



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Munhoz Alavarse, Ocimar

A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões

Revista Brasileira de Educação, vol. 14, núm. 40, enero-abril, 2009, pp. 35-50

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27504004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões

Ocimar Munhoz Alavarse

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

Introdução



Neste trabalho, problematiza-se a adoção dos ciclos como forma de organização do ensino fundamental enquanto política pública de educação para a democratização da escola. Os ciclos, entre outros aspectos, estabelecem, pelo menos potencialmente, uma polarização com a escola seriada e, apesar das diferenças entre várias iniciativas, sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação, identificando-se na seriação um fator que o favorece.

Como nota histórica, é a partir do início dos anos de 1980, com o chamado ciclo básico abarcando as duas séries iniciais, que a temática ganha proeminência nos debates educacionais brasileiros, mesmo que antes desse período tenham se registrado iniciativas com algumas semelhanças, como em 1920, a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, notadamente pela incorporação da possibilidade dos ciclos, assiste-se a um sensível acréscimo de experiências em prol de sua adoção. Para um panorama histórico desse processo pode-se

Em algumas iniciativas de redes públicas de ensino, os ciclos caracterizaram-se mais por critérios de avaliação existentes na seriação e a introdução da progressão continuada entre as séries – que foram agrupadas sob a denominação de ciclos – e mantida, na maioria dos casos, a possibilidade de reprovação por desempenho ao final de cada ciclo. Em outras situações, as medidas foram mais intensas, com mudanças curriculares e avaliação, rearranjo dos tempos escolares e redução do trabalho docente.

A adoção dos ciclos produziu uma reação bastante polêmica, com destaque nos meios de comunicação e o envolvimento de autoridades educacionais. Há uma manifesta resistência de professores, que tem levado a ciclos a queda da qualidade do ensino. No âmbito acadêmico, embora também se possa encontrar críticos, os ciclos parecem gozar de maior aceitação, havendo restrições quanto à maneira pela qual foram implantados, e já se identifica produção acadêmica sobre a temática, como em Mainardes (2000) e Barretto (2004).

Os ciclos podem ser problematizados sob diferentes aspectos que ensejariam, em várias dimensões,



dimento da histórica reivindicação de pleno acesso por parte de amplas camadas sociais. Evidentemente, não se trata de desconsiderar outros fatores que condicionam a democratização da escola, abrangendo seu financiamento, a formação de professores, as condições materiais das escolas etc. No escopo deste artigo, trata-se de enfocar o potencial de um aspecto – a organização escolar – que não deveria ser negligenciado.

Os ciclos e a democratização da escola

Pode-se delimitar, como ponto de partida para a compreensão do alcance dos ciclos, o caráter compulsório do ensino fundamental. Embora historicamente seja possível identificar demandas populares pelo direito à escolarização, isso não significa a existência de “convivência pacífica” dos filhos de trabalhadores obrigados a frequentar a escola, particularmente daqueles mais depauperados, frente às exigências dos procedimentos intraescolares. Ao contrário, o que se nota é um processo histórico no qual se evidencia uma acentuada seletividade da escola, cuja conclusão parece inatingível para muitas crianças. Além disso, a genérica aspiração popular por escola não produz, empiricamente, a adesão de todas as crianças que o Estado convoca a partir dos seis anos de idade, derivando daí uma tensão entre direito e dever que Cury (2002) assinalou.

Como consequência do entendimento do sentido político da obrigatoriedade, por conseguinte, não se pode analisar essa etapa da educação básica como se milhões de alunos aí se encontrassem por uma opção própria absoluta, significando que não se pode exigir dos alunos o interesse em relação à escola – como um pré-requisito – nem mesmo “prontidões” cognitivas. Essa imposição do ensino fundamental transforma em tarefa da escola promover tanto o interesse do aluno por ela quanto a prontidão dos conhecimentos.

A democracia em relação à escola obrigatória não pode ser tomada como a liberdade de escolha dos indivíduos, ainda mais se sabemos das implicações sociais, ulteriores, dos resultados escolares e, sobretudo,

e abandono escolares em todas as séries fundamentais. Essa tarefa se adensa se com a questão democrática, como ponderou Cam (p. 326-327):

O facto é que precisamente por não ser uma forma ser um tipo de constituição, é que a democracia p ou existir apenas em parte ou não existir de todo voltar a afirmar-se no âmbito das mais diferentes político-constitucionais.

Aquela que, por fim – aliás, no estado actual da levou a melhor foi a “liberdade”. A liberdade está a democracia. A liberdade, entenda-se, não de t daqueles que, na corrida, são mais “fortes” (nação indivíduos): a liberdade reivindicada por Benjamin com o significativo apólogo da “riqueza” que é “do que os governos”.

É preciso atentar que admitir a obrigatoriedade escolar pode se fazer acompanhado do que responsabiliza o aluno, em última pelos resultados escolares, que têm com decisivas, ao qual não teria sido negada a dade de acesso à escola, de onde sairá e, p disputará os melhores lugares na hierarquia. Historicamente, no ideário liberal, essa p combater os privilégios das condições de n e alongar a obrigatoriedade, com o conse mento das oportunidades, foi empregada de aumentar a coesão social em torno de u social pelo qual perdedores e ganhadores conhecer a justeza das regras e dos resultados. Em termos, a obrigatoriedade se restringiria à de oportunidades.

Assim, a democratização da escola, n perspectiva que ultrapasse esse ideário, exige obrigatoriedade em todas as suas implic evitar que, mesmo quando da ampliação d ção, seja transformada em mecanismo de p uma elite. O compromisso com a igualdade nidades não acarreta, nem lógica nem pol





A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões

ser o grande objetivo de uma escola que se impõe como necessária socialmente. A igualdade de resultados, compreendida como uma tarefa democrática, significa a possibilidade de que todas as crianças ascendam a patamares considerados indispensáveis para a vida da nação; trata-se radicalizar a democracia. Crahay (2002), aliás, evidencia que a consolidação da escola tem sido pródiga em se afastar da “democratização” dos resultados e, às vezes, sem garantir aquela das oportunidades.

Nesse cenário, pode-se adendar, a obrigatoriedade escolar tem como variante o inatismo, que confere a certos indivíduos capacidades intelectuais apriorísticas e superiores, cuja defesa da escola seria para identificar tais indivíduos e dar-lhes condições de potencializar essas capacidades herdadas. Gould (1999), ao se contrapor a tal vertente, explicita como floresceu, sobretudo nos Estados Unidos da América, não só uma fundamentação biológica como também as práticas psicométricas, destacadamente as desenvolvidas para medir o quociente de inteligência (QI) e suas conhecidas justificativas para as diferenças sociais entre os indivíduos.

Para apreender as linhas de forças sociais que atravessam esse processo, agregue-se que a defesa de uma escola inclusiva é apontada por Afonso (1999, p. 59) como palco de tensões, ao salientar que historicamente ela integrou projetos sociais antagônicos, quer por parte daqueles que a enfeixam na lógica de mercado, quer por parte daqueles que a veem como um espaço de desenvolvimento de direitos. Direitos que parecem negados quando se verifica que perto de 25% dos alunos do ensino fundamental não são promovidos à série seguinte.

Nesse quadro, Perrenoud (1999, p. 165) situa o desafio democrático ao sustentar que:

O importante, na democratização do ensino, não é “fazer como se” cada um houvesse aprendido, mas *permitir a cada um aprender*. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente, o da escola, para melhor “retomar o tra-

de aquisição e de níveis escolares devidamente correspondentes. Uns baixam os braços e invocam a fatalidade e os limites da natureza humana, outros buscam novas estratégias.

Estratégias que, sem ignorar as forças sociais que moldam a sociedade, favoreçam práticas pedagógicas que permitam a sociedade, favoreçam práticas pedagógicas que permitam a sociedade, superem o direito de acesso à escola e com isso garantam que todos os alunos tenham o mesmo direito de aproveitamento, tensionando o credo liberal de que todos têm o direito de almejar o sucesso, e não apenas de consegui-lo.

Os ciclos e o tensionamento da escolarização

Tomando-se trabalhos como os de Vianna (2005), Filho (2005), Souza (1998) e Tyack e Tobin (1994), tem-se a escola seriada como modelo hegemônico. Ao mesmo tempo, com a aparência de único modelo, a ideia de organizar a escola de massas e selecionar os melhores desse modelo, ainda a merecer estudos, a obrigatoriedade do ensino em ciclos vem sendo forçada, com os alunos e traços diferenciados, mesmo que mais por pressão social do que efetiva.

Sem um modelo, os ciclos instauraram uma tensão na escola seriada, propugnando uma escola obrigatória na qual todo e qualquer aluno deveria se aproveitar plenamente de seu currículo. Com os ciclos, introduziu-se, com diferenciações, a flexibilização com a ideia imanente à serialização. No final de cada ano letivo a avaliação seja por aprovação ou reprovação de cada aluno, reforça a noção de que o transcurso da escolarização é condicionado por ameaças ou reprovações. A avaliação seja “automático”, fluido ou ainda “contínuo”, sob a perspectiva da igualdade de resultados.

Ademais, no debate sobre a organização do currículo em ciclos, não se justifica epistemologicamente, nem política, social, econômica, moral, política e, pedagogicamente que tal fluxo escolar seja condicionado por tais avaliações, não podendo ser exigido que não sejam necessárias as atividades avaliativas, como em Sousa e Alavarse (2003), que defendem a centralidade da avaliação no contexto da escolarização.



Sustenta-se, portanto, a possibilidade de transformar a escola num centro promotor de aprendizagem sem “terminalidade” profissional, tampouco com destinos sociais traçados – ou definidos formal e abertamente – por essa instituição, ainda que implicitamente isso não possa ser eliminado por uma proposta escolar, por conta das fortes pressões sociais nesse sentido, cuja reversão transcende às possibilidades da própria escola.

Defender tal escola é assumir uma posição política que enseja destacar seu lugar social como aquele que permitiria a democratização do saber para todos os seus alunos pela apropriação organizada e sistemática do conhecimento acumulado pela humanidade mediante o uso da razão, como em Burke (2003, p. 183), e pela geração de novos conhecimentos ante novos e velhos problemas, ainda que os usos ulteriores à escolarização básica desses conhecimentos também possam ser objeto de disputas político-econômicas sobre as quais a escola não tem controle, ainda que possa problematizá-las.

Para tanto, os professores, com liberdade e responsabilidade, teriam pela frente aquilo que Vygotsky (2001, p. 457-459) considerou a “pedagogia sob o aspecto de luta”, isto é, o confronto com os obstáculos que os alunos possam evidenciar por estarem numa sociedade que não advoga consensualmente esse tipo de relação com o conhecimento. Particularmente, um desdobramento é a tentativa de superar práticas avaliativas somativas que reforçam a noção utilitarista do conhecimento ao atribuir às notas escolares um valor de troca associado a um valor de uso, distante muitas vezes do conhecimento, pois expressaria sucesso na carreira interna à escola – aprovação – e promessas de ascensão social. Esse quadro, em boa medida, explicaria a ausência de constrangimento em obter boas notas por meios facilitadores ou até “ilícitos”.

A polarização entre ciclos e séries ganha relevância se estiver acoplada à discussão dos procedimentos mais convenientes para o incremento do aproveitamento escolar, pois, se série significar a defesa da reprovação como ameaça capaz de levar alunos a

a polarização estará esvaziada de seu conteúdo de efetiva democratização da escola.

Embora possa ser considerado um avanço a eliminação apenas ou o adiamento da reprovação por traços mais avultados da escola seriada) por uma concepção – ensinada aos alunos – de que a aprendizagem básica não é necessariamente para todos, o fato de que, para todos, não é igualmente aproveitada por todos, evidencia a seletividade. Essa concepção, altamente contestada entre os professores, tem como argumento principal a “fora da escola” seleciona e, portanto, os alunos precisam aprender a enfrentá-la. Politicamente, esse é um argumento forte e procedente pelo respaldo da visão meritocrática ou inatista sobre os melhores caminhos para o sucesso e merece ser confrontado com um posicionamento sobre os objetivos e fins da escola.

Para a defesa da escola em ciclos, tal argumento pode ser contestado politicamente pelo argumento empírico, ou seja, na vida “fora da escola” as práticas, na perspectiva de uma sociedade democrática, com a seletividade – em seu sentido de desigualdade social – e se apoie no desafio de enfrentar as grandes necessidades sociais. A forma de organizar a escola, não sendo “natural”, não está associada à questão do *para quem* a escola serve, mas a um posicionamento que, a começar do ponto de vista da posição política que ocupam, deve explicitar e fazer, com ou sem consenso, fortaleceria a luta política dos atores e usuários da escola.

Não há solução no equacionamento da escola que contorne o problema político da democracia da escola – entendida como o tensionamento da liberdade no sentido liberal –, isto é, a igualdade de oportunidades transformada na possibilidade de que todos possam ter o máximo aproveitamento da escola. Isso não significa a defesa de que a escola possa reverter relações sociais que limitam sua democratização. Trata-se de discutir as soluções organizativas da escola e levar em conta suas possibilidades. Tensionar o liberalismo não significa automaticamente superá-lo, mas revelar suas contradições sociais.

Por isso, nas propostas de ciclos apres



A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões

quais são os passos para transformações curriculares efetivas, pois pode haver mudanças apenas nominalistas, apenas intenções de romper com as consequências negativas da seletividade, sem apontar nem viabilizar medidas decisivas para a alteração da escola.

Ainda que se considere que a escola não seja panaceia nem instrumento absoluto para a superação de problemas sociais, sua construção histórica consubstancia-se como disputa social, pois, conforme Petitat (1994), como instituição social produz e reproduz a sociedade, ainda que cada conjuntura histórica possa favorecer uma ou outra perspectiva. De toda maneira, a escola inscreve-se no movimento histórico e social com as classes sociais, suas frações ou mesmo vários grupos de interesse, movimentando-se com mais ou menos nitidez, explícita ou implicitamente, para projetar nela suas demandas. A escola decorre de forças políticas e culturais relativas, em função de quem a propõe e das condições e correlações de forças em disputa, contestando a visão, fortemente arraigada, que naturaliza sua existência.

Assim, inscrita no plano histórico e político, a organização da escola está sujeita às orientações que emanam das tensões sociais. Por isso, não existe, em absoluto, melhor proposta, mas sim propostas relativas e históricas, o que para Nóvoa (2007) se traduz em dilemas da organização escolar. Tudo isso salienta e legitima que se faça a discussão da organização da escola de uma perspectiva política, sem voluntarismo e sem automatismo.

De passagem, pode-se compreender a dificuldade em apreender esse movimento em decorrência de as políticas educacionais serem apresentadas amiúde, em programas que não as explicitam completamente ou cujos protagonistas não desejam fazê-lo.

Delineando consequências quanto à organização do trabalho pedagógico, Viñao Frago (1990) escreveu que a seriação pode ser admitida pedagogicamente pelo motivo de que genericamente seja a gradação dos objetos de ensino e, portanto, seleção e ordenação de conteúdos, a fim de que se possa melhor ensinar. A escola seriada, por seu turno, seria uma organização

selecionar e ordenar os alunos. Historicamente, o atendimento de amplas camadas sociais e das necessidades daqueles que viam nisso um meio de controle social, como fundamentou Talbot (1959), quer por pressões vindas “de baixo” quer por ampliação de direitos, mas em algum grau marcam o clima liberal de igualdade de oportunidades, impulsionado por consagrar a escola seriada e suas práticas avaliativas somativas.

Em outro trabalho, Viñao Frago (2004, p. 137), tendo em conta as características dos modelos educativos formais, destaca que a estrutura curricular do ensino primário em séries e etapas, a introdução e difusão de exames, provas e o sistema de promoção de série, decorreu ao longo do século XX articulando a extensão da educação obrigatória à escola graduada, gerando adicionalmente o aumento do fracasso escolar e dos repetentes.

Nesse contexto de fragmentação da organização escolar, até a docência foi paulatinamente fragmentando, resultado da manufatura que aí foi produzida com suas consequências para esse tipo de trabalho, produzindo um profissional que, nos marcos da visão social do trabalho, se identifica com o trabalho que seleciona pelo saber que domina. Isso não significa, pelo menos em parte, a chamada resistência à mudança às medidas que diluam a autoridade seletiva, materializada nas práticas avaliativas.

Essa situação nos remete para impasses da democratização da escola, salientados, entre outros, por Freitas (2004, p. 10) ao caracterizar as finalidades conflitantes da escola atual como situadas não no conhecimento para todos, mas em conhecimentos mínimos para todos e seleção dos mais capazes, ponderando ainda que as iniciativas de melhoria de progressão continuada, particularmente no caso da escola estadual paulista, não fogem a essa regra.

Porém, se tal afirmação de Freitas é verossímil, no quadro de outras iniciativas de melhoria ela não deve levar, em primeiro lugar, a ser aplicada exclusivamente na escola a superação desses problemas, dado que é resultante de condições impositivas, não apenas da organização escolar, mas da sociedade em geral.





em situações de ausência de escola, o recrutamento para postos da hierarquia social se fez presente. Historicamente, aqui e alhures, ocorreu que a instituição escolar mostrou-se eficaz para tarefas de seleção, ainda que não a tenha criado. A possibilidade de estabelecermos pela ação da escola um tensionamento nessa ordem de coisas não pode nos conduzir à crença de sua superação por via dessa instituição.

Em segundo lugar, mais em concordância com Freitas, se a adoção de ciclos em várias redes e em escala bastante avantajada não levou à ruína da escola, também não representou alcance de patamares há mais de duas décadas prognosticados, mesmo naquelas escolas de redes, cujos dirigentes justamente sustentavam que a proposta era de inclusão social e cognitiva. Eis, pois, um desafio a ser aprofundado também em pesquisas acadêmicas, carentes de base empírica, como aliás demarcaram Sousa e Barretto (2004). Subsidiariamente, a continuidade de pesquisas desse porte deve considerar, por hipótese, a existência de muitas redes, sobretudo municipais, que adotaram os ciclos e podem estar desencadeando experiências *sui generis* que ainda não foram objeto de avaliação ou investigação, mas que podem conter contribuições que fariam avançar o debate e o acervo de iniciativas.

Reforça essa demanda empírica tanto as observações de Canário (2006, p. 91), diante da constatação da impossibilidade de alteração absoluta da realidade por decreto – muitas vezes eivadas de insuficiência teórica e autoritarismo prático –, quanto o fato de que nas escolas onde essas alternativas de organização são estabelecidas acaba-se operando uma apropriação da proposta de tal modo que vêm a resultar em algo distinto daquilo que se cogitava no plano da política educacional, como, aliás, pode-se derivar de, entre outros trabalhos, Alavarse (2007), Arcas (2003), Bertagna (2003), Cabrera (2005), Frehse (2001), Gomes (2004), Jeffrey (2006) e Negreiros (2004).

Os ciclos e a superação da repetência

Seguramente, o tópico da aprovação/reprovação

dos ciclos. Os que defendem a seriação *st* argumentam que, intrinsecamente, ela não aprendizagem de todos, pois no caso da repetência se estaria dando mais tempo – quantos mais forem necessários – para que efetivamente atinja o que se considera ind. Poder-se-ia concordar com tal raciocínio a nos alinharmos a uma concepção errada abstração completa.

Uma apreensão mais crítica da história seletivas evidencia que, como regra, a repetência associada a procedimentos pedagógicos como “recuperação” ou de incremento cognitivo experimentam. Portanto, a promessa de sucesso não lógica, mas empiricamente – muito mais escolar, revelado nos elevados índices de repetência com defasagem idade-série e evadidos, sendo o último quesito a reprovação é fator indutor

A estratégia da repetência, ademais, emprego de recursos materiais e humanos e eficiência reduzidas, e sua eliminação – ação automática, como acusam os oponentes – é meramente redução, mas otimização da. Contudo, com a defesa dos ciclos, quando da eliminação da reprovação à ampliação gerais de aprendizagem, obrigatoriamente para a necessidade da elevação de recursos otimizados.

Diante das nefastas consequências sociológicas da reprovação na escolarização os são plenamente defensáveis as políticas que visam impedi-la, como regra. Disso não de *tiori*, apesar das construções discursivas que panham com muita frequência, que sua garantia mecanicamente a escolarização em satisfatórios para os alunos que se livram da ação, sendo necessários esforços adicionais para que os alunos possam ter, na escolarização sem um salto de qualidade em suas aprendizagens

Verifica-se nas escolas seriadas ou na ciclos, mas com a possibilidade de reprovação de cada uma deles, que, salvo situações de



que no ano anterior apresentavam desempenho que os colocava em posição inferior em relação ou a um determinado padrão mínimo esperado ou à média de sua turma. Porém, dada a dificuldade de se fixar tais padrões e pelo caráter frequente de avaliações por norma – referida ao grupo de alunos de cada professor –, pode-se aventar que tais decisões estejam eivadas de preocupante relatividade.

Considerando a hipótese de que os alunos repetentes são alunos que podem ter tido efetivamente baixo aproveitamento – supondo algum tipo aceitável de critério – no ano anterior e para os quais uma solução pedagógica seria justamente a repetição para melhorar sua aprendizagem, cabem alguns questionamentos. Como nenhum aluno é reprovado exatamente no final da série, pois que as dificuldades que o levaram a essa situação são cumulativas, a reprovação resultaria sobremaneira da ausência de estratégias e dispositivos de ensino que identificassem e superassem, o mais precocemente possível, essas dificuldades.

Nos relatos de investigações que concluíram pela ineficácia da repetência, como em Crahay (2003), há um consenso de que via de regra se oferece ao repetente o mesmo mais uma vez, quer dizer, ele é conduzido a uma série que já cursou e recebe o mesmo ensino que não teria produzido o efeito considerado satisfatório pela escola, e esse aluno é tratado da mesma maneira que os colegas que estão ingressando na série pela primeira vez. Soma-se a isso a aura de seletividade e punição que, em alguns casos, se traduz por um julgamento definitivo cuja sentença é a declaração de que alguns alunos não possuem condições para a aprendizagem escolar, daí que, quando se consagra a evasão desses alunos, não se vê nisso motivo para indignação e busca de explicações e reversão.

Não obstante a hipótese de que alguns alunos possam se beneficiar da repetência, pesquisadores que encontraram tal resultado são unânimes em afirmar que isso ocorreu em escolas com a mobilização de esforços e recursos que não transformaram a repetência simplesmente em um fazer de novo a mesma série, notadamente porque foram efetivados procedimentos

– o percurso escolar desses alunos, operando com dificuldades que redundaram na reprovação –, constatando a repetência como resultado ou justificada pela associação de baixo desempenho acadêmico com predicados morais dos alunos, por exemplo “vagabundice” ou “preguiça”, se buscou preterir os menos capazes.

Contudo, para reiterar a contraindicação da repetência há a ressalva de que escolas desse tipo são poucas, raras na verdade, em relação às que adotam a repetência como pedagogia. O que se sabe é que, primeiro, usualmente, essas condições são disponíveis nas escolas que adotam a repetência, mesmo naquelas que alegam adotá-la como estratégia estritamente pedagógica. Em segundo lugar, há a possibilidade de atividades que possam ser desenvolvidas individualizadamente para alunos com dificuldades, o mais indicado é que ocorram antes que a situação de reprovação se consubstancie.

Os argumentos até aqui apresentados tendem a sustentar que a repetência seria fruto de uma “pedagogia do dono” pedagógico ao longo da série já cursada, com sua efetivação, seria pouco eficaz para melhorar o aproveitamento escolar.

Outro aspecto importante é que a repetência, contraindicada, na imensa maioria dos casos, não resultar em ganho para os que estão repetendo, em relação aos que foram promovidos e que, sob idênticas condições no ano anterior, ou sob condições com dificuldades e promovidos se beneficiaram da promoção do que seus congêneres reprovados, com o mesmo grupo permite maiores ganhos, ao integrar um novo grupo como repetente.

Então, tudo indica não haver ganhos com a adoção de tal expediente pedagógico – a “pedagogia da repetência” identificada por Ribeiro (1999), pior, geralmente são maiores os malefícios, por conta das condições materiais precárias que somam às crenças de seletividade e de punição cercam os alunos submetidos a tais práticas. A alternativa é apontar para uma escolarização sujeita à hipótese da reprovação e desen-



mo, demandando ações pedagógicas de enfrentamento do fracasso escolar, lançando mão de uma pedagogia da promoção.

Outra face dessa problemática é a existência, com frequência, de quem defenda os ciclos “em essência”, mas não “em existência”, alegando que foram implantados sem condições. Mais ou menos veladamente, o encaminhamento seria a volta ou a manutenção da seriação. Contudo, trata-se de uma posição frágil, pois, em primeiro lugar, daria a entender que nas situações “sem condições” bastaria a seriação; em segundo lugar, a defesa de escolas “com condições” é *conditio sine qua non* para qualquer escola, em qualquer forma de organização. Conforme salientado, a possibilidade de reprovação, favorecida pela seriação por conta dos objetivos e valores que historicamente fizeram-na quase que a forma escolar – por excelência, pela excelência e para a excelência –, não deveria ser advogada diante das depauperadas condições de existência em que os ciclos se estabeleceram; os ciclos em essência e em existência encerram uma visão de escola que confrontam princípios da seriação, de uma escola que se pautar pela inclusão de todos, a partir de quaisquer condições.

A seriação, mesmo que não seja causa em si mesma do fracasso escolar, propicia um quadro no qual ele floresce mais vivamente, além de limitar novas perspectivas pedagógicas. Por conseguinte, especialmente no seio do professorado, a tarefa é lançar as bases para uma escola que não selecione, a partir do que se levantam as exigências de condições para seu pleno funcionamento.

Então, como em Gomes (2005, p. 30), se a “reprovação não é remédio e não raro age como veneno”, e supondo-se que a “doença” seja o baixo desempenho, qual seria o remédio? Seguramente as noções de cidadania evocadas no cenário de competitividade revestem-se de eufemismo, pois escamoteiam que não se está fixando um horizonte de pleno sucesso para todos, pois, ao contrário, apenas alguns cidadãos vão ganhar. A escola não pode inverter o quadro de tensionamento social e, nesse sentido, não pode ser “curativa” de problemas estruturais da sociedade.

com base em políticas públicas; primeiro, para analisar em seu interior os mecanismos que, porventura, obstaculizam um pretendo ascenso social, a desmoralização pela crença, imputada, de incapacidade; depois, pode estabelecer um compromisso pelo ensino e pela aprendizagem, que resulte no chamamento aos professores e não culpados potenciais, mas como profissionais que devem responder pelas aprendizagens de seus alunos. Responder significa estabelecer uma interlocução com os dirigentes, interlocução que pressupõe a possibilidade de divergência e levantamento das causas e eventuais resultados discrepantes e das condições para serem satisfeitas.

Os ciclos e os objetivos escolares

A polarização entre ciclos e séries geralmente não tem sido a de um divisor mítico de águas, mas, ao serem considerados os objetivos do ensino fundamental, a palavra ciclo(s) designa período temporal de duração de um processo para que algo ocorra; assim, o ciclo fundamental constituiria um ciclo, ou período, que se desdobraria em períodos – ciclos – menores. A questão é: quais são os objetivos de tal(is) processo(s)? Essa questão traz imbricada uma outra: a seriação é indiferente aos objetivos? Considerando a duração do processo tem profundas relações com os resultados almejados, a opção por uma ou outra forma de organização deveria indicar as pretensões do processo pedagógico; ou seja, a recorrência de ciclos, tal como ela se estrutura, indica como melhor que seja possível após a duração de um ano ou de um menor do que um ano – e agravado pelo risco de não ser atingível por todos.

Ao contrário, a proposição dos ciclos poderia conduzir a um alongamento do tempo para que se pudesse trabalhar com objetivos mais amplos do que os atualmente anualizados; portanto, ampliando as finalidades da escola e permitindo que se trabalhe melhor, isto é, que se trabalhe para que todos possam aprender. Por isso, ao forçar denominações artificiais, essas premissas



A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões

objetivo de aprendizagem um aspecto central, o que não pode ser interpretado como desconsideração pelas condições peculiares dos aprendizes e sua cultura, nem contornar o imenso problema político de quais devem ser os objetivos de aprendizagem, como pode ser apreendido no desafio de delimitação curricular da rede paulistana de 1989 a 1991, destacado no relato de Sampaio, Quadrado e Pimentel (1994).

Ainda no que tange à ideia de ciclos como períodos, há uma proposta de ciclos que se apoia nos grupos conformados por faixas etárias, diferenciadas entre si pela configuração de ciclos de vida que, por seu turno, estabeleceriam objetivos específicos para a escola organizada em função dos ciclos de vida. Essa fundamentação, em termos majoritariamente psicológicos e ainda que reconhecendo as bases culturais do condicionamento de tais ciclos, conduz aos ciclos de formação – ou ciclos de formação humana –, cujos formuladores identificam três grandes agrupamentos etários: infância, pré-adolescência e adolescência, com tratamento pedagógico correspondente.

Além das discrepâncias que as duas grandes experiências de ciclos de formação apresentam – nas redes municipais de Belo Horizonte e Porto Alegre –, encontramos nos aportes de Teixeira (2004) que qualquer periodização que se sustente em teorias psicológicas – mesmo que agreguem dimensões culturais – são bastante arbitrárias e com diferenciações conforme a teoria tida como paradigmática, obrigando a concessões de outras ordens de fatores, administrativos especialmente. O próprio Teixeira, que procurou fundamentação na psicologia histórico-cultural, vê-se obrigado a sugerir três ciclos de aprendizagem, diferentes do modelo que suas hipóteses indicavam – dois ciclos, sendo um de seis anos e outro de três, para um ensino fundamental de nove anos.

Ainda no tocante às limitações de segmentações desse porte, além das ponderações de Arelaro, Telles e Kruppa (1998), podemos nos apoiar em Azanha (1998b) para mencionar o caráter restritivo de procurar enfeixar processos pedagógicos em teorias psicológicas exclusivas, sem, contudo, tirar o mérito do debate

A ideia central, portanto, para a adoção de aprendizagem seria o combate político, mas cujo verdadeiro alcance se manifesta nos alunos no universo do conhecimento, no esquema seriado que faz o processo pedagógico bitar sobre o binômio aprovação-reprovação do ano letivo.

Além dos aspectos já elencados, para a adoção dos ciclos deveria se partir da escola tradicional, ou seja, uma “máquina seletiva” legitimada para tal objetivo. Trata-se, no fundo, de uma operação de combate e convencimento político, e não a criação de condições materiais que potencializem a aprendizagem da escola para evidenciar que o modelo tradicional de escola nem mesmo garante o acesso aos conhecimentos para os não muitos que nelas permanecem.

Por isso, com todas as limitações das avaliações externas e em larga escala, não podemos deixar de considerar indicadores que emanam da Prova Brasil e do Saresp, entre outras avaliações, que enfraquecem a ideia de promoção automática por considerá-la fator de “qualidade do ensino”. Em Alvarado (2007), há análises de desempenho de redes públicas em função da existência de ciclos ou séries. Como se observa, contra o senso comum pedagógico, há ausência de ameaças de reprovação das redes que não levou a desempenhos inferiores aos das redes em série. Contudo, essas avaliações apontam que importantes redes que adotam os ciclos não por terem cumpridas as promessas de incremento de desempenho. O que, aliás, ainda se configura como um desafio para o conjunto dos alunos brasileiros.

Essas constatações indicam que a polarização entre ciclos e séries pode ser abordada num diálogo com os professores – o principal responsável para levar adiante a proposta – para que a questão possa ser enfrentada com dados mais objetivos, e não, obviamente, eliminar a dimensão política

Os ciclos e algumas implicações pedagógicas

Ressaltada sua implicação política



colares, o que comporta, entre outros fatores, currículo, gestão e relações de trabalho – relações não só entre os profissionais, como também entre estes e os alunos.

A potencialização dos ciclos, além de medidas que dotem as escolas de adequadas condições materiais e profissionais de funcionamento e da consistência teórica das iniciativas de sua implantação com vistas a alterações significativas no processo de escolarização – compreendidos seus fins –, impõe que no *locus* privilegiado da ação pedagógica – a escola – sejam observadas algumas características. Por isso, pode-se ponderar, inicial e subsidiariamente, que em cada unidade escolar sejam observados os seguintes elementos, com vistas à superação da seriação, envolvidos obviamente por um clima de amplo debate:

- a) proposta político-pedagógica ancorada no diagnóstico da situação inicial que explicita os objetivos de aprendizagem ao longo de cada ciclo, na perspectiva de uma visão ampla de currículo que transcenda o rol e o encadeamento de conteúdos disciplinares;
- b) organização do trabalho pedagógico com destaque para as modalidades de engajamento da equipe de professores, articulando jornadas de trabalho e tarefas no seio de um verdadeiro trabalho coletivo, isto é, um grupo de professores sendo responsável por um grupo de alunos ao longo de cada ciclo;
- c) delimitação de formas e expedientes de acompanhamento das aprendizagens dos alunos que contemplem as ações pertinentes à superação de eventuais obstáculos, realçando a avaliação formativa e institucional;
- d) estabelecimento de procedimentos de agrupamento dos alunos na perspectiva da diferenciação pedagógica e da individualização de percursos;
- e) disponibilização de recursos e arranjos materiais, com a ampliação dos espaços de aprendizagem que, seguramente, extrapolam a sala de aula e a própria escola como ambientes

- f) cotejamento dos indicadores da escola com aqueles do conjunto das escolas municipais e regionais, a despeito da singularidade da unidade escolar.

Dos elementos apresentados, pode-se considerar, preliminarmente, o processo de agrupamento dos alunos no sentido de superar as características típicas de “enturmação” da escola seriada. Usualmente, a expressão da organização horizontal das turmas são formadas para existir por um determinado período, salvo exceções, não sofrem alterações. No corolário, essa enturmação faz corresponder um professor para cada turma, no segmento dos anos do ensino fundamental, ou um professor e um auxiliar para cada disciplina nos anos finais, com nenhuma articulação *entre* e *intra* segmentos.

Os agrupamentos devem ser flexíveis e ajustados em função das tarefas pedagógicas atribuídas – de capacidades, dificuldades ou de interesses dos alunos e professores – e articulados com o processo de aprendizagem do ciclo. Essa organização de agrupamentos flexíveis de alunos deve ter como partida a organização dos professores de tal modo que um grupo de professores seja responsável por uma coorte ou parte dela, constituída pelos alunos que se matriculam em um determinado ano e que devem ser acompanhados ao longo de cada ciclo. Isso ocorre ao longo de todo o ensino fundamental para todos os anos, mais equânimes ao final do percurso.

Isso decorre do desafio e compromisso da escola não apenas com o ensino – o que já seria uma tarefa envergadura –, mas, sobretudo, com a aprendizagem de seus alunos e representaria o que Meirinho (1999), Perraudeau (1999), Perrenoud (2000) e Guiney (2001), entre outros, destacaram como condição para a diferenciação pedagógica, a fim de que todos possam aprender, que deve ser vista como uma iniciativa não apenas para situações nas quais não se obtêm os resultados esperados, mas sim como uma estratégia regular de trabalho pedagógico com professores trabalhando com um grupo de alunos.



A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões

estabelecer um cronograma de trabalho no qual se dê atenção aos vários tipos de necessidades dos alunos mediante a diferenciação do trabalho dos professores.

A diferenciação pedagógica é uma estratégia para superar pelo menos duas outras características marcantes da seriação: simultaneidade e uniformidade. Essa superação é necessária, pois se sabe que ensinar praticamente ao mesmo tempo a mesma coisa para todos os alunos produz, tendencialmente, grande diferenciação de resultados que, por sua vez, é a base do espírito classificatório e seletivo da moderna escola elementar de massas, em sua organização vertical.

A existência e a conformação das turmas da escola seriada devem ser problematizadas pelo fato de que, a rigor, não existem turmas homogêneas, mas turmas com graus de heterogeneidade – mesmo quando se atém ao desempenho cognitivo. Sabe-se ainda que outro efeito correlato, mais denso politicamente, advém do fato de que as turmas cuja “homogeneidade” é serem constituídas por alunos com menor aproveitamento acabam, contraditoriamente, recebendo menos atenção e esforços de trabalho pedagógico e, às vezes, são “empurradas” a um professor que ficou em último lugar na escolha de turmas ou que recém-ingressou na escola. E nessas turmas as diferenças entre os alunos tendem, no mínimo, a se manter, mantendo também a diferença em relação a outras turmas e consolidando um processo de exclusão ou restrição no acesso ao conhecimento que se agrava com o passar do tempo. Portanto, o problema não está em considerar que os alunos tenham diferenças, mas em como tratar essas diferenças, o que se converte num desafio democrático de equidade. A diferenciação pedagógica prescinde da ideia de reprovação ao desencadear ações que evitam o acúmulo de dificuldades em cada aluno, o que tem justificado a reprovação e a repetência.

Adicionalmente, as tentativas de individualização de percursos de escolarização devem significar uma preocupação com cada aluno sem que, necessária e exclusivamente, isso conduza ao ensino individualizado, até porque isso exigiria uma reconfiguração material e política da escola que está fora de cogitação

diferenciação pedagógica com a individualização de percursos – que não significa ensino personalizado – dizeres de Azanha (1998a) – seria uma meta da escola para eliminar ou atenuar acentuadas diferenças de resultados que o processo de ensino de turmas facilita.

Verifica-se, especialmente nas escolas, que o acompanhamento dos alunos muito mais do que se reduz a uma troca de informações, torna-se ou imprecisas, esporadicamente ao longo do ano letivo, que não resultam em ações mais incisivas dos professores. Por conta disso, e também em relação com o tipo de objetivo a ser atingido, a duração de um ciclo deve, portanto, ser superior ao de um ano letivo para se dispor de mais tempo com os alunos. Isso configuraria, estatisticamente, um movimento na escola no qual a média de aproveitamento dos alunos se encaminha para o máximo e o desvio-padrão, para o mínimo.

Se os expedientes de reforço e recuperação não se em iniciativas de diferenciação pedagógica, mas, todavia, nas condições materiais em que usualmente ocorrem, sua eficácia é muito baixa, sobretudo porque não há o mais importante: a conjugação de esforços coletivo entre os professores regulares das turmas e os professores que desencadeiam as tarefas de reforço e recuperação. Há também nesses moldes de ensino e recuperação um aspecto negativo, que é a exclusão dos que delas se servem – isso que se dá com a condenação dos indisciplinados aos “cursos forçados” nas salas de reforço. Mas, principalmente, sua existência não abala nem questiona a maneira de agrupamento, que é a conformação das turmas.

Ainda com respeito às turmas e parâmetros de suas consequências, as avaliações externas realizadas fora do Brasil, têm confirmado que as diferenças médias entre as turmas de uma escola são maiores do que a diferença entre as médias das escolas, chamando a atenção para os fatores internos às escolas e não apenas para a situação e permitindo, ainda, que a diferença entre as turmas possa ser







A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões

de política atribuir aos profissionais da escola, isoladamente, a tarefa de forjar um novo modelo curricular que transcenda às clássicas divisões disciplinares. Tal transcendência, além de não ser consensual, nem mesmo entre os acadêmicos que a investigam, apresenta-se como uma tarefa para a qual os professores não foram formados – dado inclusive o caráter extremamente disciplinar dos cursos de formação de professores –, agravado pelo tipo de jornada de trabalho que a imensa maioria dos professores possui nas escolas – nas “cicladas”, inclusive.

Tem-se como dificuldade adicional à implantação dos ciclos, quer por concepção, quer por empiria, a resistência a eles pelo fato de terem sido estabelecidos sem levar em conta o direito – legítimo – de divergência e o fato de que as condições de operação das escolas vigentes antes de sua implantação não foram substancialmente alteradas, particularmente as jornadas de trabalho docente.

A trama discursiva em favor dos ciclos tem destacado que a serialização favorece a seletividade operada pela escola, tanto pela fragmentação exacerbada do currículo quanto pelas práticas avaliativas somativas e pela base temporal limitada, quer para que os alunos tenham mais tempo para aprendizagem, quer por restringir o desenvolvimento de objetos de ensino que demandam mais tempo. Em outras palavras, a serialização revela-se um obstáculo à escolarização que se comprometa com a igualdade de resultados.

Entretanto, pode-se encontrar propostas de ciclos que, além de não incrementar as condições materiais das escolas em sua implantação, se apoiam em concepções limitadas ou restritivas dos próprios ciclos. Com efeito, observa-se em muitas redes que a implantação dos ciclos não se fez acompanhar do salto qualitativo prometido, inclusive no domínio da escrita pelos alunos, como mostrou Franco (2004) ao destacar que as escolas em ciclos, se não excluem os alunos da escola, não os incluem no tocante ao letramento, sublinhando-se o caráter instrumental e político da escrita para a apropriação de um amplo conjunto de saberes escolares e condição de acesso aos produtos

zagem não espontânea, como bem ponderou Franco (2000, p. 93), denominando-a “democracia da cultura comum pelo domínio da escrita”.

Há que se considerar, ainda, as alterações na formulação e a implantação dos ciclos, que enfrentam dificuldades em superar o modelo seriado sob as próprias condições de implantação, como apontam Barretto (2004, p. 68-69), pois,

[...] como a concepção dos ciclos não se define tão facilmente pelos grandes contornos que certas políticas lhes dão, e como as gestões mudam e as escolas ficam, certamente o significado dos ciclos tem também muito a ver com a cultura que lhe atribuem os próprios atores educacionais. Há quem têm colocado a esperança de uma escola melhor por meio deles, ou que os encaram com desconfiança e descrédito, ou ainda que incorporam apenas alguns traços do novo às suas práticas escolares.

Indica-se, desse modo, a necessidade de condições que permitam o levantamento e tratamento crítico sobre a realidade dos ciclos, seguindo pistas apontadas por Fernandes (2004), que podem render análises que deem conta mais acuradamente dos resultados da implementação. Inclusive porque as iniciativas de políticas públicas para redes escolares, com o envolvimento de profissionais, alunos e pais, são afetadas pela complexidade e tensões do ponto de vista da relação com a democratização da escola, pelo eventual conflito de interesses.

Os ciclos e algumas indicações

Apesar de que neste artigo tenham sido apresentados vários argumentos mais gerais, sem se debater situações concretas, pode-se sustentar em conclusão que a adoção dos ciclos não enseja o mesmo quadro educacional que tenha produzido iniciativas que sinalizem um salto qualitativo na democracia do ensino fundamental, conforme Alavancado (2004). Com preocupações semelhantes, Mainardes (2007, p. 179) alerta que, até o momento, os ciclos não têm sido acompanhados de ações efetivas





O discurso político da escolarização em ciclos no Brasil é usualmente associado com ideias progressistas tais como democratização, inclusão e melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas. [...] A despeito disso [...] desigualdades e exclusões são reproduzidas em tais políticas de ciclos.

A luta em defesa de uma escola onde todos aprendam – expressa em políticas que materializem esse compromisso – choca-se contra a perspectiva do triunfo de poucos, tanto pelo fato de que, ao aprenderem, podem dar-se conta de falácias meritocráticas quanto, igualmente, podem descortinar o alto grau de arbitrariedade contido na seletividade “cognitiva” ou naquilo que Crahay (2003) denominou “ideologia da excelência” que faz com que fracassos escolares não sejam – contra o que amiúde profissionais da educação propalam – reflexo direto do rendimento dos alunos.

Se para Canário (2002) a escola, como instituição social, encontra-se cerceada pelo elitismo e não seria possível concebê-la como motor de transformação social, isso não impede que se lute por sua democratização. Se a democratização da escola alimenta-se da crença, disseminada socialmente, de ser um mecanismo de ascensão social em função do sucesso escolar, pode-se combater a ilusão no terreno das ilusões defendendo a escola como espaço de aprendizagens – de sucesso – para todos. Aprendizagens que dificilmente serão únicas e tampouco as últimas, pois que na história os objetivos escolares, objetos de disputas sociais, sempre se renovarão, ainda que não completamente, pois enquanto novos se impõem aos velhos objetivos, alguns resistirão e outros perderão sua validade.

Se, socialmente, o efetivo triunfo de todos é algo que extrapola as tarefas da escola, o que se pode constatar é que o projeto educacional consubstanciado na escola seriada não deu conta e não favoreceu sua democratização, por conta dos compromissos políticos e sociais que encerra e que não podem ser completamente explicitados ao preço de revelá-los. Dessa perspectiva, a escola está em questão.

De outro lado, isso exige que se tome a escola como questão, isto é, que seja pensada em sua totalidade e a proposta de ciclos não contribua para tanto

pois fica patente o enorme potencial demonstrado pela escola seriada, mas as evidências de sua ineficiência revelam que ainda falta muito a ser cumprido.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. *Educação básica, cidadania: dilemas e polêmicas*. Porto: Afrontar, 2006. (Coleção Polígono, 5.)
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Ciclos ou séries?: a qualidade do ensino em questão*. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALEXANDER, Karl L.; ENTWISTLE, Doris R.; NADER, David. Grade retention, social promotion and “third graders”. *The CEIC Review*, v. 9, n. 3, p. 18-19, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.temple.edu/LSS/pdf/ceicreviews/C3R3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2006.
- ARCAS, Paulo Henrique. *Avaliação da aprendizagem e a progressão continuada: o que dizem os alunos*. 2003. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; TELLES, Silvana Maria. *A organização do ensino em ciclos*. São Paulo: 1998. Mimeografado.
- AZANHÁ, José Mário Pires. Proposta pedagógica e a escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais e a escola*. São Paulo: s.ed., 1998b. Mimeografado.
- BERTAGNA, Regiane Helena. *Progressão continuada e possibilidades*. 2003. 480 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: a Diderot*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CABRERA, Renata Cristina. *A avaliação da aprendizagem das professoras da escola ciclada de Mato Grosso do Sul: um estudo de caso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- CANÁRIO, Rui. Escola: crise ou mutação? In: PROENÇA, Rui. *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: 2002.



A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões

_____. *A escola tem futuro?: das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANFORA, Luciano. *A democracia: história de uma ideologia*. Trad. José Jacinto Correia Serra. Lisboa: Edições 70, 2007. (1. ed. 2004.)

CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Trad. Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92. 1. ed. 2000.)

_____. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire? 2*. ed. Bruxelles: De Boeck & Lacier, 2003. (Pédagogies en Développement.)

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escola em ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 83-105, jul./dez. 2004.

FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 30-38, jan./abr. 2004.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos ou séries: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004.

GOMES, Alessandra. *Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. 2. ed. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (1. ed. 1981.)

JEFFREY, Debora Cristina. *Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilema e possibilidades*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos:

(Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

MAINARDES, Jefferson. *Moving away from a gradualist policy analysis of the Cycles of Learning Project* (Dissertação de 235 f. Thesis (Doctor of Philosophy) – Institute of Education, University of London, London, 2004.

MCMURRER, Jennifer R. *Revisiting retention: is retention necessary? Alternatives*. Arlington: Educational Research Service, 2004. (Informed Educator Series.)

MEIRIEU, Philippe. *La escuela, modo de empleo: de la escuela a los activos" a la pedagogía diferenciada*. Trad. José M. Flores. Barcelona: Octaedro, 1997. (Recursos, 17. 1. ed. 1997.)

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. *A seriação em ciclos: a organização dos tempos escolares na rede privada de ensino*. Horizonte. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no século XXI contemporâneo*. Edição de palestra proferida em 04 de maio de 2007. São Paulo: SINPRO-SP, jan. 2007.

O'BRIEN, Tim; GUINEY, Dennis. *Differentiation of instruction and learning: principles and practice*. London: Continuum, 2000.

PARSONS, Talcott. The school class as a social system: an analysis of its functions in american society. *Harvard Educational Review*, 29, n. 4, p. 297-318, fall 1959.

PERRAUDEAU, Michel. *Les cycles et la différenciation de l'enseignement*. Paris: Armand Colin, 1999. (Formation des Enseignants, 1999.)

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à aprendizagem: entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETITAT, André. *Produção da escola / produção do conhecimento: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da educação escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. (1. ed. 1982.)

RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetição: uma análise crítica. *Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 73-85, jul./dez. 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; QUADRADO, Maria do Carmo; PIMENTEL, Zita Porto. *Interdisciplinaridade no ensino: uma proposta*. São Paulo: Brasíli: INEP, 1994. (Série Inovações Educacionais, 1994.)

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; ALAVARSE, Oci. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: Lian, Sandra Maria Zákia Lian; ALAVARSE, Oci. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. São Paulo: Artmed, 2001. p. 35-54.



Lian (Orgs.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003. p. 71-96. (Série Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica.)

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). *Estado do Conhecimento – Ciclos de progressão escolar (1990-2002): relatório final*. São Paulo: FEUSP, out. 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. (Prismas.)

TEIXEIRA, Edival S. *A psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino em ciclos de aprendizagem*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TYACK, David; TOBIN, William. The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, v. 31, n. 3, p. 453-479, fall 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação.)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia. 1. ed. 1926.)

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990. (Akal Universitaria. Serie Sociología, 138.)

_____. *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2. ed. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (1. ed. 1981.)

OCIMAR MUNHOZ ALAVARSE, doutor em Educação, é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professor do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação na mesma instituição. De 1995 a 2007 foi coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Exerceu também o cargo de coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, responsável pela Prova São Paulo – sistema de avaliação externa da rede paulistana. Publicou recentemente os livros: “Ciclos de aprendizagem: organização curricular em questão” (In: Gislene Teresinha Rocha Delgado de; UTUARI, Solange (Orgs.). *Formação de professores e estágios supervisionados*. Algumas veredas. São Paulo: Andross, 2007. p. 49-69) e “A avaliação nos ciclos: a avaliação” (In: PALMA FILHO, João Cardoso; LIMA, Ussami Ferrari; ARENA, Dagoberto Buim (Orgs.). *Cidadã: cadernos de formação: gestão curricular e avaliação*. rev. e ampl. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 101-120); em coautoria com Sandra Zákia Sousa, Paulo Arcas e Andréa Steinvascher: “Progressão escolar e avaliação: conceitos e implantação” (In: KRUG, Andréa Rosana F. *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola*. de Janeiro: Wak, 2007. p. 31-51). Pesquisa atual: “A organização do ensino fundamental em ciclos: conceitos, iniciativas e a perspectiva da democratização da escola”. E-mail: ocimar@usp.br

Recebido em novembro

Aprovado em dezembro