

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## A educação enquanto fenômeno social: gestão e práticas pedagógicas 2

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: gestão e práticas pedagógicas 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0424-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.248220908>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Gestão e práticas pedagógicas**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva




## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CAMINHOS EMANCIPATÓRIOS – UMA VISÃO SOCIOLÓGICA

Enio Waldir da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209081>

### **CAPÍTULO 2..... 19**


TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Suelma dos Reis Pereira Alves

Leia Adriana da Silva Santiago

Marco Antônio de Carvalho


Rosita Camilo de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209082>

### **CAPÍTULO 3..... 31**

AS FORMAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DIGITAIS, LIDERANÇA E GESTÃO DE EQUIPES

Débora Valentim dos Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209083>

### **CAPÍTULO 4..... 38**

A RECEPÇÃO DA IMAGEM INDÍGENA CONSTRUÍDA A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS

Tatiana Machado Boulhosa


Igor Lima Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209084>

### **CAPÍTULO 5..... 51**

A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO, PSICOMOTRICIDADE E NEUROCIÊNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Eva Margarini Venâncio de Sousa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209085>







### **CAPÍTULO 6..... 63**

AMPLIFICADORES CULTURAIS ENQUANTO TECNOLOGIAS DE APOIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ASSERTÇÕES PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Clarisse Daminelli Borges Machado

Edson Schroeder

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209086>

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>72</b>
UMA CONTRIBUIÇÃO LITERÁRIA SOBRE A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Cecília Ribeiro Alves	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209087">https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209087</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>80</b>
REVISÃO HISTÓRICA DO CINEMA DE RUA EM NATAL– RN E AS POSSIBILIDADES DO STREAMING	
Alessandro da Silva Maia	
Mary Land de Brito Silva	
Paulo Guilherme Muniz Cavalcanti da Cruz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209088">https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209088</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>95</b>
ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE POR SERVICIO SOSTENIBLES	
Emilio Álvarez Arregui	
Covadonga Rodríguez-Fernández	
Sara de la Fuente González	
Alejandro Rodríguez-Martín	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209089">https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209089</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>116</b>
A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PERSPECTIVAS INSTITUCIONAL E CULTURAL	
Alexandre Souza de Oliveira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090810">https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090810</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>130</b>
VICISITUDES EN LA TRANSICIÓN EDUCATIVA DE LO PRESENCIAL A LA VIRTUAL CAUSADA POR EL COVID-19 EN LA REGIÓN MIXTECA	
Olivia Allende Hernández	
Celia Bertha Reyes Espinoza	
Liliana Eneida Sánchez Platas	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090811">https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090811</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>142</b>
LIBERDADE NA CIDADE: RELAÇÃO ENTRE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E RECURSOS URBANOS (A PRAÇA E A CAPOEIRA)	
Lucélia Novaes Lima	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090812">https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090812</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>154</b>
QUALIDADE DE VIDA E NÍVEIS DE ESTRESSE, ANSIEDADE E DEPRESSÃO DE	

## DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Naitheli da Silva Caires  
Elen Cristina Chaves Oliveira  
Berta Leni Costa Cardoso  
Keyla Iane Donato Brito Costa  
Arthur Oswaldo Pereira Prado Netto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090813>

### **CAPÍTULO 14..... 166**

A DISTÂNCIA ENTRE O PREVISTO E O REALIZADO NA ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES E DA PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO


Ronaldo Tiago Marques de Jesus  
Claudia Pereira de Pádua Sabia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090814>

### **CAPÍTULO 15..... 192**

NUEVOS PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA DE INGENIERÍA: COMPETENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ACTITUDINALES

Diego Jesús Conte  
Darío Rodolfo Echarreta  
Norma Yolanda Haudemand

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090815>

### **CAPÍTULO 16..... 206**

AÇÕES EM GRUPOS DE PESQUISAS: CONTRIBUIÇÕES DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE


Leonardo Avelhaneda Hendges  
Andrei Alves Tavares  
Eduardo Adolfo Terrazzan

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090816>

### **CAPÍTULO 17..... 218**

A GESTÃO DO ACESSO LIVRE AO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, ESTUDO DE CASO SOBRE REPOSITÓRIOS DE ACESSO ABERTO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA


João Firmino Soares Abreu Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090817>

### **CAPÍTULO 18..... 235**

EL EXTERIOR DEL AULA: UN ESPACIO LLENO DE OPORTUNIDADES PARA LA FORMACIÓN Y LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR


Román Nuviala Nuviala  
Gabriela Nogueira Puentes  
Guillermo Morán Gámez  
David Falcón Miguel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090818>

**CAPÍTULO 19.....241**

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA ATRAVÉS DE JOGOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**


Raquel Neves Batalhas  
Tiaria Graça dos Santos  
Efigenia Graça dos Santos  
Cenilda Graça Ribeiro  
Jacqueline Costa Quinta Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090819>

**CAPÍTULO 20.....254**

**ESCOLA DO CAMPO, INTERFACES DIGITAIS E PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO NO/DO FUTURO**


Geovânia Souza do Nascimento  
Miquéias Moreira de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090820>

**CAPÍTULO 21.....266**

**PROJETO RECOMEÇO – UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SABARÁ**


Augusta Isabel Junqueira Fagundes  
Lilianny Garcia de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090821>

**CAPÍTULO 22.....275**

**A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**


Izana Teixeira Pinheiro Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090822>

**CAPÍTULO 23.....288**

**ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL: EFECTO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**


Edgar L. Martínez-Huamán  
José Luis Estrada Pantía  
Rosario Villar-Cortez  
Cecilia Edith García Rivas Plata  
Jorge Wilmer Elías Silupu  
Emilia Villar Cortez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090823>

**CAPÍTULO 24.....297**

**UMA ANÁLISE CRÍTICA A CERCA DOS OBJETOS/BRINQUEDOS, E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DO BRINCAR DENTRO DA ESCOLA**

Fábio Carvalho Rodrigues  
Ronan Ahmad Juste Ayoub  
Junio Pereira Virto de Oliveira  
Aline Aparecida Miranda Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090824>


**CAPÍTULO 25.....309**

ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂCIA:  
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

João Pedro Macedo Nascimento Fernandes

Adelmo Carvalho da Silva

Sueli Fanizzi


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090825>

**CAPÍTULO 26.....317**

O ERRO COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM: UM NOVO MÉTODO APLICADO  
NA DISCIPLINA TÉCNICA DE ACIONAMENTOS ELÉTRICOS E PROTEÇÃO NO IFRO

Sirley Leite Freitas


Joab da Silva Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090826>

**CAPÍTULO 27.....328**

OPORTUNIDADES DE LA VIRTUALIZACIÓN PARA LA CONSOLIDACIÓN DE  
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA  
ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Belkis Jamileth Duarte Nares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090827>

**SOBRE O ORGANIZADOR.....343**

**ÍNDICE REMISSIVO.....344**

## A DISTÂNCIA ENTRE O PREVISTO E O REALIZADO NA ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES E DA PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Data de aceite: 01/08/2022

### Ronaldo Tiago Marques de Jesus

Graduando em Pedagogia  
Graduando na Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Faculdade  
de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus Marília/  
SP  
Marília- SP

### Claudia Pereira de Pádua Sabia

Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP)  
Docente na Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Faculdade  
de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus Marília/  
SP  
MARILIA/SP

O presente artigo foi revisado a partir do publicado recentemente (abril 2022) na Revista Brazilian Journal of Development cujo título título era "**ORGANIZAÇÃO EM CICLOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO**"

**RESUMO:** A escola pode se organizar em séries ou ciclos, com ou sem progressão continuada. No Brasil, a organização escolar em forma de ciclos tem sido registrada desde o ano de 1920 com a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista. O termo “promoção automática” foi empregado na década de 1950, porém sabemos que promoção automática e progressão continuada são conceitos diferentes. Os Sistemas de ciclo e progressão continuada foram tentativas de

diminuírem os altos índices de reprovação no sistema escolar. No estado de São Paulo, com a concepção de que a reprovação não é benéfica para a aprendizagem, pensou-se na progressão continuada e nos ciclos escolares. Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi identificar possíveis vantagens e desvantagens dessa forma de organizar a escola, e verificar se é possível estabelecer relações entre a forma de organização e as avaliações informais, taxas de aprovação/reprovação e evasão. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, constantes em repositórios de periódicos nacionais - *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) - e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a documental em legislações (Parecer, Portaria, etc) e no Plano Municipal de Educação de São Paulo. Como resultados do estudo, destacamos a descontinuidade do processo de adequação do currículo, assim como a falta de ressignificação das avaliações, que ainda objetivam, principalmente, classificar os alunos, à nova organização em ciclos escolares. Também constatamos a descontinuidade da formação permanente dos educadores e da democratização da gestão nos governos municipais posteriores a sua implantação, o que tais resultados ficaram comprometidos. Cabe destacar que as políticas posteriores além de não darem continuidade, implantaram políticas contrárias (Qualidade Total em Educação) e que inviabilizaram a organização em ciclos à progressão continuada (aumento do número de alunos por sala, não autorização de pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP), além da não-contratação de

professores para ministrarem as aulas de recuperação paralela. Enfatizamos ainda que não houve a participação dos segmentos da escola para a discussão sobre a implantação desta política educativa e a interrupção da formação continuada que foi iniciada na década de 90, trouxe grande resistência por parte dos professores, agentes escolares, pais e alunos que não a compreendem. No sistema em ciclos e na progressão continuada, a avaliação deve ser repensada como instrumento guia para a progressão do aluno, indicando suas habilidades e conhecimentos, possibilitando enxergar suas possibilidades e potencialidades, respeitando as diferenças individuais dos alunos para que todos possam aprender. Considerando todas essas questões a respeito da implantação dessa nova forma de organização escolar, entendemos que houve grande distanciamento entre o previsto e o realizado dentro das escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciclos escolares; Progressão continuada; Ensino fundamental.

## BREVE HISTÓRICO

A escola pode se organizar em séries ou ciclos, com ou sem progressão continuada. No Brasil, a organização escolar em forma de ciclos tem sido registrada desde o ano de 1920 com a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista. O termo “promoção automática” foi empregado na década de 1950, pelos educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior. Porém sabemos que promoção automática e progressão continuada são conceitos diferentes.

A organização em ciclos e progressão continuada ganhou notável possibilidade de implantação nas escolas com a LDB (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional), da qual trata a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (LEITE, 1999; ALAVARSE, 2009)

Esta possibilidade foi considerada como uma inovação para os sistemas de ensino. No artigo 32, na seção que trata sobre o ensino fundamental, destacamos:

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada [...]. (BRASIL, 1996)

Segundo Barretto; Sousa (2004) as discussões sobre ciclos e progressão continuada foram alternativas propostas para combaterem os altos índices de reprovação na escola primária brasileira na década de 1950, e implementadas em diferentes estados nas décadas seguintes.

Na retrospectiva histórica mais abrangente feita sobre o tema, Barretto e Mitruilis registram as discussões sobre promoção automática nos anos 1950, suscitadas pelos elevados índices de retenção na escola primária brasileira; as experiências de implementação de ciclos levadas a cabo em diferentes estados nas décadas de 1960 e 1970; a adoção dos ciclos de alfabetização por vários governos estaduais nos anos 1980; a criação dos ciclos de formação abrangendo o ensino fundamental completo nas propostas político

pedagógicas autodenominadas radicais nos anos 1990; a introdução do regime de ciclos e progressão continuada em algumas grandes redes estaduais na virada do século. (BARRETTO; SOUSA, 2004)

Na cidade de São Paulo, a organização em ciclos escolares e a progressão continuada ocorreu em 1992 no governo municipal de Luiza Erundina. Foi o primeiro município do Brasil a implantar este modelo de organização escolar. O Ciclo era organizado em 3 etapas -Ciclo I (1ª a 3ª séries), Ciclo II (4ª a 6ª séries) e Ciclo III (7ª e 8ª séries).

A partir de 1998, com deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação no 09/97) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) foram adotados dois ciclos no Ensino Fundamental para todo o estado de São Paulo, apesar de não ter ocorrido nenhum estudo que pudesse avaliar os benefícios desta mudança nos ciclos. (JACOMINI, 2008; BERTAGNA, 2010)

A Deliberação nº 09/97 do Conselho Estadual de Educação supracitada orientou todas as escolas da Rede Estadual de São Paulo a separar o ensino fundamental em 2 ciclos, com o cuidado para não haver exclusão na passagem de um ciclo para o outro.

O ciclo único de oito anos pode ser desmembrado, segundo as necessidades e conveniências de cada Município ou escola, em ciclos parciais, como por exemplo da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª do ensino fundamental, em consonância com o projeto em curso de reorganização da rede pública estadual. Com as devidas cautelas, porém, para que na transição de um ciclo parcial para o seguinte não se instale um novo “gargalo” ou ponto de exclusão. (SÃO PAULO, 1997)

Retomando a implementação dos ciclos escolares na cidade de São Paulo, a Secretaria de Educação (SME) da cidade estabeleceu quatro prioridades que deveriam ser atendidas para melhorarem a qualidade da escola, rompendo com as práticas de reprovação anual.

Para construir essa nova qualidade de ensino foram estabelecidas quatro grandes prioridades: democratização do acesso; democratização da gestão; nova qualidade de ensino; movimento de alfabetização de jovens e adultos. (SÃO PAULO, 1990).

Para tanto, a SME se esforçou, nos três primeiros anos da gestão de Luiza Erundina (1989-1992) para adequar o currículo à nova organização de ensino por meio do Movimento de Reorientação Curricular. A SME também focou na Formação Permanente dos Educadores e na Democratização da Gestão para construção de práticas e concepções que sustentassem a nova organização escolar. Desta forma, os ciclos e a progressão continuada foram implantados em 1992 na cidade de São Paulo por meio do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. (JACOMINI, 2008, p. 73-74)

Nos anos seguintes, elegeram-se Paulo Maluf (1993-1996), e Celso Pitta (1997-2000) e estes gestores descontinuaram com este movimento de implementação dos ciclos e da progressão continuada em São Paulo. Manteve-se apenas à assiduidade para



promoção, provocando, desta maneira, “[...] uma enorme confusão entre os educadores e fortaleceu a resistência daqueles que discordavam dos ciclos e da progressão continuada.” (JACOMINI, 2008, p. 75)

Paulo Maluf adotou uma concepção educativa tecnicista de “Qualidade Total em Educação” no processo educativo, contrapondo-se, desta maneira, a política da gestão anterior. Jacomini (2008) explicita a forma como foi interrompido o processo de formação de educadores para práticas que pudessem subsidiar a organização em ciclos escolares. Conforme a autora:

ao realizar a pesquisa sobre organização do ensino, grade curricular e conteúdo programático, deixou clara a ruptura com a concepção de currículo que estava sendo construída na gestão anterior e incentivou uma discussão tecnicista sobre a organização da escola. (JACOMINI, 2008, p. 76)

Celso Pitta dificultou ainda mais a implantação dos ciclos pensada em 1992 com algumas medidas tomadas por sua gestão, dentre elas destacam-se:

“[...] aumento de alunos por sala (em 1999 chegou à média de 37,2, maior média no período de 1986 a 2001); não-autorização de muitos pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP); não-contratação de professores para ministrar as aulas de recuperação paralela, garantida na LDB/96 (somente os professores da rede podiam ministrar essas aulas), o que limitou a oferta de recuperação paralela e não atendeu à demanda das escolas. ” (JACOMINI, 2008, p. 76)

O resultado desta descontinuidade de planos de governo fez com que os ciclos e a progressão continuada não fossem implementados da maneira como foram pensados pela gestão de Erundina, onde “na prática, o ensino manteve-se seriado com progressão continuada, na medida em que não houve nas administrações subsequentes uma política de construção de uma escola “ciclada”. (JACOMINI, 2008, p. 76)

Nas gestões seguintes de Marta Suplicy e José Serra também não houve avanços para melhoria na implantação dos ciclos. Embora Suplicy “tenha retomado aspectos da política educacional do governo de Luiza Erundina, não houve um movimento sistemático de implementação das diretrizes anunciadas pela SME. ” (JACOMINI, 2008, p.77)

Enquanto na gestão de José Serra, o documento da SME aponta para o foco da progressão continuada já existente com o intuito de não reprovar ninguém, deixando de lado a concepção de ciclos.

Não havia referências à progressão continuada e aos ciclos no documento. As palavras “progressão” e “continuada” apareceram no item sobre recuperação paralela. De acordo com o documento, os alunos “terão, na própria escola ou em outro local (muitas escolas estão superlotadas), o reforço necessário para caminhar, sem reprovação, na mesma velocidade dos demais. Isso dará o sentido correto à progressão continuada já existente. (SÃO PAULO, 2005b, p. 20).

Em 2014, na cidade de São Paulo, outra mudança ocorreu na organização dos

ciclos, onde observou-se algumas “semelhanças e antagonismos” entre essa nova proposta e a inicial pensada em 1992 por Paulo Freire, porém com contradições principalmente com relação as concepções dos docentes, onde o aspecto positivo que os professores apontaram na mudança foi justamente maior possibilidade de reprovação dos alunos, o que nos leva a refletir sobre a forte influência da identidade do professor, que foi construída cultural e historicamente, como classificador de alunos, e que precisam da ferramenta da reprovação para controlar seus comportamentos. (MANTOVAN, 2017, p. 22)

Percebemos que não há continuidade da proposta educacional envolvendo os ciclos e progressão continuada da forma como foi pensada em seu início. Um dos motivos é a troca de governos, onde os gestores públicos não se comprometem com políticas de gestões passadas. Segundo Arelaro (2007) “São incontáveis os documentos oficiais, plenos de boas intenções, que não sensibilizam ou comprometem nem os gestores públicos, nem os grupos sociais, especialmente quando uma nova administração assume o governo.” (ARELARO, 2007, p. 902)

Portanto, diante do que já foi exposto, podemos perceber a importância dos estudos sobre ciclos e progressão continuada, sobretudo sobre a avaliação desta política educacional. De acordo com Barreto; Souza (2004), vários autores têm se debruçado sobre as experiências do regime de ciclos como uma forma de organização da escola no país. Conforme Alavarse (2009):

[...] a continuidade de pesquisas desse porte deve considerar, por hipótese, a existência de muitas redes, sobretudo municipais, que adotaram os ciclos e podem estar desencadeando experiências sui generis que ainda não foram objeto de avaliação ou investigação, mas que podem conter contribuições que fariam avançar o debate e o acervo de iniciativas. (ALAVARSE, 2009, p.40)

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa. Esta abordagem destaca a potência e pertinência dos métodos qualitativos para fazer a ponte com a realidade, o contexto e o processo para impulsionarem o pesquisador ao questionamento mais aprofundado do fenômeno investigado. A metodologia utilizada foram as pesquisas bibliográfica e documental. Para subsidiar o aprofundamento teórico, recorremos a pesquisa bibliográfica que consistiu no levantamento, seleção e leitura de obras e de artigos constantes em repositórios de periódicos nacionais, o repositório de periódicos nacionais *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que em seu portal, integra teses e dissertações defendidas em instituições nacionais de ensino e pesquisa, contribuindo para o aumento e disseminação de conteúdos com livre acesso sem custos. A pesquisa documental consistiu em legislações (Parecer, Portaria, etc...) e no Plano Municipal de Educação de São Paulo.

A análise interpretativa se apoiou nos estudos teóricos acerca da organizada Progressão Continuada. A análise foi desenvolvida em uma abordagem que apresenta, entre outras, as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser colocados e analisados no tempo e no espaço em que são construídos.

## **VANTAGENS E DESVANTAGENS NO SISTEMA DE CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA**

Queremos enfatizar que as instituições de ensino se organizam de acordo com suas “condições materiais, o tipo de formação educacional requerida pela sociedade, a produção do conhecimento humano, e a reivindicação do direito à educação para todos em cada contexto histórico”. (JACOMINI, 2008, p.26)

O Parecer CEE n. 9/97 apresenta o que se buscava na adoção dos ciclos escolares e progressão continuada:

[...]investir na construção de processos educativos na perspectiva da educação como direito de todos, e instaurar uma forma de educar que contribua para alunos e professores terem como atividade dominante o estudo e o ensino, respectivamente, em oposição aos exames e à reprovação. (SÃO PAULO, 1997b)

Os autores Viegas; Souza (2006) esclarecem que “o conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua.” (VIEGAS; SOUZA, 2006, p. 250)

Com o crescimento das matrículas no Ensino Fundamental a partir da década de 1980 e a necessidade de proporcionar aprendizagem a todos, Jacomini (2008) questiona sobre a forma de organização das escolas:

[...]os novos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino e a ampliação do atendimento escolar produziram, ainda no século passado, as primeiras reflexões sobre essa forma de organizar o ensino, até então inquestionável. (JACOMINI, 2008, p.24)

Como observamos, diante dos novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, a maneira de organizar o ensino vem sendo questionada há muito tempo. Atualmente, a “luta” é para que todos os alunos tenham o direito de aprender e, não somente, permanecer na escola. Para enfrentar essa “luta”, é preciso repensar, inclusive, a maneira de avaliar nossos alunos, já que as provas e avaliações formais não representam as aprendizagens das crianças.

Fischer (2010) nos diz que “ A finalidade mais importante da ação avaliativa, entretanto, não muda: tomar decisões, no caso da escola, tomar decisões pedagógicas [...]. Ou seja, uma das funções da avaliação é orientar as decisões pedagógicas que permitam que os processos educativos possam ser orientados com critério. (FISCHER, 2010, p. 38)

Segundo Luckesi (2009) é necessário que a relação ensino-aprendizagem seja essencial para a formação do aluno e deve-se proceder:

o encaminhamento dos estudantes para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado [...] Assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento (LUCKESI, 2009, p. 95-96)

A avaliação deve ser utilizada como “[...]instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo.” (BERTAGNA, 2010, p. 195)

Porém, na prática, percebe-se que os instrumentos avaliativos mudaram com a nova forma de organização escolar, mas as funções das avaliações permaneceram

[...]observou-se que a prática avaliativa exercida pelos professores sofreu alterações quanto aos instrumentos de avaliação usados, mas pouco se pôde perceber em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola, como foi enunciado nos textos oficiais. (BERTAGNA, 2010, p. 196)

A função classificatória e de seleção ainda existe mesmo nos sistemas ciclados, segundo Bertagna (2010):

Assim, a função da avaliação – classificação e seleção – fica efetivamente evidenciada. A presença dessa função aponta que pouco se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação, ou mesmo na cultura avaliativa e escolar, como a proposta do regime de progressão continuada apontava nos documentos oficiais. (BERTAGNA, 2010, p. 197)

No estudo de Bertagna (2010), percebemos a função que a avaliação exerce no contexto escolar organizado em ciclos, relacionando-a com aspectos informais, tais como comportamentos e valores:

É interessante também atentar para como a avaliação se expressava no cotidiano escolar. A compreensão da avaliação revelada na prática observada e nas falas dos diferentes sujeitos da pesquisa reafirmou a constatação de Freitas (1995) a respeito do “tripé avaliativo”. Houve a recorrência da avaliação relacionada à *instrução*, ao *comportamento* e, mais sutilmente, aos *valores e às atitudes*. (BERTAGNA, 2010, p. 197)

Segundo esta mesma autora, as avaliações formais, apesar de ainda existirem, perderam espaço para as avaliações informais, e esta última ainda mantém os aspectos de seleção e classificação que a primeira.

Ao abandonar as provas ou aplicá-las somente para cumprir um ritual, o professor pautava a sua avaliação nas fichas descritivas e nos julgamentos e juízos constituídos no dia a dia escolar. Ele passou a valorizar a avaliação informal em detrimento da avaliação formal e a transformar as avaliações

informais em notas ou conceitos que, de certa maneira, ainda se constituíam em uma forma de representar o rendimento escolar do aluno. (BERTAGNA, 2010, p. 199)

Pelo que pudemos apreender da autora citada, a avaliação informal utilizada pelos professores não prescinde da explicitação dos critérios utilizados, pois somente eles conhecem seus critérios de avaliação, comprometendo assim entender o que o aluno realmente aprendeu. Ou seja, os limites e possibilidades de aprendizagem ficam comprometidos.

A leitura do conjunto de fichas e as situações analisadas em face de seu uso evidenciaram práticas pedagógicas genéricas ou particularistas de avaliação, construídas conforme a subjetividade do professor, num processo altamente improvisado e informal, em que somente o avaliador conhece os seus próprios critérios, limites e possibilidades, sendo os dois últimos quase nunca compartilhados com os demais professores, com os alunos e, muito menos, com os pais. (BERTAGNA, 2010, p. 198-199)

Algo muito interessante de se notar no estudo de Bertagna (2010) é que as próprias crianças valorizam as notas/conceitos e não o conhecimento que adquirem ou constroem na escola.

As notas, os conceitos não deixaram de existir com o Regime de Progressão Continuada, nem de exercer fascínio sobre os alunos, mesmo sobre os pequeninos do 1º ano. Mais interessante é que, através das falas dos alunos, ainda se evidencia a centralidade da nota e suas funções, como apontou Sobierajski (1992): classificar o domínio de conteúdo; controlar atitudes e comportamento; e motivar o aluno para estudar. (BERTAGNA, 2010, p. 199)

No sistema de ciclos e progressão continuada, os sistemas avaliativos devem ser repensados, uma vez que não há reprovações e as avaliações formais perdem sentido. Se as avaliações continuam a ocorrer da mesma forma, os professores dizem que “a avaliação é só para termos certeza de que o aluno não aprendeu nada, porque a gente não pode retê-lo.” (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 257)

Então, de que forma as avaliações devem ser realizadas? É preciso muito cuidado quando pensamos na nova maneira que as avaliações devem ocorrer, pois a avaliação deve ser instrumento-guia para o aprendizado, e as avaliações informais podem interferir negativamente nesta etapa importante do processo pedagógico, assim como afirma Bertagna (2010):

Pouco a pouco se constrói uma imagem do aluno através do seu desempenho, do seu comportamento e de suas atitudes, marcando a sua posição dentro do âmbito escolar e fora dele. Dessa forma, a avaliação informal manifesta-se, de maneira a selecionar nas turmas os bons e os maus alunos; os fracos e os fortes; e, por fim, os que terão êxito ou fracasso. Essa pode ser uma forma considerada até dissimulada de manter dentro do aparato escolar a seletividade dos indivíduos. (BERTAGNA, 2010, p. 203)

A avaliação como ocorre atualmente leva os alunos a serem menos reflexivos e

responderem somente de acordo com o que foi ensinado, sem inovação, sem criatividade para chegar as soluções dos problemas, inclusive a homogeneização dos testes padronizados chega a “dizer” aos estudantes como estes devem pensar. Fischer (2010) nos aponta que

[...] a partir da década de 90 do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como o estudante deve responder as questões de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. (FISCHER, 2010, p. 39)

Segundo Freitas (2003), a avaliação é utilizada de maneira equivocada, onde “aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade”. Ou seja, os conteúdos que são focalizados nos currículos não fazem sentido para o aluno, pois é descontextualizado da sua comunidade e ele não utilizará aquilo aprendido na sua vida. (FREITAS, 2003, p. 40)

O autor citado complementa que com a organização em ciclos e progressão continuada, as relações de poder em sala de aula se desestabilizaram, e com o professor despreparado para tal sistema, os professores podem escolher formas inadequadas de controle

“Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (notas, reprovação, etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas.” (FREITAS, 2003, p. 42)

Perrenoud (1986, apud Freitas, 2003) defende que “[...] as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; [...]”. Portanto, não são somente as provas, trabalhos, etc que fazem parte das ferramentas de avaliação dos professores. Estes também realizam avaliações de valores, atitudes e comportamentos no cotidiano da sala de aula, de tal forma que essas avaliações influenciam de maneira relevante na avaliação final, e isso pode interferir no “[...] investimento que o professor fará neste ou naquele aluno”, o qual pode determinar quais alunos terão sucesso ou fracasso (PERRENOUD, 1986 p.50, apud FREITAS, 2003, p. 43; 45)

Na Indicação CEE 22/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, diz que “a avaliação deveria ser “instrumento-guia” para sinalizar “as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares”. Desta maneira, reconheceríamos “qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo”, o que permitiria “enxergarmos” as possibilidades e potencialidades dos alunos. (SÃO PAULO, 1997, p. 948, VIEGAS e SOUZA, 2006, p. 251)

Desta forma, poderíamos “romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na

seletividade, na repetência, na classificação, possibilitando a permanência das camadas populares na escola. ” (BERTAGNA, 2010, p. 195)

Portanto, no sistema de ciclos, ao falarmos de avaliação, não estaremos mais falando sobre o “procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação, funcionando de forma punitiva e excludente”, mas sim de um “progresso e desenvolvimento da aprendizagem”, onde o professor precisa entender e se engajar nessa nova concepção de pensar a formação humana, para permitir “maior centralidade na aprendizagem que no ensino, e esse é um dos aspectos essenciais desse tipo de organização. ” (VIEGAS; SOUZA, 2006, p. 250, JACOMINI, 2008, p.31)

Para Jacomini (2008), ao contrário do sistema ciclado, a escolarização organizada em séries sem progressão continuada era um privilégio e não um direito, pois:

[...] ensinar aqueles que aprendiam dentro desses padrões, aos demais se aplicava o expediente da reprovação, pois, se a criança ou o adolescente não tinham “capacidade” ou “vontade”, não poderiam concluir sua escolaridade. Essas medidas “pedagógicas” foram co-responsáveis na manutenção da educação como privilégio mesmo quando a maioria da população teve acesso à escola. (JACOMINI, 2008, p. 28)

**Ainda, segundo a autora citada:**

a reprovação não é algo inerente à aprendizagem humana, mas uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio”. Tínhamos, por exemplo, na década de 80 do século passado, “alguns ou muitos alunos que precisavam de até 12 anos para terminar o ensino fundamental de 8 anos. (JACOMINI, 2008, p. 32, p.67)

Com a concepção de que a reprovação não traz benefícios para a aprendizagem humana, pensou-se na progressão continuada e nos ciclos escolares em alguns estados brasileiros. Segundo Alavarse (2018):

[...]os sistemas de ciclos contêm aspectos que mantêm sua atualidade e, sobretudo, potencial para impulsionar a busca de uma educação de qualidade para todos os alunos. ” Para tanto, é importante que haja pesquisas sobre a adoção de ciclos e progressão continuada nas escolas que “podem estar desencadeando experiências *sui generis* que ainda não foram objeto de avaliação ou investigação, mas que podem conter contribuições que fariam avançar o debate e o acervo de iniciativas. (ALAVARSE, 2009, p. 40; 2018, p. 133)

Na pesquisa de Sordi; Varani; Mendes (2017), as autoras apresentam que os professores consideram qualidade como “as práticas implicadas com a aprendizagem de todos os alunos, é ensinar aos alunos do ciclo o que é necessário para sua vida, na escola ou fora dela, mas que não é solicitado/mensurado pelas avaliações externas. ” (SORDI; VARANI; MENDES, 2017, p.159)

Porém, mesmo no ensino ciclado, é preciso ter algumas precauções “para que na passagem entre os ciclos não se instalasse “novo ‘gargalo’ ou ponto de exclusão”, pois

isso poderia ocasionar “evasão decorrente da não progressão, em um sistema ou em uma escola”, e isso se tornaria um grande problema a ser resolvido. (VEIGAS; SOUZA, 2006, p. 251)

Alguns conceitos são importantes de entendermos, a fim de se evitar equívocos, geralmente ocorridos entre não especialistas ou desconhecedores do assunto. Um dos conceitos é que “[...]ensino organizado em ciclos não é a junção do conteúdo de algumas séries num período maior denominado ciclo”. Outra definição importante é que “[...] ciclos e progressão continuada, são coisas distintas [...]”. A escola pode estar organizada em ciclos ou séries com ou sem progressão continuada, por exemplo. (JACOMINI, 2008, p.31)

A autora citada esclarece também que “os ciclos implicam uma concepção de organização do ensino respaldada nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos pré-determinados do processo de ensino e de aprendizagem” onde “sujeito e objeto são concebidos em interação permanente”, e “passa-se a compreender que existe uma lógica de quem aprende diferente da lógica de quem ensina, [...]” (JACOMINI, 2008, p.31, FISCHER, 2010, p. 45)

Segundo Becker (2004), ciclo não é teoria, mas uma maneira de organizar e administrar o ensino dentro das escolas, onde os professores e alunos podem encontrar maneiras de aprender. Para o autor:

Ciclo não é currículo, não é teoria de aprendizagem, não é processo didático pedagógico, não é teoria educacional à qual tudo tem que ser reduzido. É, apenas, um expediente administrativo que, se corretamente gerido, poderá, ao lado de tantos outros, ajudar a descobrir caminhos de aprendizagem – de alunos e de professores. (BECKER, 2004, p. 61)

Como podemos perceber, a concepção de ciclos tem como base o conhecimento científico onde a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem de maneira não linear, sem tempos definidos para que ocorram, portanto:

Os ciclos opõem-se ao sistema seriado, propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade característica dos processos de aprendizagem humana. (JACOMINI, 2008, p.31)

Nos sistemas de ciclos, “os procedimentos para que o conhecimento possa ser apropriado por todos”, e a heterogeneidade de aprendizagens existentes nas salas de aula são relevantes. (JACOMINI, 2008, p. 31)

Concordamos com Jacomini (2008) quanto a heterogeneidade que ocorre na aprendizagem humana, e hoje é “cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento”, ou seja, as crianças são diferentes umas das outras e aprendem de maneira diferente, inclusive os ritmos de aprendizagem são diferenciados, porém todas são capazes de aprender. Basta que haja condições materias



e organizacionais para que a aprendizagem ocorra. (JACOMINI, 2008, p. 31, SÃO PAULO, 1997, p. 950)

Não se trata de diferenciar na qualidade ou quantidade de conhecimentos” que o aluno adquire, mas de contribuir para os “processos educacionais na formação individual e coletiva para a construção de ideais fundamentais à preservação da humanidade, tais como justiça, igualdade social, liberdade e democracia. (JACOMINI, 2008, p.33-34)

Diante das colocações de Jacomini enfatizando os aspectos relacionados a heterogeneidade na aprendizagem dos alunos, apresentamos que ao contrário do sistema em ciclos, temos nos sistemas seriados as classes de aulas homogêneas, onde os alunos da mesma série possuem a característica da “homogeneidade intelectual” e aprendem os mesmos conteúdos ao mesmo tempo. Segundo Durkheim (1995):

[...]uma série, com efeito, é um grupo de crianças que são educadas juntas. Mas essa comunidade de instrução implica que elas apresentem uma homogeneidade intelectual suficiente para poderem ser instruídas ao mesmo tempo e da mesma maneira, elas não podem estar por demais distantes umas das outras, desde o ponto de vista intelectual. (DURKHEIM, 1995, p. 282)

Buscamos apoio também em Souza (1998) ao apresentar que no sistema seriado “ [...] a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme” ou seja, com menor possibilidade de inovação, que é algo importante para perpetuação da espécie humana. (SOUZA, 1998, p. 16)

A contribuição de Durkheim (1995); Souza (1998) nos faz refletir sobre esta perspectiva de padronização intencionada pelos regimes seriados, suscitando os seguintes questionamentos: temos em nossas escolas homogeneidade entre os alunos? Ou mesmo entre os professores e demais agentes escolares?

Como já mencionado, as escolas necessitam de condições materiais para se organizarem de maneira adequada, proporcionando tempos, espaços e situações favoráveis para o aprendizado. Porém, segundo Jacomini (2008), na mudança dos sistemas de organização:

[...]parece haver um ponto em comum sobre as dificuldades na implementação dos ciclos, que se refere às condições materiais e organizacionais, bem como às resistências dos atores educacionais para a efetivação de tão densa e complexa mudança. (JACOMINI, 2008, p.34)

Aprendemos com Jacomini (2008) que há resistência na implantação dos ciclos por parte dos agentes escolares. Alguns motivos, conforme Viegas; Souza (2006) são:

Os professores consideram que houve pouca participação dos diversos segmentos da escola na discussão e nas estratégias dessa implementação; houve aumento da indisciplina e da falta de interesse (inclusive pelos alunos que, antes, eram esforçados) pelos conteúdos; na perspectiva dos

professores, a 'promoção automática' implica na perda de valor do saber e do aprender; os professores ressaltam uma mudança na finalidade da escola, afastando-se de seu papel de socialização do conhecimento historicamente acumulado (identificado com a cobrança advinda da nota) e assumindo primordialmente dimensões de convivência à medida que os instrumentos de avaliação se flexibilizaram; a avaliação é considerada pelos professores como permissiva, insuficiente e ineficiente, onde os maus alunos são valorizados e os bons alunos, desconsiderados", gerando o empobrecimento da educação [...] (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 253-254; 257-258)

Como podemos apreender de Viegas; Souza (2006), a implantação do sistema de ciclos não ocorreu de forma democrática, apesar deste sistema defender o ensino democrático. Destacamos o artigo 14 da LDB que preconiza sobre gestão democrática, inclusive envolvendo o assunto sobre elaboração do projeto pedagógico

**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.

Dessa forma, entendemos que a elaboração e implantação do sistema de ciclos e progressão continuada deveria ter envolvido todos os agentes educativos, assim como comunidade, pais e alunos, uma vez que poderia ser discutido ideias e propostas de acordo com as necessidades das escolas, adequando assim a política educacional do planejamento e implementação dos ciclos escolares.

Arelaro (2007) reforça que

[...]a condição de participação popular, em que os grupos sociais tiveram a possibilidade de conhecer de perto os dirigentes públicos e com eles discutir ideias, propostas e suas necessidades locais, regionais e nacionais, é que permitiu uma definição mais adequada de suas políticas e, em especial, uma maior coerência na sua implementação e na permanência dos investimentos financeiros. (ARELARO, 2007, p. 902)

Diante dessa mudança de organização escolar, os docentes passaram a ter mais dificuldades com o comportamento dos alunos, uma vez que as avaliações informais interferiam (antes do sistema ciclado) nas notas finais dos alunos, ou seja, as avaliações tinham caráter punitivo também. Além do mais, àqueles alunos que se esforçavam para aprender, deixaram de o fazer, aumentando assim o número de alunos que não aprendem. A escola mudou sua função social, segundo os professores, e o saber e o aprender foram desvalorizados.

Um dos professores, no estudo de Veigas; Souza (2006) afirma que "alguns alunos, apesar de oficialmente aprovados, não tem, na prática, condições de acompanhar suas turmas: é isso que provoca a exclusão." (VEIGAS; SOUZA, 2006, p. 257)

Freitas (2007) também defende que:

os ciclos **são novas formas de exclusão** e levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual dos alunos em sala de aula”, e que **“apesar dos mesmos transitarem pelo sistema** (a cobertura está acima de 97%), **não aprendem nem são cobrados pelo desempenho**, à espera da eliminação adiada nos finais de ciclo ou na passagem da 4ª para a 5ª série” [atual 5º para o 6º ano] (FREITAS, 2007, p.973, p.980, grifo nosso).

Os professores acreditam que na progressão continuada alterou-se apenas:

da pedagogia da repetência à pedagogia da enganação”, onde os alunos que avançam “pelos anos escolares, traziam consigo uma defasagem entre a série em que se encontravam e o conhecimento que levavam consigo” e a exclusão “no interior da escola permaneceu com a Progressão Continuada, porém de maneira mais sutil e por isso agravada. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 256, 258)

Outros aspectos negativos sobre a Progressão Continuada na visão dos professores são:

[...]dificuldades que esta geração vai enfrentar por ser alijada do acesso ao conhecimento no processo de escolarização [...]certamente irão aumentar as estatísticas dos desempregados; tirar os repetentes da escola e diminuir a evasão para receber verbas do exterior; e diminuir o desperdício de verbas que ocorre devido as reprovações. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 255-256)

Como podemos observar, os professores acreditam que o ensino organizado em ciclos e progressão continuada não permitem que os alunos aprendam os conteúdos que são ministrados nas salas de aulas e por isso terão dificuldades para entrarem no mercado de trabalho; esta organização na escola atende interesses econômicos, e para tal, não pode haver “repetentes” na escola, uma vez que as verbas do exterior estabelecem regras para concedê-las (os índices de aprovações são metas que precisam ser alcançadas); e os recursos utilizados na escola são desperdiçados, quando os alunos precisam fazer novamente a mesma série escolar, ou seja, há uma visão, por parte dos professores, da escola cuja principal função é atender a sociedade de classes, com foco na educação como preparação para o trabalho e não para a formação humana.

Esta visão dos professores vai de encontro com Leher (2014), onde o autor define que “a chamada teoria do capital humano (TCH) atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização (em sentido durkheimiano) seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital”, ou seja, a organização escolar é orientada para atender ao capitalismo, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho, desconsiderando os aspectos de formação integral do sujeito. (LEHER, 2014, p. 01)

É uma das maneiras que o sistema capitalista encontrou para “adestrar” a escola, foi com a obrigatoriedade de adesão ao plano de metas elaborado por políticas públicas focalizadas, que segundo Leher (2014):

Como assinalado, a adesão ao plano de Metas é obrigatório para que as escolas sejam cadastradas no módulo do Programa de Ações Articuladas, sem o qual a escola não pode contar com os programas federais como Escola Ativa (campo), Mais Educação, Programa Nacional de Tecnologia Educacional/ PROINFO e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/ PROINFANCIA. (LEHER, 2014, p. 04)

Esta forte influência do capital na educação é constatada por este mesmo autor quando são citados diversos grupos empresariais, inclusive instituições financeiras, que entraram de forma explícita na educação:

[...]fundações que operam o referido movimento empresarial, como Airton Senna, Bradesco, Itaú-Cultural, Vitor Civita, Roberto Marinho, Santander, Gerdau, entre outros assumirem que quem tem real legitimidade para falar sobre a educação são as entidades empresariais, congregando as corporações do agronegócio e do setor mineral, os meios de comunicação e as empresas de telefonia-internet, a indústria editorial, bem como os bancos e as financeiras. (LEHER, 2014, p. 05-06)

Esta preocupação dos donos do capital também tem relação com os ideais intelectuais contrários ao capitalismo, onde, sabe-se da importância do campo educacional para a formação de uma sociedade mais crítica, solidária e justa. Assim, “o interesse das entidades empresariais pela educação deve-se também ao fato de que, para os movimentos anticapitalistas, a educação é parte da estratégia revolucionária no século XXI.” (LEHER, 2014, p. 06)

Diante de todas estas questões e pela falta de entendimento por parte dos agentes escolares (incluindo os professores) do contexto global onde as escolas estão inseridas, os professores se sentem desmotivados para trabalharem com educação, “gerando um círculo vicioso na relação professor/aluno”. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 254)

A desmotivação dos docentes é causada porque muitos professores sentem-se incapazes de ensinar, inclusive alguns desistem da grande maioria dos alunos, dando atenção somente aos alunos que aprendem com mais facilidade. Os professores sentem-se desorientados e envergonhados, sem saber como estimular os alunos a aprender, pois não há “notas”, reprovações e “cobranças” formais de aprendizagem no sistema de ciclos e progressão continuada, e desta forma, alunos e professores ficam desestimulados em relação à escola:

[...] cada dia que passa está sendo mais difícil conseguir resultados bons e satisfatórios. Por mais que eu planeje aulas e atividades diferentes para despertar o interesse do aluno, parece que menos estou conseguindo, ou seja, os resultados estão cada vez mais insatisfatórios [...] Se o trabalho é vivido como luta diária para vencer inúmeras dificuldades, houve quem falasse em desistência como ‘estratégia de sobrevivência’ profissional[...] Se muitos alunos não conseguiam aprender, e a maioria estava desestimulada em relação à escola, também os professores sentiam-se sem estímulo. [...] Outra professora também foi contundente ao enfatizar que o sentimento que

mais a tocava, quando em relação ao trabalho, era a “vergonha”. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 254-255, 258)

É interessante notarmos que os professores entendem a escola como um espaço onde a principal função é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, e a única maneira de saberem se estes conhecimentos foram transmitidos e assimilados é por meio de avaliações formais, e estas avaliações são também utilizadas para punirem alunos indisciplinados. Estes professores afirmam que “criticar a Progressão Continuada não é ser favorável à reprovação e à exclusão, mas ter em vista que o acesso e a permanência do aluno na escola não podem prescindir da qualidade do ensino oferecido”, ou seja, eles não entendem que reprovações sejam uma forma de exclusão e que escola de qualidade é escola com avaliações formais, onde os alunos respondem (devolvem) àquilo que lhes foi transmitido. Estes professores questionam que “a escola hoje acaba cumprindo muito mais uma função socializadora do que de ensino/aprendizagem.” (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 260)

Outra questão importante é como os alunos e pais entendem a progressão continuada, e se posicionam frente a esta organização. Segundo Jacomini (2008), Viegas; Souza (2006):

[...] pais e alunos das escolas municipais de São Paulo compreendem a organização do ensino municipal como um ensino seriado com promoção automática no decorrer dos anos que compõem cada ciclo, e a maioria posicionou-se contra a progressão continuada [...]” e “a escola nesse novo regime é vista negativamente, suas críticas recaindo principalmente sobre a forma de implantação, bem como sobre as repercussões no alunado e na finalidade da escola. (JACOMINI, 2008, VIEGAS e SOUZA, 2006, p. 253)

Como podemos perceber, pais e alunos não entendem a organização em ciclos da maneira como foi pensada inicialmente por seus idealizadores. Para eles, sistema em ciclos é apenas ensino seriado com promoção automática e reprovam esta maneira de organizar a escola. Inclusive, alguns educadores também pensam desta maneira ao dizerem que a “ideia de seriação com “progressão continuada” foi reforçada entre educadores, pais e alunos. ” Esta visão equivocada pode ter sido causada, principalmente, pela forma como foram implantados os sistemas de ciclos, com a não participação dos envolvidos no processo de educação e a falta de esclarecimentos sobre como deveria ser implantado este sistema; e isso pode ter provocado este desencontro de entendimentos. (JACOMINI, 2008, p. 76)

Então, ao pensar em formas de organizar o ensino escolar, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) fundamenta sua decisão por ciclos e progressão continuada a partir das:

[...] perspectivas educacional, psicológica e econômica, que não raro se confundem, sendo esta última a mais acentuada: “Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida, benefícios tanto do ponto de vista

pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. **Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população.** (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 250, grifo nosso)

O CEE faz referências a três perspectivas (educacional, psicológica e econômica) para defender o sistema de ciclos. A perspectiva educacional leva em conta os tempos (ritmos) diferentes em que os alunos aprendem, a diferença de aprendizagem (conteúdos) entre os alunos e os espaços diferenciados para que esta aprendizagem ocorra. A perspectiva psicológica faz referência a autoestima dos alunos **e a perspectiva econômica pensa nos recursos economizados que podem ocorrer caso não haja repetência na escola, e estes recursos poderiam ser utilizados para melhorar as condições físicas da escola e o salário dos professores.** (SÃO PAULO, 1997b). Consideramos importante deixar em negrito que a redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para refletirmos com mais profundidade sobre este aspecto no decorrer do estudo.

No sistema de progressão continuada, argumentos como:

os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito. (JACOMINI, 2008, p.28)

Como vemos, o sistema organizado em ciclos não coloca a culpa no aluno ou em qualquer agente escolar quando não ocorre a aprendizagem dos estudantes, “os pareceres do Conselho é o reconhecimento de que se trata de uma “mudança radical e profunda”, busca-se uma solução “que não seja pessoal, mas sim institucional”. (SÃO PAULO, 1997b, p. 152, VIEGAS e SOUZA, 2006, p. 251)

## DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de conhecermos a produção que vem sendo desenvolvida na área da administração/organização escolar, especialmente os estudos mais recentes sobre ciclos e progressão continuada que sustentem as bases teóricas desta pesquisa, reunimos as principais contribuições da área selecionada por meio de requisitos próprios que favoreçam o desenvolvimento da pesquisa.

Para esta pesquisa utilizamos o repositório de produção de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). A escolha das plataformas ocorreu devido a grande variedade de publicações científicas brasileiras existentes e que, de forma rápida e precisa, possibilitou

encontrarmos dissertações, teses e artigos relacionados à temática pesquisada. Por meio das combinações dos descritores “Ciclos and Progressão Continuada and Cidade de São Paulo” iniciou-se a primeira etapa de busca de artigos, teses e dissertações visando conhecer os autores e o que suas pesquisas diziam a respeito do objeto de estudo em questão. Desta forma, foram encontrados somente 02 artigos para a busca mencionada na Scielo e 07 na BDTD.

Buscou-se alternativas a fim de encontrar maior gama de publicações. Passou-se então a usar as combinações “Ciclos and Progressão Continuada and São Paulo”, “Ciclos and promoção automática and São Paulo”, “Progressão Continuada and São Paulo”, “Ciclos or Progressão continuada” e “Progressão Continuada” nos descritores, encontrando 5, 1, 9, 139 e 30 artigos respectivamente na Scielo. Com estas mesmas combinações, encontramos 51, 6, 151, 37, e 449 teses ou dissertações respectivamente na BDTD.

Na BDTD há uma quantidade razoável de teses e dissertações acerca do assunto, chegando a 449 pesquisas na área, e o melhor descritor foi “Progressão Continuada”, e é possível verificar que há mais teses e dissertações sobre o assunto em comparação com os artigos.

Nota-se que há poucos artigos acerca do assunto, e o maior número de artigos encontrados foi com os descritores “ciclos or progressão continuada”, porém não é uma boa busca uma vez que a palavra “ciclos” remete a artigos diversos com relação a saúde ou a meio ambiente, por exemplo.

Dentre os artigos encontrados, verificamos que há 30 artigos relacionados a progressão continuada, e que, destes, 9 artigos são relacionados ao Estado de São Paulo. E em ambas as plataformas (Scielo e BDTD) os artigos, teses e dissertações abordam sobre as dificuldades de implantação dos ciclos nas escolas, as vantagens e desvantagens desta forma de organização, os casos de sucessos e insucessos no sistema ciclado, as diferentes formas de avaliação realizadas nesta forma de organização, etc....

A partir deste levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses identificamos autores que também buscaram compreender a forma de organização de ciclos e progressão continuada e suas possíveis vantagens e desvantagens: Cortella (1992), Barreto; Mitruilis (1999); Paro (2001); Alavarse (2002); Freitas (2003); Redua (2003); Souza (2004); Jacomini (2008); Mainardes (2009); Vales (2011); Aguiar (2011); Bahia (2012); Palma Filho; Alves; Duran (2012); Silva (2015); Morais (2015); Defendi (2017); Mantovan (2017); Marcio (2018), entre outros.

Silva (2015) buscou compreender em sua pesquisa, as influências das políticas de não reprovação nas escolas públicas do Brasil, enfatizando mais os elementos do processo do que do produto de ensino e aprendizagem, e as percepções dos professores a respeito da progressão continuada em uma cidade do interior paulista. Em seu estudo o autor concluiu que:

[...]tanto no aporte teórico, quanto nas posições assumidas pelos professores existe um tensionamento entre a concepção vigente em regime de progressão continuada adotado no município e a concepção enraizada na identidade do professor, cujas raízes estão historicamente ligadas às da escola graduada, que em sua essência se constituiu para fins de seletividade como aquela que aprova ou reprova mediante a classificação dos alunos. (SILVA, 2015, p.123)

As experiências e vivências dos professores como alunos influenciam de maneira considerável suas posturas frente a sala de aula e suas maneiras de ensinar e conceberem a educação.

Morais (2015) analisou a implantação da progressão continuada nas escolas públicas do estado de São Paulo a partir de 1998. Em sua pesquisa, o autor relaciona o “Darwinismo pedagógico”, que era dominante no regime de seriação e que continuou no sistema ciclado, porém agora os professores sendo mais afetados. Segundo o autor, os docentes agora afetados, resistem ativamente ou desistem, seja de forma explícita ou implícita. No sistema seriado, havia a “seleção natural” dos alunos, ou seja, aqueles alunos que se adaptavam ao sistema e aprendiam o conteúdo padronizado eram aprovados, enquanto os outros eram reprovados com a escola utilizando o medo e a coerção para tal. No sistema com progressão continuada, os professores não foram preparados para tal mudança, e por isso resistem ou desistem, solicitando exoneração de seus cargos, inclusive. A avaliação, que era realizada por meio de exames ou trabalhos, por exemplo, perdeu o sentido como instrumento de motivação de aprendizagem e controle de comportamentos. O autor ainda pondera que a educação saiu de uma crise, que eram os altos índices de reprovação e evasão escolar, e entrou em outra, que é esta resistência ou desistência dos professores. (MORAIS, 2015)

Defendi (2017) pesquisou sobre reorganização dos ciclos de aprendizagem, ocorrida na rede das escolas públicas municipais de São Paulo em 2013, onde possibilitou-se a retenção da criança no 3º ano do Ciclo de Alfabetização com a alegação de que se tratava de oportunidade de revisão dos conteúdos e amadurecimento dos alunos. Os resultados desta pesquisa mostraram que, foi bem-vinda, por parte dos professores, a possibilidade de retenção dos alunos que àqueles considerassem incapazes de prosseguirem com suas turmas quando não alcançassem os objetivos propostos. Esta posição dos professores vai de encontro com o estudo de Silva (2015), em que a identidade do docente está historicamente ligada a classificação e exclusão de alunos. Porém o autor apresenta uma das alternativas para que o processo educacional seja contínuo e a aprendizagem dos alunos seja respeitada, que é a revisão de conteúdo, para àqueles que não aprenderam, ocorrendo dentro do ciclo, sem necessidade de reprovação dos alunos. (DEFENDI, 2017; SILVA, 2015)

Assim como Defendi (2017) argumenta sobre o processo contínuo de aprendizagem dos alunos, Marcio (2018) retrata uma das formas de se conseguir isso com a Recuperação Contínua e Paralela (RCP), que está inserida na política pública da Progressão Continuada



(PC), que é um instrumento que permite o estudo progressivo dos alunos que têm dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais, ajudando a estimulá-los nos estudos. (MARCIO, 2018)

Um dos questionamentos deste autor é o contexto em que a política de ciclos foi inserida, pois é possível notar que a preocupação recai mais na melhoria nos indicadores da educação do que nas relações entre ensino e aprendizagem, uma vez que tais indicadores podem ser convertidos em captação de recursos financeiros ou políticos, ou seja, a “capitalização da educação” tornou-se mais importante do que a aprendizagem e o ensino, fragilizando os sistemas educacionais e ameaçando a autonomia dos professores em sala de aula. (MARCIO, 2018)

Na pesquisa de Vales (2011), a autora relaciona a organização do ensino em ciclos juntamente com a progressão continuada e as avaliações externas ocorridas a partir da década de 90 no Estado de São Paulo, o que levou as escolas a competirem entre si, assim como professores e, também alunos para obtenção das melhores notas (VALES, 2011). Para tanto, a autora analisou as práticas avaliativas ocorridas em sala de aula e suas relações com a autoridade dos professores, e foi possível notar que dentro deste sistema de ciclos e progressão continuada, os professores sentem-se pressionados pelas avaliações externas nacionais, uma vez que estes exames expõem seus alunos e conseqüentemente a qualidade do professor que é medido pelas notas obtidas pelos alunos, e desta forma ele precisa pensar e transmitir os conteúdos que são cobrados em tais exames. A avaliação formativa que é preconizada no ensino ciclado fica prejudicada. Além desta problemática, os professores não são preparados para trabalharem com este sistema de progressão continuada, e isso foi possível constatar na pesquisa de Vales, uma vez que nas reuniões dos professores destinadas a estudos e resolução de problemas, em nenhum momento houve reflexões acerca no sistema ciclado e progressão continuada. O que ocorriam nestas reuniões eram apenas debates pontuais sobre determinados problemas de alunos. (VALES, 2011)

Mantovan (2017) pesquisou a reorganização dos ciclos no Ensino Fundamental no município de São Paulo ocorrida em 2014, procurando identificar os impactos iniciais no dia a dia dos professores. A autora mostrou algumas semelhanças entre a nova proposta e a inicial pensada em 1992 por Paulo Freire, porém com contradições principalmente com relação aos docentes que “reagiram positivamente à reorganização, considerando-a um avanço na qualidade de ensino”. Porém esta positividade mostrou novamente como a identidade do professor está vinculada as suas vivências quando eram alunos e como isso interfere em seu modo de pensar e agir, uma vez que na concepção destes professores, a qualidade de ensino está atrelada a notas e possibilidade de reprovação, “A possibilidade de reprovação no 3º ano fortalece o poder do professor sobre a decisão de progressão do aluno.” (MANTOVAN, 2017, p. 121)

Além do levantamento bibliográfico, analisamos o atual PME (2015-2025), Lei n.

16.271 de 2015. No Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, os termos “ciclos”, “exclusão”, “evasão” e “repetência” constam nas Diretrizes e na Meta 6 do Plano:

Garantir o direito à aprendizagem e construção do conhecimento através de política voltada para a superação da exclusão, evasão e repetência escolares, que vise à articulação entre ciclos/etapas de aprendizagem e a continuidade do processo educativo, considerando o respeito às diferenças e as desigualdades entre os educandos (SÃO PAULO, 2015, p.08).

Portanto, pelo que pudemos apreender do PME 2015-2025 do município de São Paulo, na vigência deste Plano, deverá ser mantida a organização em ciclos, pois no documento fica evidenciado que esta forma de organização visa garantir o direito à aprendizagem, respeitando às diferenças entre os educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na cidade de São Paulo, os ciclos e a progressão continuada iniciaram em 1992, sob a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação (SME). A ideia inicial de Paulo Freire era que os alunos tivessem mais tempo para aprender, de acordo com seus ritmos de aprendizagem e com conteúdo diferenciado para atender a heterogeneidade que existe nas salas de aula. Entretanto, conforme relatado anteriormente, na gestão de Luiza Erundina houve um processo de adequação do currículo à nova organização em ciclos escolares através do Movimento de Reorientação Curricular, da Formação Permanente dos Educadores e da Democratização da Gestão. Na gestão seguinte de Paulo Maluf este processo foi interrompido com uma concepção educativa tecnicista de “Qualidade Total em Educação” que tinha direcionamento contrário ao iniciado na gestão de Luiza Erundina. No governo de Celso Pitta, as políticas adotadas caminharam também na contramão da organização em ciclos, pois foi aumentado o número de alunos por sala, não foi autorizado muitos pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP), além da não-contratação de professores para ministrarem as aulas de recuperação paralela. Portanto, a organização em ciclos não foi implantada da maneira como foi pensada inicialmente por seus idealizadores. Outro aspecto importante é que não houve a participação dos segmentos da escola para a discussão sobre a implantação desta política educativa. Neste contexto apresentado, o sistema de ciclos e a progressão continuada sofreram e sofrem grande resistência por parte dos professores, agentes escolares, pais e alunos, uma vez que estes entendem que a progressão continuada permite que os alunos transitem pela escola sem aprender, já que não são reprovados durante os anos dos ciclos. Para eles, sistema em ciclos é apenas ensino seriado com promoção automática.

Esta preocupação dos professores possivelmente ocorre porque suas identidades foram construídas historicamente acreditando que o “correto” é classificar e selecionar os alunos, preparando-os para o mercado de trabalho, atendendo assim interesses econômicos das políticas neoliberais, quando Leher (2014) aborda a Teoria do Capital Humano. Nesta

perspectiva, a educação ocupa um lugar estratégico com capacidade de promover ganhos adicionais para o capital, ou seja, subordinando a educação a seus interesses e dificultando a elaboração e implantação de uma educação crítica, justa, democrática e emancipatória para todos. Na reforma educativa neoliberal implementada no Brasil a partir dos anos de 1990, a principal função da escola é preparar os indivíduos para a subordinação ao mercado de trabalho.

Esta visão dos professores, de que a escola precisa da “verificação” da aprendizagem de conteúdos para classificar e selecionar os alunos, ou até mesmo para controlar comportamentos e atitudes, não fazem sentido no sistema ciclado. Estes instrumentos de avaliação (provas, exames, trabalhos, etc...) perdem o sentido neste sistema com progressão continuada, e desta forma os docentes sentem-se perdidos e envergonhados, sem conseguir estimular seus alunos a aprenderem, uma vez que não foram preparados para trabalharem em tal sistema. Então, no sistema ciclado, a avaliação deve ser repensada como instrumento guia na progressão do aluno, indicando suas habilidades e conhecimentos, possibilitando enxergar suas possibilidades e potencialidades.

Luckesi (2009) defende que “a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do professor”, porém esta não tem sido a preocupação dos docentes que se ocupam em reprovarem ou aprovarem alunos e para tal é necessário atribuir notas ou conceitos, utilizando verificações e não avaliações dos alunos, e desta forma, não é possível saber o que os alunos estão aprendendo de forma “ativa, inteligível, consistente.” (LUCKESI, 2009, p. 91)

Concordamos com Luckesi (2009) e entendemos que o sistema organizado em ciclos e progressão continuada possam proporcionar a efetiva aprendizagem de todos. Portanto, consideramos que a qualidade do ensino não pode garantir somente o acesso e a permanência na escola, é necessário garantir que todos os alunos aprendam.

A avaliação precisa superar a simples verificação de conteúdo aprendido, que é determinado por políticas públicas fortemente influenciadas por investidores estrangeiros, por isso é relevante “construir um processo de avaliação coerente e capaz de ir além dos testes padronizados aplicados aos alunos.” (FISCHER, 2010, p. 39)

Considerando todas essas questões, referenciadas acima, a respeito da elaboração e implantação dessa nova forma de organização escolar, entendemos que houve grande distanciamento entre o previsto e o realizado dentro das escolas

Por fim, não foi identificado no levantamento bibliográfico relações entre as taxas de aprovação e reprovação e de evasão e a forma de organização nas pesquisas encontradas. O que os dados disponibilizados vêm indicando, é que as taxas de aprovação diminuem sempre que há possibilidades de retenção. Por exemplo, quando ocorreu mudança no sistema ciclado em 2014 (dois para três ciclos) houve modificações na taxa de retenção onde havia esta possibilidade. Antes da mudança ocorria maior retenção no 5º e 9º anos, com queda de 97% de aprovações para 90%, aproximadamente, do 4º para o 5º anos e de

97% de aprovações para 90%, aproximadamente, do 8º para o 9º anos; depois passou a ocorrer no 3º ano, com queda de 98% de aprovações para 94%, aproximadamente, do 2º para o 3º anos; no 6º ano de 98% de aprovações para 91% aproximadamente, do 5º para o 6º anos; e de 90% de aprovações para 85% aproximadamente do 8º para o 9º anos; que são os anos onde poderiam haver retenções.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. R. C. **A estrutura curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de Ensino:** Contribuições de Paulo Freire. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

ALAVARSE, O. M. **Ciclos:** a escola em (como) questão. 2002. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 31-50, jan. / abr. 2009.

ALAVARSE, O. M.; ARCAS P. H.; MACHADO, C. Revisitando propostas e iniciativas de organização do ensino em ciclos: um debate atual e necessário. **Revista Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 131-154, dez. 2018.

ARELARO. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 899-919, out. 2007.

BAHIA, N. P. **O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos.** São Paulo: Alexa Cultural, 2012.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p. 27-48, nov. 1999.

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

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex:** Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996. BRA

BRASIL. INEP. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 31- jan- 2021.

CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino:** o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992). 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola: a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar.1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1835/1806>. Acesso em 25 nov. 2021.

DEFENDI, S. G. D. **Reorganização dos ciclos de aprendizagem**: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FISCHER, B.T.D. Avaliação da Aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010, p.37-49.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 31-50, out. 2007.

JACOMINI, M. A. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos**: um estudos sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEHER, R. Organização, Estratégia política e o Plano Nacional de Educação. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Cento de estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular \_ CENPAEP. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uplooooads/2014/08/R-Leher-EstratC3%a9gia-Pol%C3%ADtica-%e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%>.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jun. 1999.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 20. ed. São Paulo: Cortez, p.85-101, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOVAN, J. M. **A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo**: Impactos iniciais e a reação dos professores. 2017. Dissertação ( Mestrado em Educacao) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

MARCIO, M. L. **Recuperação contínua e paralela na rede estadual paulista de ensino**: contradições e revelações. 2018. 1 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAIS, J. V. P. **De uma crise a outra, de um Darwinismo a outro**: A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. A reorganização do ensino fundamental em ciclos: trajetória dos últimos trinta anos no estado de São Paulo. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.15, n.26, p.169- 191, jul-dez. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

REDUA, M. M. **A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares**: investigação em uma escola da Rede Municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). Indicação CEE 22/97. Avaliação e Progressão Continuada. Legislação do Ensino Fundamental e Médio. São Paulo, 1997a. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0947-0952\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0947-0952_c.pdf). Acesso em: 09-julho-2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer CEE N° 9/97. Regime de progressão continuada no ensino Fundamental. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio. São Paulo. 1997b. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0820-0830\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf). Acesso em: 15-jun-2021

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação, Chefia do ensino primário. Programa da escola primária do estado de São Paulo. São Paulo, 1969.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. São Paulo, 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1027> . Acesso em: 19-maio-2021

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Cadernos de formação: estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. n. 2. São Paulo, 1990. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1480>. Acesso em: 19-maio-2021

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 24 fev. 2005. Suplemento. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16741.pdf>. Acesso em: 19-maio-2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 16271/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo. 2015.

SILVA, S. E. G. Quinze Anos de Progressão Continuada: a percepção dos professores. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.

SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Edunesp, 1998.

SOUZA, Roger M. Q. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas**: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no *capital cultural e habitus* dos professores. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

VALES, J. D. M. F. **Práticas Avaliativas e Autoridade Docente No Ensino Em Ciclos Com Progressão Continuada**: Um Estudo Em Escolas Públicas Estaduais Paulistas. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, M. P. R. A Progressão Continuada no Estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 247-262, jul./dez 2006.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acolhimento 266, 267, 270, 271, 272, 273, 280

Aislamiento 130, 131, 138

Alfabetização 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 167, 168, 184, 215, 306, 343

Alfabetización informacional 288, 289, 290, 296

Amplificadores culturais 63, 64, 65, 67, 69, 70

Ansiedade 154, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 268

Aprendizagem 32, 33, 34, 36, 37, 52, 53, 56, 61, 62, 64, 67, 95, 96, 117, 119, 121, 123, 124, 127, 142, 144, 146, 149, 166, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 220, 222, 224, 230, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 260, 261, 262, 268, 271, 273, 278, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327

Aprendizaje 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 195, 196, 203, 204, 235, 236, 237, 238, 239, 290, 295, 296, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342

Atividades extracurriculares 206, 210

### B

Brincar 53, 54, 63, 67, 69, 182, 241, 243, 244, 245, 251, 252, 253, 297, 298, 303, 307

Brinquedo 69, 245, 252, 297, 298, 299, 302, 304, 305, 306, 307, 308

### C

Capoeira 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

Ciclos escolares 166, 167, 168, 169, 171, 175, 178, 186, 188

Cinema 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Cinematoteca potiguar 80, 81, 82, 93, 94

CMS Wordpress 80, 81

Colaboración 95, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 112, 135, 137

Competencia 136, 141, 192, 193, 194, 196, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 328, 332, 341

Comunidade escolar 121, 128, 272, 275, 280, 284

Contenidos 106, 111, 235, 236, 237, 238, 239, 291

Covid-19 124, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 254, 266



Cultura escolar 116, 117, 118, 119, 120, 125, 128, 287

## D

Depressão 154, 156, 157, 159, 162, 163, 164, 165

Direitos humanos 1, 2, 3, 5, 6, 8, 15, 18

Docentes universitários 154, 156, 158, 163

Dualidade histórica 19, 24

## E

Ecosistema 96

Educação 1, 2, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 50, 58, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 88, 93, 95, 96, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 127, 128, 129, 142, 143, 149, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 227, 229, 232, 233, 234, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 278, 280, 281, 282, 284, 286, 287, 297, 299, 302, 303, 306, 308, 309, 311, 312, 314, 315, 327, 343, 345

Educação antirracista 38, 45, 50

Educação básica 28, 178, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 241, 243, 249, 256, 258, 262, 263, 312, 315, 327, 343

Educação física 23, 158, 159, 160, 241, 243, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

Educação infantil 63, 64, 66, 67, 69, 70, 117, 180, 253, 308, 312

Educação profissional e tecnológica 19, 20, 23, 27, 28, 29, 30

Emancipação 1, 17, 19, 259

Empoderamento 266, 273

Enseñanza 101, 104, 113, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 192, 193, 195, 235, 238, 239, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341

Enseñanza-aprendizaje 104, 130, 132, 135, 136, 139, 140

Ensino fundamental 41, 52, 116, 117, 119, 124, 164, 166, 167, 168, 171, 175, 185, 188, 190, 222, 248, 249, 254, 256, 297, 298, 299, 306, 307, 312

Ensino no campo 254

Ensino remoto 124, 254, 256, 259, 260, 267, 268

Escola Pública Estadual 116

Espaços culturais 116

Estresse 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 165

Experiência 8, 14, 38, 53, 70, 117, 124, 146, 160, 206, 207, 209, 210, 245, 252, 266, 269, 271, 272, 273, 275, 284, 285, 309, 311, 313, 314, 318, 325, 327

## **F**

Folclore 38, 39, 40, 45, 48, 49, 143

Formação docente 29, 45, 72, 73, 75, 78, 79, 206, 208, 210, 214, 215, 259, 346

Formação humana integral 19, 23, 24, 27

Formação inicial 25, 206, 207, 209, 217, 224, 309, 310, 311

## **G**

Gestão 6, 31, 32, 35, 36, 37, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 127, 166, 168, 169, 178, 186, 188, 214, 218, 223, 234, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 286, 287

Gestión deportiva 235

Grupos de pesquisa 206, 250

## **I**

Identidade 7, 9, 18, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 48, 81, 118, 120, 153, 170, 184, 185, 209, 223, 264, 270, 273, 299

Imagem 17, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 59, 60, 88, 89, 173, 253

Inclusión 95, 112, 115

Indígenas 26, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 92, 141

Interesses 7, 8, 12, 13, 93, 126, 150, 179, 186, 187, 207, 259, 261, 262

## **J**

Jogos cooperativos 241, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

Juventude 142, 145

## **L**

Liberdade 6, 7, 8, 14, 17, 18, 142, 143, 145, 147, 149, 153, 177, 256

## **M**

Matemática 306, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 327, 343

Medo 7, 9, 10, 16, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 155, 162, 184, 266, 268

Métodos 29, 33, 62, 70, 116, 131, 137, 156, 161, 170, 194, 195, 235, 242, 250, 271, 276, 278, 290, 320

## **N**

Neurociência 51, 52, 54, 56, 60, 61, 62

## P

Pedagogia 23, 28, 50, 80, 158, 166, 179, 217, 251, 252, 264, 309, 311, 312, 313, 314

Pensamiento analítico 328, 331, 332, 342

Praça 88, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 152

Práticas culturais 116, 127, 128, 220, 252

Práticas educativas 119, 206, 207, 208, 221, 254

Professional 19, 96, 112, 206

Professor 1, 37, 39, 45, 49, 67, 69, 72, 76, 77, 78, 80, 121, 143, 146, 154, 156, 160, 163, 164, 165, 170, 172, 173, 174, 175, 180, 184, 185, 187, 206, 209, 211, 213, 215, 216, 217, 245, 249, 250, 251, 256, 260, 262, 263, 270, 271, 274, 286, 299, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 320, 322, 323, 326, 343

Progressão continuada 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

Psicomotricidade 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 62

## Q

Qualidade 26, 27, 32, 34, 35, 36, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 175, 177, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 213, 214, 215, 218, 224, 225, 232, 233, 257, 259, 261, 262, 268, 275, 279, 281, 282, 286, 311

Qualidade de vida 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

## R

Recomeço 266, 267, 269, 272

Región Mixteca 130, 133, 135

## S

Sostenibilidad 95, 109

Streaming 80, 81, 82, 91, 92, 93, 108

## T

Tecnología de información y comunicación 288

Tecnología educativa 130, 131, 136, 138, 140

Tecnologias 23, 31, 33, 63, 69, 70, 80, 81, 82, 91, 127, 164, 220, 221, 230, 242, 253, 259, 260, 262, 264, 267, 268, 269, 270, 273, 307

Teoria histórico-cultural 63, 64, 65, 70, 297, 298, 299, 300, 308

## V


Violência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 40, 126, 144, 145, 152

Virtualización 135, 328, 331

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



- 🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
- ✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
- 📷 @atenaeditora
- 📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)