

# 12

**SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO**

## **Ciclos e progressão escolar (1990-2002)**

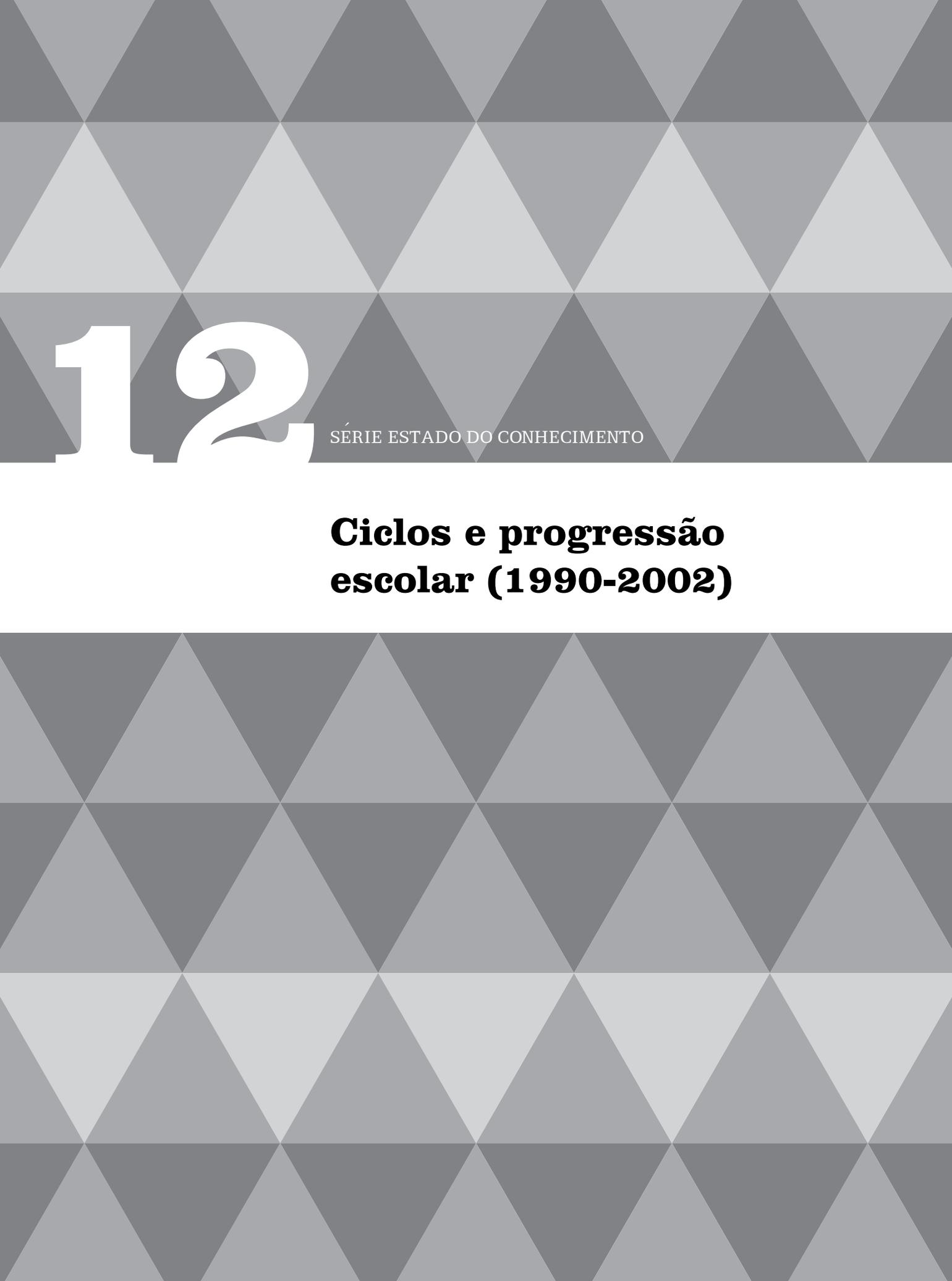
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MEC

SECRETARIA EXECUTIVA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA INEP

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS DIREDD



# 12

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO

## **Ciclos e progressão escolar (1990-2002)**



# 12

**SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO**

## **Ciclos e progressão escolar (1990-2002)**

Coordenadoras:  
Sandra Maria Zákia Lian Sousa  
Elba Siqueira de Sá Barretto

Pesquisadores:  
Andrea Steinvascher  
Ocimar Munhoz Alavarse  
Paulo Henrique Arcas

Pesquisadores assistentes:  
Alexandre Cândido  
de Oliveira Campos  
Patrícia Moulin Mendonça

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)  
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

#### ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

##### REVISÃO/NORMALIZAÇÃO

Jair Santana Moraes - jair.moraes@inep.gov.br

##### PROJETO GRÁFICO

Raphael Caron Freitas

Marcos Hartwich - hartwich@inep.gov.br

##### CAPA

Raphael Caron Freitas

##### DIAGRAMAÇÃO

Daniel Rosa - daniel.rosa@inep.gov.br

TIRAGEM 1.000 exemplares

##### EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício-Sede do Inep

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070, 2022-3078

editoracao@inep.gov.br

##### DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício-Sede do Inep

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61) 2022-3070

A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidas  
são de exclusiva responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.  
PUBLICADA EM 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

---

Ciclos e progressão escolar (1990-2002) / Coordenadoras: Sandra Maria Zákia Lian Sousa, Elba Siqueira de Sá Barretto. – Brasília, DF: MEC/Inep, 2013.  
96 p. : tab. + 1 CD-ROM – (Série Estado do Conhecimento, ISSN : 1676-0565 ; n. 12)

Anexo: CD-ROM com resumo de artigos, teses e dissertações.

1. Ciclos de escolarização. 2. Progresso escolar. 3. Avaliação da educação. I. Sousa, Sandra Maria Zákia Lian. II. Barretto, Elba Siqueira de Sá. III. Série.

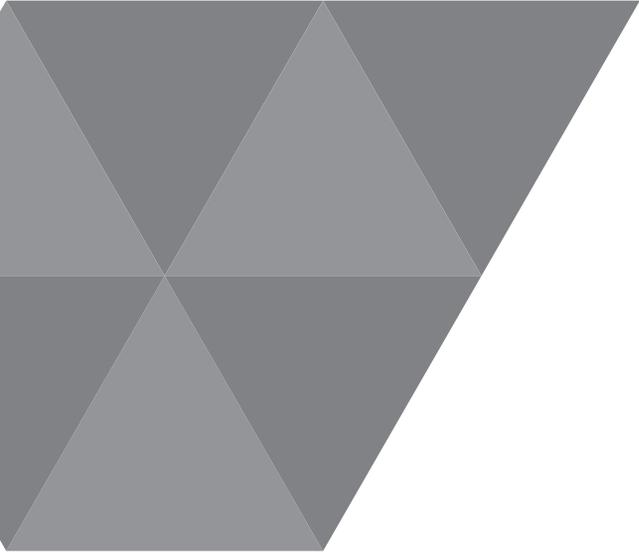
CDU 371.212.7

---

Esta ficha catalográfica foi elaborada pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).



# SUMÁRIO



<b>Apresentação</b> .....	<b>7</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>9</b>
<b>Relatório Final</b> .....	<b>17</b>
<b>Capítulo 1 – Resgate de experiências que envolvem o conceito de ciclos</b> .....	<b>19</b>
<b>Capítulo 2 – Problematização de fundamentos, condições de implementação e avaliação nos ciclos</b> .....	<b>25</b>
2.1 Fundamentos dos ciclos .....	26
2.2 Condições de implementação e de formação dos professores .....	27
2.3 Avaliação nos ciclos .....	28
<b>Capítulo 3 – Iniciativas de implantação de ciclos em redes de ensino</b> .....	<b>33</b>
3.1 Estado de São Paulo.....	34
3.1.1 Ciclo básico .....	34
3.1.2. Progressão continuada .....	39
3.2 Município de São Paulo .....	43
3.3 Belo Horizonte .....	48
3.4 Outras redes de ensino .....	54

<b>Capítulo 4 – Avaliação e impacto dos ciclos junto à clientela escolar.....</b>	<b>56</b>
4.1 Avaliações em larga escala .....	60
4.2 Avaliação da escola plural.....	64
<b>Capítulo 5 – Ciclos: um conceito em construção.....</b>	<b>67</b>
<b>Capítulo 6 – Síntese e conclusões .....</b>	<b>73</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>79</b>
<b>Referências bibliográficas complementares .....</b>	<b>91</b>
<b>Sobre os Autores .....</b>	<b>95</b>
<b>Anexo (CD-ROM) – Resumos analíticos de educação: Ciclos e Progressão Escolar (1990-2002)</b>	



# APRESENTAÇÃO

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa Estado do Conhecimento: Ciclos de Progressão Escolar, integrante do Programa de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a cargo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

O Estado do Conhecimento sobre Ciclos e Progressão Escolar abrange a produção acadêmica divulgada no Brasil, no período de 1990 a 2002, constituindo um balanço dos estudos realizados sobre o tema, acompanhado de uma base de dados a respeito.

No total, estão relacionados 117 títulos, correspondentes a 108 resumos analíticos, que compõem o mapeamento do que se tem produzido na área acadêmica sobre o tema. Foram identificadas e sistematizadas contribuições relevantes para a compreensão do significado e das implicações dos ciclos nas redes escolares, bem como das lacunas e das questões que merecem ser exploradas em estudos futuros. O balanço do conhecimento produzido pode também constituir subsídio para a formulação e a implementação de políticas públicas que contemplem essas formas de organização da escola.

A equipe de pesquisa que realizou o projeto foi composta por duas professoras coordenadoras e por alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Três são mestres, sendo um deles doutorando, e dois são mestrandos.

O projeto contou, ainda, com a colaboração da Fundação Carlos Chagas (FCC) no que se refere à parte documental e à participação de uma das coordenadoras, que é também pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação.

*As Coordenadoras*



# INTRODUÇÃO

## RESGATE DE EXPERIÊNCIAS QUE ENVOLVEM O CONCEITO DE CICLOS

9

O Estado do Conhecimento sobre Ciclos e Progressão Escolar abrange a produção acadêmica divulgada no Brasil no período de 1990 a 2002, constituindo um balanço dos estudos realizados sobre o tema, acompanhado de uma base de dados a respeito. Espera-se que o volume possibilite o desenvolvimento de novas pesquisas, capazes de avançar em relação ao conhecimento acumulado sobre o assunto, e que venha a subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas que contemplem essas formas de organização da escola.

A ordenação do ensino em ciclos, que usualmente preveem a progressão dos alunos na trajetória escolar por um período maior do que o das séries anuais, sem repetência, é uma tendência que vem se expandindo no Brasil, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Essa medida tem a ver com o caráter obrigatório do ensino fundamental e acena como resposta ao desafio de garantir aprendizagens significativas para toda a população, ao longo do percurso escolar. Nesse sentido, ela contrapõe-se ao período em que os alunos que apresentavam dificuldades eram represados pela reprovação, tendendo a sair da escola sem ter concluído o curso, ou sendo obrigados a nela permanecer, por muitos anos, além do período previsto para a conclusão da escolaridade obrigatória. Os ciclos procuram romper com a fragmentação causada pela seriação, mas vão além, pois demandam mudanças no entendimento

do que seja conhecimento e aprendizagem, na ordenação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino.

Essa é a concepção contemporânea de ciclos, não só no Brasil como em outros países que têm adotado medidas semelhantes de organização do ensino obrigatório.

A produção de estudos a respeito dos ciclos e da progressão escolar tem crescido nos últimos anos, acompanhando a multiplicação de experiências no País. O acúmulo de trabalhos sobre o tema, os desafios postos pela implementação dos ciclos e as diversas questões que eles suscitam justificam o exame do conhecimento acadêmico já produzido sobre o assunto, objeto da presente pesquisa.

Esta tem por objetivos:

- levantar, arrolar e analisar os estudos sobre ciclos e progressão escolar realizados no País, recorrendo às principais fontes acadêmicas de disseminação de conhecimento;
- explicitar os pressupostos em que se assentam as iniciativas identificadas e seus condicionantes históricos;
- discutir evidências relativas aos processos de implantação e de implementação do regime de ciclos em redes de ensino e seus resultados sobre a população escolar;
- caracterizar concepções de ciclos presentes nas propostas das redes de ensino;
- identificar tendências, lacunas de conhecimento e questões emergentes.

O estudo partiu de pesquisa documental realizada anteriormente sobre o tema,<sup>1</sup> tendo complementado o levantamento e a coleta sistemática de trabalhos publicados no primeiro semestre de 2002 até o final desse ano. Foram consultados: artigos de periódicos, privilegiando-se os de natureza acadêmica; livros e capítulos de livros; teses de doutorado e dissertações de mestrado; trabalhos publicados em anais de encontros científicos da área, perfazendo um total de 117 títulos.

Pesquisaram-se, exaustivamente, 14 periódicos científicos da área, escolhidos entre aqueles de circulação nacional e, em alguns casos, internacional. Excepcionalmente, em razão do conteúdo abordado, incluíram-se também artigos de outros periódicos, de circulação mais restrita, ou de revistas voltadas para professores atuantes no ensino básico, de ampla circulação, bem como algumas séries.

<sup>1</sup> Sob a coordenação de Sandra Zákia Sousa, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), foi publicado levantamento bibliográfico sobre ciclos e progressão escolar, que abrange o período de 1980 até o primeiro semestre de 2002 (Sousa et al., 2003).

Os periódicos pesquisados sistematicamente foram os seguintes:

*Cadernos de Pesquisa* – Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo;

*Educação e Realidade* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre;

*Educação e Sociedade* – Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas-SP;

*Educação em Revista* – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte;

*Educar em Revista* – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba;

*Em Aberto* – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília;

*Ensaio* – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro;

*Estudos em Avaliação Educacional* – Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo;

*Pro-Posições* – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP;

*Revista Brasileira de Educação* – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), São Paulo;

*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília;

*Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), São Bernardo do Campo;

*Revista de Educação da Associação de Educação Católica (AEC)*, Brasília;

*Presença Pedagógica* – Editora Dimensão, Belo Horizonte.

Em alguns desses títulos não foram encontrados artigos sobre o tema. Além deles, foram incluídas no levantamento três séries:

*Ideias* – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), São Paulo;

*Série Atualidades Pedagógicas* – Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília; e

*Série Inovações Educacionais* – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Brasília.

Um número muito reduzido de livros trata exclusivamente do tema, tendo sido localizados apenas seis. Já os capítulos de livro somam 16, sendo que seis deles fazem parte de coletânea, quase toda voltada para a discussão da escola com ciclos.

No período em estudo, foram identificadas seis teses de doutorado e 29 dissertações de mestrado. O acesso às teses e às dissertações foi obtido por meio da reprodução de exemplares localizados em bibliotecas ou cedidos pelos próprios autores.

Foram, ainda, considerados os trabalhos divulgados em anais de dois encontros científicos da área, de âmbito nacional, que por sua natureza e abrangência tendem a catalisar estudos sobre a temática: as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e as bienais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe).

Além do exame sistemático dos periódicos, os procedimentos utilizados para o levantamento dos textos envolveram consulta às bases de dados de bibliotecas universitárias, aos CDs da ANPEd e às referências bibliográficas contidas em trabalhos publicados. O material identificado foi reproduzido ou adquirido, de modo a constituir um acervo representativo da produção realizada nos treze anos abrangidos pelo estudo. Entretanto, há de se registrar que alguns títulos identificados por meio do levantamento bibliográfico não estão arrolados aqui, pois não se teve acesso ao texto, como é o caso de Anais do Endipe e da ANPEd, que não foram localizados na ocasião.

A distribuição, em termos quantitativos, por tipo de publicação, é indicada na Tabela 1, com especificação no caso dos periódicos.

A maior parte dos textos encontrados – 49 títulos – foi publicada em periódicos e séries, seguidos das dissertações e teses, que somam 35 estudos, respondendo, conjuntamente, por 72% da produção. Observe-se que as publicações das revistas científicas provêm majoritariamente da Região Sudeste, seguida da Região Sul. Também as teses e dissertações são originárias, em sua maioria, de programas de pós-graduação da Região Sudeste. Essa concentração da produção acadêmica expressa a maior presença de programas de pós-graduação na área educacional na Região Sudeste, seguida da Região Sul e, também, o pujante movimento editorial aí situado.

É entre os anos de 1999 e 2002 que se encontra o maior número de trabalhos divulgados, o que corresponde a 66% dos títulos identificados, como evidenciam os dados da Tabela 2.

O tratamento inicial dos textos implicou a elaboração de resumos analíticos de educação (RAEs) para cada um deles, com adaptação do modelo utilizado pela Rede Latino-Americana de Informação e Documentação (Reduc). O modelo permite ao leitor ter uma ideia clara sobre os propósitos, as abordagens e as características dos estudos, bem como suas conclusões, quando registradas no texto. A planilha adotada para o registro dos resumos contém dados de indexação, relativos à identificação do documento, e o resumo propriamente dito, apresentando de modo sintético o conteúdo do documento, sem agregar interpretações ou críticas.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Em anexo, é apresentada a planilha utilizada, com identificação dos campos da indexação.

Tabela 1 – Número de publicações e fontes

Tipo de publicação		N*	Total
Livro**		21-36-67-70-90-104	6
Capítulo de livro		1-24-28-29-32-34-45-53-71-74-77-80-81-91-105-110	16
Tese		33-35-40-51-61-84	6
Dissertação		2-3-8-9-20-22-23-25-26-46-49-50-58-60-63-64-65-69-73-75-79-82-85-92-93-97-100-103-115	29
<i>Acesso</i>			86 1
<i>Cadernos de Pesquisa</i>			Jul-17 2
<i>Eccos Revista Científica</i>			52 1
<i>Educação &amp; Linguagem</i>			18 1
<i>Educação &amp; Sociedade</i>			Nov-27 2
<i>Educação em Debate</i>			4 1
<i>Educação em Foco</i>			109 1
<i>Educação em Revista</i>			37 1
<i>Em Aberto</i>			Dec-31 2
<i>Ensaio</i>			39-89 2
<i>Estudos Avançados</i>			19 1
<i>Estudos em Avaliação Educacional</i>			6-10-38-47-87-88-98-101-112-113-114 11
Artigos em periódicos e séries			
<i>Idéias</i>			15 1
<i>Pátio</i>			13-59-68-72 4
<i>Presença Pedagógica</i>			42-48-57-95-117 5
<i>Pro-Posições</i>			106 1
<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>			43-78 2
<i>Revista de Educação</i>			54-55 2
<i>Revista de Educação AEC</i>			67-111 2
<i>Revista Psicopedagogia</i>			107 1
<i>Série Atualidades Pedagógicas</i>			99 1
<i>Série Inovações Educacionais</i>			94 1
<i>Tecnologia Educacional</i>			41 1
<i>Textos Fundação Carlos Chagas</i>			16 1
<i>Trajetos</i>			76 1
Textos em anais			5-14-30-44-56-62-83-96-102-108-116 11
<b>Total</b>			<b>117</b>

\* É indicado o número de ordem da apresentação dos títulos neste relatório.

\*\* As coletâneas organizadas por Franco, Avaliação, ciclos e promoção na educação (2001), e Dalben, Singular ou plural? Eis a escola em questão (2000), não estão aqui computadas como livros, por conterem, entre seus textos, alguns relacionados a outros temas.

Tabela 2 – Distribuição das publicações segundo o ano

1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1999	1999	2000	2001	2002
5	2	8	2	6	4	3	3	7	12	26	20	19

O tratamento inicial dos textos implicou a elaboração de resumos analíticos de educação (RAEs) para cada um deles, com adaptação do modelo utilizado pela Rede Latino-Americana de Informação e Documentação (Reduc). O modelo permite ao leitor ter uma ideia clara sobre os propósitos, as abordagens e as características dos estudos, bem como suas conclusões, quando registradas no texto. A planilha adotada para o registro dos resumos contém dados de indexação, relativos à identificação do documento, e o resumo propriamente dito, apresentando de modo sintético o conteúdo do documento, sem agregar interpretações ou críticas.<sup>3</sup>

No caso de estudo divulgado com conteúdo similar em mais de um veículo, como, por exemplo, teses que foram publicadas ou trabalhos apresentados em evento científico e em revista acadêmica, optou-se por apresentar um único resumo; daí o número ligeiramente menor de resumos que o de títulos identificados, ou seja, há 117 referências listadas e 108 resumos.

O *corpus* de análise, constituído pelo conjunto dos textos, foi ordenado a partir de categorias empíricas construídas de acordo com as ênfases e os aspectos recorrentes encontrados nos trabalhos, alguns deles já detectados no exame preliminar do material coletado no primeiro levantamento. As referências bibliográficas que compõem o corpus integram este relatório, sendo complementadas por outros textos que contribuíram para elucidar aspectos específicos abordados.

Considerando o foco privilegiado pelos autores no tratamento dos ciclos e progressão escolar, identificamos quatro vertentes na produção, quais sejam:

- retrospectiva histórica do debate sobre ciclos/progressão escolar no Brasil;
- problematização e análise de fundamentos e de condições que se impõem ao trabalho escolar quando se tem a adoção de uma organização não seriada de ensino;
- caracterização e análise de iniciativas de implantação de ciclos em redes de ensino;
- resultados e impactos sobre a clientela escolar.

A tendência observada nos textos não é a de tratamento exclusivo de um desses focos, particularmente nas teses e dissertações voltadas para o exame de iniciativas de certas redes de ensino. No entanto, para fins de sistematização do conhecimento produzido, optamos por agrupar as publicações, identificando-as a partir de seu foco principal de análise, o que resultou na distribuição indicada na Tabela 3.

Das publicações que têm como referência alguma iniciativa concreta, despontam em maior número os estudos que tratam das redes municipais de ensino de Belo Horizonte e São Paulo e da rede de ensino do Estado de São Paulo, estes últimos

<sup>3</sup> Em anexo, é apresentada a planilha utilizada, com identificação dos campos da indexação.

referindo-se desde a implantação do ciclo nos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo básico – CB) até sua expansão para todos os anos dessa etapa de ensino (progressão continuada – PC).

