

Políticas públicas em educação e formação docente: o caso dos ciclos de aprendizagem em São Paulo

*Public policies in education and teachers' education:
the case of learning cycles in Sao Paulo*

Isabela Bilecki da Cunha

é Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO)

A introdução dos ciclos no município de São Paulo ocorre em 1992, no governo de Luiza Erundina (Partido dos Trabalhadores, PT) e abrangeu o antigo ensino de 1º grau como um todo. No contexto político em que teve lugar, foi uma medida ousada, já que na segunda metade dos anos 80 a rede de ensino havia apenas interferido na organização dos anos iniciais do ensino de 1º grau com a criação do ciclo básico.

Neste estudo os ciclos são entendidos, de acordo com a caracterização feita por Barretto e Mitrulis (2001), como períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos, cuja duração pode atingir dois ou mais anos correspondentes a um determinado nível de ensino. Dessa forma, eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo decorrente do regime seriado durante o processo de escolarização.

A rede de ensino municipal paulistana sofreu algumas mudanças voltadas à implantação dos ciclos em todas as suas escolas. Uma das medidas para possibilitar as condições necessárias para o andamento do projeto foi a criação de horários coletivos de trabalho docente na escola (Jornada Especial Integral - JEI e Jornada Especial Ampliada - JEA¹) com o objetivo de superar a fragmentação da ação docente, além de materiais de divulgação destinados à comunidade

¹ O total de horas de trabalho por semana corresponde a 40 hora/aula (sendo 8h/a coletivas) na JEI e 32 horas/aula (podendo variar o número de h/a coletivas) na JEA.

escolar e da promoção de encontros sobre o tema com os professores (BARRETTO; SOUSA, 2004; JACOMINI, 2002).

O programa de governo desse período ressaltava a defesa dos interesses dos setores explorados e marginalizados da sociedade. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, as relações entre os distintos órgãos intermediários e a escola deveriam pautar-se em princípios democráticos de participação e decisão (JACOMINI, 2002). A regulamentação da proposta de ciclos foi feita por meio de um novo regimento comum das escolas municipais. De acordo com o regimento, o ensino fundamental foi organizado em três ciclos: dois ciclos de três anos e o terceiro ciclo de dois anos com a possibilidade de retenção do aluno ao final de cada ciclo. A partir da gestão de 1997, de corte conservador, o ensino fundamental é reorganizado, tendo sido implantados dois ciclos com quatro anos de duração cada, seguindo o modelo da rede estadual paulista que introduziu os ciclos de progressão continuada.

Jacomini (2002) em sua investigação sobre a experiência dos ciclos na rede pública municipal de São Paulo e a visão dos docentes, entre 1992 e 2002, constata que a maioria dos professores entrevistados durante a pesquisa disse não ter participado da elaboração da proposta de ensino em ciclos (o que foi constatado também por MAIA; CRUZ; RAMOS, 1995). Os entrevistados reconhecem o empenho da administração durante o ano de 1992², mas de modo geral, a pequena participação dos profissionais da educação no processo de elaboração dos ciclos constitui, para a autora, um dos problemas que dificultou sua implementação, pois grande parte dos professores colocou-se contra os ciclos.

Jacomini (2002) detectou uma contradição entre o propósito de realizar um processo democrático de elaboração do regimento comum, manifesto pela Secretaria de Municipal de Educação de São Paulo (SME) e a percepção dos professores sobre sua própria participação. Ainda que a gestão da rede municipal paulistana no período de 1989 a 1992 tenha sido considerada, pela autora, como responsável por um processo muito democrático e participativo vivido pela rede municipal de ensino (tendo em conta a introdução de medidas de democratização das diferentes instâncias da Secretaria de Educação e a criação

² Final da gestão de Luiza Erundina.

dos colegiados com participação representativa da comunidade usuária e dos profissionais da educação municipal), a maioria dos entrevistados considerou que os ciclos, então criados, foram impostos “de cima para baixo”.

A autora ressalta que apesar dos profissionais que atuavam diretamente na escola terem tido pouca participação na elaboração dos ciclos, a crítica ao processo se deu de acordo com a concordância ou não que os professores manifestavam em relação à política proposta. Assim sendo, a forte resistência que eles apresentavam e ainda apresentam, segundo ela, à progressão continuada e aos ciclos, fruto, em alguns casos, de uma concepção de educação escolar que privilegia a reprodução da competitividade e da exclusão social dentro da escola, sem uma análise crítica mais profunda de suas conseqüências, contribui para que muitos percebam os ciclos como uma simples imposição da administração e não como uma proposta que visa organizar, em forma de lei, aquilo que estava sendo debatido e desenvolvido nas escolas ao longo dos três primeiros anos do governo de Luiza Erundina (JACOMINI, 2002).

Mudanças tão incisivas no sistema público de ensino deveriam ter impacto nos currículos dos cursos iniciais e na formação contínua dos profissionais da educação. No entanto, o que se observa é que os ciclos e todas as mudanças que acarretam ainda não ocupam o espaço devido e nem abrangem a todos os profissionais nos programas de capacitação da prefeitura.

Conhecendo a realidade cotidiana, a partir do estudo de caso de um grupo de professoras de uma escola de ensino fundamental I no ano de 2006, percebe-se que a forma de se trabalhar dentro de uma estrutura ciclada, ainda desperta dúvidas e incertezas entre os docentes. Esse descompasso tão marcado entre teoria e prática parece ser um dos pontos centrais na análise da escola pública hoje e que mereceria destaque nos cursos de formação.

E o que se esperava que fossem apenas problemas relacionados ao impacto inicial da reforma em sua implantação, que se refletiria, a curto e médio prazo, em “ajustes” feitos pela SME dentro das escolas, parece ainda hoje não haver encontrado respostas. Em seu discurso, alguns professores ainda parecem estar convencidos de que os ciclos foram um retrocesso no ensino e que eles vêm contribuindo somente para a apresentação oficial de dados estatísticos, sem melhorar a qualidade do ensino. O quadro do magistério se renova e persistem visões negativas em torno do tema.

Para mim é uma enrolação. “Ah, tudo bem, o garotinho não entendeu, vamos deixar pra lá! Quem sabe daqui uma semana ele acorda? Daqui a pouco vai dar um ‘estalo’ na cabeça dele”. Eu acho que esses ciclos não têm nada a ver. (Helena³, professora do 4º ano).

A prefeitura passou por diferentes gestões desde a implantação dos ciclos e cada uma delas apresentou a sua marca em relação ao trato com os professores e sua formação. Quando da implantação dos ciclos, houve encontros para o seu debate. A criação de diferentes jornadas e horários coletivos de trabalho docente constituíram importantes ganhos para os professores. Assim, as escolas garantiriam que grande parte de seus docentes se reunisse algumas horas na semana para desenvolver projetos que pudessem incidir positivamente na comunidade escolar, além de capacitar-se para a própria profissão. Esse horário coletivo é orientado pelo coordenador pedagógico.

No entanto os horários se descaracterizaram quanto à intenção inicial. Nem todas as escolas conseguem fazer do horário coletivo um momento propício para a reflexão e criação de ações.

Acho que a gente precisava ter mais oportunidades de cursos, de congressos, para poder estar melhorando a cada dia. Mesmo aqui dentro da escola. Os horários de JEI acho que poderiam ser mais voltados para melhorar o nosso trabalho. (Carla, professora do 3º ano).

Observando o grupo de horário coletivo da escola analisada é possível perceber alguns aspectos relacionados ao seu funcionamento. Foram poucos os encontros com temas específicos de formação. Textos distribuídos pela prefeitura sobre alfabetização, a reprodução de dinâmicas aprendidas no curso de formação para coordenadores pedagógicos e um vídeo, foram as atividades realizadas nesse período. Nenhum dos temas atendia uma necessidade específica da escola. Algo peculiar do grupo de horário coletivo foram as folhas individuais criadas pela coordenadora pedagógica, para que cada membro tivesse seu próprio registro e que deveriam ser entregues a ela ao final do horário. Ao invés de um único livro, como acontece em outras escolas, cada membro do grupo teria seu próprio livro.

Como a coordenadora pedagógica não participou de todos os encontros, devido ao volume de atividades realizadas por ela, o papel para o registro

³ Todos os nomes citados são fictícios.

individual também não foi entregue todos os dias. No final do primeiro semestre, havia muitos papéis a preencher e a necessidade de que tudo fosse registrado aproximadamente da mesma forma para que a supervisora não desconfiasse que as atividades registradas não haviam sido feitas pelo grupo de professores. Os horários foram efetivamente ocupados com temas de interesse da escola, mas foi impossível recordar todas as atividades realizadas durante um semestre. Além disso, era necessário que essas atividades fossem condizentes com os objetivos propostos no projeto inicial, o que nem sempre ocorria. Algumas professoras se dedicaram, em vários encontros, a preencher as folhas com a descrição de atividades que teriam sido realizadas, livros que deveriam ser lidos e discutidos e materiais supostamente pesquisados. Perdeu-se a razão do trabalho coletivo como espaço de criação e avanço educacional.

Os períodos de horário coletivo parecem longe de cumprir seu papel, tomados pela grande quantidade de informações irrelevantes, textos descontextualizados e de exigências burocráticas, acabando por não valorizar a reflexão sobre os saberes docentes, o que, segundo Tardif (2002) é valioso para a formação de professores.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 48).

Seria importante conciliar, dentro dos horários de formação, os saberes construídos pelos docentes relacionando-os aos saberes oriundos das teorias pedagógicas que possam dar subsídio a uma reflexão mais profunda sobre suas práticas. Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é fundamental.

De forma geral, o corpo docente acredita no valor do trabalho coletivo e, dentro da escola, usa os horários em grupo para a troca de experiências, informações e materiais.

[São compartilhados entre os colegas] Problemas da escola de um modo geral, problemas de aprendizagem que você tem dentro da sua sala de aula, troca de experiências. (Carla, professora do 3º ano).

A troca de material acontece quando a gente está em JEI, que é um grupo menor, quando um comenta com o outro o que está fazendo, o que está trabalhando. Aí a gente consegue ter alguma troca de material ou de atividades. Mas mesmo assim eu ainda acho pouco. Porque eu acho que essa troca de experiências enriquece muito o trabalho da gente. A gente ensina novas formas. Às vezes o colega de trabalho consegue ter uma visão que você não conseguiu ter ainda. Então essa troca é muito importante para um estar ajudando o outro. (Lívia, professora do 4º ano).

Vejamos como são realizados outros momentos de formação docente na escola. Uma reunião de professores foi feita no mês de maio. Dessa vez, foi convidada pela coordenadora pedagógica uma palestrante que atua na área de formação da prefeitura e que veio tratar da leitura e produção de textos, tema em voga na administração pública atual. Foi estipulado um único horário para a reunião porque a palestrante não poderia vir em um outro turno. A maioria dos professores compareceu nesse horário. Como há professores que têm outros cargos e não podem estar na escola nesse período, foi criado um outro horário para que estes pudessem “cumprir” a reunião. A coordenadora disse que reproduziria a dinâmica e as informações dadas pela palestrante. No horário estipulado, eles ficaram acomodados em diferentes lugares da escola, esperando o início da reunião, até que a própria diretora disse que as agentes escolares precisavam fechar a escola e solicitou que deixassem o recinto meia-hora antes do que o previsto. Prontamente os professores presentes concordaram e esse grupo de docentes não participou da reunião de formação.

O que se nota é que a formação contínua realizada na escola ainda é falha. Primeiramente porque os grupos de horário coletivo se descaracterizam como espaço de formação diante das obrigações burocráticas e dos temas descontextualizados propostos para o grupo. Um segundo ponto é a fragmentação do trabalho coletivo que faz com que os momentos de formação não atinjam todos os professores, dificultando o desenvolvimento de uma reflexão mais próxima da realidade vivenciada pelos membros da escola e prejudicando a criação de medidas para superar as dificuldades encontradas.

Outros meios de formação docente foram criados pela prefeitura de São Paulo. Segundo a LDB, os professores da educação básica deveriam ter até o ano de 2004 formação em nível superior. Dessa forma, com a proximidade da data e as pressões externas que chegavam a afirmar que professores concursados iriam perder seus cargos, muitos professores empenharam-se em dar continuidade aos estudos. Durante o governo do PT (2000 - 2004) a prefeitura ofereceu aos professores da rede o Programa de Educação Continuada (PEC), que consistia em curso de licenciatura em regime especial para professores da rede, promovido pela Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Contando com aulas presenciais, com o uso de tecnologias como vídeo-conferência, internet, vídeos de aulas e o trabalho de professores orientadores, muitos docentes puderam, no período de dois anos, concluir o curso de Pedagogia, recebendo o diploma de uma das universidades participantes. A professora Ester fez o PEC e pode ser considerada exemplo de professores que reconhecem atualmente a contribuição dos ciclos para o ensino como um todo, apesar das dificuldades.

Também na gestão PT, houve grande incentivo para que se promovessem eventos, oficinas e cursos de diferentes áreas a fim de capacitar melhor o professor e garantir a qualidade do ensino. É certo que muitas dessas iniciativas não contemplavam todos os professores, mas comparando com outros governos, este teria mostrado mais empenho na formação docente. A criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)⁴ pela SME de São Paulo englobou grande número de professores da rede, sem limite de participantes. O curso de dois anos conseguiu, de alguma forma, trabalhar com as idéias de alfabetização, diagnóstico, novas metodologias e os diferentes períodos de desenvolvimento da criança, envolvendo grande parte dos professores do ensino fundamental I. A idéia de se alfabetizar ao longo dos quatro primeiros anos reflete uma preocupação maior com ações condizentes com a idéia dos ciclos. A proposta diferiu das formas habituais de formação contínua, uma vez que foi de longa duração, superando o caráter fragmentário que costumam ter as práticas dessa natureza.

Os cursos oferecidos pela prefeitura nem sempre conseguem atender a todos os interessados pelo reduzido número de vagas. Também, muitas vezes,

⁴ Curso destinado aos professores de ciclo I sobre alfabetização.

não há horários apropriados e nem dispensa de ponto para a participação. A ênfase do governo petista era na alfabetização e no letramento. Assim, os ciclos se perderam como ponto central de interesse e discussão. Os professores costumam ser atraídos para esses cursos pela pontuação que recebem e que possibilita, de acordo com uma tabela, a evolução funcional, que altera o seu padrão salarial. No governo (PSDB) a ênfase foi menor em relação aos cursos e, na maioria dos casos, estes não foram oferecidos dentro do horário de trabalho ou com dispensa de ponto.

São comuns as críticas ao desinteresse dos docentes pela capacitação e, em conseqüência disso, à vinculação dos cursos à pontuação ou à dispensa do ponto, como forma de atraí-los para esses eventos. As críticas insinuam que os professores estariam mais preocupados com o próprio salário ou em “ganhar o dia”, do que com a capacitação em si. Na verdade, perante as condições salariais e de trabalho oferecidas aos professores do ensino público atualmente, considerando a necessidade que têm alguns de acumular outros cargos e funções para complementar a renda mensal, há necessidade de promover algum tipo de estímulo para que esses profissionais disponham mais do seu tempo livre para a formação. Sem esse estímulo, dificilmente a SME conseguirá que grande parte dos professores dedique mais do seu tempo, dinheiro e esforços para incrementar sua atuação docente.

A formação oferecida fora das escolas ainda não contempla todos os profissionais. Da mesma forma, os temas desses eventos não têm priorizado a discussão sobre os ciclos. Ainda que estes apareçam como pano de fundo das práticas e teorias abordadas, nota-se pelo discurso de muitos docentes a necessidade de aprofundar a discussão sobre as implicações da prática pedagógica no regime ciclado.

Grande parte das professoras entrevistadas afirmou que em sua formação inicial ou acadêmica, o tema dos ciclos não estava presente no currículo. Observamos que muito do que é feito pelas docentes representa o resultado de teorias vistas na formação inicial e contínua relacionado com a prática construída no dia-a-dia.

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituídos pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 53, grifo do autor).

Através da dinâmica vivenciada em sala de aula, os docentes têm buscado implementar práticas coerentes com os princípios de valorização do contexto do aluno, o respeito aos ritmos de aprendizagem e a adoção do trabalho diferenciado. Na área da alfabetização notam-se os maiores avanços, com a difusão de metodologias e abordagens condizentes com o desenvolvimento de cada aluno. São percebidos ainda grandes descompassos entre as propostas de ensino em ciclos e sua transposição na prática. Para Perrenoud (2004, p. 52) é necessária uma formação específica para o trabalho nos ciclos, entretanto é no cotidiano que o professor constrói suas competências:

É evidente que não se podem formar os professores para atuar em ciclos “no papel”. Ninguém aprende a nadar em um livro. Certos problemas surgirão a partir da experiência e demandarão, então, a construção das competências correspondentes.

Durante as entrevistas e ao longo do ano letivo de 2006, foram observadas diferentes posturas das docentes em relação à formação oferecida pela prefeitura por meio de cursos e eventos. No caso de Livia e Ester, elas têm como prioridade a formação contínua e percebe-se na fala delas o quanto isso tem alterado suas visões sobre os ciclos.

[A formação contínua] Faz entender melhor os ciclos. Porque eu tinha uma revolta porque esses ciclos vieram “de cima para baixo” para nós. Depois que eu comecei a fazer curso, deu para entender melhor. Abriu mais a minha cabeça para entender melhor o porquê dos ciclos. (Ester, professora do 3º ano).

Acho que [a formação contínua tem contribuído] bastante. Primeiro para mudar a visão de que o ciclo é furado. Porque a maioria dos comentários são de que os ciclos não servem para nada, que “onde já se viu o aluno passar sem saber o conteúdo daquela série”. Mas modificou muito minha visão em saber a importância que tem o ciclo no desenvolvimento de uma criança. Eu acho muito importante o ciclo. Acho que ele respeita o ritmo de cada aluno. Ele respeita a fase de alfabetização, porque às vezes há criança que leva dois anos para se alfabetizar. Eu acho tudo isso muito importante. Eu acho que a retenção nessa primeira fase escolar do aluno, nesse primeiro ciclo é muito

prejudicial para a auto-estima e você não levar em consideração o que o aluno aprendeu, por menos que tenha sido. Acho muito importante. Os cursos me ajudaram a mudar a visão que eu tinha de que a seriação era melhor que o ciclo. (Lívia, professora do 4º ano).

Em contrapartida, há o caso de Helena que se posiciona contra os ciclos. Helena dificilmente participa de cursos de formação. Nota-se que sua postura diante das dificuldades enfrentadas é, em muitos aspectos, semelhante à de suas colegas, mas ela demonstra em seu discurso que não tem uma compreensão tão abrangente dos objetivos dos ciclos. Essa visão pode estar relacionada ao pouco contato com cursos que abordem o tema. Segundo ela, na prática, os ciclos “não andam”.

O interesse manifesto por Lívia e Ester de buscar cursos e dedicar parte do seu tempo livre à formação, parte de motivações pessoais, que resultou em maior clareza sobre a relevância do trabalho no regime ciclado para o processo ensino-aprendizagem. Essa possibilidade de desenvolver uma reflexão sobre sua prática e as teorias que envolvem o conceito de ciclos não deveria depender do interesse de parte dos professores, mas ser garantida pela SME, nos espaços já existentes para formação. Helena tem feito alterações na prática, mas ainda não foi convencida da importância do trabalho em ciclos. Possivelmente seu trabalho poderia ser mais bem realizado se ela pudesse ter garantido o contato com diferentes teorias e reflexões sobre a validade do regime ciclado.

Uma das contribuições mais importantes da adoção dos ciclos foi a inclusão dos alunos que, não se adaptando ao regime seriado em razão de diferentes fatores, acabavam por abandonar a escola. Se por um lado a ampliação do sistema resultou na oportunidade de os alunos efetivarem seu percurso escolar, representando um avanço, por outro lado, essa abertura também requer enfrentar desafios, principalmente no que tange a educar alunos de diferentes procedências sociais com dificuldades de aprendizagem.

Sobre as reformas ocorridas em Portugal que visavam a inclusão desses alunos, Esteves (1991, p. 96) afirma:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Funda-

mentalmente porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças de um país com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Problematizar esse contexto e buscar soluções parece ser o melhor caminho para o ensino, no entanto, poucas são as oportunidades de formação que encaram essa questão. Pensar a formação docente como um processo contínuo e evolutivo pode ser um dos meios de fazer da prática de ensino um constante processo de reflexão e desenvolvimento do trabalho profissional.

Resumo: A partir da análise de pesquisas sobre as propostas de ciclos e progressão continuada no Brasil, foi realizado um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de São Paulo ao longo do ano letivo de 2006. Para os estudiosos, a discordância em relação aos ciclos, manifesta por grande parte dos professores, fez com que estes mantivessem práticas caracterizadas pelo regime seriado. Isso constituiria um complicador para a efetivação de propostas que visam essencialmente a flexibilização dos tempos e espaços escolares, como forma de superar o fracasso escolar de alunos na rede pública. Esta pesquisa teve como objetivo revelar a postura dos docentes a partir de suas práticas e das reflexões que fazem sobre seu trabalho de acordo com sua formação. Verificou-se que os docentes, a despeito de serem em geral contrários à proposta de ciclos, têm, ao longo dos anos, mudado a postura em relação aos alunos diante das novas realidades criadas pelos ciclos, reconstruindo suas práticas como forma de adaptar antigas concepções de ensino à estrutura que foi gerada. A análise revela que a formação docente não contempla demandas importantes como a articulação do trabalho coletivo e a criação de instrumentos de apoio aos alunos nos diferentes anos do ensino fundamental.

Palavras-chave: ciclos de aprendizagem; formação docente; trabalho docente; educação pública

Abstract: According to recent studies on the performance of learning cycles with age promotion in Brazil, the present research carried out a case study in a school of Sao Paulo municipal public system during the 2006 academic year. Researchers conclude that many teachers disagree with these changes and this makes them keep using practices associated with graded schools. This fact brings an obstacle for the complete implementation of proposals oriented to make time and space more flexible in schools, as a way to overcome the fail of public systems. This research aimed to reveal the teacher's posture through the observation of their practices and by the dialogue with teachers about their work according to their education. It was verified that, in spite of refusing official learning cycles proposal, teachers have reconstructed practices as a way to adapt old teaching concepts to the new created structure. The analysis reveals that the teachers' education do not satisfy important demands as articulation of collective work and the creation of supportive tools for the students in the elementary level.

Keywords: learning cycles; teachers' education; teachers' working; public education

Referências

BARRETTO, Elba S. de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago. 2001.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11- 30, jan./ abr. 2004.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. et al. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo**: um olhar dos educadores. Dissertação de Mestrado – FEUSP, São Paulo, 2002.

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989 – 1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. (org). **Gestão Educacional**: experiências inovadoras. Brasília: IPEA, 1995. P. 129 – 170 (Série IPEA, n. 147)

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Junho de 2009