



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Mainardes, Jefferson

Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa

Educação e Pesquisa, vol. 32, núm. 1, janeiro-abril, 2006, pp. 11-30

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832102>

- 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

Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão da literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil, evidenciando os aspectos que têm sido enfatizados, as limitações e as perspectivas para a pesquisa desse tema. A revisão inclui 147 textos que foram classificados em cinco categorias: (a) discussão de aspectos teóricos referentes à escola em ciclos; (b) geração e formulação de políticas; (c) implementação de políticas; (d) análise de resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos; e (e) revisão de literatura. Argumenta-se que a natureza da política e a análise do desenvolvimento de seu discurso são aspectos que têm sido excluídos das pesquisas sobre ciclos. Além disso, argumenta-se que os seguintes aspectos têm sido pouco explorados: (a) a análise da implementação da política na escola e na sala por meio de observações e pesquisa etnográfica; (b) a análise da trajetória das políticas desde sua formulação até a implementação em sala de aula; e (c) pesquisas que incluam a opinião de gestores e formuladores de políticas de escola em ciclos. A conclusão apresenta aspectos que necessitam ser investigados com maior profundidade para se atingir uma compreensão mais clara, ampla e crítica dos ciclos no Brasil.

Palavras-chave

Ciclos — Política educacional — Revisão de literatura.

Correspondência:
Jefferson Mainardes
Univ. Estadual de Ponta Grossa
Departamento de Educação
Praça Santos Andrade, s/nº
84001-970 - Ponta Grossa - PR
e-mail: jefferson.m@uol.com.br

The organization of schooling in cycles in Brazil: literature review and research perspectives

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Abstract

This article offers a review of the literature about the organization of schooling in cycles in Brazil, pointing out the aspects that have been emphasized, the limitations and perspectives for the research on this topic. The review covered 147 texts, which were classified into five categories: (a) discussions of theoretical aspects related to cycles in school; (b) production and formulation of policies; (c) implementation of policies; (d) analysis of results of policies and impact on the performance of pupils; and (e) literature review. It is argued that the nature of policies and the analysis of the development of the discourse of these policies are aspects that have been neglected by the research about cycles. Apart from that, it is argued that the following aspects have been little explored: (a) the analysis of the implementation of the policy at school and in the classroom through observations and ethnographic research; (b) the analysis of the trajectory of the policies from their formulation to their implementation in the classroom; (c) studies including the opinion of managers and policymakers involved with schooling in cycles. The conclusion presents aspects that deserve to be studied in greater depth to bring about a clearer, wider, and more critical understanding of the cycles at Brazilian schools.

Keywords

Cycles – Educational policy – Literature review.

Contact:
Jefferson Mainardes
Univ. Estadual de Ponta Grossa
Departamento de Educação
Praça Santos Andrade, s/n°
84001-970 - Ponta Grossa - PR
e-mail: jefferson.m@uol.com.br

O objetivo deste artigo é analisar os aspectos que têm sido enfatizados nos estudos e publicações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil, bem como suas limitações e perspectivas. Este artigo pretende complementar e expandir as análises de outras três revisões recentemente publicadas (Sousa *et al.*, 2003; Gomes, 2004; Barretto; Sousa, 2004). A publicação de tais revisões evidencia não somente a existência de um significativo número de estudos sobre a temática, mas também a importância de investigar o que tem sido pesquisado, as limitações e os aspectos que ainda precisam ser aprofundados.

Embora o maior número possível de textos tenha sido incluído nesta revisão, convém apontar que esta não pode ser considerada exaustiva e completa diante das dificuldades de acesso a periódicos de circulação mais restrita, do reduzido número de periódicos disponibilizados eletronicamente (periódicos *on-line*), dificuldade para a coleta de teses e dissertações e ainda a inconsistência de resumos desses trabalhos.

Revisão da literatura: a escola em ciclos na produção e publicação brasileiras

De 1987 a 2004, 147 textos sobre escolaridade em ciclos no Brasil foram produzidos (37 teses e dissertações, 10 livros, 38 capítulos de livros e 62 artigos). A maioria desses textos foi escrito em Língua Portuguesa (143) e apenas quatro em Língua Inglesa (Gandin, 2002; Gandin; Apple, 2002a; 2002b; Mainardes, 2004). Os programas mais abordados foram o Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo (24 textos) e em Minas Gerais (13 textos), o Projeto Escola Cidadã (24 textos) e o Projeto Escola Plural (21 textos). O Anexo 1 apresenta a lista dos textos incluídos nesta revisão.

Com o objetivo de manter o foco desta revisão de literatura, os textos incluídos deviam referir-se a discussões ou programas em torno da escola organizada em ciclos. Esse critério foi essencial para se fazer uma clara distinção entre os programas de escolarização

em ciclos e o regime de progressão continuada. Essa distinção baseia-se no argumento de que a escola em ciclos representa a versão progressista da política de escola em ciclos enquanto que o regime de progressão continuada representa a versão conservadora. No Brasil, o termo 'escola em ciclos' começou a ser empregado a partir de 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado de São Paulo. No entanto, uma análise mais aprofundada do discurso da escola em ciclos no Brasil evidencia que uma série de experiências precedeu a emergência da escola em ciclos nos anos de 1980 (Arelaro, 1988; Monteiro, 1996; Barreto; Mitrulis, 1999; 2001; Mainardes, 1998; 2001). Nos anos de 1990, o discurso da política foi recontextualizado de diferentes maneiras, constituindo uma versão aparentemente progressista e outra conservadora.

De um lado, a política foi incorporada por algumas administrações e partidos políticos (principalmente pelo Partido dos Trabalhadores – PT), constituindo a versão progressista da política. Dentro dessa versão progressista, é necessário reconhecer as diferenças entre propostas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação. Comparativamente, os programas de ciclos de formação representam uma ruptura mais radical, eliminando totalmente a reprovação no ensino fundamental. Geralmente há um investimento mais intenso na formação continuada de professores e uma mudança mais radical no currículo e nas orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, os projetos de trabalho na Escola Plural (Belo Horizonte) e os Complexos temáticos na Escola Cidadã (Porto Alegre). Os ciclos de aprendizagem, por sua vez, representam uma ruptura menos radical, seja mantendo a reprovação no final de ciclos de dois ou três anos ou propondo mudanças mais superficiais no currículo e orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, a política foi incorporada de forma conservadora, gerando o regime de progressão continuada. A emergência dessa versão conservadora está relacionada com a Lei 9394/96, a qual permite que os

sistemas educacionais organizem a escolaridade em séries, ciclos ou no regime de progressão continuada, entre outras formas de organização contempladas na referida lei.

A maioria dos textos sobre escola em ciclos no Brasil é composta por comentários, críticas ou exploração de aspectos teóricos relacionados à política (91 textos). Os demais textos (56) são estudos que envolveram pesquisa de campo. De modo geral, vários estudos do primeiro grupo pouco contribuem para uma compreensão da escola em ciclos, uma vez que não oferecem evidências a respeito de como essa política tem sido implementada no Brasil ou de seus resultados ou efeitos.