**Tabela 3 – Distribuição das publicações segundo o foco privilegiado no tratamento dos temas**

Focos	Nº	Total
A	16-17-18-19-27-28-42-43-44-78-82-85	12
B	1-04-11-12-14-15-24-32-34-39-41-52-53-59-70-71-72-77-83-88-89-90-91-95-98-99-105-106-107-110-111-117	32
C	2-3-5-6-7-8-9-13-20-21-22-23-25-26-29-30-31-33-35-37-38-40-45-46-48-49-50-51-54-55-56-57-58-60-61-62-63-64-65-66-67-68-69-73-74-75-76-79-80-81-84-85-9-2-93-94-96-97-100-101-102-103-104-108-109-115-116	66
D	10-36-47-87-112-113-114	7
<b>Total</b>		<b>117</b>

**Tabela 4 – Distribuição das publicações segundo a iniciativa focalizada\***

Iniciativa	Nº**	Total
São Paulo – Estado		0 0
CB	7-08-20-33-38-40-60-79-84-93-100-101	12
PC	23-49-51-54-55-56-61-62-63-73-97-108-115-116	14
São Paulo – Município	3-21-22-30-31-64-74-94	8
Minas Gerais	25-45-65-109	4
Belo Horizonte	2-5-6-26-29-32-35-46-50-57-58-80-81-96-102-103-104	18
Porto Alegre	13-66-67-68	4
Blumenau	9	1
Vitória da Conquista	69	1
Paraná	75-76-85	3
<b>Pará</b>	92	1
<b>Total</b>		<b>66</b>

\* Os textos referentes a pesquisas sobre avaliação de rendimento escolar dos alunos em ciclos não foram arrolados nesta tabela porque nem sempre se reportam a redes específicas.

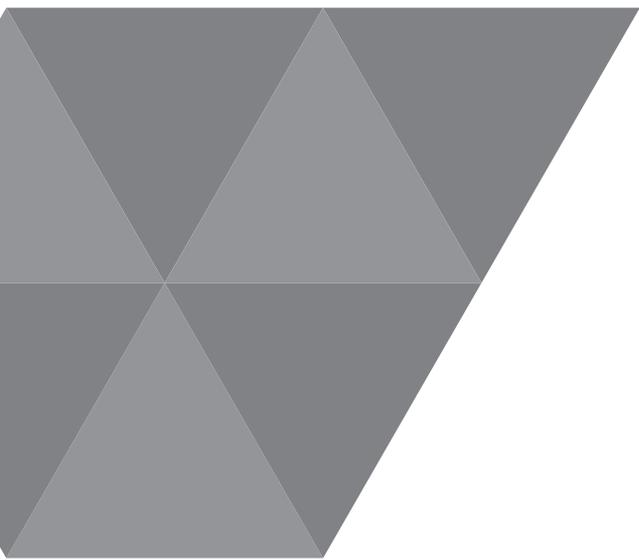
\*\* É indicado o número de ordem de apresentação dos títulos neste relatório.

Os dados aqui apresentados permitem uma aproximação inicial com o conjunto da produção. Nas seções que se seguem, procura-se destacar as contribuições dadas pelos estudos para o avanço do conhecimento acerca de ciclos e progressão escolar.





# **RELATÓRIO FINAL**







# CAPÍTULO 1

## RESGATE DE EXPERIÊNCIAS QUE ENVOLVEM O CONCEITO DE CICLOS

19

Alguns autores têm se ocupado do resgate histórico das experiências que envolvem o conceito de ciclos como forma de organização da escola, no período em apreço (1990-2002). O crescimento do número de estudos com essa perspectiva, sobretudo no final do período, pode ser imputado ao fato de que as experiências sob esse regime se multiplicaram em maior escala do que nas décadas anteriores, com o aval e o incentivo de diferentes instâncias administrativas, que passaram a considerar os ciclos como medida privilegiada das políticas públicas. Tais estudos respondem, de certo modo, à necessidade de situar essas iniciativas em seus respectivos contextos e de refletir sobre seu significado e importância em um prisma de mais longo prazo. Entre os trabalhos centrados na recuperação dessas experiências estão: Barretto (1996); Barretto e Mitrulis (1999, 2001, 2002); Castro (2000); Faria Filho (2001); Fernandes (2000); Mainardes (1998, 2001).

Outros estudos, embora focalizem os ciclos sob aspectos distintos, procuram também fazer o exame retrospectivo de certas experiências ou analisar os aspectos legais da implantação de medidas que visam à “não repetência”. Nesse caso, encontram-se trabalhos como os de Alvarse (2002), Cangussu (2001) e Jacomini (2002). Algumas vezes, os estudos propõem-se, ainda, a recuperar a dimensão histórica de certos conceitos tensionados pela ideia de ciclos, como os conceitos de tempo e espaço escolar e mesmo o de série.

A ideia básica dos ciclos, qual seja, a de corrigir as rupturas no ensino provocadas pela seriação, mediante a adoção de um regime flexível de organização da escola que proporcione um tempo mais adequado às aprendizagens do conjunto dos alunos e que evite a repetência, começou a ganhar corpo no Brasil a partir dos anos 1950 do século passado. Desde a década de 1920, porém, diante da escassez de vagas, Almeida Junior assinala que Oscar Thompson e Sampaio Dória – educadores e dirigentes do ensino no Estado de São Paulo – já propunham a “promoção em massa”, com vistas a garantir o acesso de um maior número de alunos à escola (Mainardes, 1998; Barretto e Mitulic, 1999).

A criação e a disseminação dos grupos escolares no País nessa primeira metade de século, recuperadas por recentes estudos históricos sobre a cultura escolar, teriam contribuído para o estabelecimento da organização seriada de ensino, considerada hoje como um dos fatores que contribuem para o destaque que é dado na escola à reprovação, o que se evidencia pelos altos índices de retenção presentes nos sistemas de ensino.

Faria Filho (2001), por exemplo, instigado pela expansão do regime de ciclos, procura “desnaturalizar” o conceito de série, tão arraigado em nossas escolas. Ao analisar a emergência das séries nos grupos escolares de Minas Gerais, mostra que as escolas isoladas que antecederam os ciclos trabalhavam com um modelo de organização do ensino em que, mesmo havendo turmas subdivididas, não existia um curso com séries a serem superadas anualmente.

Os grupos escolares, ao substituírem as escolas isoladas, padronizaram a organização escolar mediante um esforço racionalizador da instituição, que condiz com o processo de racionalização do conjunto das relações sociais no novo modo de operar do sistema capitalista. Metodologias, conteúdos, espaço e tempo de ensino foram reconfigurados, e os novos termos *classe*, *turma*, *ano*, *aulas*, *cadeira* passaram a ser reinterpretados pelos professores. A possibilidade da separação dos alunos em grupos homogêneos – mesmo ano do mesmo curso: mesma série – , como forma de otimizar os trabalhos da escola, era uma ideia central das reformas. Ganhava importância, então, o termo *classe*, que deveria ser entendido como a expressão ideal de um grupo homogêneo de alunos.

A função docente sofreria mudanças a partir do estabelecimento dessa nova cultura escolar, redefinindo, sobretudo, a formação do professor e a relação escola/inspeção escolar. Por sua vez, a grande quantidade de alunos a serem atendidos, as diferenças culturais entre eles e várias outras particularidades dificultavam a uniformização pretendida pelos reformadores.

Em meados do século 20, diante da divulgação das estatísticas educacionais que colocavam o País entre os que mais reprovavam na América Latina, razões de ordem política, como a premência de universalizar os quatro anos do ensino primário, garantindo a todos a formação comum exigida pelo ritmo acelerado de desenvolvimento e urbanização do País, somavam-se a motivações de natureza econômica, na busca de medidas que pudessem fazer frente à extensão e à gravidade do fracasso escolar da maioria de nossas crianças. Argumentava-se, então, que a repetência trazia enormes

prejuízos ao sistema escolar, visto que diminuía sua capacidade de atender mais amplamente à procura por educação, em uma época em que não havia escolas para todos. A esses motivos juntaram-se também os de ordem educacional e psicológica, mais voltados para as possibilidades de desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos e de valorização da autoestima deles.

As discussões e soluções então aventadas giravam em torno da conveniência ou não de adoção da promoção automática, tendo como referência o regime vigente na Inglaterra. Claudia Fernandes (2000) faz, a propósito, uma revisão bibliográfica do tema, por meio dos artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep), do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), especialmente na década de 1950. A autora retoma as discussões travadas; assinala que os argumentos pedagógicos, psicológicos, políticos e econômicos evocados para a introdução da medida permanecem presentes nos discursos e nas propostas atuais; e apresenta, de forma sucinta, o conteúdo de sete textos.

Dois deles, de Cardoso (1949) e Matos (1956), detêm-se nas causas da reprovação. O primeiro tende a atribuí-las, sobretudo, a fatores sociais, médicos e psicológicos, ao passo que o segundo enfatiza o peso dos fatores escolares como responsáveis pelo fracasso dos alunos. A tradução do artigo de Martin Wilson (1954), com claro propósito demonstrativo, relata a experiência de promoção por grupos de idade homogênea nas escolas inglesas. Dois artigos clássicos sobre o tema constam desse grupo: o de Dante Moreira Leite (1959), que analisa os efeitos negativos da reprovação para o aluno e para a família, discute o papel social da escola e propõe a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno e a adoção da promoção automática, acompanhada de outras medidas pedagógicas que assegurem o sucesso da criança; e o artigo de Almeida Júnior (1957), que apresenta estudo realizado pela Unesco sobre a reprovação escolar na América Latina e que examina dados do Brasil, endossando a recomendação da promoção automática para os países em desenvolvimento, feita por essa agência internacional. O autor ressalta igualmente a necessidade de que ela venha acompanhada de medidas que lhe deem sustentação, no caso de ser adotada. A transcrição do discurso proferido por Juscelino Kubitschek (1957), então presidente da República, às professoras primárias de Belo Horizonte, evidencia a presença de argumento econômico na defesa da promoção automática, uma vez que sua implementação eliminaria o ônus causado pela reprovação e pela evasão. O artigo de Luis Pereira (1958) adverte, porém, que a simples implantação da promoção automática, sem que se resolvam problemas básicos de funcionamento e condições materiais de ensino, poderia alterar os índices de reprovação sem, contudo, afetar os determinantes do fenômeno do fracasso escolar.

As propostas aliadas à ideia de ciclos têm recebido denominações diversas e assumido conotações variadas de acordo com o contexto em que se situam, ao longo dos mais de 40 anos em que se registram as muitas iniciativas de introduzi-las nas redes escolares em períodos, lugares e circunstâncias diferentes. Por intermédio das publicações examinadas, é possível obter uma visão geral das iniciativas de introdução dessas medidas no País, identificar as justificativas e os pressupostos em que elas

se baseiam e, por vezes, ter uma ideia mais clara de seu delineamento, assim como de suas repercussões.

Mainardes (1998) e Barretto e Mitrulis (1999, 2001), além de registrarem as discussões sobre a promoção automática ocorridas nos anos 1950, recuperam as propostas implementadas em diferentes redes estaduais e municipais até a virada do século. Entre as décadas de 1960 e 1970, as iniciativas foram identificadas como avanços progressivos, como em Santa Catarina e em Juiz de Fora, ou caracterizadas como *níveis* pela instituição, com duração maior do que as séries anuais, como em Pernambuco e em São Paulo.

Só nos anos 1980 medidas com esse teor passaram a ser denominadas *ciclos*, ocasião em que foram criados os ciclos básicos de alfabetização nas redes estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, durante o período de transição democrática, sob o governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Nesse mesmo período, o Rio de Janeiro, na gestão do Partido Democrático Trabalhista (PDT), criou o bloco único, com duração de cinco anos, movido pelos mesmos princípios democráticos de garantir efetivamente a escolaridade a todos, e nele incorporou as crianças de 6 anos, alongando a duração do ensino fundamental para 9 anos.

Barretto e Mitrulis (1999, 2001) reportam-se, ainda, à expansão dos ciclos para o ensino fundamental completo nos anos 1990, referindo-se às propostas político-pedagógicas autodenominadas radicais, implantadas nas redes públicas sob a direção do Partido dos Trabalhadores (PT). A primeira rede a propor a extensão dos ciclos para os oito anos do ensino fundamental foi a da capital de São Paulo. A ela seguiu-se o projeto político-pedagógico Escola Plural de Belo Horizonte, que criou os ciclos de formação. Esta se tornaria referência nacional, sendo que os ciclos de formação, baseados nos princípios de reversão radical das estruturas excludentes da escola, no trabalho coletivo, na relação dialógica entre o conhecimento sistematizado e as vivências dos alunos, e em um especial empenho de eliminar a seriação, seriam replicados por várias redes municipais do mesmo espectro político-partidário, como as de Porto Alegre, Blumenau e Belém do Pará.

Barretto e Mitrulis (2001) prosseguem registrando a extensão do regime de ciclos e progressão continuada para o ensino fundamental completo nas redes estaduais do Ceará e de São Paulo, no final dos anos 1990, sob a égide do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e assinalam a tendência à expansão da organização da escola em ciclos nas redes escolares com diferentes colorações partidárias.

As autoras demarcam também as mudanças de ênfase sobre o tema na legislação nacional e na política educacional, que passam da consideração da medida como passível de acompanhamento e controle experimental na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, para entendê-la como uma forma de organização da escola na LDB atual, sinalizada como alternativa a ser adotada mais amplamente pelas redes de ensino do País e como forma de assegurar a todos o direito subjetivo ao ensino fundamental. As autoras discutem alguns aspectos do currículo e da avaliação

nesse regime, cotejam os pontos de vista de diferentes atores (professores universitários, professores do ensino básico, pais e alunos) sobre essa forma de organização da escola e também relatam as controvérsias suscitadas pela implementação dela, oferecendo um panorama bastante abrangente das mudanças pelas quais passaram os ciclos, em decorrência do ideário educacional de cada período e do contexto específico em que foram formuladas e desenvolvidas as políticas que os adotaram.

Parte das informações sobre as experiências de redes escolares com ciclos, incorporadas nos artigos de Barretto e Mitrulis de 1999 e 2001, foi colhida originalmente em estudo coordenado por Barretto (1996), que analisou as propostas curriculares para o ensino fundamental de 21 Estados brasileiros, do Distrito Federal e de alguns municípios de capitais, no período de 1985 a 1995.

No texto de 2001 e em publicação de 2002, as autoras procuram, ainda, oferecer um quadro contemporâneo das escolas de ensino fundamental com ciclos no País, recorrendo aos dados do censo escolar de 2000. Assinalam as imprecisões relativas à coleta de dados, decorrentes do fato de que o número de matrículas no censo é obtido independentemente do tipo de organização da escola e de que há escolas que adotam dois ou mais tipos de organização, geralmente ciclos nos anos iniciais e séries nos anos finais. No ano 2000, as escolas com ciclos no ensino fundamental representavam apenas 18% do total dos estabelecimentos de ensino brasileiros, entretanto havia indicações, ainda que não precisas, de que era bem maior a proporção de alunos matriculados em escolas com esse regime, pois o tamanho das unidades variava muito e havia muitas escolas grandes organizadas em ciclos. Outros dados relevantes sobre a cobertura das escolas com ciclos, diziam respeito ao fato de que eles estavam concentrados na Região Sudeste, que abriga populosas redes estaduais com ciclos, como as de São Paulo e de Minas Gerais, bem como em grandes redes municipais, como as do Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas e Belo Horizonte.

Um recorte mais específico de experiências relacionadas ao tema, mas de todo procedente nesta seção, é realizado no ensaio de Castro (2000). A autora descreve algumas inovações educacionais implantadas em Minas Gerais nos últimos 30 anos, as quais seriam precursoras da Escola Plural e teriam exercido um papel marcante na história da educação mineira, como respostas ao desafio de um ensino de qualidade para todos.

São mencionados: o sistema de promoção por avanços progressivos, implantado em caráter experimental, em 1969, em 34 escolas estaduais de Juiz de Fora; o programa de aceleração de estudos, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação em quatro escolas da periferia de Belo Horizonte, em 1976; o Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983, com o objetivo de realizar um diagnóstico da situação educacional do Estado com a colaboração da comunidade escolar, conhecer as propostas pedagógicas em desenvolvimento nas escolas e sistematizar propostas para a construção de uma política de educação; o programa de revitalização das escolas normais, que criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams); o ciclo básico de alfabetização criado na rede estadual em 1983; a eleição de diretores, instituída na rede municipal de Belo Horizonte com a participação de toda a comunidade escolar;

o projeto político-pedagógico elaborado pelo coletivo da escola, como fruto do Congresso Mineiro de Educação de 1991; e, finalmente, a Escola Plural, implantada, em 1995, pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte, que altera radicalmente a organização do trabalho escolar, instituindo os ciclos de formação por idade, que, entre outras mudanças, eliminam o mecanismo de reprovação.

Ainda sob o enfoque das inovações pedagógicas em Minas Gerais, Moreira (1999), em sua dissertação de mestrado, analisa as mudanças ocorridas na Escola Plural, fazendo um contraponto entre elas e as reformas educacionais contemporâneas na Inglaterra e na Espanha. Assinala que, na Inglaterra, a implantação do currículo nacional foi feita com vistas ao maior controle dos resultados das práticas educativas; na Espanha, a proposta teria sido a de um currículo aberto, orientado por diretrizes básicas e pautado pela descentralização de competências na sua elaboração. Já a Escola Plural optou por uma concepção de currículo que toma a escola como sujeito principal de seu processo de construção.

Para o autor, a implementação do projeto político-pedagógico da Escola Plural em todas as escolas da rede teria prejudicado a concretização da proposta, não dando sequência ao potencial mobilizador de seus princípios. De seu ponto de vista, as mudanças preconizadas impõem uma ação sistemática, contínua e de longa duração, que se choça com as descontinuidades nas políticas públicas.



## CAPÍTULO 2

# PROBLEMATIZAÇÃO DE FUNDAMENTOS, CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO NOS CICLOS

25

Acompanhando as políticas que levaram à introdução dos ciclos, tem-se multiplicado uma literatura de teor predominantemente ensaístico, voltada para a análise e a problematização de seus fundamentos, para as condições que se impõem ao trabalho escolar quando se adota uma organização não seriada de ensino, ou, ainda, que ressaltam a necessidade de alterações substantivas no currículo escolar, com destaque para a avaliação.

Esses aspectos, em realidade, não são exclusivos dos textos que compõem esta seção do relatório, pois estão presentes no conjunto da produção analisada. Especialmente as dissertações e teses que se voltam para a análise de iniciativas de implantação de ciclos em redes públicas de ensino trazem importantes contribuições acerca desse foco, as quais figuram nos referidos textos como referencial para a apreciação da iniciativa examinada ou para sua caracterização. Assim, muito do que for destacado nos 31 artigos aqui considerados poderá ser reiterado pelos estudos que se direcionam para iniciativas específicas de implantação de ciclos. Não obstante, embora a maior parte dos ensaios possa ter como referência uma determinada rede de ensino, trata-se, neste caso, de artigos que se propõem a explorar certos temas em seus contornos mais gerais e que não se voltam, portanto, à focalização de experiências singulares.

A contribuição desses estudos deve ser ressaltada, pois eles trazem elementos que permitem a apreciação dos princípios em que se assentam as perspectivas de organização da escola em ciclos. Possibilitam também dimensionar a complexidade de sua implementação, apontando aspectos da estrutura e do funcionamento das escolas, do currículo, da formação e do envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais, dos alunos e de outros atores, enfim, aspectos da cultura da escola que são profundamente afetados pela introdução dos ciclos, pressupondo desde um confronto com os valores que tradicionalmente têm pautado de modo dominante a organização escolar até condições que se fazem necessárias para que as propostas não se traduzam apenas na extinção da reprovação.

## 2.1 Fundamentos dos ciclos

As produções acerca dos fundamentos evocados para a introdução dos ciclos destacam a procedência e a validade das justificativas de ordem política e social que os sustentam, como a democratização do ensino e do saber, a garantia do direito de todos à educação e o propósito de inclusão social. Há também grande consenso quanto à aceitação e à defesa dos princípios pedagógicos e psicológicos evocados para justificá-los, como a necessidade de atender às diferenças dos alunos e a importância de preservar a autoestima deles, assegurando-lhes aprendizagens significativas e um ensino de boa qualidade.

O único dos pressupostos dos ciclos sobre o qual pairam grandes questionamentos, notadamente por parte dos professores, é o de natureza econômica. Barretto (2002) adverte para a necessidade de não desqualificar esse argumento, defendido, sobretudo, pelos gestores da educação, uma vez que as reprovações não trazem benefícios aos alunos e ao sistema, desperdiçando recursos públicos valiosos, que cumpre ao Estado utilizar bem. Entretanto, o grande desconforto causado entre os educadores acerca do argumento da economia de recursos é que, no entender deles, esta não tem sido revertida, na proporção desejada, para o investimento em melhores condições de funcionamento dos ciclos.

Não raro, são evocadas, no ideário dos educadores, influências externas de organismos multilaterais na determinação da política de ciclos, como suporte para a necessária economia de recursos resultante da supressão da retenção. Não há, contudo, evidências, no conjunto dos estudos, de que a introdução dos ciclos parta de pressões diretas nessa linha e nem, tampouco, que receba apoio financeiro por essa via. Nesse caso, talvez seja a tônica geral da política de educação de algumas gestões em específico que pode sugerir essa associação, a qual tem sido, frequente e indevidamente, generalizada para qualquer rede com ciclos.

Registre-se, ainda, que não há estudos que apresentem dados que sustentem a afirmação de que a implantação de ciclos tem resultado em economia de recursos e que equacionem tal economia.

## 2.2 Condições de implementação e de formação dos professores

Entre as condições arroladas pelos autores, visando a um suporte institucional para implantação dos ciclos, destaca-se, sobretudo, a necessidade de envolvimento dos educadores, alunos, famílias e comunidade em geral na mudança proposta, de criação de condições de trabalho adequadas para seu desenvolvimento e de formação docente.

O envolvimento dos diversos segmentos no projeto dos ciclos é considerado condição fundamental para viabilizar a concretização de uma proposta educacional que supõe rupturas com a cultura escolar, implicando a transformação de valores e práticas. Os autores deixam claro que não se trata de uma proposta acabada; ela precisa de uma ação compartilhada para efetivamente chegar a bom termo.

Nos textos analisados, insiste-se sobre a necessidade de que sejam criadas condições específicas de organização do trabalho escolar, que permitam atendimento diferenciado aos alunos, tendo em conta suas necessidades, e que assegurem o trabalho coletivo entre os professores, bem como o apoio às escolas pelos órgãos centrais das redes de ensino.

