

Escolas em Ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb¹

CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

Doutora em Ciências Humanas/Educação pela PUC-RIO

Professora na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO
Professora de cursos de pós-graduação lato-sensu da PUC-RIO em Educação
Matemática e Didática do Ensino Superior
coff@uol.com.br

Resumo

O trabalho apresenta os resultados obtidos a partir de um *survey* educacional (Saeb 2001) no que diz respeito à temática da organização da escolaridade em ciclos, em especial a análise do contexto geral no qual os ciclos foram implementados, as condições escolares e as atitudes dos docentes das escolas em ciclos. Tal análise foi realizada a partir da comparação entre escolas seriadas e escolas organizadas em ciclos, utilizando-se indicadores que mostraram diferenças percentuais significativas em relação às categorias citadas acima. Os resultados demonstraram aspectos de significativa relevância no que tange às ações necessárias para a implementação dos ciclos nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: série, ciclo, escolaridade, política educacional, currículo, formação docente, cultura da escola.

Resumen

El trabajo presenta los resultados obtenidos a partir de un estudio educacional (Saeb, 2001) sobre el tema de la organización de la escolaridad en ciclos, especialmente del análisis del contexto general en el cual se implantaron los ciclos, de las condiciones escolares y de las actitudes de los docentes de las escuelas en ciclos. Este análisis se realizó comparando escuelas seriadas y escuelas organizadas en ciclos, utilizando indicadores que mostraron diferencias porcentuales significativas con relación a las categorías citadas anteriormente. Los resultados demostraron aspectos de importancia significativa en lo que se refiere a las acciones necesarias para la implantación de los ciclos en las escuelas brasileñas.

Palabras-clave: serie, ciclo, escolaridad, política educacional, currículo, formación docente, cultura de la escuela.

Abstract

This paper discusses the results of an educational survey (Saeb 2001) concerning education organized in cycles, mainly based on an analysis of the general context in which the cycles were implemented, the school conditions and the teachers' attitudes in such schools. The

¹ A Pesquisa contou com financiamento da Capes e foi desenvolvida sob orientação do Prof. Creso Franco da PUC-RIO.

analysis was based on a comparison between regular schools organized in grades and schools organized in cycles. The results showed significant differences in percentage terms between these two categories as well as highly relevant aspects in relation to actions needed to implement the cycle system in Brazilian schools.

Key words: grade, cycle, education, educational policy, curriculum, teacher training, school culture.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é baseado em tese de doutorado da autora.² O objetivo de explorar a temática de forma abrangente fez com que o trabalho de investigação contemplasse duas abordagens: uma análise qualitativa realizada no âmbito de uma unidade escolar e uma análise estratificada pelo modo de organização da escolaridade – séries e ciclos – realizada a partir de diversos indicadores captados através dos instrumentos contextuais³ do Saeb 2001, mais especificamente os questionários do professor da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, relativos ao Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro.

O tema dos ciclos está fortemente relacionado às questões da repetência e da evasão. A relevância dessa temática se justifica com base na argumentação de que, se a repetência nas escolas das redes públicas de ensino já era motivo de preocupação desde o início do século XX, tal preocupação ainda permanece no início do século XXI.

A organização da escolaridade em ciclos, que pretende de alguma forma responder a essa problemática, é recente, datando suas primeiras experiências na década de 60, e hoje aparece, no cenário educacional, tendo como uma de suas premissas a não interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório.

No Brasil, de 1999 a 2002, segundo dados do Censo Escolar sobre a organização da escolaridade, o percentual de escolas organizadas unicamente em ciclos subiu de 10% para 10,9% e para escolas organizadas em séries e ciclos passou de 7,6% para 8,5%. Representando um total de 19,4% das escolas de todo o Brasil que trabalham no regime de ciclos.

A investigação pretendeu apontar e compreender as repercussões da implantação da escolaridade em ciclos e a não retenção⁴ de alunos para a escola, e, conseqüentemente, as novas questões que se colocam para as práticas escolares, para o projeto educativo e também para as relações que os professores estabelecem com um projeto de escola em ciclos.

² *A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro, 2003, 351p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

³ Os instrumentos contextuais do Saeb são os questionários do professor, diretor, escola e aluno.

⁴ Chamo políticas de não retenção aquelas destinadas à não reprovação de alunos, seja entre ciclos ou intraciclos. O uso do termo retenção e não reprovação faz-se mais apropriado, na medida em que o utilizo para expressar oposição à promoção e não à aprovação. A promoção e não a aprovação é que tem sido a ênfase e o pressuposto das políticas educacionais voltadas para a organização em ciclos e progressão continuada.

Apresento nesse texto, os resultados obtidos a partir da análise dos dados do Saeb 2001.

O objetivo principal foi comparar escolas organizadas em séries e em ciclos no que se refere ao contexto mais amplo em que se inserem, às condições intraescolares de funcionamento e às concepções dos professores acerca do comprometimento docente com a unidade escolar e com os alunos.

Após uma primeira análise dos indicadores⁵ presentes nos questionários do professor e diretor, referentes ao Brasil e às turmas de 8ª série, foram selecionados aqueles que demonstraram uma variação percentual diferenciada entre escolas seriadas e escolas cicladas. Esses mesmos indicadores selecionados inicialmente também foram observados em relação à Região Sudeste, ao Rio de Janeiro e à 4ª série e agrupados em três categorias distintas:

1ª) O contexto geral das escolas

2ª) As condições escolares

3ª) A postura predominante do corpo docente/O ofício de professor

O plano amostral do Saeb 2001 foi realizado nas 27 unidades da federação e contou com a participação de 288 mil alunos. Os questionários contextuais foram respondidos por 21,8 mil professores e 6,8 mil diretores de cerca de sete mil escolas públicas e privadas no país. O objetivo do Saeb ao trabalhar com uma amostra de alunos é ter uma representação fidedigna dos sistemas de ensino público e privado de todos os Estados e Distrito Federal. A amostra do Saeb leva em consideração cinco critérios. O primeiro refere-se à série na qual o aluno está matriculado. O segundo considera a unidade da federação. Os critérios seguintes são todos aplicados dentro de cada série e da unidade da federação. Dessa forma, o terceiro critério leva em conta a dependência administrativa da escola (rede): estadual ou municipal. Em algumas situações, as duas primeiras são reunidas em uma única categoria intitulada como pública. O quarto critério é o da localização da escola, capital ou interior e rurais ou urbanas. O último critério refere-se ao número de turmas em cada escola, isto é, as escolas são agrupadas em dois grupos: escolas com uma ou duas turmas regulares da série e escolas com três ou mais turmas regulares da série.⁶

⁵ Os indicadores foram as questões dos questionários contextuais.

⁶ Esses dados foram retirados dos seguintes endereços:

1 - Quanto aos dados do Saeb 2001:

<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news02_02.htm> Acessado em 10/12/2002.

2 - Quanto aos critérios do plano amostral do Saeb 2001:

<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/plano_amostral.htm> Acessado em 12/08/2002.

Para realizar a investigação, foram considerados os critérios: escolas de 4ª e 8ª séries, urbanas, públicas, no Brasil, na Região Sudeste e no Rio de Janeiro, ou seja, foram retiradas da amostra escolas rurais e particulares.

Levantamentos amostrais inevitavelmente possuem erros amostrais decorrentes do fato de que se observa uma parcela da população. A generalização das estimativas, obtida por via de amostra para a população correspondente, precisa levar em consideração o erro amostral. Esse tipo de análise envolve a realização de testes de hipótese sobre a diferença entre proporções. A dificuldade que se apresenta refere-se ao fato de que o Saeb adota um plano amostral complexo, envolvendo estratificações, conglomerados e pesos. Nesse contexto, os testes de hipótese implementados nos pacotes estatísticos convencionais (como o SPSS, usado para as análises realizadas) levam a resultados enviesados. Embora já haja pacotes estatísticos que consideram os testes de hipótese para diferença de proporções, de modo que leve em consideração o caráter complexo do plano amostral do Saeb, a teoria estatística subjacente a esses pacotes está muito além de meu conhecimento na área⁷. Portanto, optei por apresentar as proporções apuradas na forma de porcentagens, sem realizar os testes de hipótese para testar a significância estatística da diferença entre os percentuais apurados para escolas organizadas em ciclos e em séries. Complementarmente, apenas enfatizei diferenças entre grupos de escolas organizadas em ciclos e em séries nos casos em que as diferenças eram suficientemente grandes para não pairar dúvidas quanto à adequação da generalização dos achados baseados na amostra de escolas públicas do Saeb para a população de escolas públicas brasileiras.

2 OS RESULTADOS

2.1 Os contextos de implantação dos ciclos

As taxas percentuais de situações relacionadas à violência, roubos e depredações, assim como de indisciplina escolar mostraram-se mais altas em escolas cicladas⁸. Os indicadores relativos à *violência* contra alunos, professores e funcionários, a *roubos e depredações*, e à *indisciplina* na escola foram agrupados e denominados *contexto geral* por se referirem ao ambiente escolar, entendido aqui como: a) o espaço escolar, b) o ambiente externo onde a escola está inserida, e c) a comunidade do entorno. Analisar

⁷ Observe-se que usei o peso amostral para calcular corretamente os percentuais.

⁸ Em alguns momentos do texto usarei a expressão “escola ciclada”, uma vez que esta vem se tornando senso comum entre os professores e técnicos das secretarias de educação.

o contexto geral ganha relevância na medida em que só foram consideradas na amostra escolas de contextos urbanos, com ênfase para a Região Sudeste, que exerce forte influência nas porcentagens dos dados, uma vez que cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais e seus municípios vizinhos concentram uma grande quantidade de escolas, alunos e professores.

Dados do Censo Escolar de 2000, apresentados por Barretto e Mitrulís (2001), registram que, nas Regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, as redes estaduais foram as que mais aderiram aos ciclos, 89,1%, 26,6% e 33%, respectivamente. Na Região Sul, a maior parte é de escolas municipais com um percentual de 15,9% e na Região Norte há uma maior adesão entre as escolas particulares, 10%. Tais índices nos permitem considerar que as taxas dos resultados apresentados nas tabelas seguintes, relativas aos questionários contextuais do Saeb, são valorizadas pelos percentuais da Região Sudeste.

As Tabelas 1 e 2, a seguir, mostram que há uma porcentagem maior de professores das escolas em ciclos que considera a ocorrência de roubos e depredações, bem como violências contra alunos, professores e funcionários no espaço escolar. Também se pode observar que, embora com um percentual mais baixo, mas para fins de comparação, constitui-se em quase o dobro o número de professores das escolas cicladas que consideraram tais situações como um problema grave. Tais resultados também foram observados nos questionários dos diretores e professores de 4ª série.

Tabela 1: “Ocorreram, neste ano, nesta escola, roubos, depredações?”
(Brasil)

	Ciclo %	Série %
Não	58,2	68,7
Sim, mas não foi um problema grave	29,0	23,4
Sim, e foi um problema grave	12,8	7,8
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep, MEC, Base de dados do Saeb 2001.

Tabela 2: "Ocorreu, neste ano, nesta escola, violência contra alunos, professores, funcionários?" (Brasil)

	Ciclo %	Série %
Não	61,8	81,0
Sim, mas não foi um problema grave	32,8	15,3
Sim, e foi um problema grave	5,5	3,7
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep, MEC, Base de dados do Saeb 2001.

Ainda é possível observar que, se somarmos os percentuais da Tabela 2 relativos aos itens que mostram a presença de violência na escola, encontraremos o dobro de percentual nas escolas cicladas.

Uma primeira compreensão desses aspectos veio por meio da análise da história das políticas de implantação dos ciclos no que tange ao percurso histórico no qual aconteceram.

Ao analisarmos a implantação das diferentes políticas de ciclos e progressão continuada constatamos que as experiências acontecem em contextos urbanos, em sua maioria de grandes centros, o que pode explicar a maior porcentagem nos itens relativos a roubos, depredações, violência e indisciplina nas escolas cicladas. Ao se relacionar a hipótese da implantação de ciclos nos grandes centros colaborar para o entendimento das porcentagens maiores quanto à violência nas escolas, procedeu-se à verificação dos mesmos índices para a Região Sudeste, uma vez que temos o Grande Rio, a Grande São Paulo e a Grande BH. Os índices comprovaram a hipótese, uma vez que na Região Sudeste também são maiores as taxas nas escolas cicladas, como mostram as Tabelas 3 e 4 a seguir.

Tabela 3: "Ocorreram, neste ano, nesta escola, roubos, depredações?" (Sudeste/8ª série)

	Ciclo %	Série %
Não	57,2	70,8
Sim, mas não foi um problema grave	29,7	19,0
Sim, e foi um problema grave	13,1	10,2
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep, MEC, Base de dados do Saeb 2001.

Tabela 4: "Ocorreu, neste ano, nesta escola, violência contra alunos, professores, funcionários?" (Sudeste/8ª série)

	Ciclo %	Série %
Não	60,1	83,4
Sim, mas não foi um problema grave	34,4	11,3
Sim, e foi um problema grave	5,6	5,3
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep, MEC, Base de dados do Saeb 2001.

No que tange à temática da violência, é preciso delimitar que ela, na escola, não pode ser analisada e entendida como um fenômeno isolado, pois seus fatores no ambiente escolar estão relacionados a um contexto social mais amplo, isto é, um contexto para além do particular da escola.

A literatura sobre o tema aponta que existem diferentes entendimentos para a violência. Para Candau (2001), há uma abrangência muito grande do que se poderia caracterizar como violência, desde uma conceituação em que se coaduna com agressão física e criminalidade, até uma perspectiva que aponta a violência para além das questões somente relativas a agressões físicas e de criminalidade, mas também relativas aos campos psicológico e moral. Dessa forma, podemos perceber que não é tão simples tratar a violência e a criminalidade como se fossem a mesma coisa.

Torna-se, portanto, importante situar como o conceito de violência é tratado no âmbito das questões relativas ao tema nos questionários do Saeb. Nestes, apenas três itens relacionam-se diretamente com a violência. As perguntas, tanto do questionário do professor quanto do diretor, referem-se a problemas que podem ter acontecido na escola. Professor e diretor são solicitados a responderem se houve ou não na escola "roubos e depredações", "violência contra alunos, professores e funcionários" e "problemas disciplinares causados por alunos" e se o problema ocorreu, se foi ou não grave. Podemos observar que a violência é tratada explicitamente quanto a roubos e depredações e em relação às pessoas, sem especificar se a violência seria de ordem física ou moral. Fica, portanto, a cargo de quem responde ao questionário, a sua própria concepção acerca do que seja violência.

Esse contexto geral descrito do entorno onde se localiza a maioria das escolas cicladas e as repercussões do mesmo para o ambiente interno da escola poderá tornar-se um aspecto relevante para os gestores, equipes das secretarias de educação, diretores, professores e funcionários das escolas em que foram implantados os ciclos. Em que as questões relativas à violência e indisciplina interferem numa proposta de trabalho que tem

como premissa a estabilidade do corpo docente, a continuidade das ações pedagógicas, o respeito ao ritmo próprio do aluno e à sua autonomia, a não retenção como base de uma avaliação contínua? Tais questões e outras nos parecem que afetam os princípios dos ciclos, posto que tais princípios exigem um compromisso redobrado de estudantes e professores quanto ao desenvolvimento das aprendizagens ao longo dos anos, uma vez que o poder coercitivo da avaliação não mais existe. Numa comunidade escolar em que as relações são afetadas pelo fenômeno da violência, de escolas situadas, em sua maioria, em contextos externos dos grandes centros urbanos, como estabelecer um vínculo de maior compromisso com o conhecimento, conhecimento este que não está mais na mão do professor somente, mas que exige do estudante uma postura mais envolvida, individual e coletivamente, e do professor uma postura mais mediadora, sem que utilize artifícios, como, por exemplo, instrumentos de avaliação surpresa, com vistas à reprovação, para estabelecer a ordem e a disciplina na sala de aula?

Na medida em que o acesso à educação escolar, por parte da maioria da população, aumentou bastante no século XX, podemos ainda inserir no debate, acerca das questões que se relacionam com o contexto da violência descrito anteriormente, alguns aspectos relativos ao ofício do professor. Para Perrenoud (1999a, p.168), “a evolução da escola transforma o ofício do professor em um duplo movimento: ambições crescentes e condições de exercício cada vez mais difíceis: concentração de populações de ‘alto risco’ em certos bairros; diversificação cultural e étnica do público escolar; heterogeneidade crescente das aquisições escolares com as quais o professor deve contar em uma classe; diminuição dos investimentos orientados para um futuro distante (*no future*) e degradação do sentido dos estudos”. O autor ainda ressalta o que para nosso contexto brasileiro parece fazer sentido: “poderiam ser acrescentadas [às questões elencadas acima], em certas zonas urbanas, as dissoluções do contrato social que permite o funcionamento das escolas e a relação pedagógica em condições mínimas de serenidade: violência e trabalho escolar não se casam” (idem, p.168).

Essas questões tornam-se importantes no contexto da pesquisa acerca da implementação dos ciclos nas escolas e parecem suficientemente importantes para serem apontadas nesse estudo. Nas análises das seções seguintes, abordaremos aspectos relativos às condições escolares e à postura do professor que podem nos dar algumas pistas acerca da problemática sugerida anteriormente.

2.2 As condições escolares

A partir da análise dos questionários, alguns resultados significativos referiam-se às condições de funcionamento da escola, tanto do ponto de vista do trabalho pedagógico (reuniões, projeto pedagógico) quanto de organização e administração (número de professores, rotatividade de professores, apoio pedagógico, recursos pedagógicos). Essas questões foram reunidas em seis grupos – rotatividade, continuidade, apoio e recursos pedagógicos, dedicação, formação, participação no projeto da escola – e foram observadas para auxiliar na análise das condições de funcionamento da escola desde aqueles dois pontos de vista. Para fins da análise, denominamos essa categoria de questões de *condições escolares*.

As questões referentes às condições escolares foram escolhidas quanto à sua relevância para se entender o funcionamento da escola em ciclos, uma vez que na análise comparativa com as escolas seriadas tais itens demonstraram uma diferença percentual significativa. Foram selecionadas dezoito questões referentes a essa temática e transformadas em quatorze tabelas.

Para uma primeira análise dos dados, foi construído um quadro que organizou essas dezoito questões agrupadas nos seis conjuntos especificados acima.

Para diversos autores (Perrenoud, 1999, 2000b; Dalben, 2000, Sousa, 2000; Alavarse, 2002; Arroyo, 1999), a organização da escola em ciclos significa uma mudança de ordem estrutural e não apenas alterações pontuais. Segundo a literatura, diferentes aspectos das condições escolares devem ser reestruturados seguindo uma nova lógica de organização espaço-temporal, de estruturação curricular e de avaliação e de organização do trabalho. Para Perrenoud (1999) avançar numa avaliação formativa, na perspectiva de uma pedagogia diferenciada, em que a organização da escolaridade se dá por ciclos, significa mudar uma série de aspectos na escola: relação entre a escola e as famílias, a forma de organização das turmas, didática, a relação professor/aluno, a política institucional, o currículo, o sistema de seleção e orientação de alunos e, por fim, as relações trabalhistas e pessoais dos docentes com a profissão e a unidade escolar.

Portanto, é nessa perspectiva que chamamos de *condições escolares* os fatores que dizem respeito ao funcionamento da escola bem como o seu projeto pedagógico: os recursos tecnológicos e de infra-estrutura, os recursos humanos (professores, coordenadores, supervisores, diretores, orientadores, auxiliares, etc.), a estruturação e viabilização do projeto pedagógico (reuniões, estudos), o desenvolvimento profissional, a

organização do tempo e espaço escolar (grades horárias, formação de turmas, etc.).

Os resultados da pesquisa mostraram que há uma maior concentração de professores trabalhando há menos de 1 ano ou de 1 a 2 anos em escolas com ciclos. Há também uma maior concentração de professores, em escolas seriadas, com maior tempo de estabilidade em uma mesma escola. Dessa forma, poderíamos chamar a atenção para a rotatividade, entendendo que há uma maior presença desta em escolas em ciclos.

Tendo a organização em ciclos como um de seus princípios básicos a continuidade, por via de diferentes aspectos: a permanência dos alunos na escola e a não evasão, a continuidade dos estudos sem a interrupção criada pela retenção, a avaliação que pressupõe uma continuidade dos estudos em formação ou a avaliação formativa na concepção de Perrenoud, o acompanhamento contínuo dos alunos por parte de seus professores, implicando em uma reorganização das turmas e dos professores ao longo dos anos, consideramos que a análise de uma provável rotatividade do corpo docente nas escolas cicladas indica um aspecto contraditório entre a teoria, as diferentes propostas políticas referentes aos ciclos e a realidade das escolas em ciclos no Brasil, representadas aqui pela amostra do Saeb.

A rotatividade também pode ser observada em relação à inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries. Os dados mostram uma pequena tendência a uma maior falta de professores nas escolas cicladas: 51,4% em relação a 45,3% das escolas seriadas. Esse pequeno aumento percentual pode ser observado tanto entre os professores de 4ª quanto de 8ª série. A falta de professores poderia estar relacionada ao contexto no qual a escola está inserida.

Consideramos a rotatividade relacionando-se mais diretamente com a troca de professores, troca de programas, troca de práticas, etc. sem necessariamente representar uma descontinuidade no tempo. Também pode representar uma ruptura e descontinuidade no tempo escolar, uma vez que uma turma pode ficar um período de tempo sem aulas, por exemplo.

Um último aspecto diz respeito às faltas, uma vez que interrupções regulares atrapalham o desenvolvimento do trabalho, seja em escolas seriadas, seja em escolas cicladas. Considerando que a escola em ciclos traz como premissa básica a continuidade em vários níveis, a porcentagem mais alta de faltas de professores nas escolas cicladas, como mostra a Tabela 5, demonstrou uma certa incoerência entre a premissa e a realidade.

Tabela 5: “Alto índice de faltas por parte de professores” (Brasil)

	Ciclo %	Série %
Não	68,7	79,7
Sim, mas não foi um problema grave	20,2	16,1
Sim, e foi um problema grave	11,1	4,2
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep, MEC, Base de dados do Saeb 2001.

Em relação ao conjunto denominado apoio e recursos, foram analisados os aspectos relativos à “carência de pessoal de apoio pedagógico” e à “falta de recursos pedagógicos”. Sabemos que, para a implementação de uma nova proposta de organização da escolaridade, como os ciclos, é fundamental que as escolas contem com o apoio relativo a recursos humanos (coordenação pedagógica, orientação pedagógica) e disponham de maiores recursos pedagógicos para o desenvolvimento da proposta. Os dados evidenciaram que há uma maior incidência de apoio e recursos nas escolas cicladas, segundo a observação dos professores. Esses consideram que suas escolas oferecem recursos e apoio para desenvolverem seu trabalho, em maior escala que os professores das escolas seriadas.

A literatura aponta que um dos pressupostos da escola ciclada é que o professor disponha de um tempo maior na escola para que participe da vida escolar, para que possa cuidar de uma formação mais permanente de seus alunos e sua no espaço escolar. Segundo Dalben (2000, p.61), o 4º eixo norteador da escola por ciclos de formação é a “escola experiência de produção coletiva”. Isso significa que o atendimento aos alunos, numa organização por ciclos de formação, exige uma organização de escola articulada em tempos coletivos de permanente reflexão/avaliação da ação pedagógica, objetivando a construção dinâmica do projeto pedagógico de cada escola. Este pressuposto exige um maior tempo do professor na unidade escolar, participando de reuniões coletivas, acompanhando seus alunos em horários distintos dos regulares de sala de aula, como, por exemplo, em redes que implantaram turmas de progressão, aceleração, etc.

A dedicação foi considerada a partir do item relativo à disponibilidade de carga horária do professor para estar na escola em que trabalha. Em relação à dedicação, 89,6% dos professores das escolas em ciclos responderam que concentram mais a sua carga horária de trabalho em uma ou duas escolas. Isso faz com que possa existir uma maior possibilidade de dedicação ao trabalho. Podemos confirmar tal hipótese com base nos dados referentes ao compromisso com a escola, a

responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, bem como uma maior participação na elaboração do projeto pedagógico, cujos percentuais são maiores entre os professores das escolas cicladas, como veremos mais adiante.

A formação continuada dos professores também foi analisada. As questões referem-se à sua participação em atividades de formação e sua natureza, isto é, se palestras, cursos, oficinas e outros. Procurou-se observar a porcentagem dessas atividades de formação continuada entre os professores das escolas em ciclos, bem como procuramos observar o tipo de atividade de formação continuada em que mais participaram os professores das escolas cicladas.

Como foi exposto anteriormente, entendendo as atividades de participação em reuniões na escola como conselhos de classe e a elaboração do projeto pedagógico como atividades de formação continuada também foram analisadas duas questões do questionário relativas a esses itens.

Sztajn, Bonamino e Franco (2003) realizaram um levantamento dos itens do questionário do Saeb que se relacionavam com o tema da formação de professores. Ampliando a compreensão clássica de formação de professores, ou seja, a formação inicial em cursos de magistério ou licenciatura, como também experiências formais de formação continuada, os autores associaram o conceito de formação, no contexto de seu trabalho, à trajetória profissional e às experiências escolares, tanto relacionadas à escola e seus espaços de formação (conselhos de classe, reuniões de planejamento, trabalhos integrados com os colegas) quanto à sala de aula (atividades com alunos fora do horário escolar, relação com a aprendizagem dos alunos).

Dessa forma, foram construídos cinco constructos que permitiram que os autores analisassem os itens do questionário a fim de saber como o tema da formação vinha sendo tratado ao longo dos últimos oito anos de implementação do sistema nacional de avaliação e sugerir novas possíveis formas de abordagem. Os constructos foram: educação formal nas instituições formadoras de professores; educação formal no contexto do sistema escolar; experiência e inserção profissional na escola; instâncias formais de interação na escola e atitudes e relações profissionais na escola.

Ao analisar os itens do questionário que mais marcaram diferenças entre professores de escolas cicladas e professores de escolas seriadas, podemos observar que foram aqueles que formam, segundo os autores, o constructo que diz respeito às instâncias formais de interação na escola, como o constructo relativo às atitudes e relações profissionais na escola. Os itens que formam esse último constructo foram analisados em separado, no

item 2.3 deste trabalho, posto que os percentuais relativos aos mesmos foram expressivos quanto às atitudes e compromisso dos professores.

Os dados mostraram que há uma grande concentração de professores que participaram de atividades de formação continuada, tanto das escolas seriadas quanto das escolas em ciclos. Ao compararmos escolas em ciclos com escolas seriadas, observamos uma discreta alta na porcentagem entre os professores de escolas cicladas. Considerando que para o desenvolvimento de uma nova organização da escolaridade a formação dos professores é fundamental para o sucesso da proposta, a pequena diferença de porcentagem em relação às escolas seriadas pode indicar que ainda é inexpressiva a preocupação com a formação dos professores nesse contexto, embora exista uma porcentagem alta de professores participando de atividades de formação. Para uma análise mais detalhada foi necessário investigarmos a natureza das atividades de formação pelas quais os professores têm passado e observarmos onde há uma concentração maior nas escolas em ciclos.

Em relação ao tipo de atividade de formação continuada, os professores das escolas cicladas participam mais de projetos interdisciplinares, oficinas e outros, e menos de cursos, grupos de estudos e seminários. As atividades que os professores das escolas cicladas atribuíram maior relevância foram àquelas relativas a uma participação mais prática. Tal fato pode indicar uma tendência em entender a formação ou valorizá-la a partir da prática, do saber docente que constrói conhecimento no âmbito da escola⁹.

Quanto à temática da formação continuada, seria ingênuo pensarmos que os formadores detêm todas as soluções para as necessidades que surgem a partir das mudanças implementadas. Os conhecimentos construídos a partir de reflexões sobre a prática, por meio das oficinas e projetos, parecem ter uma maior legitimidade entre os professores das escolas cicladas. Escolas que, por trazerem mudanças efetivas para a prática, demandam uma maior criação de soluções que não estão prescritas em livros e nem em manuais. O saber construído coletivamente, a partir da análise das práticas, parece ser mais valorizado e legitimado entre os professores das escolas que funcionam por ciclos. Segundo Perrenoud (1999a, p.14) “as reformas escolares colocam um problema inteiramente diferente: as competências e os conhecimentos requeridos não estão lá à espera de que o corpo docente venha se apropriar

⁹ Pelos questionários não é possível saber se as atividades de formação foram realizadas no espaço do ambiente escolar. Essa informação poderia ser útil para a análise, a fim de compreender se os professores entendem os espaços de reuniões na própria escola como espaços destinados à sua formação.

deles". Dessa forma, além dos espaços destinados especificamente à formação, as reuniões escolares tais como conselhos de classe e elaboração do projeto pedagógico da escola também se tornam espaços de construção de saberes e de soluções para as novas questões que se colocam. Segundo a literatura atual, há uma forte tendência a privilegiar o espaço da escola, do próprio ambiente de trabalho, como o espaço onde deva acontecer a formação continuada do profissional. Esse aspecto se concretiza pela crescente demanda de que os profissionais das escolas elaborem e construam, em equipe, seus projetos político-pedagógicos e seus planos de ação a cada ano.

A literatura acerca da formação do professor pode ser investigada sob diferentes dimensões. Uma dimensão mais restrita considera a formação como aquela que se certifica a partir de cursos e experiências formalizadas de educação continuada. Uma dimensão mais ampla considera que a formação do professor relaciona-se com sua história de vida. Numa dimensão mais centrada nos espaços de atuação profissional, mais especificamente a unidade escolar, consideramos como espaço de formação a sala de aula e a escola. No âmbito desse estudo, considera-se a formação relacionada ao espaço da escola, a organização dos tempos e espaços de trabalho coletivo do corpo docente, ou seja, os conselhos de classe, as reuniões de planejamento, as gerais, para estudo e discussão do projeto pedagógico. Poderíamos ainda considerar o constructo denominado por Sztajn, Bonamino e Franco de instâncias de interação na escola.

Os dados mostraram que professores de escolas cicladas se reúnem mais vezes em conselhos de classe do que professores de escolas seriadas. Parece ser uma prerrogativa a existência de uma constância de conselhos de classe, ao longo de um ano, nas escolas em ciclos. Nesse tipo de escola, 81,7% dos professores declararam que se reúnem em conselhos de classe de três a quatro vezes por ano em relação aos 50% dos professores das escolas seriadas.

Podemos analisar que os conselhos de classe desempenham um papel importante nas escolas em ciclos. A diferença significativa entre escolas seriadas e cicladas, nesse sentido, constata que há uma preocupação em acompanhar mais freqüentemente os alunos, realizando uma avaliação mais continuada dos mesmos. Porém, os dados não traduzem a qualidade dos conselhos de classe, ou seja, a condição em que se realizam. No entanto, é fato que os professores se reúnem mais vezes e, portanto, há uma probabilidade maior de que discutam, mais constantemente, a aprendizagem dos alunos e retirem alguns encaminhamentos ou estratégias de ação.

Em relação à participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico da escola há uma forte concentração nos itens que indicam essa participação, tanto nas escolas seriadas quanto nas cicladas. No entanto, há uma diferença que, embora pequena, se constitui no dobro, o que a torna significativa: nas escolas seriadas, os professores declararam mais que tiveram seus projetos pedagógicos elaborados pela secretaria de educação, em contraposição às escolas cicladas.

A participação dos professores na vida cotidiana da escola parece ser maior nas escolas em ciclos. Participam mais, ao longo do ano, de conselhos de classe e estão um pouco mais implicados na construção e elaboração dos projetos pedagógicos das suas escolas. Essa maior participação dos professores pode ser conjugada com a maior dedicação observada anteriormente, o que nos traz um quadro de mais tempo do professor dentro da escola. No entanto, uma contradição aparece. Essa maior participação parece ser mais vezes interrompida, na medida em que se torna uma participação provisória, pois professores de escolas cicladas acusam uma maior rotatividade. A própria elaboração de um projeto pedagógico e de um plano de ação ou de metas fica restrita a essa questão.

Alarcão (2001) ao apresentar o conceito de escola reflexiva contribui para o entendimento de que a elaboração conjunta de um projeto pedagógico e um plano de ação, pela equipe docente, conjugada a um maior tempo de carga horária dos professores nas escolas, especialmente os professores especialistas, pois tendem a trabalhar em mais de uma escola, converge para a concepção de trabalho em equipe expressa por Perrenoud. Perrenoud diz que a organização em ciclos provoca uma mudança na escola. Da mesma forma, Alarcão (2001, p.19) diz que para mudar a escola é preciso mudar a sua organização e o modo como é pensada e gerida. Para a autora, a escola inovadora é aquela que tem a força de pensar a partir de si própria. Essa ação é mais comprometedora quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada, pois “atribuem-se responsabilidades aos agentes envolvidos, delinea-se a monitoração que deve nortear todo o processo” (idem, p.21).

2.3 Atitudes e relações profissionais nas escolas em ciclos

A literatura aponta os pressupostos de uma organização da escolaridade em ciclos, tanto no que diz respeito à atuação e formação do corpo docente quanto à gestão escolar e organização curricular. Ainda, no que diz respeito à formação, é ressaltada a questão da profissionalização docente no âmbito dessas reformas, principalmente por Perrenoud (1999a, 2000b). Mais do que a formação inicial, que certifica o professor, ou as

atividades extra-escolares de formação continuada, podemos ampliar o conceito de formação, considerado aqui no âmbito da profissionalização docente (Perrenoud, 1999a, 2000b; Gauthier, 1998; Lüdke, 1996; Lelis, 2001; Tardif, 2000). A idéia de profissionalização docente vem conjugada à idéia de saber da experiência. No âmbito da pesquisa, tal conceito foi considerado para ampliar a noção de formação e compreender que os espaços de discussão do projeto pedagógico da escola, de interação entre professores, de reflexão sobre o trabalho desenvolvido junto aos alunos e os conselhos de classe, constituindo-se em espaços de socialização profissional, também se constituem em espaços de formação.

Os itens que mais apresentaram diferenças percentuais entre as atitudes dos professores serão analisados a seguir e podem ser compreendidos a partir das atitudes e relações profissionais na escola (Sztajn, Bonamino, Franco, 2003).

Os itens privilegiados¹⁰ no questionário para interpretar as atitudes do professor nas escolas com ciclos e sem ciclos revelaram uma categoria que foi denominada *compromisso*. As questões dos questionários contextuais relativas ao compromisso demonstraram diferenças percentuais significativas que mereceram destaque nesse estudo. O conjunto de questões que originou as tabelas da pesquisa demonstrou aspectos que parecem estar em consonância com as premissas apontadas pelas políticas de ciclos, sendo a postura adequada dos professores para essa escola. Entendo por postura adequada as ações e procedimentos profissionais coerentes com o papel social esperado do professor em relação a seus alunos e a seu trabalho na escola, ou seja, as atitudes e relações profissionais que se estabelecem na escola.

As questões do questionário são as seguintes:

1. Toma iniciativa para que os alunos possam aprender fora do horário das aulas;
2. Compromisso com a aprendizagem dos alunos;
3. Sentem-se responsáveis pelos resultados dos alunos;
4. Compromisso verdadeiro dos professores na melhoria das aulas;
5. Atividade profissional relevante nesse período;
6. Responsabilidade na melhoria da escola;
7. Disposição em assumir riscos para a melhoria da escola;
8. Expectativa quanto ao nível de aprovação.

As questões acima, selecionadas por se destacarem com diferenças percentuais entre os professores das escolas com ciclos e das seriadas, apontam para determinadas posturas encontradas na literatura sobre ciclos.

¹⁰ Foram considerados aqueles itens de questionário que apresentaram uma diferença percentual de alguma forma relevante entre as escolas com ciclos e as seriadas.

O perfil traçado para o corpo docente da escola em ciclos, a partir do que foi categorizado como compromisso, pode ter sido mais do que uma simples coincidência. As redes, nas quais os ciclos foram implementados, solicitam de seus professores uma maior participação na elaboração do projeto pedagógico das escolas e incluem em seus discursos, dentre outras questões, que a participação coletiva é fundamental. Mas só essa argumentação não basta. A escola em ciclos, por ser uma escola em transformação, por ser uma escola em conflito, inquieta, pois nada está definido, tudo é questionado (a forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços), solicita muito mais do corpo docente, a fim de mobilizá-lo para encontrar soluções em conjunto, para mediar estratégias, para gerir situações curriculares. Tais demandas findam por envolver muito mais os professores com o seu trabalho, pois fazem com que eles se sintam muito mais comprometidos com o que fazem, na medida em que se tornam co-autores de um projeto que ainda está sendo construído.

Também podemos considerar que a novidade das questões advindas da prática em uma escola em ciclos exige dos professores atitudes e relações profissionais no âmbito do trabalho que se relacionam com uma epistemologia da prática docente e a noção de saber que advém dessa prática (Tardif, 2000; Gauthier, 1998).

Há um maior compromisso com a aprendizagem de seus alunos, por parte da maioria dos professores das escolas cicladas. Há um equilíbrio quanto ao compromisso, a partir dos dados, nas escolas em ciclos.

A soma dos percentuais é maior entre os professores das escolas cicladas (94,3%) em relação à declaração dos professores das escolas seriadas (87,1%).

A Tabela 6 mostra que a maioria dos professores de escolas cicladas sente-se responsável pelos resultados de seus alunos.

Tabela 6: “[Em relação aos colegas, quantos] sentem-se responsáveis pelos resultados dos alunos?” (Brasil)

	Ciclo %	Série %
Nenhum	0,1	1,6
Alguns	10,7	15,2
Cerca da metade	7,5	9,4
A maioria/Todos	81,5	73,8
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep, MEC, Base de dados do Saeb 2001.

Analisando esses dados, em conjunto com os da Tabela 7, pode-se perceber um pequeno aumento percentual em relação às escolas em ciclos, no que tange ao grau de compromisso e responsabilidade com o corpo discente. Essa mesma variação percentual foi constatada entre professores de 4ª série.

Tabela 7: “[Em relação aos colegas, quantos] estão realmente comprometidos em melhorar as suas aulas?” (Brasil)

	Ciclo %	Série %
Nenhum	0,0	0,5
Alguns	9,5	11,7
Cerca da metade	3,7	7,3
A maioria/Todos	86,7	80,5
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep, MEC, Base de dados do Saeb 2001.

Em relação a assumir a responsabilidade de melhorar a escola, 90,5% dos professores das escolas em ciclos declaram ter uma maior responsabilidade em contraposição a 82% dos professores das escolas em séries. Quanto à disposição de assumir riscos para que a escola melhore, 73,7% dos professores das escolas em ciclos revelam essa disposição, em contraposição a 63,5% dos professores das escolas seriadas.

Perrenoud (1999a) afirma que a organização das escolas em ciclos de aprendizagem requer reformas do terceiro tipo, isto é, reformas que atinjam as práticas, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores (ibid, p.11). Para o autor, são as práticas profissionais que precisam mudar. Essa transformação, segundo Perrenoud, caminha em direção às competências profissionais que levaria os professores a “alcançar a identidade profissional” (ibid, p.18). Dessa forma, essa nova identidade advinda desse esforço de mudança, requereria do professor algumas ações ou posturas: criatividade, responsabilidade, autonomia, compromisso, trabalho em equipe, ou seja, de cooperação e de inovação, numa ruptura com o individualismo e com a rotina (ibid, p.20).

Tais premissas de Perrenoud parecem importantes, na medida em que os índices percentuais indicam um maior envolvimento, compromisso e responsabilidade dos professores das escolas organizadas em ciclos, frente ao projeto da escola e à aprendizagem de seus alunos.

Outro aspecto é interessante destacar para fins de análise. A expectativa de aprovação dos professores, em relação a seus alunos, tem

tido apontada como um fator positivo diante do resultado das aprovações e rendimento dos alunos. Tal postura está diretamente relacionada com a concepção que o professor tem acerca do papel social de sua atividade profissional e de sua responsabilidade e compromisso com a aprendizagem de seus alunos.

A Tabela 8 mostra o nível de expectativa dos professores em relação à aprovação de seus alunos ao final do último ano do ciclo ou, no caso das escolas seriadas, ao final da última série do segmento.

Tabela 8: “Quantos de seus alunos, nesta turma, você acha que concluirão o ensino fundamental?” (Brasil)

	Ciclo %	Série %
Menos da metade	1,5	3,0
Um pouco mais da metade	10,7	10,5
Quase todos os alunos	66,2	67,5
Todos os alunos	21,6	18,9
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep, MEC, Base de dados do Saeb 2001.

Os resultados da tabela demonstram que a expectativa de aprovação dos alunos, por parte dos professores de escolas seriadas ou cicladas, é quase a mesma. O que pode demonstrar que, ao final do segmento do Ensino Fundamental, as expectativas de reprovação não se alteram na escola em ciclos, mesmo não se podendo reprovar os alunos nos anos anteriores. Não há uma maior expectativa de reprovação, por isso. De alguma maneira, tal constatação contraria o senso comum de que os alunos ao serem aprovados automaticamente chegam ao final da escolaridade fundamental sem aprender os conteúdos mínimos, como ler e escrever, por exemplo, e por essa razão seriam reprovados. A expectativa da maioria dos professores é de aprovação. Por que a taxa de expectativa de aprovação não é menor ao final da 8ª série? O percentual em relação à expectativa de aprovação é ligeiramente maior na escola em ciclos, assim como o percentual de que menos da metade dos alunos será aprovado, é menor na escola em ciclos. Os mesmos dados percentuais se confirmaram quando observamos a expectativa de aprovação dos professores de 4ª série no Brasil. Tanto os professores de escolas em ciclos quanto os professores de escolas seriadas apresentaram a mesma taxa percentual em relação à expectativa de aprovação de seus alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados do Saeb indicou algumas relações possíveis de serem estabelecidas entre escolas cicladas e o contexto mais geral do entorno e da comunidade no qual as políticas foram implantadas. Os ciclos foram implementados em contextos sociais particularmente difíceis, marcados pela pré-existência de violência. Esse fato concorre para uma maior rotatividade de docentes nas escolas fazendo que as escolas organizadas em ciclos não possuam condições escolares ideais e coerentes com os pressupostos de uma concepção pedagógica de ciclos, por exemplo, a estabilidade do corpo docente. Apesar desse contexto, podemos notar que os professores que atuam em escolas organizadas em ciclos mostram-se mais comprometidos e mais responsáveis com o projeto da escola onde atuam e responsabilizam-se mais, também, pela aprendizagem de seus alunos do que os professores que atuam nas escolas organizadas em séries.

Outra consideração que pode ser feita refere-se à idéia de que a escola em ciclos é uma **escola de contrastes**. Tais contrastes puderam ser observados na relação rotatividade/descontinuidade no trabalho docente/violência/maior compromisso com o projeto da escola. Tomo o termo contraste como oposição entre coisas ou pessoas das quais uma faz com que a outra se sobressaia. O contexto de maior violência, no qual as escolas que tiveram suas escolaridades modificadas para ciclos estão imersas, conjugado ao resultado de uma menor estabilidade no corpo docente, contrasta com o resultado de um maior compromisso do corpo docente com o projeto da escola. Considerando que a escola em ciclos tem como premissa básica a continuidade em vários níveis, uma porcentagem maior de faltas de professores e de rotatividade nessas escolas, faz com que elas sejam escolas de contrastes. Assim, como o fato de ser percebida uma postura de maior compromisso dos professores com o projeto da escola, maior participação na elaboração do projeto pedagógico e maior participação em conselhos de classe, ou seja, maior participação nos espaços e tempos coletivos de trabalho em contraste com o quadro de maior violência e de maior instabilidade no corpo docente no contexto geral em que foram implementados os ciclos.

Outro contraste pode ser apontado em relação ao clima organizacional adequado ao trabalho em equipe, às premissas quanto à postura e envolvimento necessários aos professores de uma escola em ciclos e o contexto de maior violência e de rotatividade. Perrenoud (2000b, p.110) afirma que a organização em ciclos exige do professor, dentre outras coisas,

“uma cultura profissional que não é muito rica nessa área, sem dúvida porque pensar a organização da escolaridade parece dizer mais respeito à autoridade e ao político do que aos profissionais que ocupam um lugar definido dentro da estrutura e não precisam, portanto, percebê-la em sua globalidade e em seus fundamentos. A profissionalização do ofício de professor e a emergência do estabelecimento como ator coletivo talvez ampliem o círculo de pessoas envolvidas nesse ‘procedimento utópico’ (...)”.

Ainda em relação ao clima institucional, e concordando com Lüdke (1996, p.7) que entende que a socialização profissional do professor está relacionada ao “clima” institucional que apresente características específicas que sejam particularmente favoráveis ao crescimento profissional, podemos entender que a alta rotatividade não favorece a realização das premissas em relação à formação de um trabalho em equipe que necessita de continuidade, no qual professores de um mesmo ciclo devem-se reunir com constância e avaliar continuamente o processo e os alunos. A rotatividade constatada nas escolas organizadas em ciclos não favorece a formação de uma liderança ou lideranças, capaz de propiciar um clima favorável à formação de uma equipe de trabalho que tenha como tarefa transformar suas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALAVARSE, O.M. *Ciclos: a escola em (como) questão*. São Paulo, 2002. 368p. Dissertação (mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ARROYO, M. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro/99, p.143-161.
- BARRETTO, E.S.S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo, USP, v.15, n.42, p.105-142, 2001.
- CANDAU, V.; LUCINDA, M.; NASCIMENTO, M.G. *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2.ed.
- DALBEN, A. I. L. F. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L.F. (org.) *Singular ou plural? Eis a questão!* Belo Horizonte: GAME, FAE, UFMG, 2000.

- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, n.74, ano XXII, abril/2001, p. 43-58.
- LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.99, p.5-15, nov.1996.
- PERRENOUD, P. Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p.7-26, nov.1999.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999a.
- _____. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- _____. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000b.
- _____. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002a.
- SOUSA, Z. S. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK (org.) *USP fala sobre educação*. São Paulo: FEUSP, p.34-44, 2000.
- SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação Docente nos Surveys de Avaliação Educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.11-39, mar. 2003.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

Recebido em: maio 2004 Aprovado para publicação em: setembro 2004