Os textos incluídos nesta revisão podem ser divididos em cinco categorias, de acordo com a abordagem: (a) discussão de aspectos teóricos referentes à escola em ciclos (67 textos); (b) geração e formulação de políticas (30 textos); (c) implementação de políticas (27 textos); (d) resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos (20 textos); e (e) revisão de literatura (3 textos). É relevante notar, no entanto, que alguns desses textos poderiam ser incluídos em mais de uma categoria.

Aspectos teóricos referentes à escola em ciclos

A primeira categoria (67 textos) abrange aspectos pedagógicos, sociológicos, históricos, psicológicos e filosóficos relacionados à organização da escola em ciclos. O maior número de estudos dessa categoria concentra-se nos aspectos pedagógicos (40). Esses textos abordam questões relacionadas à avaliação na organização da escola em ciclos (Guilherme, 1998; Sousa, 1998; 2000; 2001; Alexandrino, 2000; Costa, 2000; Sousa; Alavarse, 2003; Silva, 2001; Perrenoud, 2002; Knoblauch, 2004); como trabalhar com grupos de apoio complementar para alunos que necessitam de maior apoio e tempo para aprender (Cortivoni, 1999; Dorneles, 2004); classes de aceleração (Xavier, 2004; Souza, 1999); implicações da escola em ciclos para a

organização da escola, do currículo e do ensino (Barretto, 1989; Duran, 1990; Tiepolo, 1991; Silva; Davis; Esposito, 1996b; Giusta *et al*, 1999; Vasconcellos, 1999; Amaral, 2000; Azevedo, 2000; Martins, 2000; Krug, 2001; Kopzinski, 2002; Ávila, 2004; Molina Neto; Molina, 2004; Moreira, 2004); competências do professor para atuar na escola em ciclos (Thurler, 2001; Perrenoud, 1999); formação continuada de professores (Machado, 2001); e escola em ciclos e a educação de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais (Baptista, 2004). Os textos de Perrenoud incluídos nesse grupo (1999; 2001; 2002; 2004a; 2004b) compõem a principal referência para os programas dos ciclos de aprendizagem no Brasil.

Os estudos sobre os aspectos psicológicos discutem questões como a expansão do tempo alocado para a aprendizagem dos alunos e a importância de se organizar a escolarização de acordo com os estágios de desenvolvimento humano (Arroyo, 1999; Lima, 2000; Barbosa, 2004; Becker, 2004; Fortuna, 2004) ou de acordo com o processo de desenvolvimento psicológico da teoria de Vygotsky (Teixeira, 2004). Várias publicações incluídas nos aspectos psicológicos e pedagógicos podem ser consideradas textos fundamentais do discurso oficial referente à organização da escola em ciclos (Arroyo, 1999; Lima, 2000; Krug, 2000; Perrenoud, 2004a). Os aspectos sociológicos envolvem estudos sobre a opinião de pais sobre programas de escola em ciclos (Freitas, 2000; Abreu, 2002); estratégias de divulgação (Henriques, 2000); análise discursiva de programas (Souza, 2000; Carneiro, 2002; Pooli; Costa, 2004); relações de poder e a opinião de professores sobre a não-reprovação (Corrêa, 2000); e escola em ciclos e processos de mudança educacional (Freitas, 1999; João, 2000; Moll, 2004). Aspectos filosóficos abrangem discussões sobre a escola em ciclos como uma alternativa de democratização do ensino (Azevedo, 1997; Marques, 1999; Charlot, 2004), uma política de inclusão (Zaidan, 1999) e a relação entre ciclos e tempo de aprendizagem

e construção de saberes (Fischer, 2004). Estudos sobre aspectos históricos oferecem elementos para compreender a emergência e o desenvolvimento da política de ciclos no Brasil (Monteiro, 1996; Mainardes, 1998; 2001; Barretto; Mitrulis, 1999; 2001; Castro, 2000).

Formulação e geração de políticas

Essa categoria inclui estudos sobre o processo de elaboração de programas de escolarização em ciclos, abordando questões como o processo de elaboração da política em diferentes estados e municípios (Barretto, 1987; Pereira, 1988; Lodi, 1989; Nêbias, 1990; Bonel, 1992; Negri, 1994; Sampaio, 1994; Bahia, 1995; Krug, 1996; Tavares; Carneiro; Costa, 1997; Moreira, 1999; Pinto, 1999; Alavarse, 2002; Jacomini, 2002; Palma; Alves; Duran, 2003; Tilton, 2004); o processo de elaboração de políticas de forma democrática e participativa (Rocha, 1996; Azevedo, 1998; 1999; Borges, 2000; Gandin; Apple, 2002a; 2002b); o debate sobre séries e ciclos (Grossi, 2000; Franco; Fernandes, 2001); a relevância da implementação da escola em ciclos (Arelaro, 1988; Rodrigues; Folchini, 1999; Lüdke, 2000; Borges, 2002; Cunha, 2003); e avaliação e processos de exclusão em programas de escola em ciclos (Freitas, 2003).

Implementação de políticas

Nesta revisão da literatura, 27 textos abordam questões relacionadas à implementação de programas de escola em ciclos. A maior parte desses estudos (24 textos) discute o processo de implementação de programas específicos tais como o Ciclo Básico de Alfabetização nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná (12 textos), Projeto Escola Cidadã (2 textos), Projeto Escola Plural (3 textos), Escola Cabana (3 textos), ciclos de aprendizagem em Vitória da Conquista (1 texto), escola em ciclos em Niterói (1 texto), ciclos e progressão continuada em São Paulo (1 texto) e análise da

implementação do projeto ciclos de aprendizagem num município do estado do Paraná (1 texto). Outros três textos discutem questões específicas relacionadas ao processo de implementação, tais como dificuldades enfrentadas por professores (Mazzili, 2000) e a implementação da política em nível de sala de aula (Oliveira, 2002; Linch, 2002). A maioria dos estudos sobre implementação é composta por dissertações e teses, baseadas em pesquisas qualitativas, geralmente envolvendo um pequeno número de escolas e incluindo observações, entrevistas ou estudos de caso. Somente quatro estudos envolveram observações de sala de aula (Cruz, 1994; Linch, 2002; Oliveira, 2002; Mainardes, 2004). Alguns desses estudos podem ser considerados estudos de trajetória, uma vez que analisam o processo de implementação desde a formulação da política, produção do texto e implementação desta no nível da escola e sala de aula. A maioria dos estudos de implementação privilegia a análise de documentos da política, sem incluir entrevistas com idealizadores e gestores de tais políticas. Alguns estudos de implementações envolvem a análise do impacto da política sobre as taxas de aprovação, reprovação e evasão e ainda sobre o desempenho dos alunos (Silva, 1990; Andrade, 1992; Mainardes, 1995a; 1995b).