A formação docente coloca-se, para diversos autores, como condição fundamental para a implementação dos ciclos, considerando a amplitude e a complexidade de transformações, que se espera sejam decorrentes da ruptura com a seriação. Embora com enfoques diferenciados, os autores consultados reiteram sua importância, sendo que alguns deles inserem este debate na perspectiva de uma política de valorização profissional, contemplando, também, as condições de trabalho e a remuneração.

A propósito da formação, Arroyo (1999) reflete sobre as virtualidades formadoras do processo de desconstrução da estrutura seriada e de construção de uma nova estrutura, centrada nos ciclos de formação ou desenvolvimento humano. Segundo o autor, no pensamento tradicional, a qualificação dos profissionais coloca-se como pré-requisito para a implantação de mudanças na escola. O caráter precedente de toda a qualificação é tido como inquestionável, não apenas na formação de professores, mas, também, na formação dos alunos. As propostas pedagógicas, no caso dos ciclos de formação ou de desenvolvimento humano, supõem, ao contrário, que a melhor estratégia é partir da formação que os docentes já possuem e recuperar o que há de permanente no ofício de professor. Esse processo é concomitante a um movimento de confronto com pensamentos, valores, representações e culturas escolares, assim como com a própria imagem do educador.

Outros autores insistem, além da formação que inevitavelmente se deve dar no decorrer da implantação, na necessidade 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, em sua dimensão pedagógica e política.

## 2.3 Avaliação nos ciclos

Sobre as decorrências dos ciclos no currículo escolar, encontram-se menções à necessidade de sua flexibilização, visando assegurar qualidade ao atendimento dos alunos, em sua diversidade social e cultural. Considerações mais específicas sobre o currículo escolar são encontradas, predominantemente, nos textos que se reportam às iniciativas específicas de introdução dos ciclos. A questão curricular adquire centralidade na formulação de algumas experiências, implicando a reorganização das bases em que se assentam o ensino e a aprendizagem, o que será explorado, neste Relatório, quando da análise dos trabalhos que se reportam a experiências de ciclos em algumas redes escolares.

No conjunto dos textos ao qual nos reportamos nesta seção, chama a atenção o destaque dado, entre as práticas pedagógicas, à avaliação do aluno, ressaltando-se a imperiosa necessidade, ao se implantar ciclos, de ressignificá-la em suas finalidades e formas. Tal necessidade é apontada a partir da constatação de que as concepções e as práticas dominantes nas escolas tendem a enfatizar a avaliação como atividade classificatória e seletiva, vivenciada de modo autoritário, sendo a decisão de aprovação ou de reprovação do aluno o foco central do processo de avaliação e, até mesmo, do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação ganha centralidade em decorrência do fato de as iniciativas de ruptura com a organização não seriada de ensino virem acompanhadas da implantação da progressão escolar, que supõe a supressão da ideia de reprovação, ao menos entre um dado número de anos escolares. Como de hábito, a noção de avaliação tem sido associada prioritariamente a uma finalidade seletiva e classificatória, que tem por fim a decisão quanto à promoção ou à retenção dos alunos para a série subsequente; no limite, os ciclos põem em questão tal finalidade da avaliação.

A possibilidade de reprovação na regulamentação dos sistemas escolares relativa aos ciclos tem sido, em geral, limitada ao final de determinados ciclos, ou aos alunos que apresentarem determinada proporção de faltas às aulas, o que usualmente tem sido contestado por profissionais atuantes nas escolas.

A reprovação é reivindicada por grande parte dos segmentos escolares como um mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, mesmo que não seja para todos os alunos, atribuindo-se a ela um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem. Aliás, é em nome da diferenciação dos alunos – os que sabem e os que não sabem – que muitos professores demandam o retorno da repetência escolar. Em manifestações de professores, por exemplo, a não reprovação é acusada de provocar a desqualificação do ensino e da aprendizagem, de sucatear a escola, de desvalorizar o trabalho do professor, de tirar a motivação do professor para ensinar e do aluno para estudar e realizar as tarefas escolares, provocando maior indisciplina. Como consequência, denuncia-se estar a escola diplomando analfabetos e os governos divulgando as taxas de aprovação como evidência de melhoria de qualidade de ensino, sendo que eles têm como alvo principal a economia de recursos que decorreria da extinção da reprovação.

Provavelmente o destaque recebido pela avaliação nos textos analisados decorre de que em torno dessa temática se concentra toda, ou melhor, quase toda, a resistência de profissionais da educação, de alunos e de pais aos ciclos. Ao que parece, os estudos divulgados e as reflexões realizadas com profissionais da educação têm gerado pouco impacto na alteração de suas concepções e práticas de avaliação (Sousa, 1994). A denúncia quanto aos desserviços individuais e sociais da reprovação não tem tido força para impulsionar uma ruptura com a principal finalidade que se atribui à avaliação no contexto escolar.

No entanto, caso a avaliação não seja assumida em seu sentido constitutivo, isto é, de apoiar o desenvolvimento do aluno, corre-se o risco de, em nome da democratização do ensino, propósito sempre anunciado nas políticas de implantação de ciclos, promover sua desqualificação para amplos segmentos da população brasileira (Sousa, 2000).

Esse é um alerta que vem sendo feito por educadores, diante de iniciativas governamentais que incidem sobre alterações nas normas relativas à avaliação escolar, particularmente na não vinculação de seus resultados à promoção ou à retenção do aluno. Se tais iniciativas não vierem acompanhadas de aportes que promovam espaços para o debate sobre os novos fundamentos do trabalho escolar e a viabilização de condições para sua produção, podem resultar na intensificação da exclusão escolar e social, mesmo que não visível sob os números da reprovação.

Nessa direção, lembre-se o que dizia Luís Pereira (1958), ao participar dos debates ocorridos no Brasil acerca da adoção da promoção automática na escola primária, nos anos 1950. Ao denunciar o caráter seletivo da escola, evidenciando sua relação com os problemas econômicos e sociais do País, esse autor alertava que a implantação da promoção automática, sem os devidos encaminhamentos e condições, poderia trazer problemas até mais graves. Nos anos 1980, ao analisar as práticas avaliativas de professores do ensino fundamental, tidas como facilitadoras da aprovação escolar, Sousa (1986) considerava que a mera facilitação da aprovação, como medida isolada, não acompanhada de um trabalho subsequente que, efetivamente possibilitasse aos alunos a superação das dificuldades, não permitiria reduzir verdadeiramente o fracasso escolar.

Mais recentemente, diante das propostas veiculadas no Brasil nos anos 1990, Demo (1998), em artigo cujo título já sugere seu conteúdo – “Promoção automática e capitulação da escola” –, posiciona-se contrário às propostas de supressão da reprovação, observando que, do modo como vêm sendo conduzidas, elas tendem a resultar, na prática, em um descompromisso com a aprendizagem, ficando-se “apenas com o da promoção”. Nesse mesmo sentido, Freitas (2001), ao discorrer sobre progressão continuada, comenta que “ela não é uma má ideia, mas da maneira como está inserida no bojo das políticas públicas, sendo implementada na ausência de discussão, na ausência de uma concepção avançada de educação e na ausência de preparação para a escola, [...] talvez seja mais uma das nossas boas ideias que teremos perdido ou queimado ao longo desse processo (Freitas, 2001, p. 53).

Também Vasconcellos (1999), comentando os modos de implantação da progressão continuada, levanta a possibilidade de se obter, como um dos resultados,

o descompromisso do professor com o desenvolvimento de seus alunos, observando que sem a adesão dos educadores, apesar do fim da repetência apresentar-se como um avanço, corre-se o risco de gerar “um processo de ‘demissão’ do professor, se descomprometendo da tarefa de ensinar”. Ainda, como lembra Steinvascher, “‘proibir a repetência’, sem o acompanhamento de estratégias e subsídios para o enfrentamento da cultura escolar seletiva e classificatória, pode resultar numa desestabilização da dinâmica escolar, que se pautava na decisão de aprovação/reprovação dos alunos; no entanto, novas regras poderão ser criadas dentro da mesma lógica seletiva e excludente” (2003, p. 57).

Os alertas quanto aos riscos de se confundir a ideia de progressão escolar com a noção de que “não é preciso mais avaliar o desempenho do aluno, pois não há mais repetência”, evidenciam a importância de se investir na construção de um novo significado para a avaliação escolar, quando se implanta uma perspectiva de organização escolar que rompe com a ideia de seriação. Ela deve remeter à reflexão sobre as tendências dominantes nas propostas e nas práticas escolares, revelando suas implicações educacionais e sociais.

Para além de uma reflexão acerca da avaliação do rendimento escolar, os textos advertem para o fato de que os ciclos impõem a necessidade de que a escola seja avaliada em sua totalidade, sendo o desempenho dos alunos analisado de modo articulado ao contexto escolar: professores e outros profissionais, condições de trabalho e de implementação curricular, estruturas, processos, relações e interações. Ainda, como alerta Freitas (2002a), além da avaliação, a progressão escolar supõe a redefinição das demais categorias do processo didático.

Para garantir que uma medida potencialmente tão valiosa para assegurar a democratização do ensino, como a introdução de propostas de progressão na trajetória escolar, não se traduza em descompromisso com o processo de aprendizagem, é imprescindível que se articule ao debate sobre a reorganização do ensino uma análise do papel e da função que vêm sendo desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à reconstrução da escola pública, para além dos condicionantes intraescolares. Ou seja, desde as diretrizes que norteiam as políticas educacionais, as condições propiciadas para apoiar uma reorganização do trabalho escolar, até as iniciativas dos órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino, direcionadas às escolas, todas demandam uma análise a fim de que se tenha uma visão compreensiva do movimento de reconstrução das bases que alicerçam o trabalho escolar, dos processos de adesão e resistência ao projeto de democratização da educação.

A título de explicitar a necessidade de se analisar os sistemas como um todo, é oportuno o destaque às possíveis implicações de sistemas de avaliação externa das escolas, com vistas à implantação de novos propósitos para a avaliação escolar, como tratam Barretto (2002), Freitas (2001) e Sousa (1994).

A partir dos anos 1990, a contrapartida dos ciclos, em muitos sistemas de ensino, tem sido a avaliação externa do rendimento escolar. Nesses casos, frequentemente, é criada uma tensão nas escolas, qual seja: demanda-se que elas recorram à sua

relativa autonomia, para desenvolver um currículo capaz de contemplar as diferenças no que elas têm de fundamentos de direitos e, ao mesmo tempo, exige-se que elas se conformem a critérios de avaliação que se referem a ganhos comuns dos alunos. A tendência, no enfrentamento dessa tensão, termina sendo a orientação dos tempos e espaços de aprendizagem em torno dos conteúdos exigidos nas provas de aferição do rendimento, bem mais restritos do que os objetivos educacionais propostos para o ensino. A expectativa de que as escolas procedam do modo que quiserem ou puderem, no que toca às abordagens do conteúdo e à sua organização, mas cheguem aos resultados esperados pelo sistema, tem assim contribuído, na prática, para reforçar as rotinas tradicionais, em vez de revertê-las para dar lugar a uma lógica menos seletiva.

Para ilustrar essa possibilidade, reproduz-se conclusão da pesquisa de Arcas (2003), que constata, no caso de uma escola da rede estadual de São Paulo, iniciativas de preparação dos alunos para a avaliação externa, realizada pela Secretaria de Educação, por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Comenta o autor que a perspectiva de uma avaliação contínua do desempenho escolar dos alunos fica comprometida pela realização de uma prova especial, chamada pelos alunos de “provão”, que é realizada na escola, como atividade preparatória para as provas do Saresp. Diz o autor: “O chamado ‘provão’ adquiriu nesta escola uma função muito específica, que se sobrepõe à função diagnóstica, tornando-se preparação para a prova do Saresp. À medida que a avaliação do Saresp veio se impondo como referência para as escolas, estas foram se preocupando, cada vez mais, com os resultados obtidos. A classificação por cores, em 2.000, e o uso do resultado do Saresp, em 2.001, como instrumento de retenção dos alunos que concluíram o ciclo I e o ciclo II, deram outra dimensão a uma avaliação que poderia funcionar apenas como diagnóstico do ensino na escola” (p. 122).

Enquanto as propostas de ciclos têm seus fundamentos em um projeto de inclusão escolar e social e, portanto, supõem uma avaliação formativa, as práticas classificatórias dos alunos assentam-se no princípio da seleção, contemplando, no limite, a possibilidade de exclusão de alguns.

Com tal consideração, não se pretende anular a importância de avaliações externas; o que se quer destacar é que suas finalidades e o uso de seus resultados tanto podem estar a serviço da melhoria da qualidade do ensino para todos, quanto podem produzir tal melhoria apenas para alguns.

É comum nos textos analisados a relação que se estabelece entre as políticas de implantação de ciclos e o propósito de democratização do ensino; no entanto, o contexto de sua implantação é condicionante estrutural de tal propósito.

Diante da diversidade de iniciativas em curso e das controvérsias que têm suscitado, faz-se oportuno e urgente o desenvolvimento de avaliações das políticas de reorganização do ensino no País, visando aprofundar a análise de seus fundamentos, condições de implementação, resultados e impactos nas unidades e redes escolares.





## **CAPÍTULO 3**

### **INICIATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DE CICLOS EM REDES DE ENSINO**

**33**

São aqui sistematizadas informações acerca das iniciativas conduzidas por redes de ensino, procurando caracterizá-las à luz das políticas educacionais em que estão inseridas, sempre que essas informações estejam disponíveis nos textos analisados. Para tanto, recorreu-se, particularmente, às dissertações e teses que tendem a fazer descrições e a apresentar considerações acerca das políticas no que se refere à sua formulação e implementação.

Considerando o volume de estudos referentes às redes de ensino que foram objeto de investigação, optou-se por dar um tratamento mais detalhado àquelas sobre as quais incidia o maior número de pesquisas. Assim, nesta seção, há tópicos específicos sobre a rede estadual de São Paulo e sobre as dos municípios de São Paulo e Belo Horizonte. As pesquisas que se detiveram em outros contextos são mencionadas conjuntamente no último tópico, com os respectivos destaques.

### 3.1 Estado de São Paulo

#### 3.1.1 Ciclo básico

Dos 67 títulos direcionados à análise de iniciativas educacionais nas redes de ensino, localizamos 27 que incidem sobre políticas referentes ao Estado de São Paulo. Desses títulos, 12 textos tratam do ciclo básico implantado na rede estadual paulista em 1984, e 14 deles analisam a reorganização dos oito anos do ensino fundamental a partir da introdução da progressão continuada, em 1998.

A implantação do ciclo básico ocorre em um momento de redemocratização do País, que teve início na primeira metade da década de 1980, com a eleição de diversos governos de oposição em Estados das Regiões Sudeste e Sul. Estes assumiram o poder com o compromisso de realizar uma gestão democrática, desencadeando reformas em vários setores da administração pública. A educação não poderia ter ficado de lado, principalmente diante das consequências das reformas realizadas durante o regime militar, sendo necessária a reformulação da legislação e dos princípios educacionais vigentes.

Os altos índices de reprovação identificados, sobretudo, nas primeiras séries do 1º grau, hoje ensino fundamental, já eram objeto de reflexão tanto dos políticos, quanto dos estudiosos da educação, sendo o fracasso escolar apontado como um dos mais importantes e complexos problemas a serem resolvidos. O ciclo básico foi uma das mais significativas reformas implantadas, naquele momento, na educação paulista.

O ciclo básico passou a vigorar na rede estadual paulista em 1984, sendo implantado naquele ano apenas nas 1<sup>as</sup> séries, atingindo mais de 840 mil alunos. Em 1985, foi estendido para as 2<sup>a</sup> séries, abrangendo 1.547.000 alunos. Na fase inicial de implantação, aproximadamente 50 mil professores participaram da implementação do projeto (Palma Filho, 2003).

O Decreto 21.833, de 28/12/83, que instituiu o ciclo básico, estabelecia as seguintes finalidades:

- I. assegurar ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais;
- II. proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de expressão do aluno, previstas nas demais áreas do currículo;
- III. garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo básico: Legislação e Normas Básicas. Compilação e organização de Leslie, M.J.S. Rama et al. São Paulo: SE-SP, 1990.

O alargamento do tempo da aprendizagem ocorreu por meio da supressão da reprovação entre as antigas 1ª e 2ª séries, permitindo a continuidade da alfabetização. Essa medida significava, também, compreender a alfabetização como um processo e considerar que cada aluno tinha características diferentes e não aprendia do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Assim sendo, pressupunha uma reorientação do currículo e da prática pedagógica.

Em 1988, o governo estadual, objetivando o aprimoramento do ciclo básico, estabeleceu por meio do Decreto 28.170, de 21/1/1988, a jornada única discente e docente, nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Essa medida visava aumentar o tempo de permanência diária dos alunos na escola, passando a jornada discente a ter seis horas-aula diárias e 30 horas-aula na semana. O professor ficava responsável por apenas uma classe, com uma jornada de 40 horas-aula semanais de trabalho, das quais 32 horas-aula e 8 horas-atividade. Além disso, as escolas, de acordo com o decreto, passaram a ter um professor coordenador, e os docentes deveriam participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento pedagógicos.<sup>5</sup>

Apesar da importância dessas mudanças nas séries iniciais, não são muitos os textos que analisam o ciclo básico na rede estadual paulista, diante do relativamente longo período de sua vigência: de 1984 a 1997.<sup>6</sup> Essa política foi, portanto, pouco estudada, mesmo quando se levam em conta os trabalhos anteriores a 1990.<sup>7</sup> Não obstante, vale ressaltar que, no conjunto dos estudos que têm como tema central os ciclos, o ciclo básico de São Paulo é um dos que mais suscitou a realização de investigações.

Entre os 12 títulos que analisam o ciclo básico paulista, três constituem artigos e os outros nove são pesquisas acadêmicas: sete dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. O artigo de Ambrosetti (1990) originou-se, também, de pesquisa acadêmica; entretanto, como sua dissertação data de 1989, não consta deste levantamento.

Os artigos e as pesquisas realizados sobre o ciclo básico têm como objetivo analisar a implantação da política e sua implementação, além de avaliar seu impacto na organização da escola e no cotidiano escolar. É recorrente, nos textos analisados, a constatação da necessidade de avaliação do ciclo básico, considerando, particularmente, o fato de não haver um acompanhamento sistemático dessa política por parte da Secretaria de Estado da Educação.

Esses trabalhos, publicados a partir do final da década de 1980 e na década de 1990, tiveram como foco privilegiado as formas de apropriação pela escola das mudanças propostas pelo ciclo básico, as concepções de alfabetização e avaliação e os resultados de aprovação, retenção e evasão.

<sup>5</sup> A jornada única foi extinta com a Resolução - SE nº 265/1995.

<sup>6</sup> Em 1998, com a implantação da progressão continuada, o ensino fundamental passa a ser organizado em dois ciclos: Ciclo I, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, e Ciclo II, do 5º ao 8º ano. Implantada a progressão continuada em 1998, houve a eliminação da reprovação de um ano para outro, sendo possível reter o aluno somente no último ano de cada um dos ciclos ou por baixa frequência.

<sup>7</sup> Ver artigo de Sousa et al. (2003).

As pesquisas recorrem, geralmente, à análise de documentos sobre a proposta e à legislação normativa da política e realizam trabalho de campo em escolas e entrevistas com diferentes atores sociais, tais como professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais de alunos e membros dos órgãos gestores responsáveis pela implantação. Por vezes, também, foram examinados dados sobre rendimento escolar, comparando resultados antes e depois da implantação dos ciclos, e/ou aplicados instrumentos de avaliação dos alunos como forma de identificar os avanços na aprendizagem.

Os autores dos trabalhos ressaltam a importância do ciclo básico como medida que visava favorecer a superação do fracasso escolar, procurando transformar práticas pedagógicas cristalizadas, centradas na lógica da seleção e da classificação. Como medida que objetivava enfrentar o fracasso escolar, o ciclo não permitia que o processo de aprendizagem do aluno durante o 1º ano fosse abortado pela reprovação, mas, sim, criava condições para viabilizar a ideia de “processo de aprendizagem”, que supõe continuidade e não rupturas. Os autores registram, também, mudanças no tratamento da alfabetização, compreendida como um processo e não apenas como codificação/decodificação da linguagem oral. Portanto, a adoção do ciclo básico indicava a necessidade de ressignificação do trabalho escolar nos anos iniciais da escolarização e não somente a eliminação da reprovação.

Duran (1995), em sua tese de doutorado, ao analisar as pesquisas acadêmicas sobre o ciclo básico, destaca que a mudança de paradigma em torno da alfabetização estava presente nessa política. A necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas e avaliativas, fundamentando-as em teorias da psicologia e da psicolinguística, constituiu um dos elementos que revelam seu caráter progressista. A autora pontua ainda a mudança de ênfase do projeto do ciclo básico na rede estadual paulista, que passa, ao longo dos anos, de uma motivação mais declaradamente social e política para uma visão predominantemente informada pelo construtivismo.

Quanto à implantação do ciclo básico, as pesquisas indicam não ter havido debate anterior com a rede de ensino e tampouco cursos de formação, orientação e esclarecimento à comunidade escolar. Somente depois da implantação da medida, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), da Secretária de Educação, começou os trabalhos de orientação e formação dos educadores envolvidos. Além disso, várias pesquisas apontam (Nébias, 1990; Marques, 1991; Andrade, 1992; Guilherme, 1998; Cruz, 1994) a falta de preparo dos professores e a insuficiência e/ou a inadequação do trabalho de formação desenvolvido.

A necessidade de maior investimento na formação docente é expressa nos trabalhos de Ambrosetti (1990), Silva (1990), Andrade (1992), Cruz (1994), Sampaio (1994) e Guilherme (1998), que identificaram, entre os professores, uma dificuldade muito grande de mudar a concepção de alfabetização e de compreender a reorganização do ensino de série para ciclo. Assinalam que, para que ocorressem essas mudanças, haveria a necessidade de um estímulo maior aos professores, mediante ações de formação continuada. Segundo as pesquisas realizadas, os professores que

demonstraram maior compreensão e lograram modificar sua prática pedagógica teriam sido aqueles que participaram de mais cursos de formação.

Outro aspecto que dificultou as mudanças nas concepções de alfabetização, avaliação e na compreensão do conceito de ciclo, envolvendo a superação da ideia de seriação, foi a própria cultura escolar. Professores, diretores, pais e alunos estavam acostumados com uma rotina de trabalho fundada na seriação, com práticas de alfabetização marcadas pela utilização de cartilhas e pela possibilidade de reprovação.

Davis e Espósito (1992) apontam a cultura escolar, seletiva e classificatória, e as práticas tradicionais de alfabetização, como elementos que favoreciam a resistência por parte da comunidade escolar, e, para Duran (1995), mudar a cultura escolar, transformar práticas e introduzir outras concepções de ensino e aprendizagem requeriam, entre outros fatores, tempo e credibilidade.

Um dos objetivos da adoção da jornada única de trabalho, para o ciclo básico, era proporcionar maior tempo para o professor dedicar-se a seu grupo de alunos e, também, promover espaços de formação na própria escola. Algumas pesquisas não chegam a discutir o impacto que a medida teria causado no aprimoramento do ciclo básico; outras demonstram que ela favoreceu a troca de experiências entre os professores, possibilitando, com o auxílio do coordenador pedagógico, oportunidade de discussão sobre as dificuldades enfrentadas na alfabetização.

Duran (1995) cita a jornada única como o espaço que favoreceu o coletivo de formação nas escolas, e Marques (1991) constata, por meio da análise de documentos sobre a medida, a existência de certa distância entre o previsto e o que, de fato, ocorria na realidade. Bonel (1993) identificou, em sua pesquisa, que as concepções e ideias que norteavam a proposta do ciclo básico chegavam às escolas com muitas distorções, aumentando as dificuldades de implantação. Assim sendo, a jornada única como espaço potencial de formação pode ter sido comprometida, em algumas escolas, em razão dos equívocos produzidos pelos procedimentos mediadores da implementação da reforma.

Quanto às resistências em relação à implantação do ciclo básico, Ambrosetti (1990) revela o descontentamento dos professores com a eliminação da reprovação na passagem do 1º para o 2º ano do 1º grau, assim como a dificuldade encontrada para trabalhar com classes heterogêneas. Cruz (1994) confirma os argumentos suscitados pelos estudos de Ambrosetti e Bonel, pois, em seu estudo, identificou resistências em relação à medida. A realização de remanejamentos dos alunos com dificuldade de aprendizagem; a existência de reprovação do 1º para 2º ano, muitas vezes de modo dissimulado, pois esta não era permitida pela legislação; e a formação de classes constituídas por alunos classificados como fracos, médios e fortes, na tentativa de organizar classes homogêneas, demonstram as dificuldades dos professores para compreender e aceitar a proposta.

Davis e Espósito (1992) concluem que a ideia do ciclo básico não havia sido incorporada às práticas cotidianas das escolas pesquisadas. Guilherme (1998), também, revela a pequena compreensão dos professores em relação à proposta, principalmente

no tocante à avaliação, que não perdeu totalmente o caráter seletivo e classificatório, relatando as dificuldades enfrentadas pelos docentes para modificar suas concepções e práticas avaliativas. Ambrosetti (1990) observou que não houve uma reformulação nas formas tradicionais de trabalho, e Andrade (1992) diz não ter havido diminuição do fracasso escolar.

Guilherme (1998), no entanto, demonstra que, apesar da mudança nas práticas pedagógicas não ter ocorrido da maneira desejada, quanto ao objetivo de garantir a permanência dos alunos na escola e à melhoria da aprendizagem, as professoras demonstraram preocupação com o modo de trabalhar nessa organização do ensino, percebendo que a mudança ia além da eliminação da reprovação entre o 1º e o 2º ano. Assinala, ainda, a demanda das professoras no sentido de poder contar com o auxílio de outros profissionais, pois, ao enfrentarem o desafio da alfabetização e das classes heterogêneas, elas passaram a identificar outras dificuldades que exigiam o apoio de profissionais especializados, tais como fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros, com vistas a favorecer o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No tocante às conclusões dos trabalhos analisados, os autores se referiram, de forma unânime, à necessidade de ações de formação dos professores, com o objetivo de implementar mudanças na prática docente, subsidiando a compreensão da proposta do ciclo básico, além da necessidade de levar mais em conta os próprios professores no desenvolvimento das políticas, uma vez que são eles que, efetivamente, promovem as mudanças.

Bonel (1993) alerta que cabe ao poder público oferecer subsídios teóricos para a rede de ensino, mas afirma que aquele não deve fazer a opção pedagógica; esta deve ficar a cargo das escolas, de acordo com o desenvolvimento de sua proposta de trabalho. Duran (1995) reforça essa ideia, destacando, contudo, que as opções pedagógicas são também opções políticas, e que as políticas que incidem diretamente sobre o cotidiano da sala de aula e exigem mudanças na prática pedagógica devem partir do cotidiano do professor.

Nébias (1990) ressalta que, apesar dos problemas enfrentados pelo ciclo básico, este representou um avanço em relação ao ensino de 1º grau no Estado de São Paulo, desencadeando mudanças importantes na busca de democratização do ensino. Marques (1991) menciona a burocracia da Secretaria de Educação e a ineficácia do papel do supervisor das Delegacias de Ensino como entraves ao desenvolvimento da proposta do ciclo básico, enquanto Nébias (1990) chama a atenção para a descontinuidade das políticas e dos dirigentes educacionais como fatores que emperram o desenvolvimento de uma política educacional mais eficaz.

Silva (1990) concluiu em sua pesquisa que o sucesso do ciclo básico relaciona-se diretamente ao fato de que ele possibilitou maior permanência dos alunos na escola e promoveu um aumento nos índices de promoção. Apesar de não ter logrado a superação do fracasso escolar, já que muitas vezes ele apenas deslocou a reprovação de um ano para outro, foi um movimento que desestabilizou a cultura escolar; provocou discussões acerca da reprovação e da concepção de alfabetização e de avaliação; e promoveu a necessidade de revisão do currículo.

A mudança potencializada pela implantação do ciclo básico, para atingir de forma completa seus objetivos, necessitaria de mais investimentos na rede de ensino e, principalmente, na formação dos professores. Mesmo havendo uma situação favorável à implementação de mudanças na prática pedagógica, há que se considerar que, para que estas se processem, é preciso tempo e comprometimento de toda a sociedade com uma educação democrática e inclusiva.

### 3.1.2 Progressão continuada

A progressão continuada, implantada na rede estadual paulista a partir de 1998, revogando o ciclo básico, foi foco de análise de 14 títulos identificados neste estudo bibliográfico. Destes, dez referem-se a pesquisas acadêmicas, sendo seis dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e três trabalhos apresentados em eventos científicos. Três títulos têm origem diferenciada, sendo dois artigos do meio sindical e um de representante da Secretaria de Estado da Educação.

Apoiando-se na Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) implantou, mediante a Resolução no 4/98, de 15/1/98, a progressão continuada em todas as escolas da rede estadual, organizando o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I – correspondente ao ensino da 1ª à 4ª série e Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª à 8ª série. Com essa medida, que atingiu 4.436.407 alunos, a possibilidade de reprovação no ensino fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo e à frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos ciclos.

Embora a medida tenha sido implementada no último ano do primeiro mandato do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB),<sup>8</sup> ações nesse sentido já estavam apontadas nas diretrizes educacionais da gestão 1995-1998, divulgadas no Comunicado da SEE de 22/3/95.<sup>9</sup> Esse documento apresenta como principal diretriz “a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade de ensino” e estabelece duas diretrizes complementares para “nortear a revisão do papel do Estado: de um lado, reforma e racionalização da estrutura administrativa; de outro, mudanças nos padrões de gestão.” (São Paulo, 1995, p. 303).

É visando a essa última diretriz que tem lugar a implantação da progressão continuada, durante essa gestão, assim como outras medidas, como as classes de

<sup>8</sup> Mário Covas esteve à frente do governo do Estado, no primeiro mandato, de 1995-1998, sendo reeleito para um segundo mandato, de 1999 a 2002. Com o falecimento do governador, em março de 2001, assumiu o vice-governador, Geraldo Alckimin, que foi eleito em 2002 para um novo mandato, de 2003 a 2006.

<sup>9</sup> SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. In: *Comunicado SE*, São Paulo 22/3/95. Esse documento é uma republicação do *Programa de Educação para o Estado de São Paulo* – Documento Preliminar. São Paulo: PSDB-SP, setembro de 1994.

aceleração e a recuperação de férias. A progressão continuada corresponde ao que o documento recomenda como ações necessárias à racionalização do fluxo escolar, destacando a importância de se “reverter o quadro de repetência e evasão”, de forma a permitir que “a quantidade de recursos perdidos ano a ano com o enorme contingente de alunos reprovados” se constitua em “auxílio poderoso na reversão do quadro de pobreza de estímulos materiais em nossas escolas, bem como dos baixos salários dos profissionais do ensino.” (São Paulo, 1995, p. 303). O documento também salienta que se o fluxo escolar fosse regularizado, o ensino de primeiro grau “não seria tão inadequado às características da faixa etária” e expandir-se-iam aos alunos as possibilidades de cursar o segundo grau, possibilitando-lhes “usufruir uma qualidade melhor de emprego” (São Paulo, 1995, p. 309).

Steinvascher (2000 e 2003)<sup>10</sup> considera que a implantação da progressão continuada, a instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a proclamada autonomia da escola são ações que precisam ser analisadas de modo articulado, pois evidenciam, entre outros aspectos, alterações nos padrões de gestão do sistema educacional.

Uma das consequências desses novos padrões de gestão no cotidiano escolar pode ser verificada na pesquisa de Arcas (2003), que observa, mediante estudo de caso, que diante da preocupação de obter bom resultado no Saresp, a escola realiza ações específicas para preparar os alunos para a avaliação externa, incorporando a lógica de que a responsabilidade pelos resultados é exclusivamente da escola.

A maioria das teses e dissertações que analisam a progressão continuada no Estado de São Paulo tem como principal objetivo evidenciar como essa política vem sendo interpretada e vivenciada pelos profissionais de educação. Dessa forma, a partir de diversas abordagens que permitiram ouvir a opinião desses profissionais e/ou acompanhar seu trabalho na escola, tais pesquisas oferecem importantes evidências sobre o delineamento, o processo de implantação e os eventuais reflexos dessa política no cotidiano escolar.

José Cleber de Freitas (2000) questiona a maneira pela qual a progressão continuada, apresentada com o objetivo de eliminar a cultura da repetência, respondeu ao problema da diversidade cultural dos educandos frente à cultura escolar hegemônica, focalizando em sua tese o modo como o currículo foi trabalhado no delineamento dessa política. A partir da análise teórica da relação cultura/currículo/educação, da coleta de 350 depoimentos de professores e de sua própria vivência na rede estadual como supervisor de ensino, o autor evidencia a ausência de reorientação curricular capaz de possibilitar a transformação do processo educativo, com vistas à superação do fracasso escolar, que se assenta, sobretudo, nas desigualdades sociais e culturais.

Diante de diferentes formas de organizar o ensino em ciclos no Brasil, a opção feita pela SEE-SP, de adotar dois ciclos, sem apresentar justificativas pedagógicas,

<sup>10</sup> O trabalho de Steinvascher (2000), apresentado no Seminário Estadual da Anpae, originou-se de dissertação de mestrado, defendida em 2003.

acompanhando a reorganização da rede física realizada em 1996,<sup>11</sup> também foi criticada por José Cleber de Freitas (2000) e por Steinvascher (2000, 2003). Na avaliação desses autores, essa divisão resgata, no imaginário da comunidade escolar, a antiga divisão entre primário e ginásio, podendo a reprovação no 4º. ano constituir-se um “novo exame de admissão”. Diante do objetivo da SEE-SP, de municipalizar as escolas que ofereciam os quatro primeiros anos do ensino fundamental, Steinvascher (2003) sugere que a opção por dois ciclos teria se pautado mais em razões políticas do que pedagógicas.<sup>12</sup>

A falta de participação dos educadores no processo de formulação e implementação da proposta é uma característica citada em todas as pesquisas analisadas neste estudo bibliográfico. Considerando a progressão continuada uma inovação educacional que altera aspectos centrais da organização escolar seriada, como a reprovação e a avaliação classificatória, as pesquisas registram ter sido insuficiente a preparação dos profissionais, que ocorreu, predominantemente, mediante documentos emitidos pela SEE-SP. Em sua dissertação, Brito (2001) registra que o próprio Programa de Formação Continuada (PEC),<sup>13</sup> oferecido aos professores, não priorizou como tema a progressão continuada, proporcionando pouca reflexão em torno da ruptura com a seriação e da necessidade de mudança na concepção de avaliação.

Diante desse contexto, é possível compreender porque a discussão sobre a reorganização do tempo e do espaço no âmbito da escola, a partir da implantação dos ciclos, não ganha centralidade nas falas dos professores registradas nesses estudos. O que se destaca é a restrição da possibilidade de reprovação dos alunos, associando a progressão continuada à promoção automática. José Cleber de Freitas (2000), por exemplo, assinala que, na apreciação dos professores, o objetivo da SEE-SP era reduzir os índices de evasão e de reprovação e economizar recursos. Viégas (2002) destaca que os educadores entrevistados durante estudo de caso consideraram as novas estatísticas um “faz de conta”, expressando uma nova forma de exclusão dos alunos.

Nas dissertações de Silva (2000) e Frehese (2001) e no trabalho apresentado na ANPEd por Garcia (2001), a análise das entrevistas realizadas com professores revela que, apesar de reconhecerem os efeitos prejudiciais da reprovação, eles defendem esse mecanismo como instrumento que permite controlar a disciplina dos alunos e desenvolver neles a consciência da necessidade de estudar. Em estudo etnográfico, realizado em 1999, Frehese (2001) verifica que, na ausência desse mecanismo, considerado pelos educadores como o único capaz de “recuperar os alunos defasados”, as recuperações

<sup>11</sup> A reorganização da rede física, implantada em 1996, separou em prédios escolares diferentes o atendimento aos alunos do ciclo básico à 4ª série e dos alunos da 5ª à 8ª série.

<sup>12</sup> De acordo com os dados da SEE-SP, a participação dos municípios no ensino fundamental aumentou de 11,1%, em 1996, para 16,6%, em 1997, atingindo, em 2000, 25,6%. Os dados também indicam que a municipalização ocorreu prioritariamente nas séries iniciais: entre 1995 e 2000, o número de matrículas na rede estadual nessas séries caiu de 2.778.180 para 1.430.797 (Steinvascher, 2003, p. 72).

<sup>13</sup> Segundo dados da SEE-SP, o Programa de Formação Continuada (PEC) ocorreu em parceria com universidades públicas e outras agências capacitadoras, atingindo 105 mil profissionais da educação em 1997 e 1998.

– contínuas e de férias – passam a ser utilizadas por alguns professores como forma de “castigar” os alunos que, em sua avaliação, não mereceriam ser aprovados.

A ênfase na reprovação também é observada na fala dos professores, quando questionados sobre a avaliação da aprendizagem. As dissertações de Magalhães (1999) e Guimarães (2001), que tiveram esse tema como foco privilegiado, verificam que os professores, ao considerarem que os alunos serão “aprovados automaticamente”, julgam que a avaliação da aprendizagem “perdeu seu sentido”. A partir das evidências constatadas, as autoras registram que, no discurso, os professores incorporaram a importância da avaliação contínua e do replanejamento do trabalho a partir de seus resultados; no entanto, a prática avaliativa deles sofreu pouca ou nenhuma influência com a implantação da progressão continuada.

Em síntese, as pesquisas que realizaram estudos de caso revelam a dificuldade dos professores para ressignificar a avaliação da aprendizagem, mantendo como suas principais finalidades decidir quanto à aprovação dos alunos ao término dos ciclos e definir quais deles deverão fazer a recuperação paralela e de férias. A manutenção, na prática, do caráter punitivo e classificatório da avaliação também se evidencia nas manifestações de alunos. A partir de entrevistas com alunos da rede estadual, Arcas (2003) assinala que estes se posicionam como responsáveis pelos resultados que obtêm na escola, considerando as eventuais notas baixas como decorrentes do fato de que eles não estudaram ou do acompanhamento não satisfatório de sua trajetória escolar por parte da família. Segundo Bertagna (2003),<sup>14</sup> mesmo nos anos em que não houve reprovação, os alunos recorreram a características associadas à imagem do “bom” ou do “mau” aluno para identificar os colegas da classe, durante a vivência diária na escola.

Guilherme (2002), apoiando-se em dois conceitos elaborados por Certeau, *estratégia* (discursos sistemáticos) e *táticas* (práticas não sistemáticas), analisa entrevistas realizadas com professores de oito escolas localizadas na cidade de Rio Claro. Quanto às estratégias observadas, o autor classifica-as em três subcategorias: *harmônicas*, quando concordam com a proposta de ciclo; *acomodativas*, quando discordam, mas a acatam, procurando acomodar-se às mudanças; e *remanescentes*, quando não aceitam as mudanças e creditam maior eficácia ao regime seriado. Em relação às táticas, o autor classificou-as como: *inventivas*, quando os professores adotam a nova proposta, criando alternativas, sobretudo, em relação à organização da sala de aula, aos projetos de reforço escolar e ao remanejamento dos alunos nas turmas, e *resistentes*, quando procuram, de forma camuflada, manter as práticas pedagógicas do regime seriado.

Quanto aos subsídios e às condições de trabalho para a implementação da política em análise, as pesquisas acadêmicas apontam sua insuficiência e, em alguns casos, a inexistência de condições adequadas para a organização do ensino em ciclos.

<sup>14</sup> Por não estarem dentro do período pesquisado (1990-2002), o resumo da dissertação de mestrado de Arcas (2003) e o da tese de doutorado de Bertagna (2003) não foram publicadas neste estudo.

Essas circunstâncias e o caráter autoritário de sua implantação, sem discussão prévia com a comunidade escolar, são considerados fatores determinantes da resistência dos professores. Tais aspectos também são pontuados nos artigos publicados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) (Fusari et al., 2001, 2001a), assim como em outras manifestações de sindicatos e associações de profissionais da educação da rede pública paulista, objeto de análise da dissertação de Steinvascher (2003).

O texto de Vera Lúcia Wey sintetiza sua apresentação, como representante da SEE-SP, no Fórum de debates intitulado *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*, promovido pela própria Secretaria de Estado da Educação, em junho de 2002. Com o objetivo de argumentar contra as evidências apresentadas em diversas pesquisas sobre a progressão continuada na rede estadual paulista e contra as manifestações críticas de sindicatos de profissionais da educação, presentes no evento, que propunham a suspensão do regime de progressão continuada para um debate mais aprofundado sobre ele, a autora apresenta a trajetória das ações desenvolvidas pela SEE-SP, que visavam, entre outros objetivos, criar condições adequadas à implantação e à implementação do regime de progressão continuada. São destacados por Wey os seguintes aspectos: reorganização da rede de ensino; provimento de professor-coordenador pedagógico para todas as escolas; programa de correção de fluxo escolar, implantação do Saresp; programas de recuperação e reforço; capacitação em serviço e aquisição de materiais didáticos.

De acordo com as conclusões das pesquisas, apesar de a organização do ensino em ciclos ser uma inovação educacional que potencialmente pode modificar a cultura escolar, contribuindo para a democratização do ensino, sua implantação e a vivência das práticas no cotidiano da escola revelam a manutenção do caráter seletivo e excludente da medida, pelo fato de que alguns alunos *passam* pelos anos de escolaridade sem adquirir aprendizagem significativa. Nas palavras de Viégas (2002, p. 167), “o fracasso na escolarização de alunos das escolas públicas paulistas ficou sutilizado, tornando-se imperceptível ao olhar apressado que se ativer apenas às estatísticas oficiais”.

As críticas feitas à progressão continuada incidem, na maior parte das pesquisas, sobre o processo de implementação e sobre as condições insuficientes para efetivar a proposta, não colocando em questão seus fundamentos e seu potencial democratizador.

### 3.2 Município de São Paulo

Na rede municipal de São Paulo, os ciclos foram implantados no conjunto das 353 escolas de ensino regular em funcionamento em 1992, envolvendo, à época, mais de 440 mil alunos e 30 mil professores. A medida foi efetivada depois de autorização do Conselho Estadual de Educação, em caráter provisório, em dezembro de 1991, e, definitivamente, em julho de 1992. O antigo primeiro grau, com duração de oito anos, foi organizado em três ciclos: o primeiro e o segundo, com três anos cada,

e o terceiro ciclo com dois anos. Essa formatação foi alterada em 1998 e passou a vigorar em 1999, mediante portaria da Secretaria Municipal de Educação, que estabeleceu, com respaldo do já constituído Conselho Municipal de Educação, a divisão do ensino fundamental em dois ciclos com quatro anos de duração cada um.

No levantamento bibliográfico, foram identificadas oito referências que abordam a organização em ciclos na rede municipal de ensino de São Paulo, sendo três dissertações de mestrado: Alavarse (2002), Borges (2000a) e Jacomini (2002); um livro: Borges (2000), que constitui publicação de dissertação; dois artigos: ambos de Cortella (1992, 2002), o primeiro como um balanço da política educacional da gestão na qual atuou o autor, de 1991 a 1992, como Secretário de Educação, e o segundo como exposição em debate sobre ciclos; e ainda dois capítulos de livros: Maia, Cruz e Ramos (1995) e Sampaio, Quadrado e Pimentel (1994). Os dois últimos textos decorrem de pesquisas efetuadas na rede paulistana: a primeira, por demanda do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com vistas a investigar novas formas de organização e gestão educacionais; e a segunda, por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o intuito de registrar experiências que pudessem servir como pontos de partida ou referenciais para a formulação de políticas no âmbito dos municípios.

Mesmo tendo tratado do tema, nem todos os trabalhos tiveram a organização em ciclos como foco privilegiado, pois Cortella (1992) e Maia, Cruz e Ramos (1995) abarcaram a política educacional da gestão municipal 1989-1992 como um todo, procurando aí localizar a formulação e a implantação dos ciclos. O texto de Sampaio, Quadrado e Pimentel (1994) ocupou-se da divulgação de pesquisa sobre o projeto de interdisciplinaridade desencadeado na citada gestão, o qual teve íntima relação com a elaboração da proposta paulistana de ciclos.

Quanto às dissertações, Jacomini e Borges desenvolveram pesquisas de cunho etnográfico em escolas municipais, uma no período de 1995 a 1997 e outra em 2001, ambas examinando as condições de operação dessas unidades sob o regime de ciclos. O trabalho de Alavarse estruturou-se em torno de levantamento documental sobre o processo de formulação da proposta durante a gestão 1989-1992 e sobre alguns desdobramentos na gestão seguinte.

Todos os autores, quando da elaboração de suas pesquisas, eram educadores dessa rede de ensino, tendo sido instados, entre outros motivos, pela vivência de situações profissionais marcadas pela introdução dos ciclos, bem como pelo debate mais geral suscitado por sua adoção. Alavarse e Jacomini fazem uma exposição geral da problemática dos ciclos, incluindo seu transcurso histórico para além do município de São Paulo, e a última autora analisa o processo de implantação e implementação deles, estendendo-o de 1989 até 2001.

Os textos destacaram que a proposição de ciclos, na rede municipal de ensino na gestão 1989-1992, teve como principal substrato a democratização o ensino mediante a construção de uma escola pública popular e democrática, em contraposição ao reconhecimento de que a escola, tal como caracterizada, era excludente,

não permitindo que setores populares pudessem permanecer, com plenas condições de aproveitamento, no processo de escolarização. Esse fulcro argumentativo, em boa medida associado ao ideário de Paulo Freire, secretário de Educação de 1989 a 1991, também buscava sustentação psicológica com ênfase nas obras de Piaget, Wallon e Vygotsky, quadro esse apresentado com mais detalhes em Borges e Jacomini.

Segundo os autores, a partir dos princípios de autonomia, participação e descentralização, foram elaboradas quatro prioridades: 1) democratização da gestão, 2) democratização do acesso, 3) nova qualidade de ensino e 4) educação de jovens e adultos. O conjunto de diretrizes se articulava em torno da garantia do pleno atendimento ao direito à escolarização e a busca de uma nova qualidade de ensino, alimentada por um debate que envolveu professores, alunos e pais e que desencadeou um processo assentado em três eixos: 1) movimento de reorientação curricular, 2) interdisciplinaridade e 3) formação docente.

As dissertações procuraram mostrar que, ao longo dessa administração, os índices de reprovação e de evasão foram decrescentes. Assim sendo, os ciclos não teriam sido adotados simplesmente para reduzir estatísticas de reprovação, pois esses índices estavam francamente declinantes entre 1989 e 1991, o que podia ser atribuído ao conjunto de medidas tomadas pela administração que antecederam a introdução dos ciclos.

Entretanto, no processo de elaboração do novo regimento comum para as escolas municipais, durante o ano de 1991, considerado pelos gestores como um instrumento legal necessário para regulamentar e consolidar as ações que garantissem a democratização da escola, são propostos os ciclos como forma de romper, no plano curricular, com a seriação, identificada como um dos fatores de indução de seletividade, autoritarismo e exclusão por parte da escola. Considerando, ainda, que no interior da seriação o processo avaliativo materializava essa face restritiva da escola, também se altera, no novo regimento, a sistemática de avaliação, que passa de notas bimestrais por disciplina a conceitos semestrais e anuais, a serem conferidos coletivamente pelos professores.

Nos textos argumenta-se, ainda, que a adoção dos ciclos se fazia necessária em razão do processo de reorientação curricular. Este se traduzia seja pela via dos projetos específicos que as escolas podiam optar por desenvolver, seja pelos projetos de interdisciplinaridade estimulados pela administração, colocando em xeque a estruturação seriada do processo de conhecimento, impeditiva de uma aprendizagem significativa, sobretudo, por não levar em conta as experiências culturais dos alunos e suas comunidades.

Embora não houvesse, à época, uma preocupação explícita em estabelecer delimitações conceituais rigorosas para a modalidade de ciclo que estava sendo criada, na proposta da prefeitura de São Paulo, os ciclos foram adjetivados como ciclos de aprendizagem, como afirma Alavarse. Fundamentada, em parte, no construtivismo, a proposta tinha como alvo a fixação de objetivos a serem atingidos ao longo de cada ciclo e previa, inclusive, a possibilidade de reprovação do aluno ao final

de cada um deles, nos casos em que o conselho de classe considerasse não ter havido alcance de determinados objetivos. Em seu processo de formulação, os ciclos foram apresentados como uma “noção pedagógica estreitamente vinculada à evolução da aprendizagem de cada educando e à avaliação de seus avanços e dificuldades”, e isso teria como consequência garantir, no transcorrer de cada ciclo, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, com integração das atividades dos professores do mesmo ciclo.

Para que a aprendizagem fosse viabilizada, foram citados como aspectos intrínsecos dos ciclos a elaboração de um currículo que favorecesse a integração dos alunos ao processo pedagógico e uma nova dimensão da avaliação, que subsidiaria os professores no conhecimento de seus alunos e na tomada de decisões, no âmbito de um trabalho coletivo.

Em contraste com as propostas de ciclos que posteriormente viriam a se chamar, em outras redes de ensino, *ciclos de formação* –, mais calcadas nos agrupamentos etários uniformes –, a proposta original da rede paulistana, tal como se pode constatar na exposição de motivos que acompanhou o regimento escolar que criou os ciclos, sustentava:

A proposta de ciclos tem, além disso, como objetivo o enfrentamento do fracasso escolar, dentro de uma concepção construtivista que respeite o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do educando, considerando-o como agente construtor de seu conhecimento, na interação com o outro.

Esse desenvolvimento, no entanto, não se dá rigidamente dentro de faixas específicas de idades ou de períodos determinados, pois há de se levar em conta a história de vida de cada um (vivências, interações sociais, etc.). Cabe ao coletivo dos professores detectar o universo conceitual e, a partir dele, ampliá-lo e torná-lo mais complexo, dando significado à aprendizagem.

Com base nesta argumentação, se é inadequado restringir o desenvolvimento a faixas específicas de idade, muito mais é limitá-lo à seriação. (*apud* Alavarse, 2002, p. 291).

Como realçam os trabalhos analisados, a proposição de ciclos teve como grande balizador a construção de um processo de escolarização centrado, por um lado, numa concepção de educação democrática, capaz de romper com exclusão e, por outro, numa concepção de trabalho pedagógico coletivo, capaz de superar a fragmentação da ação docente. Portanto, mais do que sobre condições materiais favoráveis, incidia sobre a dimensão valorativa de como encarar a organização da escola.

Na proposição inicial dos ciclos da capital paulista, o então ensino de primeiro grau teve os oito anos divididos em três ciclos, que foram implantados simultaneamente em todas as escolas da rede em 1992. O primeiro ciclo, de alguma forma herdeiro do ciclo básico da rede estadual, centrava-se na questão da alfabetização, prevista para desenvolver-se durante três anos, sem que isso significasse que nesse período se esgotava sua consolidação, pois que esta deveria ser preocupação permanente do processo escolar. Essa tônica é comprovada pela referência acentuada aos trabalhos de

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, presente em materiais difundidos para os educadores. O segundo ciclo, também de três anos, inovava ao tentar agrupar professores dos anos iniciais com os do final do ensino fundamental. Essa iniciativa foi justificada como uma tentativa de efetivamente romper com a tradição brasileira de segmentar os antigos primário e ginásio, tendo esse aspecto merecido destaque especial no parecer do Conselho Estadual de Educação,<sup>15</sup> que autorizou a SME a introduzir os ciclos. O último ciclo visava à consolidação do processo educativo com adolescentes.

Os autores assinalam que a implantação dos ciclos fez-se acompanhar da formação contínua de professores, sendo esta considerada um aspecto extremamente relevante. Especial atenção foi dada à formação de professores das antigas 5<sup>as</sup> séries, justamente as que apresentavam, no regime seriado, os maiores índices de reprovação e evasão.

Para criar condições de trabalho favoráveis ao acompanhamento dos alunos e, sobretudo, para o desenvolvimento da ação pedagógica planejada e articulada coletivamente, entre as jornadas de trabalho facultadas aos professores, foi aprovada a jornada de trabalho integral, pela qual o optante recebia por 40 horas-aula semanais e despendia 25 horas-aula em atividades com alunos, oito em horário obrigatoriamente coletivo, três em horário individual na escola e quatro de livre escolha para sua realização.

A proposta de ciclos não se fez, contudo, acompanhar de unanimidade, pois nos estudos são retratadas fortes resistências, especialmente dos docentes, que teriam como um dos focos as alterações do processo avaliativo, dado que os alunos só poderiam ser reprovados ao final de cada ciclo. Esse quadro era apontado como fator de queda da qualidade do ensino, por fomentar a falta de interesse dos alunos para estudar, já que sabiam, de antemão, que seriam aprovados. O trabalho de Maia, Cruz e Ramos (1995) apresenta depoimentos de professores contestando, particularmente, a administração quanto à afirmação de que teria havido amplo processo de consulta para a elaboração do regimento.

Apesar de apontar as potencialidades contidas na proposição original, Alavarse relata uma série de limitações no processo de formulação dos ciclos, argumentando que a grande ênfase nas medidas que antecederam a adoção dos ciclos pelo regimento, especialmente o Movimento de Reorientação Curricular, impediu que eles fossem mais bem delineados. Daí, provavelmente, algumas das dificuldades de convencer os vários segmentos da escola acerca da positividade dos ciclos, com ênfase na progressão escolar, o nó górdio das polêmicas desencadeadas.

Sobre a implementação dos ciclos na rede municipal, constata-se que, com a ruptura administrativa depois de 1992, não houve investimentos para subsidiar o trabalho com essa forma específica de organização do ensino. Aumentou a confusão teórica e prática entre séries e ciclos, o que se agravou pelo fato de que, na maioria das escolas, nem todos os professores tinham jornada de trabalho com horário coletivo.

<sup>15</sup> SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 1.911/91, aprovado em 18 de dezembro de 1991. *Acta*, São Paulo, v. 27, n. 265, p. 25-40, dez. 1991.

Três observações devem ser destacadas nos estudos. A primeira advém especialmente do trabalho de Borges, que embora parta de pesquisa etnográfica em uma escola, chega à conclusão de que a falta de investimento na proposta inicial, por parte dos governos sucedâneos, não garantiu as condições mínimas necessárias à implementação dos ciclos; assim, prevalecem na rede as séries e não os ciclos. Isso estaria configurando um conflito entre perspectivas curriculares incompatíveis, pois enquanto os ciclos visam a uma escola inclusiva, a seriação, agravada pelas condições materiais adversas, induziria a um processo de escolarização excludente, justamente para os que mais precisam da escola pública.

A segunda observação, resultante da pesquisa de Jacomini, derivada de estudo etnográfico em duas escolas, sustenta que novas formas de exclusão podem ser repostas, no quadro em que já não se verificam índices acentuados de reprovação e abandono. Essa reposição ocorreria pelo fato de que os professores, ao não acreditarem na proposta, restringiriam o acesso dos alunos ao conhecimento, por não compreenderem que as dificuldades apresentadas por eles devem ser objeto de trabalho da escola; por não se darem conta de que os alunos não devem ser culpabilizados porque não aprendem; e por continuarem a supor que a única via alternativa seja a repetência. A autora sustenta, ainda, que não houve apropriação dos fundamentos dos ciclos pelos professores, sendo que isso não pode ser associado diretamente à reiterada falta de condições materiais favoráveis, pois, se estas pesam, pesa mais a compreensão dos ciclos como uma forma de organização que possibilita mudar a dinâmica excludente da escola. A não incorporação desses fundamentos seria decorrente de fatores político-institucionais e culturais, em razão de uma dada concepção de escolaridade.

A terceira observação, presente em Maia, Cruz e Ramos (1995), refere-se à polarização ou ao frágil equilíbrio de uma proposta que defende a autonomia da escola e, para garantir uma concepção de ensino que considera democrática, estabelece, concomitantemente, a mesma orientação para todas as escolas.

### 3.3 Belo Horizonte

O programa político-pedagógico Escola Plural,<sup>16</sup> do município de Belo Horizonte, foi analisado em 18 títulos, sendo seis dissertações de mestrado, uma tese de doutorado, três artigos publicados em revistas da área educacional, cinco capítulos de um livro e três textos publicados em anais de encontros nacionais, um do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e dois da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

<sup>16</sup> Escola Plural é a denominação dada ao projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd/BH), a partir de 1995, e que será caracterizado, em linhas gerais, no desenvolvimento do texto.

Entre as seis dissertações de mestrado, três têm como foco central a análise da relação que as famílias de usuários da escola estabelecem com o projeto, uma discute o papel do diretor na implementação da proposta, e duas discutem as representações dos professores sobre a Escola Plural. A tese de doutorado analisa as concepções e as práticas avaliativas dos professores. Dos artigos publicados em revistas, dois baseiam-se na análise de dados documentais, e um discute a concepção de ciclo da proposta.

A proposta político-pedagógica da Escola Plural foi desencadeada em 1995, compreendendo um universo de 175 escolas municipais, cerca de 180 mil alunos e 8 mil professores. Seus formuladores a apresentam como parte de um movimento de renovação pedagógica que pode ser identificado a partir da década de 1920 no Brasil. Seus eixos norteadores foram apresentados à rede municipal em outubro de 1994 e implementados no ano seguinte, no primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da prefeitura de Belo Horizonte.

De acordo com Dalben (2000a, p. 13), seus implantadores “a definem como sendo um retrato construído a partir da multiplicidade de experiências que as próprias escolas vinham desenvolvendo na busca pelo equacionamento dos problemas do fracasso escolar das crianças da camada popular”.

A Escola Plural caracteriza-se como uma reforma educacional que procura alterar profundamente a cultura da escola e romper com a lógica que determina seu funcionamento, considerada responsável pela exclusão e pelos altos índices de fracasso escolar de crianças e jovens (Abreu, 2001; Amaral, 2002). Ela organiza-se a partir de quatro grandes núcleos, considerados vertebradores: 1) “os eixos norteadores”, 2) a “reorganização dos tempos escolares mediante a criação dos ciclos de formação”, 3) “os processos de formação plural” e 4) “a avaliação” (Amaral, 2002). Os ciclos de formação só podem, pois, ser plenamente entendidos, se considerados no bojo dos núcleos vertebradores da proposta.

Em Dalben (2000a), podem ser encontrados os quatro núcleos vertebradores da proposta. O primeiro refere-se aos *eixos norteadores*, quais sejam:

- Uma intervenção coletiva mais radical;
- A sensibilidade com a totalidade da formação humana;
- A escola como tempo de vivência cultural;
- A escola como espaço de vivência coletiva;
- As virtualidades educativas da materialidade da escola;
- A vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- Socialização adequada a cada idade/ciclo de formação;
- Nova identidade da escola, nova identidade do profissional.

O segundo núcleo vertebrador, refere-se à *reorganização dos tempos escolares*, criando os ciclos de formação, ideia central na concepção de formação do sujeito, pois permite trabalhar com alunos que apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem e propõe grande flexibilidade nos tempos, espaços e práticas escolares. A proposta adota três ciclos de formação no ensino fundamental, ampliando de oito para nove anos a permanência do aluno na escola. Os alunos de 6 anos de idade são incorporados ao ensino fundamental. Eles guardam correspondência com os ciclos de desenvolvimento dos alunos, a saber:

- 1º ciclo (da infância) – que compreende alunos de 6 a 8-9 anos de idade;
- 2º ciclo (da pré-adolescência) – que compreende alunos de 9 a 11-12 anos de idade;
- 3º ciclo (da adolescência) – que compreende alunos de 12 a 14 anos de idade.

A proposição dos ciclos de formação é feita a partir de uma nova lógica de organização dos tempos escolares, articulados em torno da totalidade das dimensões formadoras, que abrangem, portanto, os diferentes aspectos do desenvolvimento humano, da construção de identidades e da consideração de vivências culturais mais amplas. Pretende-se que o tempo de escola seja um tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos de mesma idade-ciclo de formação-socialização, sem rupturas ou interrupções desse processo.

O terceiro núcleo vertebrador diz respeito aos *processos de formação plural*. Alarga-se a concepção de aprendizagem, e são propostos processos formadores voltados para a totalidade da formação humana, problematizando a cultura escolar, que apresenta, de modo dicotômico, o que se aprende na escola e seus usos sociais, bem como a lógica transmissiva e acumulativa do conhecimento.

O quarto eixo vertebrador refere-se à *avaliação* na Escola Plural. Propõe a avaliação contínua e processual (Costa, 2000), centrada no processo de formação do sujeito e nos aspectos globais do processo educativo. Deve referir-se, portanto, não apenas às questões de ensino-aprendizagem, mas ao projeto político-pedagógico da escola como um todo, incluindo a atuação dos professores, o currículo, a organização do trabalho escolar, a dimensão socializadora e cultural, a formação de valores e a construção de identidades.

De acordo com Soares (2000, 2001, 2002), trata-se de uma proposta de mudança de cunho cultural, que entende que os atores sociais envolvidos são provenientes de culturas diversas, que apresentam conflitos de valores e que constroem significados diferentes sobre a realidade.

A Escola Plural tem assegurado, segundo Martins (2000), condições propícias para a consecução de seu projeto, no que se refere à realização do trabalho coletivo e à flexibilização do trabalho escolar, de forma que cada escola municipal possui um número de professores maior do que o número de turmas, correspondendo a 1,5 professor por turma.

A proposta da Escola Plural foi formulada por profissionais integrantes das equipes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a saber: direção do órgão, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), departamentos de educação das administrações regionais e coordenação político-pedagógica, conforme registra Fernandes (2002). Segundo o autor, a direção das escolas não foi reconhecida como parceiro estratégico para a formulação e a implantação da proposta, o que teria contribuído para o sentimento de medo e ansiedade diante da implementação, fator esse que se constitui um dos focos de resistência.

As pesquisas que se propuseram a discutir a implementação da Escola Plural, embora, como diz Carneiro (2002), reconheçam que o projeto procura alterar profundamente os processos seletivos e excludentes da escola, propondo uma escola mais democrática, humana e criativa, destacam várias dificuldades no processo de implementação das mudanças pretendidas. A maioria das pesquisas chama a atenção para a resistência dos professores e da comunidade escolar no que tange à não reprovação dos alunos. A permanência do aluno no ciclo de formação sem reprovações foi a mudança de maior impacto entre os sujeitos pesquisados, com destaque para a grande resistência dos professores e sua influência na trajetória escolar dos alunos (Corrêa, 2000; Glória, 2002). Para muitos professores e pais, os alunos se desinteressaram diante da ausência de possibilidade de reprovação; para eles, permanece a crença no poder disciplinador da avaliação. Muitos profissionais declararam-se contrários às reprovações sucessivas e adeptos da avaliação contínua e qualitativa, mas consideraram também que o fim das notas e a adoção de uma avaliação exclusivamente qualitativa resultaram em perda de controle do professor sobre a disciplina e sobre o desempenho do aluno.

Outra consideração importante a respeito dos professores é que a ausência de um currículo comum às turmas do mesmo ciclo faz com que eles fiquem sem parâmetros para a avaliação, segundo Amaral (2002). Um estudo desta autora, realizado em 1994, mostra que grande parte dos professores compreende de maneira dicotômica a relação entre o conteúdo e a forma de organizá-lo pedagogicamente, e sugere a criação de diretrizes curriculares norteadoras para toda a rede, proporcionando sustentação teórica a esses profissionais. A pesquisa de Soares (2000) encontra ressonância no estudo de Amaral (2002) em relação à postura dos professores, ao analisar que a implementação dos ciclos e o fim da reprovação significaram perda de referência para o trabalho dos docentes do 3º ciclo. Indica, também, a convivência de duas lógicas educativas: uma, de construção de novas referências, mais flexíveis e plurais, e outra, de permanência das referências do modelo seriado de educação.

O trabalho de doutorado de Dalben (1998) analisa as concepções e as práticas avaliativas dos professores no contexto de implementação da Escola Plural, demonstrando como a reorganização do espaço/tempo escolar e a ênfase no trabalho pedagógico coletivo interferiram na reflexão docente sobre sua prática avaliativa. Considera a avaliação como um elemento imbricado na cultura escolar e atribui a ela o papel de mediação na reflexão sobre a escola e seus agentes, sobre sua realidade, o que permite aos professores aprimorar suas práticas de maneira mais consistente, aderindo

coerentemente à concepção epistemológica da interestruturação do conhecimento. Costa (2000) afirma a necessidade de se criar uma nova cultura de avaliação escolar, mas acredita que, da forma como a Escola Plural tem sido vivenciada, isso tem poucas chances de acontecer.

As pesquisas que analisam a repercussão da proposta da Escola Plural em relação aos profissionais chegam a conclusões diferentes entre si. Mazzilli (2000) assinala que, no discurso dos professores, a proposta não foi bem recebida e cita, como fatores dificultadores, o tempo relativamente curto de implementação da proposta e a precária formação acadêmica e em serviço dos profissionais da escola, concluindo que essas questões precisam ser enfrentadas para a efetivação do projeto. Fortes (1997), embora reconheça o pouco tempo decorrido para a implementação da proposta, diz que, apesar das dificuldades e dúvidas iniciais, as modificações introduzidas na organização da escola tiveram repercussão positiva, mobilizando profissionais para discutir as alternativas mais adequadas à realização das mudanças.

A pesquisa de Carneiro (2002), que tem como foco os professores considerados protagonistas da mudança, de acordo com o discurso da Secretaria Municipal de Educação, diferencia-se dos outros dois trabalhos que discutem a representação dos professores sobre as mudanças propostas, por abordá-la a partir da análise do discurso do texto oficial. Conclui que as retóricas de mudança apresentam-se com a intenção de converter o outro para que a mudança ocorra e carregam consigo o discurso da negação do modelo que pretendem superar. Segundo a autora, o discurso da mudança veiculado pela Escola Plural pode ser analisado por um viés voluntarista, mesmo que implícito, uma vez que toma o progresso e o desenvolvimento como algo linear e harmônico. Isso porque a Escola Plural considera os protagonistas históricos – professores que participavam de um movimento de renovação pedagógica – sem problematizar as tensões que emergiam dessas experiências. Ao ouvir esses professores na pesquisa, a autora mostra que o tipo de leitura feita por eles varia de acordo com a representação que fazem de seus interlocutores – no caso, a Secretaria Municipal de Educação –, ressaltando as questões políticas presentes na implementação. Destaca, por fim, as dificuldades de se propor um projeto com características universalizantes, devido à existência de uma diversidade de posições e disposições de leituras e práticas docentes.

Quanto à posição das famílias e dos alunos, encontram-se nas publicações dois tipos de análise. Um afirma que os sentidos conferidos à escolarização foram pouco alterados pelas famílias e alunos depois da implementação da não retenção escolar. Alunos e familiares acreditam que o fim da reprovação dificulta as possibilidades de sucesso e ascensão escolar e social e conduz a uma forma mais perversa de exclusão, por permitir a continuidade dos estudos e outorgar, no término do ensino fundamental, um certificado esvaziado de valor social (Glória, 2002). O outro tipo admite que os valores e as condutas das famílias estruturam-se, predominantemente, a partir de elementos que configuram a lógica de uma “eficácia social”, ou seja, as famílias julgam que a certificação e os conhecimentos escolares são fundamentais para que

os filhos possam inserir-se no mundo contemporâneo e no mercado de trabalho. A posição em relação à eficácia da Escola Plural se diversifica, havendo um grupo de pais que se posiciona contrário ao projeto político-pedagógico e outro que lhe é favorável (Abreu, 2002). Elias de Freitas (2000) aproxima-se das análises de Abreu (2001) e acrescenta que o papel dos atores responsáveis pela implementação da política no interior das escolas corrobora a representação dos pais sobre a Escola Plural, gerando uma atitude mais ou menos hostil contra a proposta. A pesquisa de Martins (2000) destaca que a coexistência de posições favoráveis e contrárias à proposta não inviabiliza o seu desenvolvimento.

A mudança na ordenação dos tempos e espaços escolares, aspecto central da proposta de ciclo da Escola Plural, aparece como foco de análise da pesquisa de Martins (2000), que conclui, depois de estudo de caso, que os agentes têm alterado a organização dos tempos escolares, rompendo com a lógica usual dos sistemas de ensino, construindo espaços coletivos de reflexão e processos de formação continuada.

Ao analisar o currículo da Escola Plural, o trabalho de Amaral (2000) enfatiza a aprendizagem interdisciplinar e globalizada do conhecimento, organizada por uma perspectiva de contextualização do ensino por meio da "pedagogia de projetos". Ao propor uma perspectiva mais social e globalizante, preocupada com a totalidade da formação humana, o projeto não negou a necessidade dos conteúdos disciplinares. No texto oficial, considera-se que o conteúdo escolar deve ter como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas. O que a autora destaca na pesquisa é que a abordagem globalizadora foi, contudo, considerada pelos profissionais como a razão da perda de referência no trabalho, revelando que eles têm dificuldade de perceber como essa proposta metodológica pode propiciar o trabalho interdisciplinar.

Elementos da conceituação de ciclos aparecem no texto de Giusta (1999), ao argumentar que eles dão sustentação à proposta de formação do educando como sujeito de direitos, sendo que devem ser respeitados seus ritmos de aprendizagem. Segundo a autora, os ciclos consistem em um meio para a democratização do ensino e instigam a reflexão acerca das dimensões sociopolíticas da escola. Em comparação com a organização seriada do ensino, os ciclos trazem em sua defesa a amplitude do dever de educar; a complexidade do processo ensino/aprendizagem e o caráter construtivo e indeterminável da relação aprendizagem/desenvolvimento.

Segundo Elias de Freitas (2000), a Escola Plural surge como um marco de política pública, que almeja repensar a educação à luz das críticas aos mecanismos de exclusão, e seu projeto passou a inspirar outras redes que introduziram o regime de ciclos em suas escolas. Seu projeto político-pedagógico também foi alvo de ampla pesquisa de avaliação, que será objeto de análise, neste estudo, na seção que aborda a avaliação de resultados e os impactos das propostas de ciclos.

### 3.4 Outras redes de ensino

Além das redes de ensino de São Paulo (Estado e município) e de Belo Horizonte, a bibliografia relacionada abarca, ainda que em número menor, o estudo de propostas de ciclos e sua implementação em outras redes escolares do Brasil.

Os ciclos implantados nas redes estaduais de ensino de Minas Gerais, Pará e Paraná e nas redes municipais de Blumenau-SC, Porto Alegre e Vitória da Conquista-BA são estudados em 14 textos diferentes.

Trata-se de cinco artigos publicados em revistas da área educacional, um livro, um capítulo de livro e sete dissertações de mestrado. Excetuando-se os artigos em revistas, as demais publicações explicitam os procedimentos metodológicos utilizados, o que permite constatar que a entrevista foi a técnica de coleta de informações privilegiada nos estudos, sendo utilizada a pesquisa documental como meio complementar ou inicial de busca de dados. Em sua maioria, as pesquisas podem ser classificadas como estudos de caso, que abordam poucos sujeitos, sobretudo professores, coordenadores ou técnicos da Secretaria de Educação, responsáveis pela implantação das propostas.

A dissertação de mestrado de Leite (1999) diferencia-se por não usar a entrevista como meio principal da coleta de dados; no entanto, ao definir a população para a aplicação de seus questionários, também opta por estudar o mesmo grupo de profissionais que foram selecionados como sujeitos nas outras pesquisas.

Os textos de Azevedo (1997) e Krug (2001) baseiam-se na experiência que os autores vivenciaram com a formulação e a implementação dos ciclos em Porto Alegre; o primeiro, como secretário de Educação do município, e a segunda, ao trabalhar na formação de assessores da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, de 1994 a 2000.

A pesquisa de Andrade (2002), embora tenha tomado como referência informações coletadas em uma escola da rede municipal de Blumenau, teve como objeto principal de análise a discussão dos princípios e fundamentos teóricos dos ciclos de formação, não se detendo na análise da política implementada na rede.

De maneira geral, os estudos analisados evidenciaram que as propostas dos ciclos têm se enquadrado dentro de movimentos pela democratização da educação. Em Minas Gerais, o regime de ciclos está situado no contexto das lutas políticas da década de 1980, que, naquele Estado, resultaram na eleição de Tancredo Neves para governador, pelo Partido de Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No conjunto de textos que se reportam à rede estadual mineira, a alfabetização foi considerada uma "exigência histórica", encarregada de possibilitar à população sua efetiva participação social (João, 1990; Cangussu, 2001).

Em Porto Alegre, o contexto da implantação dos ciclos foi o da eleição da Frente Popular, em 1989, sob o comando do PT, que, entre outros eixos políticos, defendia a desprivatização e a democratização do Estado, tendo como signo desses pressupostos a bandeira do "orçamento participativo" (Krug, 2001).

Os estudos evidenciam os princípios de participação e descentralização como a tônica das propostas, seja a dos anos 1980, seja a dos anos 1990, que almejavam uma formação voltada para a cidadania. A barreira a ser superada era, então, a exclusão escolar, manifesta pelos altos índices de repetência e evasão. Nessa perspectiva, o foco das propostas voltou-se para o sucesso dos alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, sendo que as concepções de ciclos se mostraram inseparáveis de outras discussões pedagógicas ligadas ao currículo e à avaliação.

Os textos referentes à proposta de Porto Alegre, que seguiu a trilha da experiência paulistana e da Escola Plural, demonstram a preocupação em efetivar um currículo interdisciplinar, organizado em torno de complexos temáticos construídos a partir da articulação de temas oriundos de pesquisa socioantropológica sobre a realidade social vivenciada pela comunidade com os conteúdos disciplinares, levando em conta o estágio de desenvolvimento característico de cada ciclo de idade (Krug, 2001).

Outra justificativa para a implantação das propostas, apontada nos estudos, é a possibilidade de diminuir os gastos públicos no setor. Na pesquisa que estuda a experiência de Vitória da Conquista, na Bahia (Leite, 1999), os entrevistados indicam que a implantação do ciclo básico teve como objetivo a inclusão das classes de alfabetização – que trabalham com crianças de 6 anos de idade – na contabilidade, para os repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).<sup>17</sup> Um dos estudos que aborda o ciclo básico no Paraná (Negri, 1994) assinala que o combate à repetência teve como um de seus objetivos a diminuição do déficit público.

A respeito da forma de implantação dos ciclos, os estudos buscam demonstrar em que medida foi possibilitada a participação dos professores na construção das propostas, evidenciando que elas se originam no interior das Secretarias de Educação e são apresentadas aos professores em algum estágio de sua implantação. O I Congresso Mineiro de Educação e o I Congresso Constituinte da rede municipal de Porto Alegre são exemplos citados que demonstram, até certo ponto, a participação dos professores desde a formulação dos pressupostos da proposta.

Os estudos sobre o ciclo básico do Paraná mostram que houve um abandono da proposta inicial de implantação gradativa dos ciclos nas escolas. Com a mudança do secretário de Educação, optou-se por sua implantação generalizada a partir de 1990, sem que tenham sido asseguradas as condições básicas previstas inicialmente (Mainardes, 1995; Negri, 1994).

Como um dos maiores problemas da efetivação do regime de ciclos, a falta de acompanhamento das escolas, por parte dos implementadores, é citada em todos os estudos. Quanto às deficiências desse acompanhamento, são apontadas a ausência

<sup>17</sup> O referido fundo, regulamentado pela Lei nº 9.424/96, prevê a redistribuição das verbas para o ensino fundamental entre Estados e municípios, conforme o número de alunos matriculados anualmente nas redes respectivas.

de condições materiais para o trabalho nas escolas e a falta de continuidade de apoio teórico-metodológico para os professores. Este segundo aspecto é abordado de várias maneiras pelos textos analisados. Na discussão sobre a resistência dos professores às inovações, argumenta-se sobre a necessidade da continuidade do apoio técnico, sendo que alguns autores entendem que as mudanças no cotidiano escolar virão com o tempo (João, 1990).

Sobre a formação de professores, sugere-se que esta não se constitua um *a priori* dos ciclos, mas que seja trabalhada desde a sua implantação. Propõe-se, também, que os temas abordados nos momentos de formação contemplem o estudo sobre o desenvolvimento infantil, o currículo, a avaliação e a organização comunitária (Krug, 2001). Também sobre esse aspecto, o texto referente à experiência de Vitória da Conquista-BA aponta as informações insuficientes transmitidas aos professores como uma das causas da incongruência entre as decisões políticas e a correspondente prática pedagógica (Leite, 1999).

Um dos estudos sobre o ciclo básico de alfabetização do Paraná mostra que a mudança do titular da Secretaria de Educação ocasionou um redirecionamento na política, negligenciando o apoio teórico aos professores (Negri, 1994). Sobre a experiência paranaense, Mainardes (1995) argumenta, ainda, que, mesmo que houvesse um acompanhamento teórico-metodológico às escolas, se esbarraria em outro problema: a contratação temporária de professores. A existência de um quadro instável de professores teria dificultado um acompanhamento mais sistemático e contínuo da implementação da proposta educacional.

O estudo referente ao ciclo básico do Pará também mostra a alternância do grupo gestor que implementou o projeto como um dos fatores da falta de acompanhamento da proposta, embora a Secretária de Educação tenha permanecido (Pinto, 1999). Do mesmo modo, Cangussu (2001) chama a atenção para esse fenômeno, ao percorrer a trajetória dos ciclos na rede estadual de ensino mineira, mostrando que, a cada mudança de governo, os ciclos eram esquecidos ou resgatados pelos gestores.

Quanto aos resultados das políticas de ciclos, os textos afirmam, de uma maneira geral, que eles não foram implementados como se propunham, e citam a falta de discussão democrática na implementação e a ausência de acompanhamento (material e teórico) como os principais determinantes desse resultado.

A partir da constatação dessas discontinuidades, alguns textos, como o que estuda o ciclo básico do Pará, concluem pela necessidade de que as propostas de ciclos sejam planejadas como projetos sociais amplos e não como forma de proselitismo de seus implementadores (Pinto, 1999).

Outros textos reconhecem que a falha no acompanhamento das propostas foi devida à desconsideração da dimensão cultural do ambiente escolar (Teixeira, 1999). Consideram que a identidade profissional dos professores (Fernandes e Franco, 2001) e as práticas consolidadas no cotidiano escolar (Krug, 1996) não receberam a devida atenção dos implementadores.

Como resultados positivos das propostas, há trabalhos que apresentam as novas práticas e discursos que se fazem presentes nas escolas. A pesquisa sobre o ciclo básico de alfabetização de Minas Gerais destaca um avanço na forma de tratar o aluno, com a melhora de sua autoestima – devido à eliminação da repetência – e o respeito ao seu ritmo de aprendizagem, mediante o oferecimento de atendimento mais individualizado, quando necessário (João, 1990).

O estudo sobre os ciclos de Vitória da Conquista pontua como práticas desenvolvidas, em decorrência dos ciclos, a nova forma de conceber o processo de conhecimento, a centralidade na aprendizagem do aluno e a busca de um novo tipo de relacionamento da escola com a comunidade (Leite, 1999).

Reportando-se às mudanças promovidas pelos ciclos, Cangussu (2001) reprova a decisão da Secretaria de Educação mineira, a qual, depois de 14 anos da implantação do ciclo básico na rede estadual, oferece às escolas a possibilidade de escolherem se querem, ou não, permanecer com o regime de ciclos. Na opinião do autor, embora o processo de implementação dos ciclos não tivesse contado com a participação desejada dos professores, as escolas já haviam se habituado a esse regime. Nesse sentido, argumenta que, mesmo quando não implantados da melhor maneira, os ciclos, ao flexibilizarem o tempo/espço escolar, colocam em questão a necessidade de flexibilizar outros elementos do fazer pedagógico, como o currículo e a avaliação, remetendo a uma nova concepção do papel da educação escolar.

Também, como aspectos positivos, o estudo de Mainardes (1995) registra que, nas escolas estaduais do município de Ponta Grossa-PR, a maioria dos alunos demonstrou significativa aprendizagem na área de Língua Portuguesa. Nessa pesquisa foi realizada a avaliação do desempenho de 104 alunos da 2ª etapa do ciclo básico de alfabetização (CBA). O resultado mostrou que 75% dos alunos foram capazes de produzir um texto considerado satisfatório, e que 74% deles conseguiram relatar as ideias básicas do texto proposto na avaliação da leitura.

Dois textos discutem os problemas de implementação dos ciclos referindo-se ao sistema capitalista. Ao detectar o êxito na desobstrução do fluxo dos alunos das antigas 1ªs séries para as 2ªs, mesmo diante de um suposto fracasso do projeto como um todo, um dos estudos sobre o ciclo básico paranaense denuncia que, com isso, apenas os objetivos de diminuição dos gastos públicos com educação, identificados como neoliberais, foram alcançados com a proposta (Negri, 1994). Um segundo estudo, desta vez sobre os ciclos de Porto Alegre, depois de defender uma melhor organização da comunidade para o êxito dos ciclos, indica o marxismo como uma perspectiva para se pensar essa organização e a estrutura escolar de maneira ampla (Krug, 2001).

Além das conclusões já referidas, o estudo das experiências aqui mencionadas permite observar como os ciclos foram interpretados em variados contextos político-pedagógicos existentes em diferentes regiões do País. Um primeiro olhar sobre a abrangência, a cronologia e as redes nas quais as propostas foram efetivadas revela que elas não ocorrem isoladamente, mas que têm a ver com as influências do contexto histórico em que estão inseridas.

Enquanto as redes estaduais citadas adotaram, a partir da década de 1980, o ciclo básico de alfabetização (CBA), que abrange os anos iniciais do ensino fundamental, as redes municipais, excetuando-se a de Vitória da Conquista, na década de 1990, apostaram em ciclos mais abrangentes.

Outras propostas de ciclos também foram implantadas em várias redes de ensino no País, no entanto não foram arroladas neste trabalho por não terem sido encontrados estudos acadêmicos sobre elas nas fontes investigadas, no período em pauta.



## CAPÍTULO 4

### AVALIAÇÃO E IMPACTO DOS CICLOS JUNTO À CLIENTELA ESCOLAR

59

A grande indagação que paira sobre essa forma de organização da escola incide basicamente sobre sua efetividade para a melhoria da qualidade do ensino. A mídia, os políticos, as famílias, os professores e, por vezes, até mesmo os próprios alunos manifestam, recorrentemente, e a propósito de diferentes iniciativas de adoção dos ciclos, a suspeita de que eles seriam os responsáveis pela “queda do nível do ensino”. Terá fundamento essa apreensão a respeito dos resultados dos ciclos junto à clientela escolar e aos sistemas de ensino? Devem os ciclos permanecerem como estão, serem modificados ou abolidos? O que será preciso fazer para que os ciclos cumpram as expectativas que geraram quanto à democratização do ensino e à inclusão social, no caso de permanecerem e se multiplicarem nas redes escolares?

Infelizmente são ainda extremamente escassos os estudos que se referem aos impactos dos ciclos na população escolar e os que existem, via de regra, não são conclusivos. Muito do que é possível ajuizar a respeito dos ciclos, por intermédio dos estudos realizados, diz respeito à incontestável validade e atualidade de seus princípios e às dificuldades de sua implementação, mas ainda muito pouco se investigou sistematicamente sobre seus resultados e repercussão entre a clientela escolar.

Em pesquisas que analisam experiências de implementação dos ciclos – geralmente realizadas mediante estudos de caso que incluem uma ou poucas escolas –, registram-se algumas tentativas de avaliar os seus efeitos na aprendizagem

dos alunos, mediante a aplicação de provas ou pela comparação do fluxo escolar antes e depois da introdução desse regime. Trata-se, no entanto, de indícios que não podem ser generalizados para toda a rede a que pertencem as escolas estudadas.

Entre as poucas avaliações referentes às redes escolares como um todo, visto que os ciclos supõem, como bem lembra Creso Franco (2003), uma política de redes, antes que uma política de escolas, a maior parte delas utiliza dados de avaliações do sistema, que aferem o rendimento dos alunos em larga escala e que, em princípio, permitem realizar comparações acerca de como estes progridem em diferentes momentos da trajetória escolar, bem como possibilitam comparar os resultados alcançados por populações escolares diferentes.

Como as escolas com ciclos estão concentradas na Região Sudeste e, em particular, nos Estados de Minas Gerais e de São Paulo, não é de surpreender que as pesquisas de avaliação também se refiram à realidade dessas redes. É de se lamentar, entretanto, que não tenham sido encontrados estudos sobre as demais iniciativas no período.

Um dado que chama a atenção é que todas as avaliações, dentro desse perfil, foram publicadas em uma só fonte: o periódico *Estudos em Avaliação Educacional*.

#### 4.1 Avaliações em larga escala

Na bibliografia consultada, há um conjunto de artigos sobre o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, publicados em 1992. Esse Estado foi o primeiro a criar um sistema próprio de avaliação educacional – a exemplo do que fez o Ministério da Educação em 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) –, que teve como objetivo monitorar a rede pública de ensino quanto às medidas a serem tomadas no nível da administração central, no âmbito regional, no das unidades escolares e das salas de aula. O processo de avaliação do sistema mineiro teve início a partir do ciclo básico de alfabetização (CBA), implantado na rede estadual em 1985, e procurou envolver, progressivamente, o corpo docente e a comunidade em que se situa a escola na implementação das ações avaliativas. De acordo com Heraldo Marelim Vianna (1992), um de seus mentores, o intento era o de procurar compreender os resultados da aferição do desempenho dos alunos dentro do contexto da escola e da cultura local, tendo como uma de suas metas levar a escola e os professores a uma autoavaliação no que se refere ao ciclo.

Além do texto citado, encontram-se nesse grupo os artigos de Vianna (1992a), Antunes e Souza (1992) e Vianna, Squarcio e Vilhena (1992), todos referentes à primeira experiência integrante do mencionado programa, que procedeu a uma avaliação censitária do rendimento dos pouco mais de 300 mil alunos egressos do CBA.

Os alunos foram submetidos a provas de Língua Portuguesa, Redação, Matemática e Ciências. Além do rendimento, foram controladas variáveis como sexo, idade e tempo de permanência na série e dados relativos ao currículo, como a importância atribuída às disciplinas e a predominância de conteúdos no CBA, bem

como atividades desenvolvidas fora da escola. Foram também colhidos dados referentes às condições de implementação do ciclo nas escolas como: estratégias propostas pelo CBA, critérios de ingresso e enturmação de alunos, número de alunos por turma, uso das bibliotecas, serviço de supervisão pedagógica e inspeção, atuação da Secretaria de Educação, integração da escola com pais e comunidade, critérios de escolha dos professores e sua eficácia nas escolas e continuidade da aprendizagem depois do CBA.

A avaliação do rendimento dos alunos no CBA mostrou que as crianças podem acompanhar as diversas fases do processo de ensino. Eles apresentaram um desempenho razoável em Língua Portuguesa, embora tenham obtido resultados baixos na prova de redação. O desempenho em Matemática mostrou-se bastante comprometido e em Ciências atingiu níveis satisfatórios. Os dois aspectos críticos apontados foram: o domínio da capacidade de expressão escrita e a aplicação de noções básicas de Matemática.

Sobre a cultura escolar e o ambiente cultural dos alunos, verificou-se que a clientela escolar gosta da escola que frequenta, afirma serem muito importantes as disciplinas que estuda, não as considerando difíceis, e resolve seus deveres de casa sozinha. Os alunos, geralmente, não dispõem de livros suficientes em casa para seus estudos, ocupam boa parte do tempo fora da escola vendo televisão e não convivem, em sala de aula, com recursos adequados e facilitadores da aprendizagem. Os dados analisados remetem, pois, à identificação de algumas situações importantes que poderiam estar dificultando o desenvolvimento das estratégias do CBA. Quanto às variáveis relativas à organização e ao funcionamento do CBA, observou-se grande diversidade de respostas, mostrando que também há problemas dessa natureza que comprometem o sucesso do ciclo de alfabetização na rede estadual mineira.

Os resultados da avaliação do CBA mineiro, embora abrangentes e representativos do que ocorria então na rede, são apresentados nesses estudos de forma descritiva apenas. Lendo-os, ressurte-se de uma análise de mais largo fôlego, capaz de melhor articular o conjunto das variáveis de diferentes naturezas que fizeram parte do desenho da avaliação e de ensaiar interpretações de maior alcance, tendo em vista o sucesso da implementação dos ciclos.

Chama a atenção, especialmente, a falta de dados acerca da avaliação da experiência paulista, considerando-se o grande número de estudos já produzidos a respeito das reformas na rede estadual. Apenas três textos ocupam-se do tema nos trabalhos selecionados. Examinemos primeiramente os que foram produzidos pelas mesmas autoras ou pela mesma equipe de pesquisa: Rose Neubauer da Silva e Davis (1993) e Neubauer, Davis e Espósito (1996).

O primeiro desses artigos, publicado em 1993, "É proibido repetir", incide sobre ações relativas ao ciclo básico nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, tratando dos aspectos políticos ligados à sua formulação e implementação e à sua efetividade como medida que se propõe a melhorar o fluxo dos alunos na escola básica. As autoras partem de uma pesquisa com delineamento quase experimental, que adota como abordagem o modelo de fluxo desenvolvido por Fletcher e Ribeiro, valendo-se de dados da Pesquisa

Nacional de Amostra por Domicílio (Pnads) e dos censos educacionais do Ministério da Educação/Inep, relativos à matrícula de alunos do ciclo básico das redes estaduais de Minas Gerais e São Paulo. Como grupo de controle, são tomadas as matrículas das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries da rede estadual do Rio Grande do Sul. Ao acompanharem a trajetória escolar de coortes de alunos entre 1981 e 1989, os autores constatam que a introdução do ciclo básico não teria alterado basicamente o fluxo escolar nos dois Estados e passam a analisar as condições culturais e os condicionantes escolares que estariam contribuindo para o insucesso das medidas.

Discutindo o mérito das inovações em estudo, Neubauer e Davis apresentam as condições que consideram fundamentais para reverter o quadro de repetência no País e que viriam a constituir os fundamentos da introdução da progressão continuada no Estado de São Paulo alguns anos depois, quando a própria Rose Neubauer assumiu a pasta da Educação. As condições arroladas são: garantir, em todas as séries do ensino fundamental, o sistema de promoção automática; organizar as classes apenas e exclusivamente por faixa etária; desestimular os remanejamentos de alunos; instrumentalizar o professor para trabalhar com grupos heterogêneos; estabelecer um sistema contínuo de acompanhamento do processo de implantação da inovação educacional; criar sistemáticas de avaliação e controle que assegurem patamares mínimos de desempenho; e informar a sociedade civil como forma de dar continuidade à proposta.

Os resultados desse estudo, de certo modo, indicam que a repetência, em vez de ter sido eliminada, teria sido postergada para o final dos ciclos de alfabetização, o que foi também referido por algumas investigações com menor número de escolas, como as de Andrade (1992), Mainardes (1995) e Zoraide Faustiloni da Silva (1990). Esse pode ter sido um dos motivos que levou as administrações que estenderam o regime de ciclos a todo o ensino fundamental, depois das experiências com o ciclo básico, a cercearem as possibilidades de reprovação dos alunos, chegando mesmo, em uns poucos casos, a eliminá-la totalmente.

Outra pesquisa de avaliação é relatada sinteticamente por Neubauer, Davis e Espósito (1996) em texto produzido para o Seminário Internacional sobre Modelos Avaliativos, realizado com apoio do Banco Mundial na capital paulista. O propósito do estudo foi avaliar três políticas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação quanto ao seu impacto sobre os níveis de aprendizagem dos alunos da região metropolitana de São Paulo. As políticas referem-se à implantação: do ciclo básico, em 1984; da jornada única, de seis horas, para alunos e professores do ciclo básico, a partir de 1988; da escola-padrão, que representou a criação de condições privilegiadas de funcionamento em algumas unidades escolares da rede estadual de ensino, a partir de 1992.

A avaliação de impacto foi feita por meio de dois projetos complementares, realizados entre 1992 e 1995: um estudo longitudinal, de caráter qualitativo, que compreendeu o acompanhamento da vida escolar de 3.600 alunos de 60 escolas públicas estaduais durante três anos; e outro, de natureza quantitativa, que envolveu 140 alunos de seis das 60 escolas estudadas.

A análise dos resultados realizou-se em duas etapas. A primeira teve por objetivo comparar o rendimento dos alunos dos quatro estratos: 1) escolas que se tornaram padrão em 1992; 2) escolas que se tornaram padrão em 1993; 3) escolas com jornada única; 4) escolas apenas com ciclo básico. A segunda etapa focalizou a interferência das características dos alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos no rendimento escolar.

As autoras concluem que as médias de rendimento dos alunos das escolas-padrão dos dois estratos foram muito próximas e significativamente mais altas que as dos demais, e que os alunos das escolas que não eram padrão, mas que tinham jornada única, apresentaram rendimento maior do que os que frequentavam escolas apenas com o ciclo básico. Mostram, ainda, que variáveis como renda e ambiente cultural não se revelaram estatisticamente relevantes como interferentes no processo de aprendizagem dos alunos nos diferentes domínios cognitivos, mas assinalam que as diferenças de resultados obtidas entre as escolas de um mesmo estrato evidenciam como é forte o peso das variáveis intraescolares na determinação do rendimento escolar.

Como se pode observar bem, neste caso, ainda que o ciclo básico tenha constituído objeto de estudo da pesquisa, o foco da investigação recaiu sobre aspectos que não eram específicos dos ciclos.

Do mesmo modo que em Minas Gerais, o Estado de São Paulo criou seu próprio sistema de avaliação do rendimento dos alunos, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Entretanto, a despeito de as redes estaduais de ambos os Estados terem ampliado o regime de ciclos para os oito anos do ensino fundamental, na segunda metade dos anos 1990, nenhuma delas divulgou informações sobre o rendimento dos alunos que possibilitassem a realização de estudos capazes de estabelecer comparações entre os progressos na aprendizagem obtidos antes e depois da introdução dos ciclos.

Somente no último ano do período considerado encontra-se estudo que utiliza dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/1999, procurando estabelecer relações entre as políticas de não repetência e a qualidade da educação, mediante a aplicação de modelos de regressão multinível. Ferrão, Beltrão e Santos (2002) têm como propósito verificar se há diferenças no desempenho escolar dos alunos do 4º ano do ensino fundamental, submetidos a políticas desse tipo na Região Sudeste e, em especial, nos Estados de Minas Gerais e São Paulo.

O modelo de regressão aplicado permite controlar o impacto de vários níveis no desempenho dos alunos. Para tanto, adotou-se como variável resposta a proficiência dos alunos, e como principais variáveis explicativas a defasagem idade/série e o regime de organização do ensino: promoção automática ou seriação. Também foram controlados a dependência administrativa das escolas e o nível socioeconômico dos alunos e das escolas.

Para uma visão geral da situação da defasagem idade/série, inicialmente foram controlados sexo, nível socioeconômico e raça/cor dos alunos, sendo que, entre aqueles com maior atraso escolar, encontram-se os do sexo masculino, de condição

socioeconômica dos extratos inferiores e de cor negra. Na sequência, o nível de proficiência dos alunos é analisado em função do regime de organização da escola, do nível socioeconômico e da defasagem idade/série, revelando que o desempenho é melhor entre os alunos de escolas seriadas, com melhor nível socioeconômico e sem defasagem idade/série.

Para maior controle dos resultados, os dados de São Paulo e de Minas Gerais foram submetidos a uma análise mais detalhada, que procurou estabelecer correlações entre o desempenho dos alunos com atraso escolar e o tipo de organização da escola, tendo sido excluídas, nesse caso, as escolas com regime misto (séries e ciclos) que não identificaram seus alunos como pertencentes a um ou a outro regime.

Os resultados sugerem que não há efeito depreciativo da qualidade do ensino que possa ser imputado às políticas de não repetência em escolas públicas. Ou seja, o desempenho dos alunos com defasagem não se evidenciou inferior ao desempenho daqueles com idade adequada, por causa do regime de organização do ensino em vigor na escola que frequentam. Também não há evidências de que os alunos desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico, que estudam em escolas com promoção automática, tenham desempenho inferior ao de seus colegas.

O que sugerem essas evidências é que as políticas que sustentam a introdução dos ciclos estão baseadas em pressupostos que as respectivas gestões parecem não pretender por à prova, pelos restritos indicadores fornecidos pelas avaliações de sistema, uma vez que se trata de medidas que requerem um tempo maior para se consolidarem. Por sua vez, em vários trabalhos analisados, encontram-se reiteradas menções à melhoria da defasagem idade/série e à diminuição da evasão nas escolas com ciclos.

## 4.2 Avaliação da escola plural

A única pesquisa de avaliação dos ciclos que se propõe a uma análise político-pedagógica do projeto de reforma educacional em que eles foram concebidos e implementados é a realizada sobre a Escola Plural de Belo Horizonte.

Fugindo à tradição brasileira, em que as políticas de educação não costumam ser ajuizadas por meio de avaliações sistemáticas, pode-se dizer que a experiência da Escola Plural é a que mais tem sido acompanhada no País, seja por meio de estudos de caráter estritamente acadêmico, seja por meio de pesquisa de avaliação. Quatro anos depois de sua implantação, e por determinação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, foi feita, em 1999, uma avaliação externa do projeto político-pedagógico da Escola Plural. Ela se realizou por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da capital mineira, a Fundação Ford e o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/Game/UFMG).

A avaliação promovida teve dois propósitos. O primeiro visava apreciar o projeto do ponto de vista de seu entendimento pelos atores sociais envolvidos e analisar sua implantação e implementação. O segundo tinha a intenção de subsidiar, com os dados coletados, os estudos sobre reformas educacionais. Nesses termos, foram realizados: um estudo sobre a concepção da Escola Plural; a organização de um extenso banco de dados administrativos e pedagógicos sobre as escolas da rede; uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de múltiplos estudos de caso; e três estudos de caso de caráter etnográfico. Embora recorresse a dados quantitativos, o trabalho desenvolvido teve um teor claramente qualitativo; tratava-se de reforma em andamento e, nesse caso, entendia-se que as percepções e interpretações dos atores constituíam a fonte mais valiosa de interpretação (Dalben, 2000a; Amaral, 2002).

As recomendações decorrentes do grande estudo avaliativo, coordenado por Dalben na perspectiva de consolidação da Escola Plural, foram referentes: à estruturação de parâmetros curriculares básicos, próprios do programa, para os três ciclos de formação, com as competências cognitivas a serem desenvolvidas pelos alunos e favorecendo a construção de referenciais de avaliação do ensino e da aprendizagem; à adoção de procedimentos ou à estruturação de um sistema de avaliação que contemple a questão do conhecimento e de seu uso social, de acordo com os princípios do programa; ao investimento em campanha de informação à sociedade e em projetos educativos com a comunidade, para a construção de nova mentalidade sobre o sentido e os significados da escolarização básica; à estimulação da prática de elaboração de projetos pedagógicos próprios de cada escola; à reestruturação do programa de formação de professores; à discussão sobre o atendimento a alunos portadores de dificuldades específicas; e a propostas de orientação, no caso de absenteísmo dos alunos.

Como parte dos trabalhos desenvolvidos na pesquisa de avaliação, foi publicada também uma coletânea de artigos de autores que dela participaram e que se comprometeram a dialogar com os professores sobre as questões que emergiram durante o processo de avaliação (Dalben, 2000). Esses textos, além de procurarem contextualizar a experiência da Escola Plural em relação à tradição mineira de inovação, abordaram temas como a imagem pública do programa; os projetos de trabalho desenvolvidos nas escolas; a avaliação escolar e a forma como se manifestam as relações de poder quando não há retenção de alunos; a prática pedagógica e os ciclos de formação.<sup>18</sup>

Os estudos até agora realizados sobre a Escola Plural deixam claro o esforço coletivo de construção de uma escola, cheia de controvérsias, é verdade, mas que tem se revelado capaz de produzir reflexões e práticas inovadoras que começam a dar corpo a uma nova maneira de pensar e de fazer a educação para todos.

Quanto à natureza da avaliação externa à qual a Escola Plural foi submetida, registre-se que ela propiciou uma apreensão muito aprofundada das dimensões que

<sup>18</sup> Os textos dos vários autores que constam dessa coletânea foram referidos especificamente em outras partes deste relatório.

a proposta da reforma pretendia abarcar, tendo, portanto, condições de contemplar as especificidades do projeto nas indicações que fez para incrementá-lo.

Essa é certamente uma iniciativa que busca enfrentar uma das limitações das avaliações que se utilizam das medidas de larga escala sobre o rendimento dos alunos, as quais, concentradas em aspectos cognitivos do desenvolvimento da clientela, forçosamente deixam de lado outras dimensões formativas grandemente valorizadas nas propostas de ciclos.



## CAPÍTULO 5

### CICLOS: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

67

Nesta seção busca-se fazer um apanhado das concepções de ciclos que emergem das iniciativas brasileiras cotejadas na presente pesquisa e refletir um pouco mais sistematicamente sobre elas. Como foi possível constatar, na literatura examinada, o conceito de ciclos está em vias de construção pelas múltiplas e diferenciadas experiências de organização da escola que visam romper com a fragmentação curricular, com vistas a assegurar o direito de todos à educação. Cristalizar os ciclos em um modelo único seria empobrecê-los; implicaria perder as nuances de seus significados, forjados em contextos históricos diversos, a partir de embates específicos e por meio de ideários educacionais que se foram modificando ao longo do tempo.

A preocupação com a democratização do ensino, calcada inicialmente em medidas de promoção automática e avanços progressivos, amplia-se com a ideia de ciclos, incorporando dimensões sociais e culturais mais amplas e novo entendimento a respeito do conhecimento e da aprendizagem.

A denominação *ciclos*, para alternativas de organização escolar não seriada, é muito recente. Registra-se seu surgimento apenas em meados dos anos 1980 e, desde então, os ciclos passaram a ser acompanhados de diferentes qualificativos.

No caso brasileiro, os ciclos tendem a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e aquele de promoção automática, como o da Inglaterra de décadas atrás, em que se inspiraram as primeiras propostas brasileiras. Naquele caso, a trajetória

dos alunos não sofria solução de continuidade no decorrer de todo o ensino obrigatório. É certamente em virtude dessa acepção intermediária que quase todas as propostas de introdução dos ciclos, até meados dos anos 1990, mantiveram a possibilidade de retenção do aluno no final de cada ciclo e que muitas ainda o fazem até os dias atuais. Trata-se de reorganizar os tempos e os espaços, de modo a possibilitar novos arranjos do trabalho da escola, para que todos os alunos consigam aprender.

Os ciclos básicos dos anos 1980, que estabeleceram um *continuum* entre os anos iniciais do ensino de primeiro grau em várias redes estaduais, com o objetivo de superar o estrangulamento das matrículas verificado no início da escolarização, não pretendiam, em princípio, ser menos exigentes quanto ao domínio dos conteúdos prescritos pelo currículo. Seus formuladores apenas propunham flexibilizar o tempo e a organização da escola, para que, no final do ciclo, o conjunto dos alunos, reconhecidamente composto por clientela muito diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico, tivesse tido oportunidades adequadas de aprender as mesmas coisas.

No ciclo básico paulista, por exemplo, foram eliminados conceitos e notas, sendo que a avaliação dos alunos passou a ser feita segundo critérios estabelecidos para o conjunto da rede, com base no que a maioria dos alunos conseguiu aprender durante dois anos consecutivos, quanto ao domínio da língua escrita e da matemática. Os estudos mostram, porém, que, a despeito de a avaliação nos ciclos ter sido eminentemente qualitativa, a retenção, que antes ocorria ao final da 1ª para a 2ª série, passou a ser transferida, em proporções significativas, para o final do ciclo básico.

A motivação sociopolítica, determinante nas reformas que introduziram os ciclos, terminou por deslocar-se, com o tempo, para uma ênfase cognitivista, sob a influência das teorias de Emília Ferreiro, que propunham profunda alteração na abordagem da leitura e da escrita. No caso de São Paulo, a intensa circulação das ideias construtivistas dessa autora na rede de ensino levou, por vezes, a que a própria formulação do ciclo básico fosse com elas identificada.

Já o bloco único, outra versão dos ciclos criada no Rio de Janeiro, no mesmo período, apoiava-se, preponderantemente, nos estudos sociointeracionistas de Vygotsky e mostrava, em princípio, maior sensibilidade em relação à cultura da comunidade escolar. Entretanto, não conseguiu se desenvolver em torno de um projeto educacional com densidade capaz de informar uma mudança mais profunda na lógica da seletividade social incrustada na escola.

Os três ciclos do ensino fundamental, implantados pela Prefeitura de São Paulo no início dos anos 90 com o fim de combater essa seletividade, foram qualificados como ciclos de aprendizagem, conforme Alavarse (2002). De acordo com o que se registrou do estudo desse autor, a proposta, que também tinha no construtivismo alguns de seus fundamentos mais proclamados, preconizava uma ação pedagógica vinculada à evolução da aprendizagem de cada aluno, capaz de detectar seus progressos e dificuldades, de modo tal que a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem fosse assegurada pela integração das atividades dos professores do mesmo ciclo, com vistas ao alcance de objetivos estipulados para este. Considerando que o desenvolvimento

do aluno, nos seus diferentes aspectos, não pode ser atrelado de maneira rígida a faixas etárias específicas, em virtude da história de vida de cada um, de suas vivências e condições sociais de existência, não seria, portanto, conveniente restringir o trabalho dos ciclos a delimitações fixas de série e idade.

A proposta de ciclos da capital paulista foi ousada no sentido de criar, pela primeira vez, um ciclo intermediário, que se propunha explicitamente a favorecer a integração do trabalho dos professores generalistas dos anos iniciais e dos professores especialistas nos diferentes componentes curriculares, que atuavam a partir do 5º ano. Em última análise, seu objetivo era acabar com a cisão do ensino fundamental, promovendo uma articulação efetiva dos oito anos do curso.

Outra modalidade a considerar é a dos ciclos com progressão continuada, introduzida na rede estadual paulista em 1997 e vigente até os dias atuais. Esses ciclos têm a duração de quatro anos cada e abrangem, também, toda a duração do ensino fundamental. No Estado de São Paulo, os ciclos de progressão continuada, criados depois de passado um quarto de século da ampliação da duração do ensino fundamental, podem contribuir, de certo modo, para desconstruir a política de universalização das escolas completas de oito anos, sustentada nesse interregno pelo sistema de ensino paulista, com base na Lei nº 5.692/71.

A mudança teve a ver com a reengenharia do sistema escolar concebida pelo governo federal nos anos 1990. Com a ampliação do conceito e da oferta de educação básica, que juntamente com o ensino fundamental passou a incluir a creche, a pré-escola e o ensino médio, a proposta foi a de reagrupar a oferta de ensino nos sistemas escolares, de tal maneira, que a educação infantil e os quatro primeiros anos do ensino fundamental se situassem preferencialmente sob a responsabilidade dos municípios, e os quatro últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio se concentrassem no âmbito dos Estados. A regularização do fluxo escolar no ensino fundamental, possibilitada pelos ciclos, tornava-se, por sua vez, quase um imperativo, pois seria por meio dela que se viabilizaria o acesso de grande contingente de potenciais repetentes do ensino fundamental à última etapa da educação básica – o ensino médio –, praticamente com a utilização do mesmo aparato institucional disponível nos sistemas escolares.

Passa-se, então, a advogar uma escola mais adequada ao atendimento das crianças pequenas, que emprega professores com formação polivalente, e uma “escola jovem”, que possui docentes com formação especializada nas diferentes áreas do currículo escolar e que deve buscar vínculos mais significativos com a cultura juvenil.

Várias redes estaduais, além da de São Paulo, e também redes municipais, como a da própria capital paulista, que reformulou sua proposta, passaram a adotar os ciclos de quatro anos, que tendem a reforçar a cisão do ensino fundamental. Contudo, quando se considera o conjunto das redes escolares no País, é preciso admitir que essa divisão do ensino fundamental ao meio – o primeiro segmento a cargo dos municípios, e o segundo sob a responsabilidade do Estado –, já existia em diversos sistemas escolares desde há muito, sendo mais frequente nas Regiões Nordeste e Norte. Ela tendeu a ampliar-se, por sua vez, a partir do final dos anos 1990, com a intensificação

da presença das municipalidades na oferta do ensino obrigatório, em decorrência do Fundef.

Além disso, a incorporação das crianças de 6 anos de idade ao ensino fundamental, que resulta no aumento opcional de um ano na duração deste, tal como previsto no Plano Nacional de Educação de 2001 e impulsionado pelo Fundef, coloca também agora novas possibilidades de extensão para as escolas brasileiras. Não só já existem muitas escolas com o ensino fundamental completo de nove anos, como pode haver escolas que possuem o ensino fundamental de cinco anos, voltado para o atendimento preferencial da faixa etária dos 6 aos 10 anos, o que, de certo modo, remete à ideia do bloco único, se as escolas se decidirem por ciclos.

Dependendo de sua concepção e do contexto educacional e político em que são implantados, os ciclos, embora encerrem a possibilidade de reverter o modo de operar da escola e sua cultura, não chegam necessariamente a provocar as mudanças pretendidas. A esse respeito, Perrenoud faz um alerta: “quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada qual mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual [...] em certos casos, pratica-se até a reprovação dentro de um ciclo” (2004, p. 12). Nesse caso, pode haver menção explícita às séries como uma referência básica para a programação curricular, ainda que se descarte o intervalo restrito do ano letivo como prazo para que todos os alunos adquiram os conhecimentos esperados, como é o caso dos ciclos de progressão continuada em São Paulo.

Sobre os ciclos de quatro anos, criados nas redes estaduais de São Paulo e Minas Gerais, o que os estudos indicam é que teria prevalecido a lógica da administração por resultados nas reformas que os introduziram, tendo sido negligenciados os processos de subjetivação, imprescindíveis à efetiva implementação das mudanças que se pretendia que ocorressem. Não obstante, como a concepção dos ciclos não se define tão somente pelos grandes contornos que certas políticas lhes conferem, e como as gestões mudam e as escolas ficam, certamente o significado dos ciclos tem também muito a ver com o sentido que lhe atribuem os próprios atores educacionais que neles têm colocado a esperança de uma escola melhor para todos, ou que os encaram com desconfiança e descrédito ou, ainda, que incorporam apenas alguns traços do novo às suas velhas práticas escolares.

Em um espectro mais inovador, a concepção de ciclos vai além da preocupação com a regularização do fluxo de alunos; ela implica profundas alterações na organização do trabalho na escola e nas práticas educativas, que têm mais claramente a ver com a construção de uma escola inclusiva.

As formulações que melhor contemplam essa perspectiva são as dos chamados ciclos de formação; elas surgiram no Brasil nos anos 1990 e vêm se consolidando por meio de um conjunto de experiências congêneres. Com o propósito de oferecer uma educação de teor popular e democrático, que assegure a todos o direito ao conhecimento,

ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã, os ciclos de formação constituem peça-chave de um projeto educativo com características que, embora presentes, em diversa medida, em todas as experiências de ciclos, são defendidas com mais radicalidade pelas administrações, que as colocam em um lugar central nas suas políticas, terminando por diferenciá-las das demais propostas.

São traços comuns dos ciclos de formação e de outros do mesmo espectro ideológico: uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima; forte ênfase no trabalho coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar; a adoção de uma perspectiva interdisciplinar que busca estreitar a aproximação entre as vivências dos alunos e o saber sistematizado; e a determinação de superar a fragmentação das séries e suas consequências deletérias na trajetória escolar do aluno. Não há, por sua vez, nessas experiências, prescrições oficiais para o currículo; este é criado e recriado pela escola a partir de orientações comuns, muito genéricas.

Algumas características desses ciclos foram no começo delineadas pela rede municipal paulista na gestão 1989-1992. Foi, porém, o projeto político-pedagógico da Escola Plural, de Belo Horizonte, que deu aos ciclos de formação os contornos que iriam transformá-los numa referência nacional. O projeto logrou associar a concepção dos ciclos às principais orientações contemporâneas para a educação, conferindo a eles grande densidade teórica e política.

Os ciclos de formação de Belo Horizonte previam, inicialmente, a possibilidade de retenção ao término de cada um deles, mas, no decorrer de sua implementação, essa possibilidade foi abolida. Não se tratava de considerar o tempo escolar como um recurso pedagógico passível de ampliação para atender os alunos com aprendizagem insatisfatória, mas de adequá-lo às características de todo e qualquer aluno (Dalben, 2000). Nesse sentido, em meio às muitas controvérsias suscitadas pela Escola Plural, a rede municipal tem tido sucesso no desenvolvimento de práticas inovadoras, entre as quais se destacam os projetos diversificados de trabalho numa perspectiva interdisciplinar, que possibilitam contemplar melhor as necessidades dos alunos.

Contudo, a concepção de ciclos de formação, além de recuperar a ideia de uma escola de direitos, confere primazia à função social da educação sobre a lógica das aprendizagens disciplinares e realça, também, sobremaneira, a dimensão cultural do trabalho escolar. A escola passa a ser entendida como um polo em que os conhecimentos sistematizados, as culturas locais, as vozes tradicionalmente silenciadas no currículo e os demais saberes se fertilizam e contribuem para produzir identidades capazes de convívio respeitoso e solidário. Os ciclos, como um tempo de vivência cultural que deve ser usufruído em plenitude, buscam se identificar, neste caso, com cada etapa da vida do aluno. O ensino fundamental ampliado, que incorpora as crianças de 6 anos idade, é organizado, portanto, em três ciclos com igual duração: o da infância, o da puberdade e o da adolescência, sendo que a progressão dos alunos se faz por grupos de idade homogênea e não pelo rendimento.

Tal como nas outras iniciativas estudadas, verifica-se também grande distância entre a formulação dos ciclos de formação da Escola Plural e o modo como eles

são resignificados pela comunidade escolar. Alguns textos sugerem que a ênfase nos processos mais amplos de socialização, aliada à falta de orientação sentida pelos professores no que diz respeito a referenciais curriculares comuns, estaria colocando em plano secundário certas aprendizagens consideradas relevantes. Os valores tradicionais e as novas concepções de educação tensionam-se reciprocamente.

Na Escola Cidadã, de Porto Alegre, grande ênfase tem sido colocada nos pressupostos teóricos que dariam suporte aos três ciclos de formação, procurando estreitar sua associação com as etapas do desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, mediante o recurso a autores como Wallon e Vygotsky, em primeira instância, mas também com a contribuição de outros, como Piaget e Bruner (Krug, 2001).

O resgate das experiências de ciclos evidencia a necessidade de examinar mais a fundo o caráter dos fatores de natureza social, cultural e pedagógica e, até mesmo, a própria legislação educacional, na determinação de fortes molduras definidoras de certas etapas da vida, o que pode ser decisivo para informar arranjos institucionais capazes de garantir a democratização do saber. Essas considerações se tornam ainda mais oportunas quando se considera a grande variedade encontrada na duração dos ciclos entre as redes escolares brasileiras, assim como a diversidade de combinações entre ciclos e séries em uma mesma rede de ensino.

Um último aspecto que convém ressaltar é que, embora todas as experiências de ciclos se proponham a superar a fragmentação provocada pelo regime seriado – umas com pretensões bastante ousadas de mudança na lógica da escola, outras quase que tão somente removendo os limites das séries para fins de promoção ou retenção do aluno –, em nenhuma das experiências deixa de existir a referência às séries nas práticas docentes. Isso leva a supor que um projeto educacional de larga duração, como o do ensino fundamental de oito ou de nove anos, talvez não possa prescindir de certos princípios de ordenação dos conteúdos escolares. Ora, se não é desejável que eles funcionem da mesma maneira que nas séries, como repensá-los a partir da lógica dos ciclos?

Tudo o que já se disse leva a crer que, mais importante do que categorizar os ciclos é tentar entendê-los nos seus determinantes e atentar para os renovados desafios que eles colocam para uma escola que se quer democrática.

Compreender a magnitude e a profundidade da transformação suposta pelos ciclos possibilita aceitar o estágio “em construção” das propostas e das práticas vigentes e, no limite, de sua própria conceituação.



## 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.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. v. 4. São Paulo: Ed. Unesp 1999. p. 155-164.

ABREU, Ramon Corrêa de. *Famílias de camadas populares e Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Ciclos: a escola em (como) questão*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ALEXANDRINO, Manuel Carvalho. Organização do ensino em ciclos: a proposta de avaliação da aprendizagem da Seduc – alguns enviesamentos. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 42-52, 2000.

AMARAL, Ana Lúcia. Conflito conteúdo/forma em pedagogia inovadora: a pedagogia de projetos na implantação da Escola Plural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 1994.

AMARAL, Ana Lúcia. As políticas públicas de avaliação e sua repercussão nas práticas pedagógicas da Escola Plural. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 26, p. 15-29, jul./dez. 2002.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. Ciclo Básico: uma proposta vista pelas professoras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1990.

ANDRADE, Irene Rodrigues de. *Ciclo básico: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. *A organização do trabalho escolar: os tempos e os espaços de formação humana*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau.

ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. O aluno do CBA: análise de algumas de suas características. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 43-60, jul./dez. 1992.

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

AZEVEDO, José Clóvis de. Ensino por ciclos: a democratização do conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Pátio*, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p. 31-32, fev./abr. 1997.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*. São Paulo, 2002. p. 37-45. (Fórum de Debates).

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. *Ideias*, São Paulo, n. 6, p. 101-107, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. (Textos FCC, 10).

\_\_\_\_\_; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Panorama atual das escolas sob o regime de ciclos. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 5, n. 6, p. 9-21, jan./dez. 2002.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BONEL, Mônica Maia. *O ciclo básico: estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BORGES, Isabel Cristina Nache. *Políticas de currículo em conflito: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1997)*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Currículo democrático: resistências e possibilidades*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000a.

BRITO, Agostinho Nunes de. *O regime de progressão continuada e a formação de professores: um estudo sobre as iniciativas da Secretaria do Estado de São Paulo – 1996-1998*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. v. 4. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. p. 165-177.

CANGUSSU, Maria Aparecida Rodrigues. *Progressão continuada na escola pública mineira: limites e avanços*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

CARNEIRO, Gláucia Conceição. *O oficial-alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

CASTRO, Elza Vidal de. Movimentos educacionais em Minas precursores da Escola Plural. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game/FaE/UFMG, 2000. p. 17-33.

CORRÊA, Maria Laetitia. Não retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto Escola Plural. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game/FaE/UFMG, 2000. p. 91-110.

CORTELLA, Mario Sergio. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*. São Paulo, 2002. p. 25-35. (Fórum de Debates).

\_\_\_\_\_. A reconstrução da escola (a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991). *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

COSTA, Alda Cristina Vilas Bôas Ribeiro. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000. p. 111-116.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *O ciclo básico construído pela escola*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1994.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000. p. 53-66.

\_\_\_\_\_. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000a.

\_\_\_\_\_. Reprovação/avaliação/Escola Plural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 20/21/22/23/24 e 25, p. 132-135, dez. 1994/jun. 1997.

DAVIS, Claudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. A escola pública: um estudo sobre aprendizagem nas séries iniciais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 29-50, jan./jun. 1992.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico*. 1995. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DURAN, Marília Claret Geraes. O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do ciclo básico em São Paulo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 95/96, p. 19-24, jul./out. 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 41, p. 41-49, set./out. 2001.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A promoção automática na década de 1950: uma revisão bibliográfica na RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. A promoção automática na década de 1950: uma revisão bibliográfica na RBEP. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001.

\_\_\_\_\_; FRANCO, Creso. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-68.

FERNANDES, Gounnersomn Luiz. *Participação do diretor de escola da prefeitura de Belo Horizonte no desenvolvimento da Escola Plural*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Fundação Pedro Leopoldo.

FERRÃO, Maria Eugênia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. Políticas de não repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A Escola Plural: uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 17-29, jan./fev. 1997.

FREHESE, Eike. *Democratização em xeque?* Vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FREITAS, Elias José Lopes de. *A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FREITAS, José Cleber de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo*. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002.

\_\_\_\_\_. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2002a. p. 83-111.

FUSARI, José Cerchi et al. As reformas educacionais: com a palavra os professores. *Revista de Educação*, São Paulo: Apeoesp, n. 13, p. 15-29, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. As reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. *Revista de Educação*, São Paulo: Apeoesp, n. 13, p. 4-14, abr. 2001a.

GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. Ciclos e qualidade de ensino: uma relação complexa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/24/tp.htm; www.anped.org.br/24/p056153907875.doc>.

GIUSTA, Agneta da Silva; EUCLIDES, Maria Angela Moraes; RAMÓN, Débora Aniceta de Mello. Ciclos de formação na Escola Plural. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 28, p. 17-27, jul./ago. 1999.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *A escola dos que passam sem saber*: a prática da não retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GROSSI, Esther Pillar. Porque séries e não ciclos. *Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 46-48, maio/jul. 2000.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. *O processo de avaliação no ciclo básico*: concepções, práticas e dificuldades. 1998. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP.

\_\_\_\_\_. O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo na voz dos professores do ciclo I: primeiras reflexões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu-MG: ANPEd, 2000.

GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento. *Práticas pedagógicas em época de progressão continuada*: um olhar sobre a avaliação. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

JACOMINI, Márcia Aparecida. *Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo*: um olhar dos educadores. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

JOÃO, Maria Helena Soares. *O ciclo básico de alfabetização em Belo Horizonte: a intenção e a realidade*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. Em Porto Alegre, escola municipal por ciclos de formação: uma caminhada de rompimentos e construções. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 101, p. 99-106, 1996.

\_\_\_\_\_; AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de formação: mitos, diferenças e desafios. *Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 14, p. 9, ago./out. 2000.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. *Méritos e pecados do ciclo no ensino fundamental: análise da implantação do ciclo de aprendizagem nas escolas da rede municipal de Vitória da Conquista*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, 2000.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-33.

\_\_\_\_\_. A questão dos ciclos na escola básica. *Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 49-50, maio/jul. 2000.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. *Políticas públicas e sala de aula: avaliando a transição de paradigmas*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989-1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. et al. (Org.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília: Ipea, 1995. p. 129-170. (Série Ipea, 147).

MAINARDES, Jefferson. *Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa-PR, 1995)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa-PR). *Trajeto*, Campinas, n. 6, p. 39-51, dez. 1995a.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

\_\_\_\_\_. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

MARQUES, Waldemar. *O ensino público estadual de 1º grau na Grande São Paulo: o ciclo básico em questão*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A reordenação dinâmica dos tempos escolares – um estudo de caso. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000. p. 77-90.

MAZZILLI, Maria Aparecida. Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora – relato de um estudo. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000. p. 117-124.

MOREIRA, Adelson Fernandes. *Um estudo sobre o caráter complexo das inovações pedagógicas*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CARVALHO, Merise Santos de; CAMARA, Michelle Januario. A diversidade cultural nas propostas “Escola Plural” e “Multieducação”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002. *Anais...* Goiânia, 2002.

NÉBIAS, Cleide Marly. *O ciclo básico e a democratização do ensino: do discurso proclamado às representações*. 1990. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

NEGRI, Itelma Miriam Alves de Medeiros. *Ciclo básico de alfabetização: os limites de um projeto político*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

NEUBAUER, Rose. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? *Acesso*, São Paulo, n. 14, p. 11-18, dez. 2000.

NEUBAUER, Rose; DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 13, p. 35-64, jan./jun. 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 18, p. 7-12, jul./dez. 1998.

PARO, Vitor Henrique. Porque os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 273-282, jul./set. 2000.

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

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, Miriam (Org.). *USP fala sobre educação*. São Paulo: Feusp, 2000. p. 23-33.

PINTO, Telma Cristina Guerreiro. *Projeto Centro de Ensino Básico: um estudo sobre a adoção da proposta do ciclo básico de alfabetização no Estado do Pará, no período de 1987-1990*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

SAMPAIO, Maria Ângela Magossi. *Ciclo básico: inovação pedagógica ou não*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; QUADRADO, Alice Davanço; PIMENTEL, Zita Porto. *Interdisciplinaridade no município de São Paulo*. Brasília: Inep, 1994. (Série Inovações Educacionais, 3).

SILVA, Ceris S. Ribas. Os ciclos e a avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 67-76, jul./ago. 2001.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; MELLO, Flávia Carvalho Malta de. Políticas para enfrentamento do fracasso escolar: uma análise da proposta Escola Plural de Belo Horizonte. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br/24/P0568099736774.doc](http://www.anped.org.br/24/P0568099736774.doc)>.

SILVA, Rita de Cássia. *Progressão continuada e reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da Escola Pública*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_. *É proibido repetir*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1994. (Série Atualidades Pedagógicas, 4).

SILVA, Zoraide Inês Faustini da. *Ciclo básico de alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo em quatro escolas*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Um estudo avaliativo sobre o ciclo básico de alfabetização em quatro escolas de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 49-69, jan./jun., 1991.

SOARES, Cláudia Caldeira. A construção dos significados da Escola Plural no universo docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001.

\_\_\_\_\_. *Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: CPP, 2002.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Miriam (Org.). *USP fala sobre educação*. São Paulo: Feusp, 2000. p. 34-43.

\_\_\_\_\_. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 9, n. 27, p. 84-93, nov. 1998.

\_\_\_\_\_; STEINVASCHER, Andrea; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Progressão continuada: re-significando a avaliação escolar. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 19, n. 58, p. 10-14, dez. 2001.

STEINVASCHER, Andrea. O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2000, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2000.

TEIXEIRA, Lúcia Helena. A reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 59-71, mar./ago. 1999.

TERZI, Cleide do Amaral; RONCA, Paulo Afonso Caruso. No sistema de avaliação escolar, uma pimenta chamada "progressão continuada". In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação continuada: a experiência do Polo 3*. 2. ed. São Paulo: UMC/Faep; Litteris, 1998. p. 47-52.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 28, n. 111, p. 83-95, abr./jun. 1999.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 91-94, jan./jun. 1992.

\_\_\_\_\_. Desempenho dos alunos do CBA em Minas Gerais: análise dos resultados e identificação de pontos críticos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 61-94, jul./dez. 1992a.

\_\_\_\_\_; SQUÁRCIO, Nilza do Carmo; VILHENA, Maria das Graças Costa de. As escolas estaduais de Minas Gerais e o CBA. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 137-159, jul./dez. 1992c.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

WEY, Vera Lúcia. Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*. São Paulo, 2002. p. 47-67. (Fórum de Debates).

Z Aidan, Samira. Ciclos no ensino fundamental: um projeto de inclusão? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 30, p. 49-59, nov./dez. 1999.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES

91

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ARCAS, Paulo. *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BERTAGNA, R. H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, São Paulo.

CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 74-88, 1949.

DALBEN (Org.). *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000.

FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FRANCO, Creso (Org.). Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Que escola desejamos? *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 48-53, maio/ago. 2001.

KUBITSCHKE, Juscelino. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 141-145, jan./mar. 1957.

LEITE, D. Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 189-203, jul./set. 1959.

MATOS, L. A. A aprovação e a reprovação escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 254-257, jul./set. 1956.

PALMA FILHO, João Cardoso. Reorganização do ensino fundamental na rede estadual de ensino paulista, política e ideologia: memórias. In: \_\_\_\_\_; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília C. G. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, L. A promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 105-107, out./dez. 1958.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática*. 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_ et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. 2003.

STEINVASCHER, Andrea. *A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?* 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

WILSON, H. Martin. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas.  
*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 52-63,  
jul./set. 1954.





## SOBRE OS AUTORES

### **Sandra M. Zákia L. Sousa**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Mackenzie (1975), mestre em Educação: Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1986) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (1994). Nessa universidade, é professora colaboradora da Faculdade de Educação, atuando na pós-graduação na área "Estado, Sociedade e Educação". Atualmente, é também docente do mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicidade). Pesquisadora de política e avaliação educacional. É editora da *Revista Brasileira de Educação* desde 2010.

**E-mail:** [sanzakia@usp.br](mailto:sanzakia@usp.br)

### **Elba Siqueira de Sá Barretto**

Licenciada em Pedagogia (1965), mestre (1980) e doutora em Sociologia (1991) pela Universidade de São Paulo (USP). É superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC), editora do periódico *Cadernos de Pesquisa* e professora assistente doutora da Faculdade de Educação da USP. Pesquisadora de políticas públicas, ensino fundamental, currículo e formação docente.

**E-mail:** [elbasb@usp.br](mailto:elbasb@usp.br)

### **Andrea Steinvascher**

Licenciada em Pedagogia (1995) e mestre em Educação (2003) pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em planejamento e avaliação educacional.

**E-mail:** *dadestein@yahoo.com.br*

### **Ocimar Munhoz Alavarse**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (1984), mestre (2002) e doutor em Educação (2007) pela Universidade de São Paulo. (USP) Atualmente, é professor da Faculdade de Educação dessa universidade. Pesquisador na área de avaliação educacional e ciclos.

**E-mail:** *ocimar@usp.br*

### **Paulo Henrique Arcas**

Graduado e licenciado em História (1997); mestre (2003) e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (2009). É professor de educação básica, vinculado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP). Desde 2010, atua como consultor do Instituto Internacional de Planejamento Educativo (IPE Unesco/Sede Regional Buenos Aires). Pesquisador na área de avaliação educacional e ciclos.

**E-mail:** *arcasmg@uol.com.br*

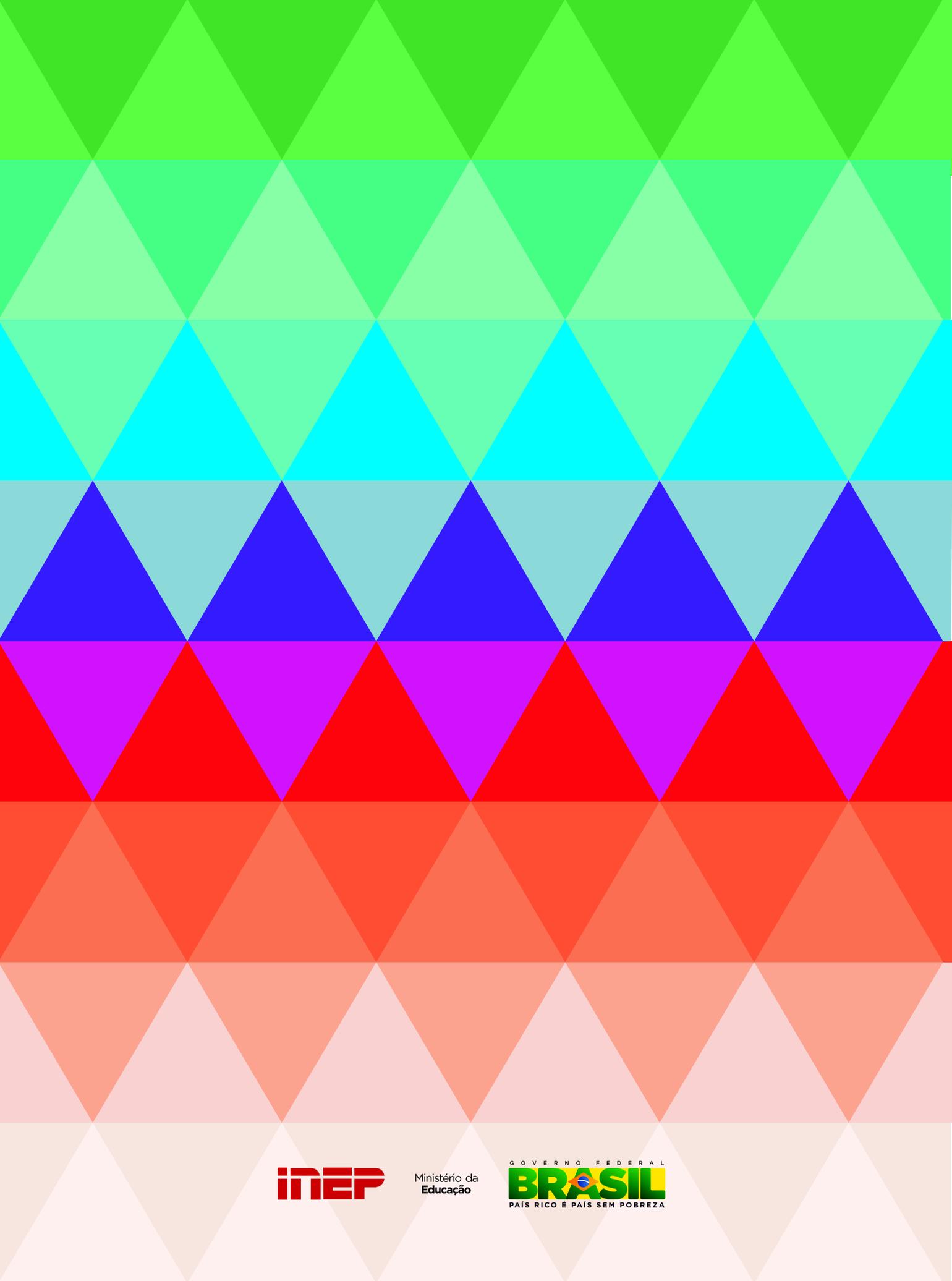
### **Alexandre Cândido de Oliveira Campos**

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2000), mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (2007), com especialização em Políticas Públicas (2009). Gestor municipal da Prefeitura Municipal de Cuiabá, atuando no processo de planejamento e orçamento das políticas públicas municipais. Pesquisador da área de políticas públicas, orçamento público, currículo escolar, ensino de História e ciclos.

### **Patricia Moulin Mendonça**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1990) e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (2007). É professora de educação básica, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Pesquisador na área de alfabetização e ciclos.

**E-mail:** *patmoulin@hotmail.com*



**INEP**

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA