

## **OS PROCESSOS DE INOVAÇÃO NO ÂMBITO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO EM CICLOS NO CONTEXTO DO CEARÁ (BRASIL)**

João Batista Carvalho Nunes  
Universidade Estadual do Ceará  
Ana Ignêz Belém Lima Nunes\*  
Universidade de Santiago de Compostela

### **RESUMO**

Neste artigo delineamos algumas hipóteses sobre como a proposta do sistema de ensino em ciclos, enquanto elemento inovador integrante da política educacional do Estado do Ceará (Brasil), tem refletido no trabalho docente, redefinindo a prática e a profissionalização do professorado. Para tanto, nos apoiamos nos documentos da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) que estruturaram este sistema, e nos estudos sobre profissionalização docente. Esperamos, desta forma, contribuir à reflexão mais ampla em torno às influências das inovações propostas nas políticas educacionais sobre os professores, oferecendo alguns subsídios para repensar as reformas na educação em uma perspectiva mais democrática e participativa.

**Palavras-chave:** Reforma Educacional, Inovação Educacional, Profissionalização Docente

### **ABSTRACT**

In this article we delineated some hypotheses on as the proposal of the education system in cycles, which is an innovative element of the educational politics of State of Ceará (Brazil), has been reflecting in the teacher work redefining the teachers' practice and professionalization. For so much, we leaned on the documents of Office of the Basic Education of State of Ceará that structure this system, and the studies of teachers' professionalization. We will wait to contribute to the widest reflection on the influences of the innovative proposals on the teachers in the educational politics, offering some subsidies to rethink the reforms in the education in a more democratic perspective.

**Key words:** Educational Reform, Educational Innovation, Teachers' Professionalization

### **INTRODUÇÃO**

A sociedade atual tem vivido inúmeras e vertiginosas mudanças nos mais diversos âmbitos e aspectos, dentre eles na educação. Distintos países, inclusive o Brasil, têm implementado reformas destacando a política educacional como um importante tema no cenário internacional e como instrumento de debate, discussão e diálogo permanente no seio das instituições educacionais. Embora a política educacional expresse a idéia global de diretrizes traduzidas em planejamentos, leis e documentos diversos, não podemos esquecer que está inserida em um determinado contexto

---

\* Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

histórico, sendo construída, reconstruída e resignificada por sujeitos concretos e ativos (Vieira, 2000).

Pensar a política educacional é refletir sobre uma grande complexidade de elementos vivos e interrelacionados entre si, tais como: currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação, etc., nos quais estão implicados variados processos de inovação. Processos estes que têm impacto direto e indireto sobre a prática docente e, assim, sobre os professores<sup>1</sup> enquanto profissionais. Neste sentido, Lacey (1997) chama a atenção para as mudanças que estão acontecendo no mundo após 1970, com reflexos diretos sobre os sistemas educacionais. Segundo este autor, “as mudanças na política educacional (...) têm produzido mudanças na formação e na socialização profissional docente” (p. 666). Também Pollard (1982) ressalta que a ação docente não seria o resultado apenas de elementos circunscritos à ambiência escolar, mas seria o resultado de um processo interativo entre fatores do macronível da hegemonia e estrutura social, do nível organizacional de viés institucional e do micronível da estrutura social da sala de aula. Conseqüentemente teríamos, partindo desta lógica, dois grandes campos onde se situam os fatores de influência sobre a prática docente: o campo escolar, que agregaria o nível institucional da escola e interacional da sala de aula; e o campo extra-escolar, formado pela estrutura social, incluindo aqui as políticas públicas como a educacional.

É preciso assinalar que, assim como o tema das reformas educativas tem estado bem presente no panorama educacional nesta transição de milênio, o tema da inovação também tem merecido um lugar especial, estando associado principalmente à idéia de mudança e melhoria; embora seja um termo polissêmico, com diferentes matizes e conotações em função do contexto econômico e sócio-cultural ao qual estejamos nos referindo. Segundo Rivas Navarro (2000), pela sua própria origem do substantivo latino *innovatio*, o termo inovação se refere tanto à ação de inovar quanto ao resultado da inovação. Desta forma se poderia conceituar a inovação como a incorporação de algo novo dentro de uma realidade existente, cuja essência resulta modificada. Ao introduzir algo novo se está propiciando o conflito, a reflexão, a inquietação e o questionamento que a mudança quase sempre leva consigo. Por conseguinte, a inovação é um elemento dinâmico que incide sobre a vida dos atores que dela participam no cenário educacional.

Entendemos que inovar não é simplesmente um ato, mas um processo demasiado complexo, e portanto sem garantias de que necessariamente vá resultar em benefícios e melhorias. No entanto, enquanto princípio é extremamente importante e interessante, porque abre a possibilidade de romper práticas e paradigmas arraigados, que muitas vezes mantém o atraso e a falta de qualidade nas instituições educacionais, notadamente nas escolas, presas, às vezes, a determinadas práticas e rotinas que não lhes permite dar um passo além e avançar buscando novos horizontes. Alíás, é exatamente no palco das instituições escolares que muitas mudanças concretas têm acontecido, como é o caso do Estado do Ceará (Brasil), contexto no qual iremos nos deter ao longo deste artigo. Os professores têm se enfrentado a estas mudanças vendo sua prática pedagógica sofrer alterações diversas e sendo algumas vezes acusados de resistentes, despreparados e desmotivados e, outras vezes, sendo considerados personagens fundamentais para o sucesso das mudanças implementadas.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos os termos professor e aluno para nos referirmos sempre ao professor e à professora, ao aluno e à aluna.

Embora não se deva atribuir aos professores o papel de responsáveis absolutos pelo fracasso ou sucesso das inovações desenvolvidas nas escolas, até porque muitos fatores se complementam e se contrapõem nesta problemática, é certo que são peças chave neste grande tabuleiro de xadrez que tem se constituído a política educacional, enlaçando consigo um conjunto de inovações que, às vezes, se sobrepõem entre si. Por serem sujeitos tão importantes, os professores não podem ser considerados como seres passivos e inertes face às políticas educacionais que se materializam no cotidiano das salas de aulas. Ao contrário, devem ser considerados como sujeitos criativos com uma trajetória pessoal/profissional compondo uma identidade, que não pode ser esquecida na hora de falarmos de grandes e profundas mudanças. Ainda mais se estas mudanças são externamente induzidas como é a inovação que iremos discutir aqui: a implantação do sistema de ensino nas escolas públicas estaduais do Ceará como substituto do sistema de seriação.

Partindo das considerações supracitadas, nosso interesse neste artigo é delinear algumas hipóteses sobre como a proposta do sistema de ensino em ciclos, enquanto elemento inovador integrante da política educacional do Ceará, tem refletido no trabalho docente, redefinindo a prática e a profissionalização do professorado. Com isso esperamos contribuir à reflexão mais ampla em torno às influências das inovações propostas nas políticas educacionais sobre seus implementadores, neste caso os professores, oferecendo alguns subsídios para repensar as reformas na educação em uma perspectiva mais democrática e participativa. É preciso considerar que, embora na maioria dos aspectos as reformas venham ditadas desde as Administrações até atingir as escolas, no seu trabalho cotidiano os professores introduzem inovações importantes que precisam ser investigadas, divulgadas e consideradas pelos gestores dos sistemas educacionais. Portanto, se considerarmos que as políticas educacionais informam a organização dos sistemas escolares, estas políticas vêm conformando o docente durante todo o seu processo de formação e profissionalização; embora esta adaptação não seja completa, nem passiva (Ginsburg, 1988).

Para subsidiar nossas reflexões, nos apoiamos nos documentos da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), organismo maior que gerencia a política educacional no Estado. Estes documentos estruturam o novo sistema de ensino em ciclos, servindo como referencial para as ações dos professores no sistema. São eles: Organização do ensino em ciclos: Proposta político-pedagógica - volume 1 (Ceará, 1997a); Organização do ensino em ciclos: Projeto de implantação - volume 2 (Ceará, 1997b); Programa de capacitação - volume 3 (Ceará, 1997c); Referenciais curriculares básicos: Primeiro e segundo ciclos - volume 4 (Ceará, 1997d).

Feitas estas reflexões iniciais, a continuação vamos abordar de modo mais detalhado o processo de implantação do sistema de ensino em ciclos, um dos temas inovadores na agenda da política educacional do Ceará.

### **A implantação do sistema de ensino em ciclos no Ceará e o papel dos professores frente a este processo**

Em 1993 o Estado do Ceará elaborou seu Plano Decenal de Educação, tendo como uma de suas metas básicas o combate ao fracasso escolar, traduzido em altas taxas de evasão (13,5%) e repetência (18,4%), segundo dados do Núcleo de Estatística da SEDUC. Neste sentido, a

implantação dos ciclos pode ser considerada como uma estratégia importante para alcançar tal meta (Ceará, 1997b).

Este novo sistema está respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que abriu a possibilidade dos sistemas de ensino experimentarem formas alternativas ao modelo dominante de seriação anual. A LDB define em seu artigo 23 que a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio,

poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, *ciclos*, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa da organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar [grifo nosso] (Brasil, 1996).

Por conseguinte, em 1998, pouco antes do início das aulas, inúmeros professores de 1ª à 4ª série do ensino fundamental foram surpreendidos<sup>2</sup> com uma notícia que lhes alteraria a forma de trabalhar: estas séries deixariam de existir, dando lugar aos Ciclos I e II (1º e 2º Ciclos). A SEDUC estabeleceu a reorganização do ensino fundamental das escolas estaduais e das escolas municipais, cujos municípios quisessem aderir, em um sistema de ensino em ciclos. Este novo sistema teria a função de melhorar este quadro de evasão e repetência preocupantes, corrigindo o fluxo escolar. Como salientado pela SEDUC, os ciclos

defendem o redimensionamento do tempo e do espaço escolar, a flexibilização dos conteúdos escolares, rompem com a compartimentação das disciplinas, a fragmentação do conhecimento, sobretudo, rompem com o caráter classificatório da avaliação que leva a ameaça da reprovação para a escola” (Ceará, 1997b, p. 37)

A nova configuração da educação básica do sistema de ensino público estadual pode ser expressa pelo quadro seguinte:

Ensino Médio (3 anos) 15 a 17 anos		
Ensino Fundamental (9 anos) 6 a 14 anos	4º Ciclo (2 anos) Turmas de 13 e 14 anos  3º Ciclo (2 anos) Turmas de 11 e 12 anos  2º Ciclo (2 anos) Turmas de 9 e 10 anos  1º Ciclo (3 anos) Turmas de 6, 7 e 8 anos	Aceleração II (alunos de 11, 12 e 13 anos)  Aceleração I (alunos com 9, 10 e 11 anos)
Educação Infantil (creche e pré-escola) 0 a 5 anos		

<sup>2</sup> Usamos o termo “surpreendidos” porque, no contato informal com os professores durante o curso sobre os ciclos em 1998, sentimos que estes não esperavam esta mudança relativamente radical, estando perplexos e cheios de dúvidas quanto ao novo sistema.

Esta reorganização não abrangeu o total das escolas públicas do Estado de uma só vez. Houve a preocupação de se mudar de ensino seriado para ciclos gradativamente. Segundo a SEDUC (Ceará, 1997b), o cronograma a seguir seria:

- ◆ 1998 – Implantação do 1º e 2º Ciclos em 40% das escolas da rede estadual
- ◆ 1999 – Implantação do 1º e 2º Ciclos em outras 40% das escolas da rede estadual e implantação do 3º e 4º Ciclos nas escolas que implantaram o 1º e 2º Ciclos em 1998
- ◆ 2000 – Implantação do 1º, 2º, 3º e 4º Ciclos no restante (20%) das escolas da rede estadual e 3º e 4º Ciclos nas escolas estaduais que implantaram o 1º e 2º Ciclos em 1999.

Os ciclos seriam organizados pela idade dos alunos. Portanto, um aluno que tivesse 8 anos seria matriculado no 1º Ciclo de 8 anos. Além das classes “regulares” dos ciclos, existiriam Classes de Aceleração. Estas Classes de Aceleração agregariam estudantes com distorção idade-ciclo ou que nunca freqüentaram uma escola antes. Elas teriam a função de corrigir a defasagem desses alunos, a fim de que pudessem ser incorporados no sistema de ciclos.

Cada professor recebeu os Referenciais Curriculares Básicos<sup>3</sup> (Ceará, 1997d), em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com os objetivos, conteúdos e sugestões de procedimentos nas áreas de ensino dos ciclos, ou seja, língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências naturais, arte-educação, educação física e ensino religioso; além dos temas transversais de ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural. O ciclo também trouxe consigo uma ampla mudança curricular, a qual não será objeto de análise no presente artigo.

Neste contexto, a organização dos professores sofreu uma profunda mudança. Anteriormente, no sistema seriado, cada professor de 1ª à 4ª série era responsável pela sua classe. Com os ciclos, foi constituído um coletivo de professores de 1º Ciclo e um de 2º Ciclo. A esses coletivos docentes foi acrescido um professor de apoio. Os professores da Aceleração I fizeram parte do coletivo do 1º Ciclo e da Aceleração II do coletivo do 2º Ciclo. Dessa forma, esse conjunto de professores por ciclo deveria planejar coletivamente e se revezar na docência das turmas do respectivo ciclo. Portanto, instituiu-se um sistema de rodízio, no qual o professor não tem mais sua sala de aula, mas comparte diversas salas com seus colegas de ciclo.

Pode se estimular desta maneira o trabalho compartilhado entre professores, tentando romper com a cultura do individualismo presente nos estudos sobre o professorado (Hargreaves, 1996). Por outro lado, podemos estar assistindo a perda por parte do professor de uma visão longitudinal do processo de desenvolvimento de seus alunos. Mesmo que seus colegas de ciclo lhe informem do desenvolvimento de uma turma durante o período que assumiram aquela sala, não se pode dizer que isto substitua plenamente o conhecimento desta realidade se ele estivesse acompanhando continuamente seus alunos. Fragmenta-se seu trabalho e sua aprendizagem social com seus alunos.

Ademais, a avaliação do aluno passa de uma perspectiva considerada pela própria SEDUC como classificatória e baseada em testes, para uma avaliação contínua e processual de caráter mais

---

<sup>3</sup> Estamos nos referindo neste momento apenas ao 1º e 2º Ciclos.

qualitativo. Não há mais notas: o coletivo dos professores deverá atribuir somente dois conceitos – AS (avaliação satisfatória) ou ANS (avaliação não satisfatória) –, para representar a aprendizagem do alunado. A avaliação assume o caráter diagnóstico em oposição ao classificatório (Ceará, 1997d). Este caráter diagnóstico da avaliação é identificado com o novo, o certo, representante da cultura do sucesso escolar; enquanto o caráter classificatório é identificado com o velho, o errado, representante da cultura da reprovação.

Não somos contra uma perspectiva diagnóstica da avaliação. Pelo contrário, acreditamos que, no processo educativo, é uma das principais funções da avaliação oferecer subsídios ao professor sobre o estágio de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Desta forma, o docente poderá reorganizar suas estratégias didático-pedagógicas na busca da superação das dificuldades encontrados pelo educando.

Todavia, a ênfase dos documentos na cultura do sucesso escolar parece estar atrelando o caráter diagnóstico da avaliação à não reprovação do aluno. Segundo a SEDUC,

ao avaliar, o coletivo de professores de cada ciclo **diagnostica, identifica avanços e dificuldades dos alunos e propõe intervenções adequadas que promovam a superação das dificuldades e ampliem avanços, evitando as reprovações. Não há reprovação dentro do ciclo.** E, na transição de um ciclo a outro, caso o aluno demonstre dificuldades, será submetido a um trabalho intensificado de retomada das questões não aprendidas, que pode ocorrer nas turmas de apoio pedagógico ou utilizando outros procedimentos pensados pelo coletivo dos professores [grifo no original] (Ceará, 1997d, p. 79).

Podemos extrair destas palavras duas situações quanto à avaliação do alunado. Primeiro, não há reprovação dentro de cada ciclo. Por exemplo, um aluno, que ingressa com 6 anos no 1º Ciclo, percorrerá 3 anos do sistema escolar sem ser reprovado até concluir o 1º Ciclo. Segundo, quando um estudante termina o ciclo (1º ou 2º) e ainda apresenta deficiências em sua aprendizagem, ele será submetido a uma retomada destes aspectos não aprendidos, o que não significa necessariamente que aprenderá. Além disso, não se afirma aqui ou em outros pontos dos documentos o que acontece com um aluno que, mesmo depois de todo este esforço dele e do coletivo de professores na busca de superação de suas dificuldades, ainda não alcança este objetivo. Portanto, deduz-se que, face à necessidade de se corrigir o fluxo escolar e ao principal objetivo de favorecer a cultura do sucesso escolar (Ceará, 1997b), e se evitar a reprovação (Ceará, 1997d), este aluno não permanecerá no ciclo em que estava: ele prosseguirá para as etapas/ciclos posteriores. Na verdade, o que vamos encontrar na prática é a assunção da progressão automática dos alunos nos ciclos, ou seja, os alunos não mais são reprovados.

Este quadro de não reprovação contradiz o próprio princípio diagnóstico da avaliação e do respeito aos “diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem” (Ceará, 1997d, p. 80) do alunado. Se o professor diagnostica, por exemplo, que um aluno de 10 anos, mesmo depois de empreender diversificadas estratégias na tentativa de superar as dificuldades deste educando, ainda não conseguiu alcançar um nível de desenvolvimento e aprendizagem compatível com o 2º Ciclo de 10 anos, mas acaba tendo que aprová-lo para a etapa posterior (3º Ciclo ou 5ª série do ensino fundamental), o respeito ao desenvolvimento e ritmo de aprendizagem do aluno fica comprometido. Assim nos perguntamos: não estaria sendo diminuído ainda mais o limitado poder

que já se atribui ao professor, enquanto profissional detentor de um conhecimento capaz de avaliar se o aluno deveria ou não permanecer mais algum tempo naquela etapa da escolarização, a fim de desenvolver-se plenamente para progredir à outra etapa?

Acreditamos que a avaliação da aprendizagem do aluno deveria ter sido um dos principais aspectos a ser debatido profundamente com os professores antes de sua implantação, por ser um importante elemento da representação social do poder docente; e não mudar a sistemática de avaliação, sutilmente restringindo a autonomia do professor em sua decisão sobre o progresso do aluno.

Como conseqüência direta da não reprovação dos alunos, os indicadores educacionais da rede pública estadual nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental tendem a melhorar: a taxa de repetência cai para 9,62% em 1999; em 1998, a taxa de evasão diminui para 10,17%, enquanto a reprovação baixa a 9,19% (Ceará, 2000a). Com a progressiva extensão deste modelo de ciclo para todas as escolas estaduais, acreditamos que estes indicadores baixarão ainda mais. Esta situação, não implica necessariamente uma efetiva aprendizagem por parte do alunado. Veja-se por exemplo que, segundo o Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará (SPAECE) da SEDUC, em 1998 as médias dos alunos de 4ª série do ensino fundamental em língua portuguesa (6,41) e matemática (3,64) foram superiores às médias encontradas para os alunos de 2º Ciclo (turma de 10 anos), respectivamente 5,69 e 3,11; embora ambas as médias nos dois sistemas (série e ciclo) ainda sejam muito baixas (Ceará, 1999, 2000b).

Na análise desta problemática é preciso considerar também a influência que as organizações internacionais, especificamente o Banco Mundial (BM), têm exercido sobre as políticas educacionais que estão sendo definidas no Brasil (J. Nunes, 2000). O BM tem priorizado recentemente o acesso ao ensino fundamental, o que não significa necessariamente a aprendizagem efetiva dos conhecimentos neste nível de ensino, pois seu conceito de “qualidade da educação” confunde-se geralmente com “rendimento escolar” (Torres, 1998a). Logo, se as estatísticas educacionais demonstrarem que os alunos estão progredindo ao longo das etapas ou séries significa, dentro desta lógica, que a educação pode ser considerada de qualidade.

Como o Estado do Ceará mantém estreita relação com o BM, face aos financiamentos que recebe, estando sua política educacional igualmente relacionada a este organismo internacional, o sistema de ensino em ciclos também pode ser visto como uma estratégia para garantir este progresso de uma etapa de escolarização a outra, o que não assegura que os alunos dominem plenamente os conhecimentos da etapa anterior.

Todo este panorama de implantação de um elemento inovador marcado por relações complexas, ambíguas e diversas, tal como evidenciamos nos parágrafos anteriores, incide diretamente na prática docente. O professor é chamado a levar a cabo o desafio de efetivar a mudança e obter êxito nesta tarefa. Cabe questionar qual o papel que lhe é atribuído neste processo.

### **O professorado frente ao novo: entre a surpresa e a realidade**

Como já foi salientado, em 1998 os professores foram surpreendidos pela introdução de um elemento novo e bastante significativo no panorama educacional cearense. Os ciclos foram

elaborados e implantados sem se discutir de forma ampla, sistemática e aprofundada com o professorado. Àqueles que tiveram sua rotina alterada, seu trabalho modificado, não opinaram sobre este novo sistema, cabendo-lhes apenas a tarefa de se amoldar a nova situação. A rica e complexa bagagem de conhecimentos do professor oriundas da experiência no magistério foi desconsiderada.

Na trajetória do professor ao longo de sua carreira, novas aprendizagens lhe são exigidas para atuar nesta realidade modificada. Pode se considerar isto positivo, pois sempre é importante, partindo da teoria construtivista que embasa a proposta pedagógica dos ciclos, estar em constantes desequilíbrios para alcançar novas equilibrações (Piaget, 1986). Todavia, psicologicamente falando, haveria que respeitar o substrato inicial, partir dele para avançar no desenvolvimento do indivíduo. Sociologicamente falando, não se poderia negar toda uma vida de escolarização e de docência construída sobre um sistema seriado e uma avaliação classificatória, apesar das inúmeras críticas que se façam a sua estrutura (Arroyo, 1999). A ruptura abrupta, em vez de melhorar efetivamente a qualidade dos serviços educacionais do Estado, pode desestabilizar o pouco que poderia estar funcionando.

Vivencia-se um processo de desprofissionalização, pois, se considerarmos a profissionalização do professor como a incorporação de um poder e *status* frente à sociedade e ao Estado, o que encontraremos com a implantação desta política educacional é novamente a negação dos professores como detentores de um conhecimento necessário a ser considerado por qualquer reforma (Enguita, 1991).

Em consonância com outros estudos (Torres, 1998b), os professores, reais implementadores da reforma que se instala, não são chamados a participar da elaboração deste sistema. Como assinala a SEDUC, “é com essa soma de esforços, *em que merecem destaque a vontade e decisão política das autoridades governamentais*, que este Projeto precisa contar para alcançar sucesso [grifo nosso]” (Ceará, 1997b, p. 43). O sucesso do projeto dos ciclos depende mais da iniciativa das autoridades governamentais, e conseqüentemente de suas determinações, de que do professorado, mesmo a SEDUC reconhecendo no parágrafo posterior que “com limitações mas, seguramente com muitas potencialidades, é este professor que, numa **ação coletiva** de docentes comprometidos com o sucesso escolar, fará acontecer a prática pedagógica pretendida [grifo no original]” (Ceará, 1997b, p. 43).

O discurso é contraditório, pois enfatiza o docente como aquele que faz acontecer a prática pedagógica, mas ao mesmo tempo não o considera enquanto principal responsável pelo sucesso do projeto, e conseqüentemente como necessário na sua elaboração. Além disso, o seu poder de profissional do ensino é diminuído na medida que, contraditoriamente, se exalta a necessidade de que recorra a inúmeros processos avaliativos no seu trabalho com os alunos (Ceará, 1997d), mas ao mesmo tempo a estrutura dos ciclos o leva a aprovar estes alunos, ainda que não considere parte deles aptos para a etapa seguinte.

Diante de todas as reflexões que esboçamos quanto à implantação dos ciclos e sua relação com o professorado, acreditamos que é importante lançar novos olhares sobre esta problemática, buscando novas formas de superar os entraves encontrados, considerando que os processos inovadores trazem consigo a marca do desafio e da dúvida.



### **Reflexões finais: a inovação como elemento para a profissionalização docente**

Se os professores são aqueles que verdadeiramente irão implantar as reformas educacionais, devem ser considerados na hora de sua elaboração. Deste modo, acreditamos que uma reforma profunda como esta deveria começar com uma experiência-piloto, abarcando algumas poucas escolas em diferentes regiões do Estado, em número bem inferior aos 40% iniciais propostos na realidade do Ceará. Esta experiência-piloto também não poderia ser implantada da forma repentina como o foi este sistema de ensino em ciclos. Na concepção e elaboração do projeto deveriam participar o professorado destas escolas, interagindo e debatendo com os técnicos e assessores da SEDUC e com a própria Universidade, procurando construir-se um processo coletivo que respeitasse a voz e a experiência docente. Inclusive porque a SEDUC defende em um de seus eixos da política educativa a mobilização social e o estabelecimento de parcerias.

Implantado este projeto, ele deveria ser continuamente avaliado, comparando-se os resultados do alunado com o restante das escolas públicas estaduais e com os resultados destas escolas anteriores à implantação do projeto. Além disso, era necessário analisar também o grau de satisfação e de crescimento pessoal e profissional dos professores face a este projeto. A avaliação permitiria ir corrigindo o rumo do projeto conjuntamente com os docentes e a comunidade escolar de acordo com os resultados, ampliando o projeto de implantação dos ciclos até atingir 100% das escolas do Estado, sempre avaliando e reestruturando se necessário.

É fundamental frisar que, durante todo este processo de implantação e ao longo de seu desenvolvimento, faz-se necessário uma formação contínua diversificada, que atenda às necessidades formativas do professorado e adequada às características institucionais e culturais das escolas (A. Nunes, 2000). Isto exige, por exemplo, pensar a formação enquanto reflexiva e crítica e mais centrada na realidade da escola.

Segundo Popkewitz (1997), incidir sobre a formação é uma forma de regulação e de dominação da educação, pois as reformas não se reduzem somente aos aspectos econômicos, mas penetram na vida das escolas e de seus professores de forma intensa, contínua e quase sempre pouco perceptível. No entanto, acreditamos que o recente interesse pelo tema da formação docente, aliado à idéia de inovação, pode constituir-se também em um destes espaços para romper regulações e dominações, e para a construção de modelos formativos que atendam às necessidades reais dos docentes e dos alunos na escola.

Precisamos atentar para as reformas educacionais que estão em curso, descortinando as relações de poder que se ocultam sob a capa da neutralidade técnica ou da imparcialidade da legislação. O ciclo enquanto proposta para o sistema educacional é uma idéia inovadora e interessante, que deve ser mais investigada, discutida e analisada em todos as suas dimensões e implicações. Por conseguinte, é preciso reconhecer a postura de coragem da SEDUC em ousar e buscar o novo. Nesta direção, acreditamos que a SEDUC possui mecanismos para garantir que os professores se integrem plenamente a este processo, discutindo, problematizando e investigando sua prática nos ciclos, inclusive utilizando o próprio Sistema de Acompanhamento Pedagógico para colaborar efetivamente com o professorado em sua formação contínua, que não pode ser pontual e assistemática.

Embora não se possa falar de um único tipo de inovação (Rivas Navarro, 2000), pois está imersa em contextos distintos, apresentando diferentes objetivos e interesses, consideramos que introduzir elementos inovadores no cenário educacional requer busca, aprendizagem de conhecimentos diversos, troca de experiências e reflexão sobre o processo vivenciado, sob pena de gerar resistência e rechaço. Deste modo, a inovação dentro da política educacional, apesar de impulsionada pela Administração, como é o caso do sistema de ensino em ciclos, deve promover o envolvimento e a participação dos atores implicados (professores, alunos e gestores), possibilitando o crescimento coletivo e uma mudança significativa na melhoria da qualidade da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G.** (1999): “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”, *Educação & Sociedade*, (68), pp. 143-162.
- BRASIL** (1996): *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica.** (1997a): *Organização do ensino em ciclos: Proposta político-pedagógica (volume 1)*. Fortaleza, Autor.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica.** (1997b): *Organização do ensino em ciclos: Projeto de implantação (volume 2)*. Fortaleza, Autor.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica.** (1997c): *Programa de capacitação (volume 3)*. Fortaleza, Autor.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica.** (1997d): *Referenciais curriculares básicos - primeiro e segundo ciclos (volume 4)*. Fortaleza, Autor.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica.** (1999): *Relatório final SPAECE/98*. Fortaleza, Autor.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica.** (2000a): *Censo educacional 1999*. Fortaleza, mimeo.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica.** (2000b): *Nota técnica 01: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica 1998 – aspectos referentes ao ciclo e 4ª série*. Fortaleza, Autor.
- ENGUITA, M. F.** (1991): “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”, *Teoria & Educação*, (4), pp. 41-61.
- GINSBURG, M. B.** (1988): *Contradictions in teacher education and society: a critical analysis*. London, The Falmer Press.
- HARGREAVES, A.** (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- LACEY, C.** (1997): “Professional socialization of teachers”. En Saha, L. J. (Ed.): *International encyclopedia of the sociology of education*. Oxford, Pergamon, pp. 662-667.
- NUNES, A. I. B. L.** (2000): *La formación continua en la política educativa: las prácticas anunciadas en el Estado de Ceará (Brasil)*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Trabalho de investigação.
- NUNES, J. B. C.** (2000): “Reforma educativa en Brasil: la política de formación docente en jaque”. *Innovación Educativa*, (10), pp. 61-70.
- PIAGET, J.** (1986): *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense.
- POLLARD, A.** (1982): “A model of classroom coping strategies”. *British Journal of Sociology of Education*, 3 (1), pp. 19-37.

- POPKEWITZ, T. S.** (1997): *Réforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- RIVAS NAVARRO, M.** (2000): *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid, Síntesis.
- TORRES, R. M.** (1998a): “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. En De Tommasi, L., Warde, M. J. & Haddad, S. (Orgs.): *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (2ª ed.). São Paulo, Cortez, pp. 125-193.
- TORRES, R. M.** (1998b): “Tendências da formação docente nos anos 90”. En Warde, M. J. (Org.): *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP, pp. 173-191.
- VIEIRA, S. L.** (2000): *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília, Plano.