As seguintes conclusões podem ser extraídas desses estudos:

- (a) A natureza da política escolar em ciclos é complexa, principalmente por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. Devido a tais características, essa política desafia as crenças dos professores, bem como sua prática docente, principalmente no que se refere à visão deles sobre a promoção de todos os alunos dentro do ciclo (Ambrosetti, 1989; 1990; Duran, 1995; Dalben, 2000a; Mazzilli, 2000; Oliveira, 2000; Rodriguez, 2002; Soares, 2002; Fernandes, 2003; Jacomini, 2004).
- (b) Muitos estudos indicam a existência de uma defasagem entre o proposto e o atingido

no contexto da prática escolar (Barbosa, 1991; Cruz, 1994; João, 1990; Leite, 1999; Rodriguez, 2002; Oliveira, 2002; Santos, 2003a; 2003b). Alguns estudos apresentam evidências de que as desigualdades e os processos de exclusão da escola seriada são reproduzidos em programas de escola em ciclos (Linch, 2002; Santos, 2003a; Glória; Mafra, 2004; Mainardes, 2004). Tais estudos mostram as contradições entre a retórica da escola em ciclos e a prática real e concreta. Tal retórica tem apresentado a escola em ciclos como uma proposta de inclusão, democratização do ensino e melhoria da qualidade de ensino.

(c) A implementação dessa política demanda um intenso e contínuo processo de formação de professores. Vários estudos indicam que a formação dos professores tem sido insuficiente nos processos de implementação (Silva, 1990; Andrade, 1992; Leite, 1999; Mainardes, 2004). (d) Muitos estudos indicam que a maioria dos programas tem sido implementada de 'cima para baixo', sem a participação dos professores. Dentro da literatura, esse modelo tem sido criticado e modelos de implementação mais participativos têm sido indicados como alternativa (Mainardes, 1995a; 2004; Leite, 1999). A implementação do Projeto Escola Cidadã é um exemplo de um programa em que a participação dos professores foi mais adequadamente considerada (Gandin, 2002).

(e) Alguns estudos de implementação também abordam aspectos relacionados aos resultados e efeitos da política nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, bem como na aprendizagem dos alunos (desempenho). Estudos sobre o Ciclo Básico de Alfabetização demonstram que a reprovação era eliminada em uma ou mais etapas. Porém, em muitos casos, a reprovação era apenas adiada. Como resultado, as taxas de reprovação eram altas no final do ciclo (Silva, 1990; 1991; Marques, 1991; Andrade, 1992; Mainardes, 1995a; 1995b). Além de análises estatísticas, pesquisas empíricas mostraram que alunos considerados mais 'atrasados' eram colocados em grupos

especiais ou mantidos na mesma etapa/série em vez de serem promovidos (Silva, 1990; Cruz, 1994). Em programas de escola ciclos implementados a partir dos anos de 1990, a idéia de aprendizagem contínua permanece ainda problemática. Linch (2002) e Mainardes (2004), por exemplo, identificaram situações nas quais alunos eram promovidos, mas permaneciam excluídos dentro das salas de aula, sem receber o apoio necessário para progredirem em sua aprendizagem. Essas duas últimas pesquisas fornecem evidências da ocorrência de movimentos de exclusão escolar oculta (Linch, 2002) e exclusão interna (Mainardes, 2004). Uma das alternativas propostas para o enfrentamento desse problema seria preparar professores para lidarem com grupos heterogêneos, visando à criação de classes mais igualitárias onde todos os alunos teriam o direito de aprender e não apenas os alunos considerados 'de elite' (Mainardes, 2004).

Resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos

Essa categoria (20 textos) inclui: (a) análise da avaliação de resultados do desempenho de alunos; (b) análise do impacto de programas nos índices de aprovação e reprovação; (c) comparação do desempenho de alunos do sistema seriado com o de alunos de escolas organizadas em ciclo; e (d) resultado das políticas de reprovação numa perspectiva crítica.

Oito textos analisam o resultado do desempenho de alunos do Ciclo Básico de Alfabetização de Minas Gerais nas áreas de Português e Matemática (Antunes; Xavier; Freitas, 1992; Antunes; Souza, 1992; Goulart, 1992; Mendes, 1992; Vianna, 1992a; 1992b; Vianna; Squacio; Vilhena, 1992; Simões, 1996). A maioria dos textos refere-se à análise do resultado de avaliações dos alunos administrada pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com a finalidade de monitorar o desem-

penho dos alunos do Ciclo Básico. Há também estudos sobre os resultados do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (Espósito, 1996; Lockheed, 1996; Silva; Davis; Espósito, 1996), Ciclo Básico no estado do Rio de Janeiro (Oliveira, 1998), em Minas Gerais (Alencar, 1989) e comparações do impacto do Ciclo Básico em Minas Gerais e São Paulo (Silva; Davis, 1993)¹. Esse último estudo mostrou que a implementação do Ciclo Básico reduziu os índices de reprovação no primeiro ano de escolaridade. No entanto, tais índices aumentaram no final do segundo ano do Ciclo Básico. Antes dessa política, a retenção que na 1ª série era de 45% e 50% respectivamente em São Paulo e Minas Gerais caiu para 20% após a implementação da proposta. No segundo ano do ciclo, a retenção que era de 30% subiu para 40 a 45% após a sua implantação. Apesar disso, as autoras recomendavam a expansão do sistema de promoção automática para todas as 'séries' do ensino fundamental. Além disso, apresentaram as seguintes recomendações adicionais: (a) a organização das classes apenas e exclusivamente por faixa etária; (b) que os remanejamentos de alunos fossem desestimulados; (c) a instrumentalização do professor para trabalhar com grupos heterogêneos; (d) o estabelecimento de acompanhamento contínuo do processo de implantação da inovação educacional; (e) a criação de sistemáticas de avaliação e controle que garantam padrões mínimos de desempenho; e (f) informar a sociedade civil como forma de dar continuidade às mudanças propostas.

Com base nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, Ferrão; Beltrão; Santos (2002) e Franco (2004) compararam o resultado dos alunos matriculados em escolas seriadas com os resultados dos alunos matriculados em escolas organizadas em ciclos. Eles concluíram que, com exceção da Região Sul, escolas organizadas em ciclos obtiveram resultados piores quando comparados com escolas seriadas. De acordo com Ferrão; Beltrão; Santos (2002), a média de proficiência de alunos de escolas seriadas era 30 pontos acima da média dos alunos de esco-

las com promoção automática. No entanto, por meio de um estudo mais aprofundado a partir dos dados obtidos nos estados de Minas Gerais e São Paulo, onde o sistema de 'progressão continuada' estava mais amplamente disseminado, conclui-se que não havia substancial perda de qualidade nas escolas que adotavam tal regime. Esses estudos, no entanto, precisam ser entendidos apenas como uma evidência do impacto uma vez que o SAEB apresenta os resultados de cada um dos estados brasileiros dividido entre séries e ciclos. Na categoria ciclos, o SAEB inclui propostas de ciclos de aprendizagem, ciclos de formação e o regime de progressão continuada. Devido às diferenças existentes entre séries, ciclos e o regime de progressão continuada, tais pesquisas teriam mais validade e apresentariam maior confiabilidade se comparassem os dados das séries com dados de escolas em ciclos e escolas com o regime de progressão continuada.

Carvalho (2001) e Freitas (2002a; 2002b) analisam os resultados dos ciclos numa perspectiva crítica. Carvalho (2001) sustenta que não é suficiente analisar apenas os dados estatísticos de promoção e retenção nos programas de escolarização em ciclos e aceleração da escolaridade. Utilizando-se da contribuição de Besson (1995), a autora propõe-se a olhar

[...] o avesso da produção desses dados, isto é, buscar como eles vêm sendo produzidos e utilizados no cotidiano das escolas, suas interações com a cultura escolar e, seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças. (Carvalho, 2001, p. 231)

Com base em observações, entrevistas e consultas a documentos de uma escola pública municipal da região metropolitana de São Paulo, a autora reafirmou a importância das políticas voltadas à permanência das crianças e dos jovens na escola, mas posicionou-se contra a "maquiagem estatística da ignorância e do fracasso do sistema em ensinar" (Carvalho,

1. Esse estudo foi também publicado em inglês (Silva; Davis, 1996).

2001, p. 231). Freitas (2002a; 2002b) argumenta que o regime de progressão continuada tem a finalidade de reduzir custos econômicos, sociais e políticos das formas de exclusão objetivas (repetência e evasão), sem alterar em essência a seletividade da escola, criando um “campo de exclusão subjetiva” (2002a, p. 301). No entanto, o autor considera que os ciclos devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada, mas devem ser vistos

[...] como oportunidade para se elevar a conscientização e a atuação dos professores, alunos e pais, retirando-os do senso comum e revelando as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade – e não apenas serem vistos como uma ‘solução’ técnico-pedagógica para a repetência. (p. 321)

Revisão de literatura

As publicações de Sousa *et al.* (2003), Barretto; Sousa (2004) e Gomes (2004) são revisões de literatura sobre as políticas de organização da escola em ciclos no Brasil². Nenhum desses estudos se propôs ser exaustivo. Sousa *et al.* (2003) revisaram 96 textos que tratavam de ciclos e progressão continuada. Os autores classificaram esses estudos em cinco categorias, a saber: (a) resgate histórico do debate sobre ciclos/progressão escolar no Brasil; (b) problematização de concepção e/ou implantação de ciclos e/ou progressão escolar; (c) considerações sobre a legislação e as normas relativas a ciclos e/ou progressão escolar; (d) relatos de iniciativas de implantação de ciclos e/ou progressão escolar; e (e) análise de resultados/impacto de implantação de ciclos/progressão escolar. Os autores sugerem a necessidade de se avançar na realização de pesquisas empíricas. Barretto e Sousa (2004) apresentaram uma análise de 96 estudos sobre ciclos e progressão escolar a partir de 1980 até 2002. As autoras apresentaram importantes conclusões dentre as quais podem ser destacadas as seguintes: (a) embora a literatura anali-

sada ofereça elementos para a compreensão do estágio atual dos ciclos no Brasil, as políticas em curso demandam mais investigações; a política de ciclos é ainda um conhecimento em construção; (b) as pesquisas de caráter propositivo que abarquem as dimensões de concepção e formulação de políticas e de sua implementação são oportunas; e (c) há necessidade de criar instrumentos para acompanhamento mais sistemático e avaliação do impacto das políticas.

Gomes (2004) revisou uma série de artigos, dissertações, teses e trabalhos apresentados em reuniões científicas com o objetivo de analisar o resultado da implementação de programas. O autor apresenta uma síntese dos aspectos favoráveis e desfavoráveis dos ciclos. Segundo ele, “poucas são as pesquisas de grande porte que avaliam a fundo, com desenhos apropriados, as experiências implantadas em sistemas de ensino inteiros” (p. 49). Do ponto de vista metodológico, “falta aprofundamento da pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de variados modelos aos dados agregados existentes, como os do SAEB e outros especialmente coletados” (p. 49).

A pesquisa sobre ciclos no Brasil: limitações e perspectivas

Tal como já foi apontado nas demais revisões de literatura, o número de produções e publicações sobre ciclos é bastante significativo. No entanto, apesar da variedade de informações, vários aspectos precisam ser aprofundados na pesquisa sobre essa temática uma vez que:

(a) Há a predominância de comentários e críticas. Os estudos que apresentam resultados de pesquisa propriamente dita constituem um número menos significativo de textos. Em muitos casos, os textos classificados como

2. Além desses três artigos publicados, deve-se mencionar a importante pesquisa denominada “Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002)”, realizada por uma equipe da Universidade de São Paulo, sob a coordenação de Sandra Maria Z. L. Sousa e Elba Siqueira de Sá Barretto (Sousa; Barreto, 2004).

comentários e críticas pouco contribuem para a compreensão dessa política.

(b) Vários textos parecem apenas reafirmar a validade dos ciclos ou legitimar experiências analisadas. Alguns autores desejam contribuir para a retórica da política sem apresentar evidências de pesquisa ou uma atitude mais rigorosa e crítica. Entre os 147 textos incluídos nesta revisão, somente dois autores explicitamente discordam dessa política (Demo, 1998; Grossi, 2000). Embora muitos estudos tenham destacado as limitações dos processos de implementação dos ciclos e resultados da política, poucos estudos analisaram essa política numa perspectiva crítica (Moreira, 1999; Carvalho, 2001; Carneiro, 2002; Freitas, 2002a; 2002b; 2003; Gandin, 2002; Linch, 2002; Becker, 2004; Mainardes, 2004; Pooli; Costa, 2004). Esses estudos desvelam alguns dos problemas e contradições da política tal como os processos de exclusão nas salas de aula, as contradições no discurso dos elaboradores e implementadores da política, o distanciamento entre a proposta oficial e a prática real e ainda as contradições entre dados estatísticos oficiais e a realidade da escola. Embora os ciclos possam ser considerados uma alternativa viável para a educação das classes trabalhadoras, não se pode perder de vista a possibilidade da reprodução, nessa política, das desigualdades constatadas no regime seriado (Linch, 2002; Mainardes, 2004). A contribuição de Bernstein (1996) é essencial para a compreensão de tal possibilidade. Para ele, as práticas pedagógicas progressistas e voltadas para o conhecimento podem reproduzir as desigualdades das práticas pedagógicas conservadoras e orientadas para o mercado.

(c) Vários estudos apresentam problemas relacionados a formulação, implementação e resultados de programas. No entanto, apenas um reduzido número de pesquisas apresenta alternativas para tais problemas.

(d) Do ponto de vista metodológico, constata-se a forte predominância de estudos qualitativos, envolvendo amostras reduzidas. No entanto, tem faltado uma maior articulação

entre aspectos macro e microestruturais da política educacional, bem como a articulação entre macro e microimplementação das políticas. Isso significa que muitas pesquisas apresentam conclusões válidas apenas para o contexto investigado ou não estabelecem relações com as políticas nacionais e com programas similares em desenvolvimento no país. (e) A não-distinção entre experiências de ciclos (de formação e de aprendizagem) e o regime de progressão continuada dificultam a compreensão mais aprofundada de ambas as políticas. Conforme argumentado anteriormente, essas duas políticas constituem as versões progressista e conservadora do discurso da política. Para efeitos de análise e constituição da revisão de literatura, todavia, a especificidade deveria ser mantida. Na literatura revisada, um reduzido número de autores faz a distinção entre ciclos e o regime de progressão continuada (Freitas, 2002a; 2002b; 2003; Mainardes, 2004). Krug (2001) estabelece as diferenças entre ciclo de formação e a proposta do Ministério da Educação (quatro ciclos de dois anos cada), que constituiu a base de referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.

(f) A ausência de legítimas revisões de literatura em dissertações e teses tem ocasionado a repetição de tópicos (por exemplo, aspectos históricos dos ciclos no Brasil), enquanto existe ainda uma série de lacunas nesse campo de pesquisa. Dois aspectos essenciais têm sido excluídos na pesquisa: uma discussão mais aprofundada da natureza da política, bem como uma análise do desenvolvimento do discurso da escola em ciclos no Brasil. Há ainda aspectos que têm sido pouco explorados: (a) pesquisas que incluam a análise da implementação da política na escola e na sala de aula por meio de observações e pesquisa etnográfica; (b) a análise da trajetória das políticas desde sua formulação até a implementação em sala de aula; e (c) pesquisas que incluam a opinião de formuladores de políticas de escola em ciclos. Os aspectos excluídos e pouco explorados na literatura relacionam-se, por um lado, com a falta de

recursos para o desenvolvimento de pesquisas mais amplas, abrangentes e aprofundadas sobre programas implementados e aspectos teóricos relacionados aos ciclos. Por outro lado, não se pode desconsiderar que a pesquisa no campo das políticas educacionais está ainda em constituição no Brasil (Azevedo, 1999) e que há ausência de referenciais teóricos consistentes. A falta desses referenciais impede o desenvolvimento de análises mais críticas, aprofundadas e imparciais das políticas examinadas.

Conclusão

O objetivo deste texto era o de discutir aspectos que têm sido enfatizados nos estudos sobre organização da escolaridade em ciclos no Brasil, bem como suas limitações e perspectivas para a pesquisa nesse campo. Trata-se de uma política complexa, cujos resultados, natureza e implicações precisam ser ainda melhor estudados.

Do ponto de vista teórico, há necessidade de investigar a natureza da própria política e suas implicações. De acordo com Bernstein (1996), há as pedagogias visíveis e invisíveis e são tipos opostos de prática pedagógica. A pedagogia visível enfatiza o desempenho do aluno e produto externo da criança. As regras regulativas e discursivas são explícitas. As pedagogias visíveis e suas modalidades atuarão para produzir diferenças entre crianças por serem práticas estratificadoras de transmissão. Já as pedagogias invisíveis estão menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras explícitas entre os adquirentes porque elas estão menos interessadas em comparar o desempenho do adquirente com um padrão externo comum. Seu foco não está num desempenho 'avaliável' do adquirente, mas em processos internos (cognitivos, lingüísticos, afetivos, motivacionais). As regras são implícitas. Com base nessa teoria, pode-se argumentar que a organização da escola em ciclos possui muitas características das pedagogias invisíveis: há um aumento do tempo destinado à aprendizagem e a retenção é

eliminada ou limitada (afrouxamento das regras de seqüenciação), o aluno é considerado como o centro do processo ensino-aprendizagem, os diferentes níveis de aprendizagem e as necessidades individuais deveriam ser atendidas (regras de compassamento mais fracas), os critérios de avaliação são mais implícitos e há uma valorização do processo (competência) em detrimento do produto (desempenho). As pedagogias invisíveis, tal como Bernstein (1996) explica, são mais caras e demandam uma formação contínua mais intensa e mudanças na gestão da escola. Esse autor considera que as pedagogias invisíveis parecem ser mais adequadas para a educação das crianças das classes trabalhadoras. Apesar disso, ele também argumenta que ambas as pedagogias (visível e invisível) reproduzem pressupostos de classe. Com base nesse referencial, pode-se afirmar que parte das dificuldades e dos problemas na implementação dos ciclos relaciona-se à sua complexa natureza (pedagogia invisível). A transição da pedagogia visível (séries) para uma pedagogia invisível (ciclos) é uma mudança de código. A análise da literatura disponível mostra que, na maioria dos experimentos de ciclos, as características das pedagogias visíveis são ainda predominantes. Apesar de essa contribuição teórica ser relevante para a compreensão da natureza dos ciclos, há necessidade de estudos baseados em outras perspectivas teórico-metodológicas.

Do ponto de vista prático, seria conveniente que futuras pesquisas apresentassem alternativas de como implementar os ciclos de forma mais participativa e democrática, como instrumentalizar os professores para o trabalho pedagógico em classes heterogêneas, sobre as mudanças necessárias na gestão da escola organizada em ciclos e ainda sobre os conhecimentos e habilidades que deveriam ser primordialmente enfatizados nos projetos de formação continuada de professores.

Finalmente, destaca-se a necessidade de se aprofundar a análise do impacto dessa política sobre grupos específicos como, por exemplo, classes sociais, gênero, raça e ritmos ou habilidades de

aprendizagem. De acordo com Ball (1994), a noção de que as políticas têm efeitos em vez de apenas resultados parece ser mais adequada e abrangente. Segundo ele, as políticas educacionais têm efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e que podem ser identificadas em algumas escolas ou no sistema educacional como um todo. Efeitos de segunda ordem referem-se a mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social. A pesquisa no campo das políticas educacionais (no geral) e

dos programas de ciclos (em particular) cresceriam muito em qualidade e contribuiriam mais fortemente para esses campos de conhecimento bem como para o debate em torno das políticas educacionais se os efeitos de segunda ordem fossem mais densamente explorados. Além da análise dos efeitos das políticas numa perspectiva mais crítica, a explicitação de estratégias para lidar mais eficazmente com as desigualdades reproduzidas pelas políticas constitui-se numa tarefa essencial no exame das políticas educacionais.

Anexo 1 - Textos incluídos na revisão de acordo com as categorias

Formulação e geração de políticas (30 textos):

ALAVARSE (2002); ARELARO (1988); AZEVEDO (1998, 1999); BAHIA (1995); BARRETTO (1987); BONEL (1992); BORGES (2000, 2002); CUNHA (2003); FRANCO e FERNANDES (2001); FREITAS (2003); GANDIN e APPLE (2002a, 2002b); GROSSI (2000); JACOMINI (2002); KRUG (1996); LODI (1989); LÜDKE (2000); MOREIRA (1999); NÉBIAS (1990); NEGRI (1994); PALMA FILHO, ALVES e DURAN (2003); PEREIRA (1988); PINTO (1999); ROCHA (1996); RODRIGUES e FOLCHINI (1999); SAMPAIO (1994); TAVARES, CARNEIRO e COSTA (1997); TITTON (2004).

Aspectos teóricos (67 textos)

Aspectos pedagógicos (40)

ALEXANDRINO (2000); AMARAL (2000); ÁVILA (2004); AZEVEDO (2000); BAPTISTA (2004); BARRETO (1989); M. L. BECKER (2004); CORTIVONI (1999); COSTA (2000); DALBEN (2000b); DEMO (1998); DORNELES (2004); DURAN (1990); FORTES (1997); GIUSTA, EUCLIDES e RAMÓN (1999); GUILHERME (1998); KNOBLAUCH (2004); KOPZINSKI (2002); KRUG (2001); KRUG e AZEVEDO (2000); MACHADO (2001); MARTINS (2000); MOLINA NETO e MOLINA (2004); MOREIRA (2004); PERRENOUD (1999, 2001, 2002, 2004a, 2004b); SILVA (2001); SILVA, DAVIS e ESPOSITO (1996b); SOUSA (1998, 2000, 2001); SOUSA e ALAVARSE (2003); SOUZA, MOGETTI, VILLANI, PANICHI, ROSSETO e HUERGA (1999); THURLER (2001); TIEPOLO (1991); VASCONCELLOS (1999); XAVIER (2004).

Aspectos sociológicos (10)

ABREU (2002); CARNEIRO (2002), CORRÊA (2000); FREITAS, A (1999); FREITAS, E (2000); HENRIQUES (2000); JOÃO (2000); MOLL (2004); POOLI e COSTA (2004); SOUZA (2000).

Aspectos históricos (6)

BARRETTO e MITRULIS (1999, 2001); CASTRO (2000); MAINARDES (1998, 2001); MONTEIRO (1996).

Aspectos psicológicos (6)

ARROYO (1999); BARBOSA (2004); F. BECKER (2004); FORTUNA (2004); LIMA (2000); TEIXEIRA (2004).

Aspectos filosóficos (5)

AZEVEDO (1997); CHARLOT (2004); FISCHER (2004); MARQUES (1999); ZAIDAN (1999)

Implementação de políticas de ciclos (27 textos)

AMBROSETTI (1989, 1990); ANDRADE (1992); BARBOSA (1991); CRUZ (1994); DALBEN (2000a); DURAN (1995); FERNANDES (2003); GANDIN (2002); GLÓRIA e MAFRA (2004); JACOMINI (2004); JOÃO (1990); LEITE (1999); LINCH (2002); MAINARDES (1995a, 1995b, 2004); MARQUES (1991); MAZZILLI (2000); OLIVEIRA (2002); OLIVEIRA (2000); RODRIGUEZ (2002); SANTOS (2003a, 2003b); SILVA (1990, 1991); SOARES (2002).

Resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos (20 textos)

ALENCAR (1989); AMARAL (2002); ANTUNES e SOUZA (1992); ANTUNES, XAVIER e FREITAS (1992); CARVALHO (2001); ESPOSITO (1996); FERRÃO, BELTRÃO e SANTOS (2002); FRANCO (2004); FREITAS (2002a, 2002b); GOULART (1992); LOCKEED (1996); MENDES (1992); OLIVEIRA (1998); SILVA e DAVIS (1993); SILVA, DAVIS e ESPOSITO (1996a); SIMÕES (1996); VIANNA (1992a, 1992b); VIANNA, SQUARCIO e VILHENA (1992).

Revisões de literatura (3 textos)

BARRETTO e SOUSA (2004); GOMES (2004); SOUSA, ALAVARSE, STEINVASCHER e ARCAS (2003).

Observações:

- 1 - Com relação aos livros de diversos autores (Silva, 1998, Dalben, 2000; Franco, 2001; Moll, 2004), optou-se por considerar cada capítulo individualmente.
- 2 - Dissertações de mestrado publicadas em livros foram incluídas uma única vez, dentro da categoria livro (Borges, 2000; Krug, 2001; Soares, 2002; Knoblauch, 2004).
- 3 - Publicações referentes a programas e projetos precursores da escola em ciclos (e.g. Sistema de avanços progressivos em Santa Catarina, Organização em níveis em São Paulo, entre outros) não foram incluídos, com o objetivo de manter um rigoroso foco sobre a escola em ciclos. Publicações sobre programas e projetos precursores, todavia, não podem ser desconsiderados na análise do desenvolvimento do discurso da política de ciclos no Brasil. A esse respeito, ver Barreto e Mitulic (1999; 2001) e Mainardes (1998; 2001)

Tabela 1 - Textos incluídos na revisão de acordo com a abordagem

Categoria	Nº	Frequência (%)
Comentários ou críticas	91	61,9
Pesquisa de campo	56	38,1
Total	147	100,0%

Tabela 3 - Textos incluídos na revisão de acordo com o tipo de material

Material	Número
Teses e Dissertações	37
Livros	10
Capítulos de livros	38
Artigos de periódicos	62
Total	147

Tabela 2 - Programas focalizados

Ciclo Básico de Alfabetização – Estado de São Paulo	24
Ciclo Básico de Alfabetização – Estado de Minas Gerais	13
Ciclo Básico de Alfabetização – Estado do Paraná	03
Ciclo Básico de Alfabetização – Estados de São Paulo e Minas Gerais	01
Ciclo Básico de Alfabetização – Estado do Pará	01
Ciclos de Aprendizagem – Município de São Paulo	03
Ciclos de Aprendizagem – Vitória da Conquista (BA)	01
Ciclos de Aprendizagem – Curitiba (PR)	01
Ciclos de Aprendizagem – cidade paranaense	01
Ciclos de formação – Estado do Ceará	01
Ciclo e progressão continuada em São Paulo	01
Projeto Escola Cidadã	24
Escola Plural	21
Escola Cabana – Belém (PA)	03
Escola em Ciclos – Niterói (RJ)	01
Total	99

Obras analisadas

- ABREU, R. C. de. **Famílias de camadas populares e programa Escola Plural**: as lógicas de uma relação. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2002.
- ALAVARSE, O. M. **A escola em (como) questão**: um estudo sobre a implementação do ensino fundamental em ciclos, no município de São Paulo em 1992. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- AMARAL, A. L. Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 67-75.
- AMBROSETTI, N. B. **Ciclo básico**: o professor da escola paulista frente a uma proposta de mudança. 1989. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- _____. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1990.
- ANDRADE, I. R. de. **Ciclo básico**: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1992.
- ANTUNES, A. L.; SOUZA, M. A. de. Aluno do CBA: análise de algumas características. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 6, p. 43-60, jul./dez. 1992.
- ANTUNES, A. L.; XAVIER, E. P. C.; FREITAS, M. A. de. Avaliação do rendimento do aluno da escola estadual de Minas Gerais: o Ciclo Básico de Alfabetização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 6, p. 29-41. jul./dez. 1992.
- ARELARO, L. R. G. Ampliação do período de alfabetização nas séries iniciais: o ciclo básico em São Paulo: algumas considerações. **Idéias**, n. 1, p. 53-55, 1988.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 142-162, dez. 1999.
- ÁVILA, I. S. Das políticas públicas ao interior da sala de aula: os sonhos possíveis. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 91-100.
- AZEVEDO, J. C. Ensino por ciclos: a democratização do conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Pátio**, v. 1, n. 0, p. 31-32, maio-jul. 1997.
- _____. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 308-319.
- _____. A democratização da escola no contexto da democratização do estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola cidadã**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 12-30.
- _____. **Escola cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAHIA, N. P. **O significado de uma década no contexto da democratização do ensino**: o ciclo básico no estado de São Paulo – 1984/1994. 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 191-207.
- BARBOSA, M. C. S. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 65-71.
- BARRETTO, E. S. de S. Avaliação na escola de 1º grau: a experiência da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a implantação do ciclo básico. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 125-136, jul./dez. 1987.

_____. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. **Idéias**, n. 6, p. 101-107, 1989.

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

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BECKER, F. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-64.

BECKER, M. L. Recomeços e aprendizagens: reflexões sobre a formação docente nas escolas municipais de Porto Alegre. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 219-233.

BONEL, M. M. **O Ciclo Básico**: um estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 1992.

BORGES, I. C. N. Ciclos: uma proposta para a contra-mão da história. **Integração Ensino-Pesquisa-Extensão**, São Paulo, v. 8, n. 30, p. 186-189, ago. 2002.

_____. **Currículo democrático**: resistências e possibilidades. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2000.

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

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado do avesso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

CASTRO, E. V. de. Movimentos educacionais em Minas: precursores da Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 17-33.

CHARLOT, B. Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 23-26.

CORRÊA, M. L. Não-retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto escola plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 91-110.

CORTIVONI, T. Laboratório de aprendizagem: investigação do processo de aprendizagem – desvelamento do cotidiano escolar. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 95-103.

COSTA, A. C. V. B. R. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a escola plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 111-116.

CRUZ, S. H. V. **O Ciclo Básico construído pela escola**. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1994.

CUNHA, E. R. (2003). Uma discussão sobre a viabilidade dos ciclos de formação. **Trilhas**, Belém, v. 4, n. 1, p. 45-52, set. 2003.

DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000a.

_____. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000b. p. 53-66.

- DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.
- DORNELES, B. V. Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-217.
- DURAN, M. C. G. O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do Ciclo Básico em São Paulo. **Tecnologia Educacional**, v. 19, n. 95/96, p. 19-24, jul./dez. 1990.
- DURAN, M. C. G. **Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico**. 1995. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- ESPOSITO, Y. L. **Estudo analítico de uma experiência de avaliação do impacto de políticas de melhoria da qualidade do ensino**. 1996. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- FERNANDES, C. de O. **A escolaridade em ciclos - práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica: a transição para a escola do século XXI**. 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- FERRÃO, M. E., BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. Políticas de não-repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem de dados da 4ª série – Saeb 99. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.
- FORTUNA, T. R. Ciclos da vida e escola por ciclos – a adolescência na escola. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 73-89.
- FRANCO, C.; FERNANDES, C. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-68.
- FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 30-38, jan./abr. 2004.
- FREITAS, A. L. S. de. Projeto Constituinte Escolar: a vivência da ‘reinvenção da escola’ na Rede Municipal de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-56.
- FREITAS, E. J. L. de. **A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2000.
- FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002a.
- _____. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002b.
- _____. **Ciclos, serialização e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GANDIN, L. A. **Democratizing access, governance, and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil**. 2002. Tese (Doutorado) – University of Wisconsin, Madison, 2002.
- GANDIN, L. A.; APPLE, M. W. Challenging neo-liberalism, building democracy: creating the Citizen School in Porto Alegre, Brazil. **Journal of Education Policy**, v. 17, n. 2, p. 259-279, 2002a.
- _____. Thin versus thick democracy in Education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. **International Studies in Sociology of Education**, v. 12, n. 2, p. 99-115, 2002b.
- GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.
- GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.
- GOULART, I. B. Ciclo Básico de Alfabetização: lições de uma avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 6, p. 3-8, jul./dez. 1992.

GROSSI, E. P. Por que séries e não ciclos. **Pátio**, v. 4, n. 13, p. 46-48, maio/jul. 2000.

GUILHERME, C. C. F. **O processo de avaliação no Ciclo Básico**: concepções, práticas e dificuldades. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal São Carlos, São Paulo, 1998.

HENRIQUES, M. S. A escola fora de foco: reflexões sobre a imagem pública do projeto Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 35-42.

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

_____. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

JOÃO, M. H. S. A escola plural: uma proposta inovadora. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 43-51.

KNOBLAUCH, A. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.

KRUG, A. Em Porto Alegre, escola municipal por ciclos de formação: uma caminhada de rompimentos e construções. **Revista de Educação AEC**, v. 25, n. 101, p. 99-106, out./dez. 1996.

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

KRUG, A.; AZEVEDO, J. C. Ciclos de formação: mitos, diferenças e desafios. **Pátio**, v. 4, p. 14, p. 9, ago./out. 2000.

LEITE, M. I. P. de A. **Méritos e pecados do ciclo no ensino fundamental**: análise da implantação do Ciclo de Aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista. 1999. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, E. S. **Ciclo de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2000.

LINCH, J. P. **Movimentos de exclusão escolar oculta**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

LOCKEED, M. E. Relatório da avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo: comentário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 13, p. 97-105, jan./jun. 1996.

LODI, L. H. Ciclo básico: análise de uma proposta alternativa para o ensino de primeiro grau. **Didática**, São Paulo, n. 25, p. 45-62, 1989.

LÜDKE, M. A questão dos ciclos na escola básica. **Pátio**, v. 4, p. 13, p. 49-50, maio/jul. 2000.

MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização**: da intenção à realidade. 1995a. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 1995a.

_____. Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. **Trajetos**, Campinas, v. 2, n. 7, p. 39-51, dez. 1995b.

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

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

_____. **Moving away from a graded system**: a policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil). 2004. Thesis (PhD) – Institute of Education, University of London, Inglaterra, 2004.

MARQUES, A. F. A democratização da educação escolar e organização do sistema de ensino em ciclos. **Ciência Geográfica**, Bauru, n. 13, p. 73-75, maio/ago. 1999.

- MARQUES, W. **O ensino público estadual na grande São Paulo: o Ciclo Básico em questão**. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 1991.
- MARTINS, P. L. O. M. A reordenação dinâmica dos tempos escolares – um estudo de caso. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 77-90.
- MAZZILLI, M. A. Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora: relato de um estudo. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 117-124.
- MENDES, M. H. B. Textos produzidos pelos alunos do ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais - 1992: análise qualitativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 6, p. 95-135, jul./dez. 1992.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. O que os professores de Educação Física têm a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 235-247.
- MOLL, J. Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança? In: _____. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 101-111.
- MONTEIRO, R. B. **Resgatando o passado: o ciclo básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1996.
- MOREIRA, A. F. **Um estudo sobre o caráter complexo das inovações educacionais**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 1999.
- MOREIRA, M. L. A gramática do verbo aprender: reflexões sobre a aprendizagem da escrita e da leitura nas escolas municipais de Porto Alegre. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 153-165.
- NÉBIAS, C. **O Ciclo Básico e a democratização do ensino: do discurso proclamado às representações**. 1990. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 1990.
- NEGRI, I. M. A. **Ciclo Básico: os limites de um projeto político**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1994.
- OLIVEIRA, D. P. T. de. Avaliação externa do ciclo básico: diagnóstico necessário à melhoria da qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 18, p. 67-84, jan./mar. 1998.
- OLIVEIRA, M. M. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.
- OLIVEIRA, N. C. M. **A política educacional no cotidiano escolar: um estudo meso-analítico da Organização Escolar em Belém do Pará**. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. **Ciclo Básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PEREIRA, L. R. Ampliação do período de alfabetização nas séries iniciais: a experiência de Minas Gerais. **Idéias**, n. 1, p. 60-61, 1988.
- PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.
- _____. Ciclos pedagógicos e projetos escolares: é fácil dizer. In: _____. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 179-191.
- _____. O desafio da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 35-59.
- _____. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____. Os ciclos de aprendizagem: novos espaços: tempo de formação. **Pátio**, n. 30, p. 16-19, maio/jul. 2004b.

PINTO, T. C. G. **Projeto Centro de Ensino Básico**: um estudo do Ciclo Básico de Alfabetização na reorganização do ensino fundamental, no Estado do Pará, no período de 1987 a 1990. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1999.

POOLI, J. P.; COSTA, M. R. da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política – o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 133-152.

ROCHA, S. Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. da *et al.* **Novos mapas culturais e novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 260-278.

RODRIGUES, A.; FOLCHINI, M. Transição série/ciclo: revisitando a trajetória da Rede Municipal de Ensino. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola cidadã**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 61-75.

RODRIGUEZ, A. M. R. **Avaliação do ensino por ciclos de formação**: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras engajadas de uma escola municipal. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

SAMPAIO, M. A. M. **Ciclo Básico**: inovação pedagógica ou não. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1994.

SANTOS, T. R. L. **Analisando a escola cabana em espaço e tempo reais**. 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003a.

_____. Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais. **Trilhas**: Revista do Centro de Ciências Humanas e Educação, Belém, v. 4, n. 2, p. 49-55, 2003b.

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

SILVA, R. N. da; DAVIS, C. É proibido repetir. **Estudos em avaliação educacional**, n. 7, p. 5-44. jan./jul. 1993.

_____. Failing is prohibited. In: BARRETTO, E. S. de S.; ZIBAS, D. M. (Orgs.). **Brazilian issues on education, gender and race**. São Paulo: FCC, 1996. p. 131-168. Versão em inglês.

SILVA, T. R. N. da; DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L. Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 13, p. 35-64. jan./jun. 1996.

_____. Ciclo Básico do estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, R. V. *et al.* **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996b. p. 249-280.

SILVA, Z. I. F. da. **Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo**: um estudo em quatro escolas. 1990. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. Um estudo avaliativo sobre o ciclo básico de alfabetização em quatro escolas de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 49-70, jan./jun. 1991.

SIMÕES, A. M. *et al.* Avaliação dos textos de alunos do ciclo básico de alfabetização de escolas públicas do estado de Minas Gerais: um exercício de análise. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 14, p. 141-197, jul./dez. 1996.

SOARES, C. C. **Reiventando a escola**: os ciclos de formação na Escola Plural. São Paulo: Annablume, 2002.

SOUSA, S. M. Z. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 84-93, nov. 1998.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHICK, M. (Org.). **USP fala sobre Educação**. São Paulo: FEUSP, 2000, p. 34-43.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 30-36. 2001.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE O. M. Ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003, p. 71-96.

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

SOUZA, D. H. de S. *et al.* Turma de progressão e seu significado na escola. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 104-109.

SOUZA, M. G. de. **Educação e diversidade cultural**: uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

TAVARES, A. O. T.; CARNEIRO, A. M.; COSTA, M. J. E. D. da. Ritmo democrático: Ciclo Básico de Alfabetização com três anos traz desafios promissores. **Amae Educando**, v. 30, n. 271, p. 24-27, out. 1997.

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

THURLER, M. G. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? **Pátio**, v. 5, n. 17, p. 17-21, maio/jul. 2001.

TIEPOLO, E.V. Ciclo básico de alfabetização: a construção da qualidade de ensino. **Contexto e Educação**, v. 6, n. 22, p. 65-74. abr./jun. 1991.

TITTON, M. B. P. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 113-132.

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

VIANNA, H. M. Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 5, p. 91-94, jan./jun. 1992a.

_____. Desempenho dos alunos do ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais: análise dos resultados e identificação de pontos críticos. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 6, p. 61-93, jul./dez. 1992b.

VIANNA, H. M.; SQUARCIO, N. do C.; VILHENA, M. das G. C. de. Escolas estaduais de Minas Gerais e o Ciclo Básico de Alfabetização. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 6, p. 137-159, jul./dez. 1992.

XAVIER, M. L. M. Turmas de progressão na escola por ciclos – contribuições para o debate. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 167-190.

ZAIDAN, S. Ciclos no Ensino Fundamental: um projeto de inclusão? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 30, p. 49-59. nov./dez. 1999.

Referências bibliográficas

BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BERNSTEIN, B. **Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BESSON, J. L. (Org.). **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

SOUSA, S. M. Z. L.; BARRETTO, E. S. de S. **Estado do conhecimento**: ciclos e progressão escolar (1990-2002) – Relatório Final. São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.

Recebido em 28.02.05

Aprovado em 24.02.06

Jefferson Mainardes é professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestre em Educação pela Unicamp, doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres.