliográfica foi organizada nos capítulos 2 e 3, trazendo um painel conceitual construído por meio do diálogo com autores considerados referências teóricas sobre as palavras chave deste estudo. Esse diálogo proporcionou a construção de elementos de reflexão crítica sobre o papel da gestão escolar na implementação dos ciclos.

O capítulo 2 apresentou diferentes concepções que nutrem as definições dos Ciclos, sua abrangência histórica, política e social, bem como suas características e práticas no campo pedagógico e administrativo.

No capítulo 3, sobre Gestão, o desafio foi conhecer a trajetória da construção do conhecimento em administração escolar, por meio de elementos da administração geral, concluindo, mesmo que provisoriamente, ser um campo que ainda necessita de novos estudos e reflexões para se construir uma consolidação teórica. Dedicou-se a analisar criticamente os conceitos estudados visando a construir um aporte teórico para os gestores e gestoras escolares identificarem os objetivos institucionais e os focos de atuação da gestão na implementação dos ciclos. Com efeito, encontrar um ponto de equilíbrio entre as brechas deixadas pela discussão entre aspectos conservadores e progressistas sobre as concepções da gestão escolar, transforma-se num grande desafio.

A intenção de obter uma visão crítica não dicotômica suscitou a construção do capítulo 4, que teve a sua estruturação em separado para enfatizar a prática da gestão democrática como o modelo a ser seguido pelos gestores e gestoras. Parece que estes têm a tarefa de articular intencionalmente os esforços necessários para que a proposta dos ciclos seja vista como uma construção coletiva nas escolas brasileiras.

Para dar conta dos objetivos propostos na identificação de elementos de reflexão sobre o papel da gestão escolar na implementação dos ciclos num espaço democrático, foi realizada uma pesquisa no campo empírico apresentada na última seção do capítulo 4.

Por entender que alcançar a qualidade para os que estão na escola é um movimento de aprimoramento contínuo de processos e pessoas, as vozes ouvidas nas

entrevistas foram altamente relevantes para validar as interpretações realizadas nas revisões conceituais anteriores. Elas trouxeram compreensões importantes sobre os desafios do processo de implementação dos ciclos. Confirmou-se que o gestor escolar precisa estar mobilizado, ser ouvido e capacitado, para que possa transformar-se num agente de mudanças no interior da escola. Dessa forma, parafraseando Paulo Freire (1982, p. 119), o gestor escolar poderia pensar e dizer: “Simplesmente, não posso pensar para os outros, nem pelos outros, nem sem os outros”. Ao pensar assim, o coletivo, mediado pelo gestor ou gestora escolar, trabalhará no sentido da construção de um espaço efetivo para a democratização do conhecimento e da própria gestão.

As percepções compartilhadas pelos gestores também demonstraram que a gestão escolar precisa atentar, para a formação integrada de todos os professores da escola em uma nova forma de trabalho pedagógico e institucional. Com efeito, a escola organizada em ciclos necessita de um processo de docência compartilhada, o que sugere o aprendizado da convivência entre os professores, como também, há que se garantir canais efetivos para a atuação docente no processo de construção coletiva da escola.

Os quatro educadores ouvidos contribuíram para confrontar as reflexões realizadas ao longo do trabalho. Os resultados acabaram por reafirmar as problematizações e compreensões compartilhadas na produção deste texto. Foi possível identificar os desafios necessários para garantir uma prática escolar que alcance o propósito de suprir as necessidades dos alunos e das comunidades. Os resultados da pesquisa no campo empírico confirmaram a percepção sobre a vulnerabilidade do processo de implementação dos ciclos, sem que os gestores estejam preparados como agente de mudanças entre as lógicas antagônicas (série e ciclos).

É latente o desejo de que o gestor torne-se representante do coletivo por meio da gestão participativa e autônoma que vise a integrar os diferentes objetivos e interesses dos atores que fazem parte de seu cotidiano. No entanto, talvez, os gestores escolares também necessitem pensar a gestão educacional numa visão mais abrangente, para fortalecer o processo decisório e identificar os esforços adequados para desdobrar estratégias em ações de qualidade, tendo como o principal foco de atuação, a realização dos princípios educativos.

As práticas da gestão escolar em sua função mediadora referem-se à necessária articulação da transição entre a lógica da escola seriada e a lógica de ciclos, identificando esforços de melhorias contínuas. Nesse cenário, há um outro aspecto a ser considerado e que foi evidenciado nas falas dos educadores, que é a imbricada relação

entre o ambiente interno e externo da escola. Um desafio que remete a uma postura do gestor e gestora escolar, no sentido de instituir uma comunicação efetiva da escola com os órgãos centrais e com a sua comunidade. Nessa perspectiva, foi possível sistematizar como conhecimento construído ao longo dessa caminhada, alguns fatores que podem representar os diferentes níveis de atuação do cargo de direção escolar. Trata-se de pensar a gestão nas respectivas dimensões:

- (1) social (imprimir esforços que evidenciem o papel social da unidade escolar junto à comunidade);
- (2) pedagógica (focar na atividade fim da instituição de ensino, em contínua articulação de melhorias no projeto educativo);
- (3) administrativa (organizar os processos e procedimentos para o bom funcionamento da organização); e,
- (4) institucional (pensar a instituição de forma global para consolidar um plano de desenvolvimento escolar, integrando as variáveis externas e internas nos ambientes micro e macro social, remetendo-a a um posicionamento institucional, sócio-político-cultural e pedagógico).

Pensar ou estudar o cotidiano sob a perspectiva de quem tem a função de dirigir, administrar, orientar e unir objetivos num ambiente complexo e em diferentes níveis, como analisado acima, parece tão importante quanto os resultados das pesquisas que visam a observar as práticas e as perspectivas dos professores, alunos e pais. Tal perspectiva apresenta-se para articular a transição entre séries e ciclos como um caminho de democratização da escola.

Nessa perspectiva, como evidência das compreensões e aprendizagens pessoais ao longo dessa jornada de pesquisa, sugere-se alguns focos de atenção para a gestão do processo de implementação dos ciclos, primeiramente com um olhar para os órgãos centrais e, em seguida, o necessário desdobrando das ações no ambiente interno por meio da gestão escolar.

Assim, ao pensar nos possíveis desafios e responsabilidades das secretarias de educação, parece necessário: (1) promover espaços de participação e discussão das secretarias até o interior da escola; (2) garantir a infraestrutura adequada e condições de trabalho para os gestores nessa implantação; (3) articular formas de desdobrar as diretrizes externas por meio da qualidade negociada; (4) oferecer como diretriz, a gestão democrática no cotidiano escolar, instituindo as representatividades e desenvolvendo a

construção coletiva; (5) envolver a sociedade no debate, dando-lhe informações fundamentadas na natureza dos ciclos; (6) consolidar o processo de formação continuada dos atores da rede de ensino.

Essas estratégias de responsabilidade dos órgãos centrais podem servir de diretrizes para a implementação dos ciclos no interior das escolas. No entanto, a unidade escolar precisa identificar os objetivos institucionais e permanentes que podem servir de foco de atuação para a gestão escolar. Parece interessante listar o que pode apontar para possíveis soluções dos problemas inerentes aos processos de mudanças internas entre a lógica da escola seriada para a escola organizada em ciclos em interface com os fatores externos.

Visando a indicar um plano de ação para os processos de implementação dos ciclos, o presente estudo aponta como fatores críticos e condicionantes ao sucesso da realização da proposta, os seguintes esforços de gestão escolar: (1) instituir a qualidade de ensino e da escola sobre o ponto de vista da qualidade social e negociada); (2) melhorar as condições de trabalho de todos os envolvidos; (3) organizar a estrutura física, financeira e recursos materiais necessários e adequados para esse fim; (4) desenvolver estratégias de gestão de pessoas com o foco na participação, dentro de um processo de educação continuada e esforços para obter uma atmosfera de bem estar e satisfação dos educadores pelo seu trabalho; (5) garantir um sistema de gestão da informação com uma base de dados com indicadores externos e internos para realizar um processo efetivo de avaliação institucional que possa posicionar a escola frente à avaliação externa, exercendo assim, o grau de autonomia ao instituir o sistema de avaliação de aprendizagem de seus alunos; (6) criar formas de comunicação interna para assegurar que todas as pessoas estejam conectadas com os acontecimentos; (7) organizar a estrutura física com espaços e tempos adequados ao funcionamento dos ciclos; (8) elaborar procedimentos pedagógicos que instituam os tempos escolares adequados aos ciclos; (9) sistematizar formas efetivas de relacionamento e comunicação com a comunidade a qual a escola está inserida; (10) planejar o desenvolvimento da escola para 3 anos à frente (visão de futuro); e (11) garantir uma proposta pedagógica em que os educadores saibam trabalhar com grupos heterogêneos visando a progressão continuada dos estudantes.

Os 11 itens sugeridos como focos de atuação do gestor ou a gestora escolar foram identificados como formas de preencher as lacunas percebidas com as lições aprendidas na jornada desta pesquisa. Podem ser considerados como fatores essenciais

para o sucesso da proposta dos ciclos, mas não esgotam esse exercício de visualizar os esforços necessários. São algumas sugestões, outras precisam ser identificadas ao longo do processo.

Destaca-se a importância do gestor educacional como a figura responsável por planejar e realizar as medidas complementares, já citadas, que possam apoiar à implantação dos ciclos, instituir e acompanhar projetos de melhorias contínuas para a instituição como um todo, especialmente, nas condições de trabalho dos profissionais da escola, professores e funcionários. No entanto, identificando a gestão democrática como o caminho para a realização dos ciclos dentro de um contexto de integração entre os aspectos administrativos e pedagógicos.

Tentando visualizar os resultados com a realização de um plano de ação que contemplem estes esforços, compreende-se que a implementação dos ciclos pode trazer benefícios ao propor um significativo processo de mudanças pedagógicas e administrativas, como por exemplo: a transição de (1) um currículo fragmentado para o currículo integrado à experiência do aluno; (2) da avaliação somativa e classificatória à avaliação processual e investigativa; (3) do ensino centralizado no professor para o ensino focado no diálogo entre os atores da escola; (4) da visão dos exames de larga escala como o único movimento de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos para a organização de um sistema de avaliação processual e institucional, utilizando-se de indicadores variados; (5) da gestão vista de forma tecnicista para uma visão progressista; (6) da gestão centralizada para uma gestão democrática; (7) do trabalho isolado para trabalho coletivo; (8) do tempo fragmentado para o tempo adequado às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos; (9) do espaço restrito à sala de aula para diferentes espaços de aprender; e (10) da visão da escola como aparelho ideológico à serviço da lógica conservadora para a consciência do papel da escola em sua função política e social.

Com a consciência que tais transformações acontecem dentro de um processo de aprendizagens institucionais e individuais, e que é um movimento que precisa ser encarado como desafios a serem superados e não decretos a serem cumpridos, as ações no interior das escolas é que ditarão o ritmo da mudança. Assim, a gestão escolar pode ser a ponte para essa transformação.

Sabe-se que existem inúmeras demandas externas para a gestão da escola pública atual, propostas com diferentes intencionalidades. É nesse contexto que a figura



do gestor ou gestora de mudanças torna-se relevante. Há que se organizar intencionalmente os esforços para atuar na transição entre as duas lógicas.

Vale ressaltar que, no meio desse cenário, a gestão escolar deve manter o foco nas questões políticas e sociais de sua atuação. Nessa perspectiva, definindo nossa época como tempo de desencanto, Freitas (2003, p. 89) confirma os desafios da gestão escolar em sua capacidade de intervir diretamente na realidade por meio da criação de percursos emancipatórios no interior da escola, bem como através da articulação da comunidade circundante – ou seja, nas palavras desse autor:

Em tempos de desencanto com a possibilidade de transformação pelas estruturas do Estado – seja na vertente liberal, seja na vertente social –, é fundamental preservarmos a nossa capacidade de “intervir diretamente” por meio dos movimentos sociais e, associados a estes, abriremos espaços de resistência e mobilização no interior das instituições.

Mais uma vez, fica evidente para a gestão escolar o caráter intencional de intervenção e mediação. Nesse sentido, o presente trabalho enfatizou o papel do gestor ou gestora escolar como de mediadores e interventores na transição entre as duas lógicas antagônicas: séries e ciclos. Mesmo em tempos de desencantos, há que superar as barreiras, e assumir, como gestores, o papel de porta-vozes de uma mensagem positiva, acreditando ser possível “intervir diretamente”. Novamente com Freitas (*idem*):

A mensagem, portanto, é positiva e confiante em nossa capacidade de gerar transformações sociais que permitam a criação de uma nova ordem mundial, onde o homem deixe de ser o explorador do próprio homem. A escola, como a instituição educativa possível neste nosso momento histórico, tem um papel a cumprir e nela todos os educadores e educandos.

Em síntese, o que parece essencial é que os educadores, mais especificamente, os gestores escolares, percebam a subordinação relativa, mas real, da educação diante da política, imprimindo a criticidade e a efetividade de sua gestão. Freitas (*ibidem*, p. 88) aponta os grandes benefícios da implementação dos ciclos para a formação cidadã e transformadora.

Contribuirá muito se os ciclos forem vistos por professores, estudantes e pais como um processo aberto à mobilização e à tomada de consciência dos reais impedimentos para que os estudantes aprendam – ou seja, impedimentos que são gerados por uma estrutura social injusta e voltada para a hierarquização que viabiliza a exploração do homem pelo homem, e para tal faz da escola um local compromissado com a exclusão e com a submissão. É fundamental que compreendamos qual é de fato o nosso inimigo.

Como afirma Freitas (2003): “...o neoliberalismo e o social-reformismo passarão, ainda que nos reste muita luta”. A proposta da gestão para a organização da escola em ciclos apresenta-se como uma âncora importante na luta por uma escola democrática. “Quando tal momento chegar, deveremos saber o que colocar no lugar da organização escolar capitalista.” (*ibidem*, p. 89).

Com efeito, ao se conhecer os contextos históricos onde as concepções de gestão e ciclos foram concebidas, pode-se compreender as implicações da organização da escola em ciclos e a gestão necessária para a sua implementação. Por essa razão, o presente trabalho buscou trazer os conceitos referentes aos ciclos como a atividade fim da escola e os conceitos referentes à gestão escolar como atividade meio, no intuito de olhar a gestão de forma mais abrangente. Acredita-se na importante atuação da gestão como a mediadora, no sentido de articular meios e fins para a construção de uma nova ordem, como educadores e conscientes da necessidade de se construir uma nova história ou uma nova escola, ainda que nos reste muita luta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOTTI, A.; LOMBARDI, J. C. & MINTO, L. W. (Orgs.). *História da administração escolar no Brasil*. São Paulo: Alínea, 2010.
- AZEVEDO, José Clovis. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner. *A Construção de uma outra escola possível*. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007. (Ciclos em revista, 1)
- AZEVEDO, José Clovis & GARCIA, Ana Paula Scaroni. Democratização da escola: gestão, mercantilização e qualidade social. In: FETZNER, Andréa. Rosana (Org.). *Gestão escolar & ciclos: políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 13-34. (Ciclos em revista, 5)
- \_\_\_\_\_. *Globalização, tecnicismo e os desafios para uma educação comprometida com a formação humana*. Rizoma freireano – Espanha - N.10. 2011. Disponível <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/globalizacao-tecnicismo-e-os-desafios-para-uma-educacao-comprometida-com-a-formacao-humana-jose-clovis>
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRANDÃO, Zaia. A Dialética micro e macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n.113, p. 153-165, jul. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Conversas com pós-graduandos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010.
- BRASIL. Título V: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. Capítulo II: Da Educação Básica. In: \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 (Lei Ordinária), 20-12-1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, DF: MEC/Imprensa Nacional, Ano 84, n. 248, Seção 1, 23 dez. 1996a.p. 27833.
- BRASIL. Título V: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. Capítulo V: Da Educação Especial. In: \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 (Lei Ordinária), 20-12-1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, DF: MEC/Imprensa Nacional, Ano 84, n. 248, Seção 1, 23 dez. 1996b. p. 27833.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 (Lei Ordinária), 20-12-1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, DF: MEC/Imprensa Nacional, Ano 84, n. 248, Seção 1, 23 dez. 1996c. p. 27833.

- BRASIL. Título IV: Da Organização da Educação Nacional. In: \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 (Lei Ordinária), 20-12-1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC/Imprensa Nacional, Ano 84, n. 248, Seção 1, 23 dez. 1996d.p. 27833.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, 11-02-2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Imprensa Nacional, Ano 138, [n.] Seção !
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 7, 14-12-2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos” o Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Imprensa Nacional, Ano 147, n. 239, Seção 1, 15 dez. 2010. p. 34
- BRASIL. Resolução SME-MRJ n. 1133, 16-05-2011. Dispõe sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.
- BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: UFSC/ São Paulo: Cortez, 2006.
- CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração*. 4. ed. São Paulo: McGraw-Hill/Makron Books, 1993. (v.1)
- DRUCKER, Peter. *O Homem*. São Paulo: Abril, 2001. (O Melhor de Peter Drucker)
- \_\_\_\_\_. *A Administração*. São Paulo: Abril, 2001.(O Melhor de Peter Drucker)
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Escolaridade em ciclos*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- \_\_\_\_\_. A Organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola. In: RA da ANPED, 30, 2007, Minas Gerais. *Anais eletrônicos da 30ª reunião anual da ANPED*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> Acesso em: jan./fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, Andréa Rosana. (Org.). *Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 53-70. (Ciclos em revista, 4)

- FERNANDES, Claudia de Oliveira & NAZARETH, Henrique Dias Gomes. *A Retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. Impulso: revista de Ciências Sociais e Humanas*, São Paulo, v. 21, p. 63-71, jan./jun. 2011.
- FETZNER, Andréa Rosana. *Projetos e planejamentos escolares: entre a regulação e a transformação das práticas educativas*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Gestão escolar & ciclos: políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 103-118. (Ciclos em revista, 5).
- \_\_\_\_\_. *Da Avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 143-158. (Ciclos em revista, 4)
- \_\_\_\_\_. *Escolas organizadas em ciclos e a Resolução n.7/2010: contribuições ao debate sobre políticas de avaliação*. In: Encontro Nacional das Escolas em Ciclos, 3, [Tema da apresentação: “Políticas de avaliação em educação: polêmicas na 1ª década do século XXI.”] (UNIRIO – Rio de Janeiro). 2011.[Comunicação Oral]
- \_\_\_\_\_. *A Implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar*. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 51-65
- FERREIRA, Norma S. de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da arte”. *Educação & sociedade*, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002, Campinas. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/textoestadodaarte.pdf>> Acesso em: abr. 2013.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades*. In: \_\_\_\_\_. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*, 8ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 295-316.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Trad.de: Lílían Lopes Martin. – 34. Ed ver. E atual. – São Paulo: Paz e terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 14. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação da escola pública*. *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005.

- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad.de: Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- GOMES, Débora Dias. *Gestão estratégica da escola que aprende*. Rio de Janeiro: QualityMark, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Gestão escolar: diagnóstico e gestão escolar*. São Paulo: SENAC Nacional, 2012.
- HORA, Dinair Leal. *Gestão democrática na escola*. São Paulo: Papirus, 1994.
- JACOMINI, Marcia Aparecida. Concepção de pais e alunos sobre ciclos e progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo. In: RA da ANPED, 31, 2008, Minas Gerais. *Anais eletrônicos da 31ª reunião anual da ANPED*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> Acesso em: jan./fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. A Escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de S. Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.
- JESUS, Antonio Tavares. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. 2ª Edição. Campinas, SP: Autores associados, 2005.
- KRUG, Andréa Rosana Fetzner. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares*. In: RA da ANPED, 29, 2005, Minas Gerais. *Anais eletrônicos da 29ª reunião anual da ANPED*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> Acesso em: jan./fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Desafios da Aprendizagem para o ensino: ciclos em debate*. Niterói: Intertexto, 2008, p. 97. (Coleção Prática pedagógica) [Org. Giseli Barreto da Cruz]
- \_\_\_\_\_. *Desserializar o ensino: qual currículo? qual conhecimento?* In: \_\_\_\_\_. *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p. 81-94. (Ciclos em revista, 1)
- LAVILLE, Christian. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH, 1997. (Série Separatas)

- MACHADO, Laêda B. A Zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. In: RA da ANPED, 33, 2010, Minas Gerais. *Anais eletrônicos da 33ª reunião anual da ANPED*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> Acesso em: jan./fev. 2012.
- MAIA, Graziela Zambão Abdian & MACHADO, Lourdes Marcelino. As Publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. In: RA da ANPED, 29, 2006, Minas Gerais. *Anais eletrônicos da 29ª reunião anual da ANPED*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> Acesso em: jan./fev. 2012.
- MAINARDES, Jeferson. Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação. In: RA da ANPED, 29, 2006, Minas Gerais. *Anais eletrônicos da 29ª reunião anual da ANPED*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> Acesso em: jan./fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. A Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. *RBPAE*, v. 24, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2008.
- \_\_\_\_\_. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINARDES, Jeferson & GOMES, Ana Claudia. Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006). In: RA da ANPED, 31, 2008, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da 31ª reunião anual da ANPED*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> Acesso em: jan./fev. 2012.
- MINAYO, Maria Cecília (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado*. In: FERREIRA. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*, 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.p.92-112.
- PAIS, José Machado. *A Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Administração escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- \_\_\_\_\_. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PIAGET, Jean. *A Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Trad. de: Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Seis estudos de psicologia*. Trad. de: Maria Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. (Culturas em debate).
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- \_\_\_\_\_. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- SAMPAIO, Carmem Sanches. *Mediação pedagógica – o papel do outro no processo ensino-aprendizagem*. In: FETZNER, *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p. 81-94. (Ciclos em revista, 1)
- SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. *Compreendendo o exame nas escolas (não) seriadas*. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). *Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 71-80. (Ciclos em revista, 4).
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática*. In: RA da ANPED, 30, 2007, Minas Gerais. *Anais eletrônicos da 30ª Reunião anual da ANPED*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>> Acesso em: jan./fev. 2012.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Anísio Teixeira (1900-1971). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Anísio Teixeira, 12) [Organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Carlos Otávio F. Moreira]
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1998.



- \_\_\_\_\_. *As Dimensões do projeto político-pedagógico*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro & RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. *Revista de Educação da AEC*, Brasília, v. 28, n. 111, p. 83-95. [mês] 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. de: José Cipolia Neto; Luís Silveira Menna Barreto & Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. de: Jeferson Luiz Camargo. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- WALLON, Henri. *A Evolução psicológica da criança*. 3. ed. Trad. de: Ana de Moura & Rui de Moura. Rio de Janeiro: Editorial Andes. [N.D.] (Biblioteca do Pensamento Universal, 1), 1995. [rev. e aum.]
- WELLEN, Henrique & WELLEN, Hérica. *Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica*. Curitiba: Ibpe, 2010. p. 159-191. (Série Processos Educacionais)

# ANEXOS

## **ANEXOS**

Anexo 1: Quadro Registros da coleta de dados revisão ANPED

Anexo 2: Quadro Registros da coleta de dados revisão ANPAE

Anexo 3: Figura Estrutura do Ensino Fundamental – MEC

Anexo 4: Modelo do Registro de Entrevista

Anexo 5: Modelo de Termo de Consentimento Informado

Anexo 6: Quadro com as categorias e subcategorias

Anexo 7: Quadro com a seleção final da revisão das publicações ANPAE e ANPED