

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS: IMPACTOS NA ESCOLA¹

FERNANDES, Claudia de Oliveira – UNIRIO – coff@uol.com.br

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: CAPES

I - Introdução

Esse trabalho apresenta os resultados da pesquisa *A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI* obtidos a partir da análise qualitativa realizada no âmbito de uma unidade escolar.

O debate acerca dos ciclos no Brasil apresenta-se fortemente relacionado às questões relativas à repetência e evasão. A organização da escolaridade em ciclos procura, de alguma forma, dar resposta a essa problemática e traz, como uma de suas premissas, a não interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório.

Segundo dados do INEP de 2005, o percentual do total de escolas brasileiras organizadas unicamente em ciclos é de 11,1% e de escolas que apresentam uma combinação de séries e ciclos, como é o caso de escolas que adotam o ciclo básico para os três anos iniciais do ensino fundamental e depois organizam a escolaridade em séries, é de 7,6%. Considerando-se os dados referentes ao número de matrículas, esses percentuais sobem e encontramos 19,6% de matrículas em escolas exclusivamente organizadas em ciclos e 15,5% em escolas que adotam as duas formas de organização.

A pesquisa realizada pretendeu apontar e compreender as repercussões para a escola, provenientes da implantação da escolaridade em ciclos e não-retenção² de alunos, 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.

Em primeiro lugar é importante destacar a escolha pela rede de ensino do município de Niterói para a pesquisa de campo, uma vez que esta mantém uma certa continuidade em relação à experiência da não-retenção, ao longo dos últimos dez anos.

¹ Esse texto faz parte dos resultados de pesquisa realizada no âmbito de meu doutoramento, cuja análise envolveu uma perspectiva quantitativa e outra qualitativa, agora apresentada nesse trabalho.

² Chamo políticas de não retenção, aquelas destinadas a 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

A continuidade na política foi um aspecto positivo para a escolha. Outro fator determinante para que a investigação se realizasse nessa rede foi o fato de que Niterói construiu uma trajetória diferenciada das demais redes que também funcionam sob esse regime. A justificativa para a inclusão dos ciclos apresentou-se de forma diferente das experiências de maior abrangência no país, como São Paulo (município e estado), Belo Horizonte e Porto Alegre.³

A pesquisa na escola constitui-se em um estudo de caso e desenvolveu-se basicamente através de observações de reuniões de equipe, conselhos de classe, planejamentos e entrevistas com docentes⁴ selecionados a partir de suas funções e tempo de trabalho na escola. Também, foi aplicado um questionário a todos os professores da escola, com indicadores selecionados a partir dos questionários contextuais de professor e diretor do SAEB. Tais indicadores permitiram a construção de categorias para fins de análise, a saber:

Referente ao *contexto escolar* [categoria 1] tendo como indicadores a violência e a indisciplina no ambiente escolar.

Em relação às condições de funcionamento da escola, alguns resultados significativos referiam-se, tanto ao trabalho pedagógico (reuniões, projeto pedagógico) quanto à 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 a essa categoria de questões [categoria 2], denominamos *condições escolares*, entendidas aqui como 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

ênfase e o pressuposto das políticas educacionais voltadas para a organização em ciclos e progressão continuada.

³ A rede municipal de ensino público de Niterói implantou, em 1994, a avaliação continuada (não retenção ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental) num regime ainda seriado. Em 1999, os ciclos foram implementados, e com eles, a possibilidade de reprovar os alunos, com defasagem de conteúdos, passou a ser permitida ao final dos ciclos. Em 2004, com a reeleição do prefeito Godofredo Pinto, a forma como os ciclos foram implantados em Niterói passou a ser problematizada e, em 2006, houve a *reimplantação* dos ciclos em algumas escolas pilotos, considerando-se medidas que anteriormente não haviam sido contempladas. Para a *reimplantação* dos ciclos foram realizados seminários e grupos de estudos com os gestores e técnicos da Fundação Municipal de Niterói (FME). O quadro em anexo 1 mostra a organização da escolaridade do ensino fundamental na rede pública de ensino de Niterói.

⁴ Por docentes refiro-me aos professores, diretoras, supervisoras, orientadoras.

projeto pedagógico (reuniões, estudos), o desenvolvimento profissional, a organização do tempo e espaço escolar (grades horárias, formação de turmas, etc.).

As questões referentes às condições escolares foram incluídas na análise por conta de sua relevância para se entender o funcionamento da escola em ciclos.

Para diversos autores (Perrenoud, 1999, 2000; Dalben, 2000, Souza, 2000; Alavarse, 2000; 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.

A terceira categoria foi denominada *compromisso*, uma vez que englobava os indicadores relativos ao compromisso do professor com a escola e a docência no que diz respeito à sua postura: toma iniciativa para que os alunos possam aprender fora do horário das aulas; compromisso com a aprendizagem dos alunos; sente-se responsável pelos resultados dos alunos; compromisso com a melhoria das aulas; responsabilidade na melhoria da escola; disposição em assumir riscos para a melhoria da escola.

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 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)

II – Os resultados obtidos com a pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola que atende 636 alunos do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo sua escolaridade dividida em quatro ciclos de 2 anos cada, com exceção do primeiro ciclo que compreende os três primeiros anos de escolarização.

No ano de 2002, a escola contava com uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma supervisora, uma orientadora, uma coordenadora de disciplina e 34 professores. Desse total de professores, ao longo de 2002, houve oito saídas de professores. Alguns

foram substituídos por professores novos ou emprestados, outros foram substituídos por colegas da própria escola, com aumento de carga horária.

O entorno da escola era de muita violência, decorrente do tráfico e das condições precárias de vida de sua comunidade. No entanto, na região também encontramos sítios de classe média.

Os contrastes também apareciam no corpo docente. Havia professores muito antigos na escola, entre 20 e 25 anos de magistério, e professores novos, recém-concursados, com apenas três ou quatro anos de magistério.

O contexto de maior violência contra alunos, professores e funcionários foi observado na escola. No entanto, as respostas dos professores ao questionário aplicado, entraram em confronto com as observações realizadas no cotidiano da escola, nos conselhos de classe e com os depoimentos de alguns professores. Um percentual de 60% dos professores disse não haver problemas ou simplesmente se abstiveram de responder, deixando suas respostas em branco. Soma-se a isso, o percentual de 30% que declarou a violência, mas não a qualificou como grave. Dessa forma, restaram apenas 10% dos professores que declararam que a violência existiu e a consideraram grave.

Devemos levar em consideração que, o conceito de violência aponta para diferentes entendimentos. Segundo Candau (2001), há uma abrangência muito grande do que se poderia caracterizar como violência. Pode-se considerar violência desde uma agressão física ou a criminalidade até uma pressão psicológica ou uma transgressão moral. Durante as reuniões, em especial os conselhos de classe, quando se tinha a pauta da reunião voltada para a análise do desempenho dos alunos, a temática da violência estava quase sempre presente. A violência também estava presente no entorno da escola, na vida da maioria das famílias que conviviam com o tráfico e também no fato de que muitas buscavam sua sobrevivência no lixão vizinho. A violência batia à porta da escola quando as portas não podiam ser abertas e as aulas suspensas, quando o vigia foi morto dentro da escola, quando o carro da professora foi arranhado, quando a professora sentia-se acuada e constrangida na hora de sua aula na quadra, seja por pai de aluno, seja por ex-alunos.

Em relação às condições escolares, observamos que a rotatividade e a descontinuidade estavam presentes na escola. Ambas podem ser constatadas não apenas pelo quadro funcional da unidade escolar, como pelas falas dos entrevistados:

A gente já começou a se organizar e coisa e tal, e aí o que acontece: na escola, há uma rotatividade muito grande de professores, isso foi uma coisa

*que me chamou a atenção. Eu discuto essa questão da **dificuldade de implantar um projeto de escola**, em uma escola que a cada ano conta com um grupo diferente. Porque lá havia uma **rotatividade absurda**⁵.*
(supervisora)

Em relação ao tempo em que trabalhavam na escola naquele ano, 80% estavam desde o início do ano letivo; 10% desde maio e 10% desde agosto. Esses 20% representavam apenas uma parte daqueles oito professores que haviam saído da escola, pois, nos 80% restantes havia professores que acumulavam mais turmas do que tinham assumido no início do ano letivo, para que as mesmas não ficassem sem professor. Esse problema nos coloca o problema da falta de continuidade do trabalho dos professores com as turmas e em relação aos programas das áreas de conhecimento.

A rotatividade detectada nas escolas brasileiras em ciclos⁶, reafirmada pelos dados qualitativos, é apontada como um problema para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido tendo como base os ciclos. A bibliografia sobre ciclos aponta a necessidade de um trabalho em equipe. Sabemos que, a formação de uma equipe de trabalho, se dá com o tempo de troca, de reflexão, de conhecimento do trabalho dos colegas, da confiança nas orientações da supervisão e direção.

A análise do currículo da escola, bem como de seu projeto pedagógico e dos programas das disciplinas nos remeteu à reflexão acerca da incoerência entre o que se pretende, ou seja, o que se escreve ou se fala, e o que se faz. Podemos dizer que, as escolas hoje, convivem com um modelo de currículo que, mesmo obedecendo a uma lógica de um conhecimento seriado, já arrisca algumas propostas intermediárias, que procuram alongar os objetivos a serem alcançados pelos alunos por dois ou três anos de um ciclo. Mas, não podemos esquecer que esse é um modelo de currículo ainda referenciado em um conhecimento que segue uma seqüência linear, um conhecimento que possui uma grafia em árvore, que pressupõe um caminho obrigatório, único e hierarquizado. (Alves, 1999)

Na escola investigada, encontramos algumas pistas de convivência dessas duas lógicas e dessas duas dimensões em seu dia a dia. Os professores compartilhavam projetos que eram planejados em conjunto, cujos temas eram variáveis. O processo de planejamento desse trabalho implicava em estudos por parte do corpo de professores,

⁵ Os grifos são para ressaltar os aspectos que pretendo defender em minha argumentação.

⁶ Essa pesquisa também contou com uma abordagem quantitativa realizada a partir dos dados do SAEB 2001. Em relação aos resultados dessa análise, a rotatividade e a violência escolar apareceram fortemente representando as escolas em ciclos no Brasil.

uma maior integração entre alunos e a transformação do tempo e espaço escolar. Nos dias de elaboração dos tais projetos, havia uma movimentação diferente no espaço da escola, onde cada grupo de alunos se orientava para o espaço necessário à realização de seu trabalho: a biblioteca para a pesquisa, a informática para a diagramação final dos trabalhos, o pátio para colar cartazes, etc. O tempo escolar também se modificava, na medida em que os tempos de hora-aula eram alongados ou abreviados, que o horário do recreio era alterado, que muitos alunos permaneciam na escola após seu horário regular, etc. No entanto, a convivência das duas lógicas podia ser percebida: até a hora do recreio, tempo do conhecimento hierarquizado, presente nos programas do currículo formal; após o recreio, tempo do conhecimento integrado proporcionado pelo estudo a partir dos projetos.

A dualidade de lógicas presente entre os currículos praticados atualmente nas escolas e o apelo aos professores, existente nos documentos das reformas, para que empreguem uma metodologia de ensino e avaliem seus alunos a partir de suas possibilidades, de seus tempos e ritmos próprios, causa distorções na prática dos professores em sala, em suas percepções acerca de suas atribuições em relação às aprendizagens de seus alunos e precisa ser superada. A incoerência entre a concepção de conhecimento existente nos currículos e a concepção de tempo que a organização em ciclos requer, faz com que gerações de estudantes fiquem sujeitas a instabilidades em relação ao que aprendem, terminando o Ensino Fundamental ou até mesmo a escolaridade básica com defasagens de conteúdos e algumas competências pouco desenvolvidas.

Algumas falas e depoimentos de professores são importantes para ilustrarmos essas afirmações.

Em uma entrevista, a professora do 5º ano, portanto final do Ciclo 2, há dez anos na profissão, expressa a concepção de conhecimento e de currículo com a qual trabalha:

Eu acho que no processo, quanto à questão de conteúdo também não mudou, porque aquele ano no ciclo, ele tem conteúdo específico para aquele ano do ciclo. Como na série. Por exemplo, eu e a professora do 4º ano trabalhamos no mesmo ciclo, mas eu tenho um conteúdo para o 5º ano, ela tem outro para o 4º ano. Então, não é uma coisa assim que eu senti mudança no meu trabalho. O conteúdo programático ainda é o mesmo. Ou seja, então a estrutura não mudou, mas o pacote em volta é que sim.

Argumentando que a cultura da escola e as disposições incorporadas pelos agentes permanecem na lógica da escolarização por séries, observamos que também a prática de avaliação se insere nesse contexto.

Tanto a proposta pedagógica da rede quanto o projeto político-pedagógico da escola, expressam o ideal de como a prática de avaliação deve ser desenvolvida no interior da escola. Uma prática coerente com o sistema de ciclos, entendida como uma prática formativa, contínua e que não deve ser seletiva. No entanto, a prática avaliativa revela tensões em sua interação com os *habitus* dos agentes envolvidos no processo educativo e com a cultura da escola que se concretiza no dia a dia da escola. Considerando a avaliação como um elemento curricular, entendemos que a passagem do currículo formal ao currículo real da avaliação faz com que as práticas e os procedimentos sejam conformados entre a lógica que torna coerentes as práticas da cultura da escola seriada e a lógica da escola que se intenta promover, isto é, da escola ciclada.

A argumentação de que os ciclos podem ser compreendidos como uma alternativa intermediária e de que exista uma conformação das práticas para o funcionamento da escola pode ser observada, no âmbito da escola, a partir do depoimento da supervisora:

*E aí, no que a gente começou a analisar o documento [Proposta Político-pedagógica da rede], uma das nossas conclusões, foi essa: que a questão de uma proposta de uma escola em ciclo, não combinava com a proposta de currículo e de avaliação, que vinha preconizada ali. Mas aí a gente tinha de seguir a proposta. ‘Como a gente segue?’ Segue o que a Fundação apresenta como critérios avaliativos e tal, **mas tentando ver como ajustar**⁷, porque aí, também a postura da escola, foi a seguinte: se pudéssemos escolher, nós não seríamos uma escola em ciclo, seríamos uma escola seriada. Foi feita uma enquete na escola, uma votação entre os professores e a grande maioria queria seriação”.*

Mesmo que o sistema de avaliação, em Niterói, tenha sido modificado em relação ao regime de promoção e em relação às decisões sobre os percursos dos alunos, e mesmo que as discussões entre os professores tenham avançado em relação às finalidades da avaliação, o que ainda prevalece, entre muitos docentes, é a idéia de que se não haverá reprovação, então não é necessário avaliar, pois em nossa cultura escolar,

avaliação ainda é sinônimo de medida, de quantificação com fins de aprovação ou reprovação.

Essa afirmação pode ser ilustrada na fala do professor de história:

O professor ainda acha que no 1º ano do ciclo não precisa avaliar. Tem professor que não usa instrumento nenhum. Sai dando um conceito no diário.

A escola em ciclos solicita ao professor uma inversão da lógica quanto à avaliação. A prática de uma avaliação mais contínua, formativa, coerente com uma proposta de escolarização na qual os alunos não são retidos, ainda não acontece no cotidiano da escola. Convivendo com duas lógicas, a escola em ciclos, demonstra estar no meio de um caminho para uma escola diferenciada da escola seriada, mas que ainda não está plenamente organizada. Sendo um ponto central na organização de uma escola que parte da premissa de que os alunos não devam refazer os graus escolares, a avaliação torna-se um foco de resistência e de grandes equívocos no cotidiano da escola. Professores entendem que não mais precisam avaliar, alunos entendem que não mais precisam estudar e pais entendem que seus filhos, se não são reprovados, não estão aprendendo.

Há uma conformação da prática pedagógica, que aparece nas estratégias utilizadas pelos docentes, demandadas pela busca de solução de algumas questões concretas, que nem sempre, as políticas implementadas consideram. Já argumentei a necessidade de se considerar o contexto geral, por conta da violência. Argumento agora, a necessidade de se considerar a força da cultura da escola e dos *habitus* dos docentes, bem como a cultura da escola seriada fortemente presente em nossa sociedade, captada nas falas e preocupações dos pais e alunos e também dos professores, uma vez que esses também compartilham do senso que rege os valores da sociedade.

Embora, a maioria dos professores tenha o desejo em melhorar a escola, apenas alguns professores estão dispostos a assumirem riscos para isso. Esse resultado pode estar fortemente relacionado ao quadro de grande rotatividade presente na escola, bem como relacionado ao contexto de maior violência no entorno, fazendo com que o professor não crie maiores vínculos com a comunidade, exceto aqueles professores que permanecem na escola há 20 anos ou mais. Nota-se que foram esses que declararam no questionário a não existência de problemas relativos à violência, roubos e depredações no espaço escolar.

⁷ Grifo para destacar a idéia de acomodação, conformação.

III - Apontamentos Finais

O fato dos ciclos serem implementados em contextos sociais particularmente difíceis, marcados, pela pré-existência de violência concorre para uma maior rotatividade de docentes nas escolas, fazendo com que estas não possuam condições escolares ideais e coerentes com os pressupostos de uma concepção pedagógica de ciclos, como por exemplo, a estabilidade do corpo docente das escolas.

Podemos afirmar que a escola em ciclos é uma **escola de contrastes**. Tais contrastes puderam ser observados na relação rotatividade/descontinuidade /violência/maior compromisso. O contexto de maior violência 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.

Em contrapartida à questão da violência, alguns resultados salutareos podem ser observados com a implantação dos ciclos. Os alunos, moradores em contextos de maior violência, podem se beneficiar do fato de que, ao não serem retidos, evadem menos e, portanto, permanecerem mais na escola. O espaço de socialização passa a ser mais a escola e menos a rua. Os alunos da escola pesquisada não apresentam um número excessivo de faltas, vão à escola diariamente e muitos se beneficiam de alguns projetos desenvolvidos pela prefeitura e SME com a escola.

A escola em ciclos, por ser uma escola na qual exige-se uma mudança, torna-se mais do que as outras, uma **escola em conflito, inquieta**, uma vez que diversos aspectos estão sendo questionados: a forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços. A escola em ciclos administra conflitos. Se considerarmos que o cotidiano escolar é marcado por urgências, por questões que muitas vezes não podem esperar, que é um espaço marcado por relações humanas e, portanto, por natureza, complexo, podemos afirmar que as tentativas de alterar práticas já consolidadas e legitimadas pela comunidade escolar e pela sociedade, fazem com que a escola em ciclos torne-se, mais ainda, uma **escola conflituosa**.

Podemos observar que a escola em ciclos, de um modo geral, tal qual se apresenta hoje, conjuga lógicas de funcionamento, de práticas e concepções de seus agentes que tanto operam de forma coerente com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma escola organizada em ciclos. A observação dos documentos oficiais revela essa tensão. Também as concepções dos professores

concorrem para essa afirmação. Concepções essas ilustradas pelas suas falas e decisões sobre quais ações realizar com seus alunos, seja em relação à seleção de conteúdos, seja quanto às práticas de avaliação e decisões de promoção ou retenção. A escola, para operar entre duas lógicas, conforma práticas de ambas as concepções de ensino, isto é, um ensino ora com ênfase no que se ensina, ou seja, no programa, e ora com ênfase no que se aprende, portanto nas aprendizagens que os alunos podem realizar. Mesmo considerando a complexidade da ação educativa e que nossas práticas conjugam diferentes concepções e lógicas, arrisco dizer que a escola em ciclos, tal qual está posta hoje, apresenta-se como uma **instância intermediária** entre a escola seriada e uma outra escola que ainda está por vir: uma escola mais coerente com as questões, problemáticas, concepções, tensões, conflitos e verdades provisórias do século XXI.

Referências Bibliográficas

- ALAVARSE, O.M. Ciclos: a escola em (como) questão. **São Paulo, 2002. 368p. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.**
- ALVES, N. Tecer Conhecimento em Rede. In: ALVES, N.e GARCIA, R.L. (orgs.) O Sentido da Escola. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999, pp.111-120.
- ARROYO, M. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro/99, pp.143-161.
- BARRETTO, E.S.S. e 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. E NASCIMENTO, M.G. Escola e Violência. Rio de Janeiro, Ed. DP&A, 2001, 2ª edição.
- 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.
- LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n.99, São Paulo, nov./1996, pp.5-15.
- PERRENOUD, P. Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de aprendizagem, *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, pp.7-26, nov/1999.
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, ed. Artmed, 1999a.

_____. Pedagogia Diferenciada - das intenções à ação. Porto Alegre, ed. Artmed, 2000b.

_____. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre, ed. Artmed, 2002a.

SOUSA, Z. S. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: Krasilchik (org.) USP fala sobre educação. São Paulo, FEUSP, pp.34-44, 2000.

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, pp.5-24, jan. /fev. /mar. /abr. 2000.

Anexo 1**Quadro comparativo - Escolaridade no Ensino Fundamental em Niterói**

Séries	Ciclos	
Classe de alfabetização 1ª série 2ª série	Ciclo 1	1º ano 2º ano 3º ano
3ª série 4ª série	Ciclo 2	4º ano 5º ano
5ª série 6ª série	Ciclo 3	6º ano 7º ano
7ª série 8ª série	Ciclo 4	8º ano 9º ano

Organização da escolaridade em Niterói, para todas as escolas do Ensino Fundamental, a partir de 1999.