



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, os ciclos caracterizaram-se mais por critérios de avaliação existentes na seriação a introdução da progressão continuada entre séries – que foram agrupadas sob a denominação de ciclos – e mantida, na maioria dos casos, a possibilidade de reaprovação por desempenho em cada ciclo. Em outras situações, as medidas foram mais intensas, com mudanças curriculares e de avaliação, rearranjo dos tempos escolares e mudanças no trabalho docente.

A adoção dos ciclos produziu uma polêmica, com destaque nos meios de comunicação e envolvimento de autoridades educacionais e manifesta resistência de professores, que vêem os ciclos a queda da qualidade do ensino. No campo acadêmico, embora também se possa considerar que os ciclos parecem gozar de maior aceitação entre os estudantes, os ciclos parecem gozar de maior aceitação entre os estudantes, havendo restrições quanto à maneira pela qual os ciclos são implantados, e já se identifica produção de pesquisas sobre a temática, como em Mainardes (2003) e Barreto (2004).

Os ciclos podem ser problematizados a partir de questões que envolvem, em várias dimensões, a organização do ensino fundamental em ciclos.



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, abarcando 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 obrigatoria não pode ser tomada como a liberdade de escolha dos indivíduos, ainda mais se sabemos das implicações sociais, ulteriores, dos resultados escolares e, sobretudo, da organização da escola.

e abandono escolares em todas as séries fundamental. Essa tarefa se adensa se considera a questão democrática, como ponderou Can p. 326-327):

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

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

É preciso atentar que admitir a obrigatoriedade escolar pode se fazer acompanhado do reconhecimento que responsabiliza o aluno, em última instância, pelos resultados escolares, que têm considerável impacto decisivas, ao qual não teria sido negada a liberdade de acesso à escola, de onde sairá e, portanto, disputará os melhores lugares na hierarquia social. Historicamente, no ideário liberal, essa postura visa combater os privilégios das condições de vida e de trabalho, e alongar a obrigatoriedade, com o consequente aumento das oportunidades, foi empregada para o fim de aumentar a coesão social em torno de um projeto social pelo qual perdedores e ganhadores possam conhecer a justeza das regras e dos resultados. Nesses termos, a obrigatoriedade se restringiria à garantia de oportunidades.

Assim, a democratização da escola, na perspectiva que ultrapasse esse ideário, exige que a obrigatoriedade em todas as suas implicações seja evitada, para que, mesmo quando da ampliação da escola, seja transformada em mecanismo de proteção da classe média, uma elite. O compromisso com a igualdade de oportunidades não acarreta, nem lógica nem política, a garantia de liberdade, direito à escola.



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 biologista 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 trabalho” (Perrenoud, 1999, p. 165, tradução nossa).

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

Estratégias que, sem ignorar as forças contrárias, visam agradar a sociedade, favoreçam práticas pedagógicas que superem o direito de acesso à escola e componham-se com que todos os alunos tenham o mesmo direito ao aproveitamento, tensionando o credo liberal. Tanto é que todos têm o direito de almejar o sucesso, mesmo que não conseguem-lo.

Os ciclos e o tensionamento da questão

Tomando-se trabalhos como os de Vilela (2005), Filho (2005), Souza (1998) e Tyack e Tobin (1994), tem-se a escola seriada como modelo hegemonicamente consolidado, ao mesmo tempo, com a aparência de único modelo de organização da escola de massas e seletivo. O desafio desse modelo, ainda a merecer estudos, é o de tornar o ensino em ciclos vindo sendo forjada, de forma a não perder os traços diferenciados, mesmo que mais problemáticos, da organização.

Sem um modelo, os ciclos instauraram-se, tensionando na escola seriada, propugnando uma obrigatoriedade na qual todo e qualquer aluno deve se aproveitar plenamente de seu currículo. Assim, os ciclos, introduziu-se, com diferenciações entre a escolarização com a ideia imanente à seriização, de que a final de cada ano letivo a avaliação seja simbólica, ou seja, a aprovação ou reprovação de cada aluno, restando a noção de que o transcurso da escolarização deve ser condicionado por ameaças ou reprovações, seja “automático”, fluido ou ainda “contínuo”, de perspectiva da igualdade de resultados.

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



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 concepção – ensinada aos alunos – de que a educação básica não é necessariamente para todos, ou seja, que a educação básica não é igualmente aproveitada por todos, a seletividade. Essa concepção, altamente contestada entre os professores, tem como argumento de base que “fora da escola” seleciona e, portanto, os que se interessam por ela. A argumentação é que os que se interessam por ela se interessam por ela e que os que se interessam por ela se interessam por ela. Politicamente, é um argumento forte e procedente pelo respaldo de uma visão meritocrática ou inatista sobre os melhores alunos, que são os que se interessam por ela e que os que se interessam por ela se interessam por ela. Um posicionamento sobre os objetivos e finalidades da educação é, portanto, um posicionamento sobre os objetivos e finalidades da educação.

Para a defesa da escola em ciclos, tanto pode ser contestado politicamente quanto empírico, ou seja, na vida “fora da escola” práticas, na perspectiva de uma sociedade 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” estar associada à questão do *para quê escola*, é um posicionamento que, a começar do que pela posição política que ocupam, deve expor a fazê-lo, com ou sem consenso, fortaleceria política dos atores e usuários da escola.

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

Por isso, nas propostas de ciclos apresentados, a luta social é a única que resiste.



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 as necessidades daqueles que viam nisso um instrumento de controle social, como fundamentou Talcott Parsons (1959), quer por pressões vindas “de baixo”, quer por pressões vindas “de cima”, quer por pressões vindas de organizações de direitos, mas em algum grau mantendo o clima liberal de igualdade de oportunidades, quer por consagrando a escola seriada e suas competências e práticas avaliativas somativas.

Em outro trabalho, Viñao Frago (2004, p. 137), tendo em conta as características do sistema educativo formal, destaca que a estruturação curricular do ensino primário em séries e etapas, da introdução e difusão de exames, provas e certificados, da promoção de série, decorreu ao longo do tempo articulando a extensão da educação obrigatória ao longo da escola graduada, gerando adicionalmente o fenômeno do fracasso escolar e dos repetentes.

Nesse contexto de fragmentação da organização escolar, até a docência foi paulatinamente fragmentada, resultando da manufatura que aí foi produzida com suas consequências para esse tipo de profissional, produzindo um profissional que, nos moldes da visão social do trabalho, se identifica com a profissão que seleciona pelo saber que domina. Isso é produzido, pelo menos em parte, a chamada resistência ao ensino, às medidas que diluam a autoridade selecionadora materializada nas práticas avaliativas.

Essa situação nos remete para impasse entre a democratização da escola, salientados, entre outros, por Freitas (2004, p. 10) ao caracterizar as finalidades da escola atual como situadas não na busca do conhecimento para todos, mas em condições mínimas para todos e seleção dos mais aptos, sem considerar ainda que as iniciativas de progressão continuada, particularmente na educação estadual paulista, não fogem a essa regra.

Porém, se tal afirmação de Freitas é verossímil, no quadro de outras iniciativas, ela não deve levar, em primeiro lugar, a uma exclusividade na escola a superação desse impasse, que é resultante de condições impostas pelo sistema educativo. Porém, se



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 vantajada 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 Barreto (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), Bergagna (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 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 reprovação com defasagem idade-série e evadidos, sendo o último quesito a reprovação é fator indutor.

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

Diante das nefastas consequências sociodidáticas da reprovação na escolarização das crianças, são plenamente defensáveis as políticas que visam impedi-la, como regra. Disso não descrevem, apesar das construções discursivas que se panham com muita frequência, que sua implementação garanta mecanicamente a escolarização em condições satisfatórias para os alunos que se livram da reprovação, sendo necessários esforços adicionais para que os alunos possam ter, na escolarização sempre mais, um salto de qualidade em suas aprendizagens.

Verifica-se nas escolas seriadas ou não seriadas, ciclos, mas com a possibilidade de reprovação de cada uma deles, que, salvo situações de exceção, é sempre a mesma.



A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões

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 aventure 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 reaprovação 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 individuais que visavam a melhoria da condição

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

Contudo, para reiterar a contraindicação da repetência há a ressalva de que escolas desses poucos, raras na verdade, em relação às que adotam a repetência como pedagogia. O que se constata é que, primeiro, usualmente, essas condições são disponíves nas escolas que adotam a repetência, mesmo naquelas que alegam adotá-la como estratégia estritamente pedagógico. Em segundo lugar, a possibilidade de atividades que possam individualizaradamente para alunos com dificuldades mais indicado é que ocorram antes que a reaprovação se consubstancie.

Os argumentos até aqui apresentados não sustentam que a repetência seria fruto de um “modo de funcionamento” pedagógico ao longo da série já cursada, com sua efetivação, seria pouco eficaz para o aproveitamento escolar.

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

Então, tudo indica não haver ganhos em se adotar a repetência, tal expediente pedagógico – a “repetência” identificada por Ribeiro (1998) –, que, no pior, geralmente são maiores os malefícios que os benefícios, por conta das condições materiais precárias que somam às crenças de seletividade e de prever que os alunos submetidos a tais práticas terão uma alternativa é apontar para uma escola que se sujeita à hipótese da reaprovação e desempenha a mesma função de repetência.



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 pauta 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 “um ótimo” local para a realização de um projeto

com base em políticas públicas; primeiramente, manter em seu interior os mecanismos que, podem obstruir um pretenso ascenso social, a desmoralização pela crença, imputadamente de incapacidade; depois, pode estar compromisso pelo ensino e pela aprendizagem, resulte no chamamento aos professores culpados potenciais, mas como profissionais, vem responder pelas aprendizagens de seu responder significa estabelecer uma interlocução entre os dirigentes, interlocução que pressupõe a liberdade de divergência e levantamento das eventuals resultados discrepantes e das condições serem satisfeitas.

Os ciclos e os objetivos escolares

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

Ao contrário, a proposição dos ciclos deve levar a um alongamento do tempo para que se possa trabalhar com objetivos mais amplos do que os anualizados; portanto, ampliando as finalidades da escola e permitindo que se trabalhe melhor, intensificando o trabalho para que todos possam aprender. Pode-se forçar denominações artificiais, essas propostas devem ser encaradas com cautela, com



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 da organização dos ciclos deveria se partir da escola tal como se encontra, ou seja, uma “máquina seletiva” legitimada para tal objetivo. Trata-se, no fundo, de uma operação de combate e convencimento político, a condições materiais que potencializem a legitimização da escola para evidenciar que o modelo tradicional de escola nem mesmo garante os conhecimentos para os não muitos que nela frequentam.

Além dos aspectos já elencados, para a organização dos ciclos deveria se partir da escola tal como se encontra, ou seja, uma “máquina seletiva” legitimada para tal objetivo. Trata-se, no fundo, de uma operação de combate e convencimento político, a condições materiais que potencializem a legitimização da escola para evidenciar que o modelo tradicional de escola nem mesmo garante os conhecimentos para os não muitos que nela frequentam.

Por isso, com todas as limitações das redes externas e em larga escala, não podemos desconsiderar os indicadores que emanam da Prova Brasil e outras avaliações, entre outras avaliações, que enfraquecem a eficiência da promoção automática por considerá-la fator de “qualidade do ensino”. Em Alavarse (2007), se analisam os resultados das redes públicas das redes em função da existência de ciclos ou séries. Se observa, contra o senso comum pedagógico, que a ausência de ameaças de reprovação das redes não levou a desempenhos inferiores aos das redes com ciclos e séries. Contudo, essas avaliações apontam que importantes redes que adotam os ciclos e séries por verem cumpridas as promessas de incremento no desempenho. O que, aliás, ainda se configura como desafio para o conjunto dos alunos brasileiros.

Essas constatações indicam que a polêmica entre ciclos e séries pode ser abordada num processo de diálogo com os professores – o principal sujeito para levar adiante a proposta – para que a mesma possa ser enfrentada com dados mais objetivos, obviamente, eliminando a dimensão política.

Os ciclos e algumas implicações pedagógicas

Ressaltada sua implicação política, a proposta de organizar o ensino fundamental em ciclos



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 explice os objetivos de aprendizagem ao longo de cada ciclo, na perspectiva de uma visão ampla de currículo que transcendia 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 de aprendizagem e vivência.
- f) cotejamento dos indicadores da eficiência e da eficácia das escolas regionais, a despeito da singularidade escolar.

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

Os agrupamentos devem ser flexíveis, sujeitos em função das tarefas pedagógicas variados – 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 tarefas, de 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, de modo que longo de todo o ensino fundamental para que os alunos sejam mais equânimes ao final do percurso.

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



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 percurso – que não significa ensino precificado. Dizeres de Azanha (1998a) – seria uma moderna escola para eliminar ou atenuar acentuações de diferenças de resultados que o processo de organização de turmas facilita.

Verifica-se, especialmente nas escolas primárias, que o acompanhamento dos alunos muitas vezes se reduz a uma troca de informações superficiais ou imprecisas, esporadicamente ao longo do ano letivo, que não resultam em ações mais intensivas dos professores. Por conta disso, e também com base no tipo de objetivo a ser atingido, a organização de um ciclo deve, portanto, ser superior ao ano letivo para se dispor de mais tempo de convívio com os alunos. Isso configuraria, estatisticamente, um movimento na escola no qual a média de desempenho dos alunos se encaminha para o nível de desvio-padrão, para o mínimo.

Se os expedientes de reforço e recuperação de alunos tituem-se em iniciativas de diferenciação pedagógica, todavia, nas condições materiais em que usualmente ocorrem, sua eficácia é muito baixa, sobretudo porque não há o mais importante: a conjugação coletiva entre os professores regulares da turma e os professores que desencadeiam as tarefas de reforço e recuperação. Há também nesses moldes de reforço e recuperação um aspecto negativo, que é a estigmatização dos que delas se servem – isso quando há a condenação dos indisciplinados aos “reforçados” nas salas de reforço. Mas, principalmente, sua existência não abala nem questiona de maneira de agrupamento, que é a conformação das turmas.

Ainda com respeito às turmas e suas consequências, as avaliações externas, realizadas fora do Brasil, têm confirmado que as diferenças entre as médias entre as turmas de uma escola são maiores que a diferença entre as médias das escolas, com maior atenção para os fatores internos às escolas. Recentemente, essa situação é permitindo, ainda que a diferença entre as turmas possa ser menor que a diferença entre as médias das escolas, devido à



“fortes” e “fracas” e obstaculizam a reversão tanto das dificuldades dos alunos, quanto da própria hierarquização entre as turmas.

Esses aspectos reiteram a necessidade de investir em novos paradigmas de trabalho docente e agrupamento de alunos, inclusive para que se evite o isolamento docente e para que a maior capacidade de trabalho de alguns docentes seja posta a serviço do conjunto dos alunos e até dos outros professores. Nesses termos, a clássica reivindicação dos professores pela diminuição do número de alunos por turma – justa nos marcos em que surge, mas limitada a estes – ganharia novo contorno, de um novo trabalho docente.

Assim, a concepção de trabalho com a coorte de ingresso, exposta anteriormente, pode avançar para um verdadeiro trabalho coletivo e forçar o desaparecimento da atribuição de turmas hierarquizadas aos professores – que às vezes ocorre como prêmio ou castigo –, em favor de uma postura que reconhece potencialmente a diversidade inicial dos alunos e tenta estruturar uma alternativa para que isso não se transforme no berço de diferenças ulteriores.

Os ciclos e alguns obstáculos

A partir do contato direto e de relatos sobre a realidade de muitas escolas consideradas organizadas em ciclos, pode-se dizer que a polarização com o modelo seriado é muito mais retórica do que empírica. Mesmo diante das principais iniciativas de implantação de ciclos no Brasil – localizadas nas redes públicas de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo (estado e município) – não seria possível apresentar um paradigma de ciclos, mas alguns elementos que compõem um quadro ainda muito inicial de alternativas à seriação. Essas redes, contudo, se comparadas ao conjunto das redes públicas que são esmagadoramente seriadas e excludentes, indicam avanços significativos, mesmo que se considere que estão longe dos objetivos preconizados por seus idealizadores.

A tradição seriada não valorizou a necessidade de esforços de atendimento aos alunos – mesmo que estes sejam de diferentes níveis de desempenho –

sucesso, notadamente porque a seletividade é imanente nunca exigiu; antes, a seletividade cilitada pela diferenciação entre os alunos os ciclos podem estar significando um período longo que o tradicional ano letivo durante estejam sendo mobilizadas, efetivamente, e condições para um nítido contraste com e, principalmente, para alavancar as aprendizagens. Como resultado, com uma ou outra forma estaria garantindo que todos aprendam.

Destarte, os dirigentes educacionais devem ter em mente que os ciclos não podem ignorar – sejam prejuízos para os alunos com dificuldades e desvantagens, principalmente quando a duração dos ciclos é muito a um ano, que ciclos podem estar em alunos “abandonados” dentro da escola, na qual, não raras vezes, aliado às limitações, não foi instalado o verdadeiro debate profissional apenas cumprem “ordens superiores”. A situação só não é mais nociva porque a reprevação – na qual creem muitos professores – também não agrega substancialmente muita coerência, o que, em si mesmo, não deve de júbilo para os que defendem os ciclos, dos mais longos, para se constituírem em efetiva, devem ser acompanhados de um diversificado; do contrário, podem ser inócuos, destacam, a partir da realidade dos Estados da América do Norte, Alexander, Entwistle (2000) e McMurrer (2006).

Também Mainardes (2001, p. 51) adverte:

Sem o esforço conjunto dos gestores do sistema educativo, das unidades escolares, dos educadores e demais envolvidos, vinculado aos esclarecimentos entre pais e alunos, mudanças tão radicais como a organização em ciclos poderão fragilizar, ainda mais, a estabilidade e o funcionamento das escolas, causando prejuízos materiais aos processos de aprendizagem e constituição de

Em contrapartida, se os ciclos também forem uma revisão dos programas de ensino que visam a melhoria da aprendizagem, a



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 transcendia 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 “cicladadas”, 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 seriação 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 seriação 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 culturais e culturais. São, portanto, resultados

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

Há que se considerar, ainda, as alterações na formulação e a implantação dos ciclos, que trazem dificuldades em superar o modelo seriado, que impõe priorias condições de implantação, como apontou Barreto (2004, p. 68-69), pois,

[...] como a concepção dos ciclos não se define tão bem quanto a sua implementação, é natural que os grandes contornos que certas políticas lhes dão e como as gestões mudam e as escolas ficam, certamente, mudando. O significado dos ciclos tem também muito a ver com a forma como lhe atribuem os próprios atores educacionais, que têm colocado a esperança de uma escola melhor para os alunos, ou que os encaram com desconfiança e descrédito, ou que incorporam apenas alguns traços do novo às suas práticas escolares.

Indica-se, desse modo, a necessidade de se elaborar propostas que permitam o levantamento e tratamento de dados que possam fornecer informações sobre a realidade dos ciclos, seguindo pisca-pisca de Fernandes (2004), que podem render aulas que deem conta mais acuradamente dos resultados da implementação. Inclusive porque as iniciativas de implementação dos ciclos, que envolvem políticas públicas para redes escolares, com o envolvimento de profissionais, alunos e pais, são complexas e tensas do ponto de vista didático, com a democratização da escola, pelo envolvimento de interesses.

Os ciclos e algumas indicações

Apesar de que neste artigo tenham sido apresentados argumentos mais gerais, sem se debaterem situações concretas, pode-se sustentar em conclusão que a adoção dos ciclos não enseja um quadro educacional que tenha produzido impactos que sinalizem um salto qualitativo na democratização do ensino fundamental, conforme Alavanca (2004). Com preocupações semelhantes, Mainar (2004, p. 179) alerta que, até o momento, os ciclos não têm produzido resultados



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 faláciais 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 imporão 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; a proposta de ciclos pode contribuir para tanto.

pois fica patente o enorme potencial demo contempla, mas as evidências de sua im revelam que ainda falta muito a ser cumpr

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. *Educação básica, cidadania: dilemas e polêmicas*. Porto: Afrontar (Coleção Polígono, 5.)
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Ciclos ou séries?: a devoção ao ensino em questão*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALEXANDER, Karl L.; ENTWISTLE, Doris R.; Nader. Grade retention, social promotion and “third grade” retention. *The CEIC Review*, v. 9, n. 3, p. 18-19, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.temple.edu/LSS/pdf/ceicreviews/C9-3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2006.
- ARCAS, Paulo Henrique. *Avaliação da aprendizagem 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; Sônia Maria. *A organização do ensino em ciclos*. São Paulo: Mimeo, 1998.
- AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e organização da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais e organização da escola*. São Paulo: s.ed., 1998b. Mimeo.
- BERTAGNA, Regiane Helena. *Progressão contínua e possibilidades*. 2003. 480 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*. Trad. Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CABRERA, Renata Cristina. *A avaliação da aprendizagem das professoras da escola ciclada de Matriz de São Paulo: estudo de caso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- CANÁRIO, Rui. Escola: crise ou mutação? In: PROSAL. *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Ed. da Universidade de Lisboa, 2002. 111-121.



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, Cândido 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: a busca de uma sistematização. In: FRANCO, C...
- (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Artmed, 2001. p. 35-54.
- MAINARDES, Jefferson. *Moving away from a gradualist policy analysis of the Cycles of Learning Project (1998-2000)*. 235 f. Thesis (Doctor of Philosophy) – Institute of Education, University of London, London, 2004.
- MCMURRER, Jennifer R. *Revisiting retention: is there a place for alternatives*. Arlington: Educational Research Service, Informed Educator Series.)
- MEIRIEU, Philippe. *La escuela, modo de empleo: de los "espacios activos" a la pedagogía diferenciada*. Trad. José M. Flores. Barcelona: Octaedro, 1997. (Recursos, 17. 1.)
- NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. *A seriação e a organização dos tempos escolares na rede privada de ensino*. Horizonte. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor contemporâneo*. Edição de palestra proferida em outubro de 2006. Paulo: SINPRO-SP, jan. 2007.
- O'BRIEN, Tim; GUINEY, Dennis. *Differentiation in the classroom: principles and practice*. London: Continuum, 2003.
- PARSONS, Talcott. The school class as a social system: its functions in american society. *Harvard Education Review*, 29, n. 4, p. 297-318, fall 1959.
- PERRAUDEAU, Michel. *Les cycles et la différenciation scolaire*. Paris: Armand Colin, 1999. (Formation des Enseignants, 10.)
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à aprendizagem: entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chaves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à prática*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PETITAT, André. *Produção da escola / produção da aprendizagem: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da escolarização no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. (1. ed. 1982.)
- RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. *Revista de Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 73-85, junho 1999.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; QUADRADO, Ana Lúcia; PIMENTEL, Zita Porto. *Interdisciplinaridade no ensino da ciência*. São Paulo: INEP, 1994. (Série Inovações Educativas, 10.)
- SOUZA, Sandra Maria Zábia Lian; ALAVARSE, Ana Lucia; GOMES, Alessandra. *A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação*. In: FRANCO, C...



- Lian (Orgs.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003. p. 71-96. (Série Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica.)
- SOUZA, Sandra Maria Zábia 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.)
- YGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicología pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicología 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 Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professor do Departamento de Administração Escolar da Educação na mesma instituição. De 1995 a 2007 foi pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, exerceu também o cargo de coordenador do Núcleo Educacional, responsável pela Prova São Paulo – avaliação externa da rede paulistana. Publicou recentemente ou séries: a organização curricular em questão” (In: Gislene Teresinha Rocha Delgado de; UTUARI, Soltos (Orgs.). *Formação de professores e estágios sup* algumas veredas. São Paulo: Andross, 2007. p. 49-69) com Sandra Zábia Sousa: “A avaliação nos ciclos: a da avaliação” (In: PALMA FILHO, João Cardoso; Ussami Ferrari; ARENA, Dagoberto Buim (Orgs.). *Cidadã: cadernos de formação*: gestão curricular e avaliação. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 101-120); em coautoria com Sandra Zábia Sousa, Palma Filho, Ussami Ferrari, Areana, Dagoberto Buim e Arcas e Andréa Steinvascher: “Progressão escolar e mentos 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 curricular em ciclos: conceitos, iniciativas e perspectiva da democratização da escola”. E-mail: ocimar.munhoz@uol.com.br

Recebido em novem

Aprovado em dezen