



CAPÍTULO 6

SÍNTESE E CONCLUSÕES

73

Esta pesquisa constitui um balanço dos estudos publicados sobre ciclos e progressão escolar, no período de 1990 a 2002. As fontes consultadas foram artigos publicados em periódicos e séries, livros e capítulos de livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos publicados em anais de encontros científicos da área da educação, correspondendo a um total de 117 títulos.

Chama a atenção a concentração de textos de caráter ensaístico que problematizam aspectos dos ciclos, tais como seus fundamentos, condições de implementação, preparo dos professores e avaliação nos ciclos. Outra concentração dos estudos recai sobre pesquisas que analisam políticas que introduziram ciclos, sendo que a maioria delas refere-se às redes do Estado e da capital de São Paulo e às redes mineiras, especialmente a de Belo Horizonte.

A focalização nessas redes pode ser compreendida quando se considera que a maior parte das matrículas em escolas com ciclos está na Região Sudeste, mais precisamente em São Paulo e Minas Gerais, além do que, nessa região está situado o maior número de programas de pós-graduação do País, *locus* principal de pesquisa que alimenta as publicações científicas brasileiras. Cumpre, contudo, ressaltar, ainda quanto à Região Sudeste, que não foram encontrados estudos correspondentes sobre

o Rio de Janeiro, no período considerado, embora iniciativas de organização da escola em ciclos tenham sido aí implementadas.

Como o número de redes escolares que adotam a organização do ensino em ciclos aumentou significativamente nos últimos anos, é provável também que ainda não tenha transcorrido o tempo requerido para a maturação de estudos sobre muitas delas.

A produção científica sobre o tema tem acompanhado esse crescimento, observando-se maior número de publicações nos anos finais do período estudado, ou seja, de 1999 a 2002.

Como mostra a retrospectiva histórica, encontram-se, desde meados do século 20, iniciativas que envolvem a ideia de ciclos, procurando enfrentar o problema da repetência, considerado causador de enormes prejuízos ao sistema escolar, uma vez que diminuía a capacidade deste para atender mais amplamente à demanda por educação, em um período em que não havia escolas para todos. Muitas dessas iniciativas foram localizadas em diferentes períodos, regiões e localidades, sob o patrocínio de orientações político-partidárias diversas.

Meio século depois, a organização da escola em ciclos tende a ser adotada como medida privilegiada das políticas públicas nas diversas esferas dos sistemas de ensino, porque, ainda que praticamente toda a população na faixa do ensino fundamental esteja dentro da escola e as taxas de reprovação tenham proporcionalmente diminuído, o grande atraso na trajetória escolar dos alunos e a dificuldade de adquirir aprendizagens significativas continuam penalizando boa parcela dos que frequentam os bancos escolares.

A denominação *ciclos* para alternativas de organização escolar não seriada é recente. Ela surgiu apenas em meados dos anos 1980, quando passou a ser acompanhada de diferentes qualificativos: ciclo básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação. A preocupação com a democratização do ensino, calcada em medidas de promoção automática e avanços progressivos, introduzidas nas décadas anteriores, amplia-se com os ciclos, incorporando dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento acerca do conhecimento e da aprendizagem.

Com base na literatura examinada, é possível afirmar que o conceito de ciclos está em via de construção pelas múltiplas experiências de organização da escola que procuram romper com a fragmentação curricular, com vistas a assegurar o direito de todos à educação. Mais importante que categorizar os ciclos ou encerrá-los em um modelo único é buscar entendê-los em razão de seus determinantes histórico-sociais e educacionais e atentar para os renovados desafios que eles colocam para uma escola que se quer democrática.

Se pode haver diferenças nas nuances dos significados atribuídos aos ciclos e nas políticas que os implementam, pode-se também encontrar entre eles importantes traços comuns, como o propósito de superar o caráter seletivo da escola, de torná-la mais flexível para atender às diferenças dos alunos, o que só se viabiliza à medida que os ciclos se referenciem em um projeto compartilhado pelos profissionais da educação,

alunos, pais e comunidade mais ampla. A ênfase com que esses elementos são tratados no bojo das políticas implementadas, ou seja, o modo como são assumidos e traduzidos em iniciativas capazes de os tornarem realidade, varia no tempo e no próprio contexto de uma mesma rede de ensino, em decorrência de mudanças na gestão, mesmo quando há continuidade do partido político à frente do executivo municipal ou estadual.

Assim como variam as formulações de ciclos, também se constatou grande variação em sua duração e nos arranjos entre séries e ciclos nas diferentes redes. As justificativas para as opções de periodização, conforme documentos relativos à implantação das políticas, recorrem a teorias do desenvolvimento dos sujeitos, a fatores socioculturais, a motivos propriamente escolares ou pedagógicos ou à combinação de todos esses elementos.

A despeito da diversidade de ênfases, tende a haver consenso quanto aos princípios de ordem política, social, pedagógica e psicológica declarados como fundamentos das propostas que envolvem os ciclos. Tais princípios abarcam desde o potencial que têm os ciclos de contribuir para a garantia do direito à educação e para a democratização do ensino até a importância que revelam no sentido de preservar a autoestima dos alunos e contribuir para seu desenvolvimento, interagindo com suas diferenças e assegurando-lhes aprendizagem de qualidade.

Quando se trata da racionalização de gastos, usualmente evocada junto com outros princípios para justificar a introdução dos ciclos pelos gestores, no sentido de fazer bom uso do dinheiro público, reduzindo o desperdício provocado pela reprovação, faz-se oportuno registrar uma reação corrente entre educadores. Estes alegam que a implantação dos ciclos nas redes teria sido motivada simplesmente pela necessidade de cortar gastos com a educação, uma vez que não reconhecem investimentos compatíveis com a viabilização da melhoria das condições de funcionamento das escolas e com o incremento da qualidade do ensino, pressupostos pelas políticas de ciclo. A despeito das controvérsias em torno dos argumentos econômicos associados à introdução dos ciclos, não foram encontrados estudos capazes de aquilatar seu impacto nos investimentos e nos gastos públicos e de cotejá-los com os ganhos propiciados com sua introdução.

Os trabalhos examinados insistem repetidamente sobre a necessidade de que sejam propiciadas condições para viabilizar o ensino a partir da lógica de organização da escola requerida para a implementação dos ciclos. Os estudos que se voltam para a análise de iniciativas específicas identificam a introdução de medidas nesse sentido. Em todas elas, observa-se, por exemplo, que os ciclos implicaram reserva ou ampliação de tempo para o trabalho coletivo na escola, bem como para o atendimento dos alunos que demandam atividades complementares ao horário regular de aula. Entretanto, tais pesquisas relatam também que, do ponto de vista dos atores envolvidos com a implementação dos ciclos, os dispositivos e os recursos oferecidos não têm sido suficientes ou adequados para apoiar e viabilizar as transformações requeridas.

Vários textos assinalam, ainda, que a descontinuidade nos apoios à implementação dos ciclos, decorrente de alternâncias na gestão, tem comprometido a consolidação

dessas políticas que, por sua própria natureza, demandam um tempo mais longo para serem assimiladas pelas redes de ensino e surtirem os efeitos esperados.

Além das condições objetivas, há também destaque para o necessário envolvimento dos sujeitos em um processo de discussão e reflexão sobre as bases em que tradicionalmente se assenta a cultura escolar, capaz de impulsionar o desejo de ruptura com o caráter seletivo da escola. Daí o apelo à necessidade de se investir em uma formação, particularmente dos docentes, que extrapole o caráter técnico, incorporando a dimensão política suposta nas propostas de reorganização do trabalho escolar. Alguns autores dão grande ênfase à formação no próprio ambiente da escola, mas há de se considerar também a importância de que sejam contemplados, nos cursos de formação inicial, conteúdos que direcionem o olhar dos futuros professores para uma nova perspectiva de trabalho, como a pressuposta pelos ciclos. A despeito da reconhecida importância da formação docente na implementação de mudanças desse porte, não foram identificados estudos que a tomassem como objeto de investigação. Talvez outro recorte temático, como por exemplo, o da formação de professores, possa indicar investigações nessa direção.

As implicações curriculares decorrentes da implantação de ciclos são muito pouco exploradas nos textos, e apenas alguns trabalhos que tratam de iniciativas específicas das redes de ensino demoram-se na análise desses aspectos. Exceção deve ser feita acerca da avaliação do aluno, sobre a qual incidem as reflexões e as propostas de muitos trabalhos. A avaliação ganha centralidade porque as iniciativas de implantação de ciclos vêm usualmente associadas à progressão dos alunos, supondo a supressão da ideia de reprovação, ao menos entre certo número de anos escolares. Tal perspectiva gera a imperiosa necessidade de que a avaliação se constitua atividade de acompanhamento e promoção do desenvolvimento dos alunos na trajetória escolar.

Os estudos tendem, porém, a descrever as resistências às mudanças requeridas em relação aos paradigmas dominantes de avaliação dos alunos e pouco exploram alternativas de procedimentos avaliativos mais condizentes com a organização não seriada de ensino. Embora em reduzido número, encontram-se trabalhos que procuram abordar a avaliação, abrangendo outros aspectos do desenvolvimento dos alunos contemplados nas propostas de ciclos, que não apenas os cognitivos. Buscam também articulá-la ao contexto escolar em que se realizam o ensino e a aprendizagem, apontando para a avaliação da organização escolar como um todo.

A avaliação dos ciclos, como política de rede, tem sido direcionada para a apreciação da formulação deles, bem como para o processo de sua implementação e, eventualmente, de seus resultados nas escolas. Os estudos acerca dos contornos mais gerais das políticas tal como formuladas contemplam, geralmente, as motivações e os pressupostos que as sustentam e os delineamentos assumidos pelas propostas. Em muitos casos, referem-se também aos processos de sua implementação e, em poucos casos, aos resultados dos ciclos.

As pesquisas que analisam a implementação das políticas de ciclo recorrem, em sua grande maioria, a metodologias qualitativas, privilegiando, sobretudo,

os estudos de caso, que incluem uma ou poucas escolas. O tratamento dado à análise dos resultados dos ciclos no aproveitamento dos alunos, quando existe, tende a ser muito restrito, não sendo passível de generalização para a rede.

A abordagem qualitativa possibilita, por um lado, melhor entender os processos de subjetivação que conduzem à construção e à reconstrução de significados que educadores, alunos e famílias atribuem às mudanças propostas, permite conhecer as condições de funcionamento da escola no cotidiano em que se forjam as práticas escolares, assim como enseja revelar o grau de satisfação dos sujeitos envolvidos, evidenciando a complexidade de que se reveste a implantação de ciclos. Por outro lado, não traz aportes que propiciem uma ideia clara da extensão dos processos detectados, ou que possibilitem apreender implicações mais amplas da política de ciclos.

Por intermédio dos estudos realizados, chega-se a reconhecer a incontestável validade e atualidade dos princípios em que se baseiam os ciclos e seu potencial de desestabilizar as bases de organização do trabalho escolar, em busca de uma nova maneira de operar da escola. Os registros sobre as dificuldades de implementação dos ciclos alertam, por sua vez, para o necessário incremento das condições de organização do trabalho na escola, para que não se desvirtuem suas possibilidades de produção de um ensino de qualidade para todos e também para a necessidade de tocar mais fundo nos valores e nas posturas que podem conduzir a uma escola inclusiva.

Um dos aspectos que não têm merecido maior atenção dos estudos é o tamanho das redes escolares municipais e estaduais que adotam os ciclos, sendo que a dimensão delas é, provavelmente, um dos fatores que tornam mais complexa a implementação daqueles. Outra questão a considerar é a distribuição de responsabilidades entre essas esferas no atendimento ao conjunto das demandas de ensino dos diversos segmentos da população, que tem implicações quanto ao volume de recursos disponíveis para as políticas de ciclos.

Os estudos que se referem aos resultados e impactos dos ciclos na população escolar são ainda muito escassos, e os que existem, geralmente, não são conclusivos.

As poucas avaliações referentes às redes escolares como um todo estão concentradas em Minas Gerais e São Paulo, tal como se verificou em relação aos demais estudos empíricos. A maior parte delas utiliza dados das avaliações de sistema, recorrendo a informações produzidas pelos sistemas próprios de avaliação do rendimento dos alunos, criados nos dois Estados. Apesar de ambos os Estados terem ampliado o regime de ciclos para os oito anos do ensino fundamental, na segunda metade dos anos 90, não foram encontradas pesquisas que estabeleçam comparações entre os progressos na aprendizagem obtidos antes e depois da introdução dos ciclos.

No período considerado, um único estudo utiliza dados do Saeb/1999, procurando estabelecer relações entre as políticas de não repetência e a qualidade da educação. Os resultados a que chega sugerem que não há efeito depreciativo da qualidade do ensino que possa ser imputado às políticas de não repetência em escolas públicas.

Além disso, em vários dos trabalhos analisados, encontram-se reiteradas menções à melhoria da defasagem idade/série, ao aumento da permanência do aluno nas escolas

e à sensibilização dos atores escolares para as questões relativas às diferenças entre os alunos, ao currículo e à avaliação, induzindo à problematização dos mecanismos de exclusão.

Certamente isso não é pouco para um país que, até recentemente, era um dos primeiros no *ranking* das reprovações e, ainda, frequentava as escalas mais baixas de rendimento escolar no panorama internacional. Não obstante, considerando que o papel certificatório da escola perde, tendencialmente, sua força à medida que o acesso a ela se universaliza, há de se preocupar, como o fazem muitos dos estudos sobre os ciclos, com a garantia de uma formação aos alunos do ensino obrigatório que melhor contemple as exigências do mundo contemporâneo.

Entretanto, entre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação, nos anos recentes, as que introduzem os ciclos, possivelmente, representam as que têm maior potencial para concretizar esse propósito.

Ao colocarem em questão e em tensão o projeto educacional e social no qual se assenta, de modo dominante, a educação pública, os ciclos provocam, na escola e na sociedade, um confronto com os valores dominantes, entre eles, o da aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Remetem a uma concepção de trabalho escolar que tem como crença a possibilidade de desenvolvimento de todos os alunos e como compromisso o combate ao fracasso escolar.