

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE CICLOS NO BRASIL

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Departamento de Pesquisas
Educaionais da Fundação Carlos Chagas
essb@fcc.org.br

SANDRA ZÁKIA SOUSA

Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo
sanzakia@usp.br

RESUMO

Dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação nos anos recentes no Brasil, as que introduzem os ciclos, possivelmente, representam as que têm maior potencial de concretizar o propósito de democratização do ensino. Ao colocar em questão e em tensão o projeto educacional e social no qual se assenta, de modo dominante, a escola obrigatória, os ciclos provocam um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Como medidas de não-repetência, eles rompem com a fragmentação decorrente da seriação e remetem a mudanças na concepção do tempo, do espaço e da própria cultura escolar, visando a garantir que o grande contingente de alunos, até recentemente excluído da escola básica, possa aí permanecer e adquirir conhecimentos socialmente relevantes. O artigo propõe-se a situar as políticas de introdução de ciclos no contexto da educação brasileira, destacando diferentes significados a eles atribuídos pelas múltiplas experiências de redes públicas de ensino, discutindo questões postas pela sua implementação e fazendo considerações sobre seus resultados e impactos. Baseia-se em revisão de estudos produzidos sobre o tema, de 1990 aos dias atuais.

CICLOS – REFORMA DO ENSINO – QUALIDADE DO ENSINO – POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ABSTRACT

THOUGHTS ON LEARNING CYCLE POLICIES IN BRAZIL. Among educational reforms implemented in Brazil on behalf of quality in education in the last years, those introducing cycles are possibly the ones that have more potential for accomplishing the purpose of democratizing education. When learning cycles question and challenge the educational and social project on which compulsory schooling is dominantly based on, they confront prevailing

values, among which is that of accepting inequalities as a result of individual differences. As measures to prevent students from failing, learning cycles put an end to the fragmentation arising from grading and. They imply changes to the conception of time, space and school culture itself, with the purpose of assuring that the great number of students who were until not long ago excluded from basic school may continue education and acquire socially relevant knowledge. This paper aims at locating learning cycles introduction policies within the context of Brazilian education. Its points out the different meanings given to them by experiences in state and municipal school systems, the issues that result from its implementation, and makes considerations on their results and impacts. It is based on a review of academic studies on the subject, from 1990 to today.

LEARNING CYCLES – EDUCATIONAL REFORM – TEACHING QUALITY – EDUCATIONAL POLICIES

Os ciclos, tal como abordados neste trabalho, compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela serialização, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino.

A denominação ciclo já teve outros significados na educação brasileira, assim como a idéia básica dos ciclos já esteve contida em iniciativas que receberam outras denominações.

Com vistas a evidenciar usos e sentidos do termo, faremos uma breve retrospectiva de acepções presentes na legislação brasileira que trata da educação institucionalizada, bem como de iniciativas de reorganização da escola implementadas em redes escolares no território nacional, as quais expressam, em seu delineamento, elementos do conceito de ciclos a que queremos nos reportar.

CICLOS COMO ETAPAS DA ESCOLARIZAÇÃO

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 4.024/1961, prescrevia para o país uma estrutura escolar segundo a qual,

ao ensino primário, com duração de quatro anos, seguia-se o ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro séries anuais, e o colegial, de três.

Em alguma medida, o projeto original dessa lei, que tramitou 11 anos pelo Congresso, inspirou-se na reforma Langevin-Wallon que, proposta para as escolas francesas após a Segunda Guerra Mundial, não chegaria a se efetivar. De acordo com os preceitos wallonianos, os ciclos guardavam uma correspondência com as fases de desenvolvimento do aluno. O processo de ensino e aprendizagem deveria assumir características próprias em cada uma dessas fases e basear-se nos princípios de justiça, direito do aluno ao seu desenvolvimento completo, igual dignidade atribuída a todas as ocupações, orientação escolar e profissional, bem como acesso de todos à cultura geral (Almeida, Mahoney, 2003).

O uso do termo ciclos para denominar diferentes etapas de escolaridade, abrigava, portanto, na Lei n. 4.024/1961 o regime seriado como modo de organização da escola.

A primeira LDB foi quase toda revogada pela Lei n. 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Ainda que tenha reunido os cursos primário e ginásial para formar o ensino de primeiro grau com oito anos, essa lei não alterou basicamente o seu funcionamento, de sorte que continuaram assim perfeitamente identificáveis os ciclos de escolaridade do período anterior, ainda que não mais oficialmente demarcados.

Embora sem referência à denominação ciclos, a Lei da Reforma do Primeiro e Segundo Graus, como foi chamada esta última, abre a possibilidade de novas formas de organização da escola, ao prever, ao lado das séries, a possibilidade de avanços progressivos na trajetória escolar.

O Parecer n. 360/1974 do Conselho Federal de Educação, trata da questão nos termos que se seguem. O sistema de avanços progressivos implica a

...adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola. (Brasil, 1974, item I)

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1996), em vigor, a ampliação do direito à educação institucionalizada para as crianças, a partir dos primeiros meses de vida, é formalizada mediante a incorporação da creche e da pré-escola aos sistemas educacionais. Nesse caso, confirma-se também uma periodização da educação infantil que, *grosso modo*, acompanha as fases de desenvolvimento da criança pequena, e confere-se a ela abrangência nacional.

Não obstante essa aparente correspondência entre as idades da vida e a organização do sistema escolar, é preciso considerar que esses ciclos, tão demarcados pela escola, não são fenômenos aos quais se pode atribuir um caráter meramente biopsicológico. São eles, sobretudo, fruto de um processo de construção histórico-social, que se delineia a partir dos tempos modernos nos países de capitalismo avançado, e que também se fez presente, ainda que com certo atraso, na América Latina e no Brasil.

Com a expansão do trabalho assalariado, o Estado passou a desempenhar papel crucial na regulação das condições de vida e de subsistência da população em seu conjunto. As instituições responsáveis pelo provimento da educação, saúde, proteção social, como as famílias, igrejas e entidades filantrópicas e assistenciais privadas, perderam muito da sua efetividade e esses serviços passaram a ser oferecidos por instituições mantidas ou sancionadas pelo Estado, mediante regulação estabelecida por aparato jurídico-político legal.

A introdução de um sistema escolar universal, que substituiu as formas de socialização informal feitas pela família e outras agências em períodos anteriores, veio acompanhada da introdução da obrigatoriedade escolar, o que implicou o ordenamento compulsório de uma etapa da vida. Progressivamente outros períodos da vida passaram também a ser regulados pelo Estado mediante a massificação da educação básica e a expansão do ensino médio e superior.

A definição de infância e de juventude torna-se não apenas uma construção sociocultural; transforma-se também numa categoria administrativa (Peralva, 1997).

Assim sendo, são produzidas uma psicologia, uma pedagogia e uma didática, que passam a informar cada fase da escolarização correspondente a cada ciclo da vida; delineiam-se diferentes perfis de profissionais que devem se ocupar das crianças, adolescentes e jovens; criam-se instituições ou aparatos diferenciados para atendê-los. Com isso são moldados consensos homogeneizado-

res a respeito de como devem ser ordenados os tempos, os espaços, bem como as atividades com que as pessoas devem se ocupar nesses períodos da vida.

A consideração da infância e da adolescência como “tempos de escola” conduz ao estabelecimento de marcos legais que também regulam a participação de crianças e jovens no mercado de trabalho. Por sua vez, a produção pedagógica que contribui para construir esse consenso, centrada em aspectos genéricos do desenvolvimento humano, tomados sobretudo pela ótica da vida escolar, passa, via de regra, ao largo das condições objetivas de vida de parte considerável dessa população. Para esses segmentos a frequência à escola não se dissocia de demandas prementes de participação em outras ocupações ligadas às suas formas peculiares de existência.

As etapas de escolaridade, fortemente demarcadas pela legislação que foram cunhadas como ciclos, pressupõem o trabalho educacional com uma determinada faixa etária. Contudo, ao serem institucionalizadas no sistema educacional brasileiro, já nascem com uma clientela profundamente diferenciada em relação ao perfil etário da população a que originalmente deveriam atender, a qual é detentora de grande atraso escolar. Aliando-se a outros motivos educacionais, socioculturais, e mesmo econômicos, a estrutura seriada desses ciclos, herdada da expansão dos grupos escolares a partir o início dos noventa, tem-se constituído em fator impeditivo do atendimento adequado à clientela (Barretto, Sousa, 2004a).

É tendo como pano de fundo esse cenário que nos propomos a discutir os significados atribuídos aos ciclos como uma das formas não seriadas de organização da escola.

CICLOS COMO UMA DAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

As experiências brasileiras que contribuíram para a construção dessa idéia de ciclos começam a aparecer, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. A contar daí, registram-se muitas iniciativas, em diferentes redes escolares, e em períodos, circunstâncias e lugares diversos. As nuances de seus significados, forjadas em contextos históricos diversos, a partir de embates específicos, e por meio de ideários educacionais que se modificaram ao longo do tempo, indicam que o conceito de ciclos está em vias de ser construído pelas múltiplas iniciativas cujo propósito tem sido o de modificar a organização da escola, com vistas a assegurar o direito de todos à educação.

As primeiras propostas dessa natureza datam das décadas de 1960 e 1970 e inspiraram-se na organização escolar adotada na Inglaterra, cujo modelo foi difundido como referência no Brasil, em meados do século. Denominadas genericamente, no caso brasileiro, avanços progressivos, caracterizaram-se como medidas intermediárias entre o regime seriado e o de promoção automática vigente no sistema inglês, uma vez durante todo o ensino obrigatório. As experiências brasileiras desse período foram, no entanto, pouco divulgadas.

A denominação *ciclo*, para alternativas de organização escolar não seriada, é recente; ela aparece apenas em meados dos anos de 1980. Desde então, os ciclos passaram a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação, conforme as especificidades de cada proposta¹.

A introdução dos ciclos de alfabetização, que estabeleceram um *continuum* entre as antigas séries iniciais do ensino fundamental na década de 80, inaugurou um período de maior sinergia entre os sistemas educativos. A partir da década de 90, várias redes escolares passaram a adotar ciclos em todo o ensino fundamental. Atualmente, eles podem ser encontrados seja interligando apenas as antigas séries iniciais, seja reorganizando todas as antigas séries em vários agrupamentos.

Nas propostas de ciclos, o compromisso com a democratização do ensino, tal como anunciado, vai além da busca de regularização do fluxo escolar, ao incorporar dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento a respeito da natureza e dos modos de conhecer, de ensinar e de aprender. Nas formulações mais conservadoras chega a ser mantida a menção explícita às séries como referência básica para a programação curricular, ainda que não mais se considere o intervalo restrito do ano letivo como prazo para que todos os alunos adquiram os conhecimentos esperados. Há, contudo, políticas de introdução de ciclos que têm investido em alterações mais profundas na organização do trabalho da escola, na cultura escolar e nas práticas educativas, visando a reverter o seu caráter excludente.

1. Medidas da mesma natureza e com igual denominação – ciclos – também têm sido adotadas, a partir desta década, em muitos países ou regiões de língua latina, como: França, Portugal, Espanha, Genebra, Bélgica e Quebec. Perrenoud (2004) qualifica essa forma de organização pedagógica como ciclo plurianual de aprendizagem.

Se há nuances nos significados atribuídos aos ciclos nas políticas que os têm implementado, pode-se também encontrar, entre eles, importantes traços comuns, tais como: o propósito de superar o caráter seletivo da escola, o de torná-la mais flexível para atender às diferenças dos alunos e o de fazer desse projeto um trabalho compartilhado. A ênfase com que esses elementos são tratados, ou seja, como são assumidos e traduzidos em ações capazes de viabilizar mudanças na escola, varia no tempo e no próprio contexto de uma mesma rede de ensino.

A periodização dos ciclos tem também a ver com o modo pelo qual são conceituados. As justificativas para o número de anos que eles devem abranger costumam recorrer a teorias do desenvolvimento biopsicossocial do aluno, a motivos pedagógicos, a fatores referentes à estrutura do sistema escolar ou ainda à combinação deles (Barretto, Sousa, 2004). Entretanto, a duração dos ciclos tem variado grandemente entre as redes escolares², assim como variam os arranjos entre séries e ciclos em cada rede. Em vista dessa diversidade, os esforços particulares da parte das redes de ensino para amoldar certas etapas da vida sob a feição dos ciclos, terminam por ser minimizados.

O resgate das iniciativas de introdução de ciclos evidencia, por sua vez, a necessidade de superar a tendência à excessiva psicologização dos períodos demarcados por eles em algumas redes e de aprofundar a análise dos fatores de natureza social e cultural que apontam para a multiplicidade de condições de existência das diferentes infâncias e adolescências dos alunos e alunas.

QUANTAS SÃO E ONDE ESTÃO AS ESCOLAS COM CICLOS?

As repercussões das políticas de ciclos têm a ver com o seu alcance e extensão nas escolas brasileiras.

Embora tenha havido um incremento expressivo das redes de ensino com ciclos nos anos de 1990 e a sua introdução tenha sido valorizada no plano do discurso pedagógico e da gestão escolar, essa forma de organização da escola ainda constitui uma opção minoritária no país.

No conjunto de escolas com ensino fundamental em 2003, 18,9% adotam o regime de ciclos, sendo que 11% delas possuem somente essa forma

2. Nas redes brasileiras a duração dos ciclos tem variado de dois a cinco anos.

de organização. Quando se considera, entretanto, a proporção de alunos que freqüentam escolas com ciclos, o percentual de matrículas aumenta consideravelmente, uma vez que o tamanho das escolas varia muito, sobretudo quando se tem em conta a localização: urbana ou rural³. Em 2003, cerca de 36% dos alunos do ensino fundamental estavam matriculados em escolas unicamente com ciclos ou com mais de uma forma de organização, percentual decida-mente muito maior do que quando se considera apenas o número de estabelecimentos escolares.

A implantação dos ciclos reflete, por sua vez, a realidade das escolas urbanas do país. As pequenas unidades escolares rurais organizam-se, em sua maioria, por meio de classes multisseriadas que acolhem alunos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental, com um único professor que se responsabiliza pelo ensino, minimizando, de algum modo, a fragmentação artificial dos conteúdos decorrente da organização seriada.

Além de urbanas, as escolas que adotam o regime de ciclos são, em princípio, as públicas. Em regra, a decisão de adotar os ciclos tem ficado a cargo de gestões estaduais ou municipais. Por ser esta uma das alternativas de organização da escola oferecidas pela legislação, as administrações também têm a liberdade de suprimir o regime de ciclos, o que tem ocorrido não poucas vezes nos últimos 50 anos. As escolas privadas geralmente preferem manter a tradicional organização em séries, mas elas respondem pelo atendimento em torno de 10% apenas dos alunos do ensino fundamental.

Quando a opção pelo regime de ciclos é feita, na maior parte das vezes ela é extensiva ao conjunto das unidades escolares de uma rede. Apenas excepcionalmente os gestores das redes de ensino têm oferecido a cada escola a possibilidade de decidir se adota ou não essa organização. Esse é um dos motivos pelos quais, ao tratarmos dos ciclos, temos que entendê-los como políticas de redes escolares, tal como pleiteia Franco (2003), e não como políticas de escolas tomadas isoladamente.

As matrículas em escolas com ciclos não se distribuem de modo equitativo pelas cinco regiões geográficas do país. Focalizando os dados arrolados na tabela, verifica-se que elas estão concentradas na região sudeste, onde se en-

3. Embora mais numerosas do que as urbanas, as 97 mil escolas rurais no Brasil acolhem apenas 18% das matrículas em 2003, enquanto as 72 mil escolas urbanas abrigam 82% dos alunos, sendo que, no país, cerca 85% população vive nas regiões urbanas.

contram 86,7 % dos alunos que estudam nas escolas brasileiras exclusivamente com ciclos e, especialmente nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Nas demais regiões o percentual de matrículas em escolas que possuem apenas ciclos é muito reduzido: 5,7% no sul e 5,2% no nordeste, sendo que no centro-oeste e na região norte chega a ser quase insignificante.

ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL 2003
NÚMERO DE MATRÍCULAS POR REGIÃO SEGUNDO
A FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
(Frequência em milhões)

Região	Matrículas do Ensino Fundamental							
	Total		Ciclos e mais de uma forma de organização					
			Total		Somente ciclos		Mais de uma forma de organização	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	34,4	100,0	12,4	100,0	7,1	100,0	5,3	100,0
Norte	3,3	9,6	0,2	1,5	0,0	0,7	0,1	2,5
Nordeste	11,9	34,5	2,3	18,8	0,4	5,2	2,0	36,9
Sudeste	12,4	36,0	8,4	67,2	6,2	86,7	2,2	41,3
Sul	4,3	12,6	0,8	6,8	0,4	5,7	0,4	8,2
Centro-Oeste	2,5	7,2	0,7	5,7	0,1	1,6	0,6	11,1

Obs.: Os números de matrículas são apresentados em milhões.

Fonte: Brasil, MEC/Inep, 2003.

Há, porém, uma área de indefinição relativamente grande quanto à identificação precisa do número de alunos que freqüentam classes com ciclos em escolas que adotam mais de uma forma de organização, porque este dado é coletado tendo como referência a escola e não os alunos. No conjunto do país, 41,3% das matrículas em escolas que adotam regimes mistos encontram-se também na região sudeste, como se pode constatar na coluna correspondente. Entre as demais escolas com regime misto, o mais alto percentual de matrículas está na região nordeste: 36,9%. Isso significa que, embora haja poucas escolas nordestinas funcionando exclusivamente com ciclos, um número muito expressivo de alunos freqüenta escolas que adotam regimes mistos.

Os indicadores estatísticos do Ministério da Educação – MEC – certamente deverão tornar-se mais precisos para iluminar essas zonas de incerteza. Entretanto, a partir das informações disponíveis, é possível afirmar que há no país um movimento significativo de alteração do regime de organização das escolas, relativamente disseminado nas diferentes regiões, o que, mais do que o número absoluto de escolas com ciclos, denota interessantes tendências de mudança.

De acordo com a distribuição observada na tabela, o nível de desenvolvimento regional não se configura como um fator determinante das políticas de adoção dos ciclos. Eles estão concentrados na região mais rica e populosa do país, a sudeste, e tendem a disseminar-se em um grande número de escolas, em particular na região mais pobre, mas também muito populosa, o nordeste.

Há, contudo, uma associação que se pode fazer com a introdução do regime de ciclos, pobreza e densidade da população, sugerida pelos estudos de Franco (2003), bem como os de outros autores. Proporcionalmente existem mais escolas com ciclos nas redes dos municípios de capitais brasileiras do que nas redes estaduais dos respectivos Estados. Ora, os municípios de capitais, a despeito de possuírem mais recursos do que a maior parte dos demais municípios de seu Estado, tendem a concentrar densos bolsões de pobreza, diferentemente da pobreza disseminada que se encontra no interior.

Mais do que isso. As escolas com ciclos, estaduais ou municipais, particularmente na região sudeste, tendem a se concentrar nas regiões metropolitanas, as mais populosas, e exatamente onde se encontram os extremos de pobreza e riqueza. Esse é o caso da Grande São Paulo, uma das maiores concentrações urbanas do mundo, do Grande Rio de Janeiro e da Região Metropolitana de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais.

Nessas áreas, muitas escolas de periferia acolhem populações de baixa renda. São regiões em que a violência é maior e o funcionamento das escolas mais precário, o que significa condições bastante adversas para a implementação das mudanças reclamadas pelos ciclos, seja do ponto de vista da cultura escolar, seja da perspectiva do suporte que é oferecido às atividades docentes e discentes.

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE CICLOS?

Os estudos sobre os ciclos intensificaram-se sobretudo a partir dos anos de 1990, acompanhando a expansão das escolas que adotaram esse regime.

Com base em estado da arte referente aos trabalhos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil, realizado por grupo de pesquisa⁴ da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, abrangendo as publicações acadêmicas do período de 1990 a 2002 (Sousa, Barretto, 2004), e apoiando-nos também em trabalhos mais recentes, procuraremos retomar algumas questões suscitadas por eles.

As contribuições trazidas por esses trabalhos abarcam desde reflexões acerca dos fundamentos e condições para implementação dos ciclos, problematizando seus pressupostos e implicações, até análises que tomam como referência as iniciativas específicas de introdução dos ciclos, examinando as políticas tal como formuladas e executadas. A maioria dos estudos específicos refere-se às redes do Estado e da capital de São Paulo e às redes de Minas Gerais, especialmente a da capital, Belo Horizonte, o que pode ser explicado não só pela concentração das escolas com ciclos aí existente, mas também porque é na região sudeste que se encontra o maior número de programas de pós-graduação do país, *locus* principal de pesquisa, que alimenta as publicações científicas brasileiras.

Fundamentos e pressupostos

Apesar da diversidade na formulação dos ciclos, tende a haver consenso quanto aos princípios de ordem política, social, pedagógica e psicológica declarados como fundamentos das políticas que os propõem. A despeito das várias décadas passadas e das muitas mudanças na sociedade, no contexto mundial e nos próprios sistemas educativos, permanece constante o substrato comum das justificativas evocadas para a adoção dos ciclos (Barretto, Mitrulis, 2001). Tais princípios abarcam desde o potencial que eles têm de contribuir para a garantia do direito à educação e para a democratização do ensino, até a importância que revelam para preservar a auto-estima dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento, respeitando suas diferenças e assegurando-lhes aprendizagem de qualidade.

Apenas em relação ao pressuposto da economia de recursos, usualmente evocado pelos gestores no sentido de fazer bom uso do dinheiro público com a introdução dos ciclos e de reduzir o desperdício provocado pela reprovação,

4. Participaram da equipe de pesquisa os alunos pós-graduandos: Andrea Steinvasher, Ocimar Munhoz Alavarise, Paulo Henrique Arcas, Alexandre Cândido de Oliveira Campos e Patrícia Moulin Mendonça.

registram-se questionamentos. Uma reação corrente entre os educadores é a de denunciar que a implantação dos ciclos tem sido motivada simplesmente pela necessidade de cortar gastos com a educação, uma vez que os docentes não identificam investimentos compatíveis com a viabilização da melhoria das condições de trabalho nas escolas e o incremento da qualidade do ensino, exigidos pelas políticas de ciclo. Apesar de controvérsias em torno dos argumentos econômicos associados à introdução dos ciclos, não se dispõe de estudos capazes de aquilatar o seu impacto nos investimentos e nos gastos públicos e de estabelecer uma comparação com os ganhos propiciados pela sua introdução.

Outro aspecto muito enfatizado pelos estudos é a necessidade de que sejam asseguradas as condições propícias ao desenvolvimento dos ciclos. Entre essas, as mais mencionadas são a necessidade de envolvimento do conjunto dos atores sociais com a proposta, a criação de condições de trabalho adequadas para o seu desenvolvimento e a formação docente. Além de condições objetivas, há também destaque para o envolvimento dos sujeitos em um processo de discussão e reflexão sobre as bases em que tradicionalmente se assenta a cultura escolar, processo esse capaz de impulsionar o desejo de ruptura com o caráter seletivo da escola.

Esses dados sugerem a necessidade de investimento em uma formação de docentes que extrapole o caráter meramente técnico que em geral a caracteriza, incorporando a dimensão política suposta nas propostas de reorganização do trabalho escolar. Arroyo (1999), por exemplo, dá grande ênfase à formação docente no próprio ambiente da escola, tal como preconizam outros estudos contemporâneos sobre o tema. Como os ciclos não constituem uma proposta acabada, a espera de ser simplesmente posta em prática pela escola, sua implementação depende grandemente da capacidade dos docentes para concretizar um projeto que apenas esboça uma orientação geral a ser seguida.

Uma reflexão mais abrangente acerca da trajetória dos ciclos indica, contudo, a necessidade de que também sejam contemplados, nos cursos de formação inicial para o magistério, conteúdos que direcionem o olhar dos futuros professores para uma nova perspectiva de trabalho como a pressuposta pelos ciclos.

Condições de implementação

Nas redes que implantaram ciclos, constata-se que a sua criação tem sido acompanhada da atribuição ou ampliação de horário para o trabalho coletivo

na escola e de dispositivos para possibilitar o atendimento às necessidades diferenciadas dos alunos, buscando uma alteração dos tempos e espaços escolares. Entre os dispositivos, o mais freqüente tem sido a oferta de apoio a alunos em grupos menores, em horário complementar ou concomitante ao das aulas regulares.

Não obstante, para os professores, as medidas propostas e os recursos disponibilizados não têm sido suficientes ou adequados para dar suporte às mudanças pretendidas. Essa opinião é expressa com maior ou menor freqüência, dependendo da rede escolar e do empenho da administração em oferecer tais condições, mas está presente em todos os casos.

É freqüente que os professores não se reconheçam como co-participantes das propostas de ciclos, mesmo em redes que procuram efetivamente assegurar a maior participação dos educadores e um processo democrático de gestão. Os docentes também sentem que, com os ciclos, a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem de todos os alunos tende a recair quase que exclusivamente sob seus ombros. Entretanto acham que essa responsabilidade deveria ser mais amplamente assumida por todas as instâncias do sistema escolar.

Sobre as condições de trabalho nas escolas com ciclos e a postura de seus professores, a pesquisa de Fernandes (2003) agrega ao estudo de uma escola de periferia de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, informações valiosas. Fugindo à regra das investigações centradas apenas no universo micro, a tese da autora amplia a investigação para o âmbito nacional ao introduzir a análise dos questionários dos professores das escolas que compuseram a amostra das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – do ano de 2001. O exame desses dados sugere algumas relações passíveis de serem estabelecidas entre as escolas com ciclos e o seu entorno.

Funcionando em contextos sociais particularmente difíceis, tais escolas são as que apresentam tendencialmente maior rotatividade de professores. As classes, superlotadas, não permitem o uso de espaços alternativos para atendimento complementar aos alunos, o que muitas vezes o inviabiliza. A falta de pessoal é mais freqüente e a escassez de recursos didáticos, maior, confirmando o caráter regressivo das políticas públicas que termina por afetar mais gravemente as populações de menor poder reivindicatório.

Não obstante, mesmo tendendo a distanciar-se mais das condições requeridas por uma concepção pedagógica dos ciclos – a qual exige a continuidade do trabalho educativo e o esforço solidário da escola –, o estudo oferece

indícios de que é nessas escolas, e não nas seriadas, que os professores tendem a se mostrar mais compromissados com o projeto pedagógico e mais envolvidos com a aprendizagem dos alunos. Provavelmente isso se explica porque a própria lógica dos ciclos contribui para desestabilizar a forma tradicional de funcionamento das escolas, ainda que não tenha conseguido deveras rompê-la radicalmente.

A despeito das adversidades, Fernandes aponta também alguns bons resultados provocados pela introdução dos ciclos junto aos alunos, reforçando achados semelhantes em vários outros estudos. Coibindo a repetência, os ciclos têm favorecido o aumento da permanência dos alunos na escola, o avanço na progressão escolar e a diminuição do absenteísmo estudantil. Os alunos beneficiam-se ainda pelo fato de que os espaços de socialização passam a ser mais a escola e menos a rua, o que parece ser especialmente importante para moradores de áreas em que os índices de violência são maiores.

Ciclos e currículo

As implicações curriculares decorrentes da implantação dos ciclos são muito pouco exploradas nas pesquisas. Apenas alguns trabalhos demoram-se na análise dessas questões.

Duran (1995) assinala que o profundo movimento de mudança dos paradigmas da alfabetização, ocorrido na metade dos anos de 1980 no país, com a divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e de estudos derivados da sociolingüística e da psicolingüística, encontrou terreno fértil para sementeira na proposta dos ciclos básicos.

Já nos anos de 1990 registram-se, nas redes que criaram os ciclos de formação, orientações voltadas para os enfoques interdisciplinares, para um currículo integrado por meio de projetos de trabalho, que favorecem a participação de alunos com variadas competências, ou por “complexos temáticos”. Essas orientações procuram articular a abordagem de questões de forte apelo social ao tratamento das áreas de conhecimento e à consideração das manifestações culturais próprias de alunos provenientes de diferentes segmentos sociais, assegurando-lhes oportunidades de expressão e reconhecimento (Alavarse, 2002; Dalben, 2000; Krug, 2001).

Entre os projetos de trabalho desenvolvidos pela Escola Plural – como é denominada a proposta educacional da rede municipal de Belo Horizonte –,

vale destacar especialmente um deles, que ensaia novas abordagens para a alfabetização. O projeto atende adolescentes de periferias urbanas que vivem em condições de grande risco social e que, embora cursando o último ciclo do ensino fundamental, não conseguem acompanhar seu grupo de idade na aprendizagem da leitura e da escrita. Na maioria, negros e do sexo masculino, os alunos que se incluem nesse caso são adolescentes com sucessivos insucessos escolares, muito estigmatizados. Tal como outros em condições semelhantes, limitam-se a cumprir os ritos escolares recusando-se, de modo geral, a se envolver com os projetos da escola, ou passam a contestá-los por meio da indisciplina, da violência, no mais das vezes deixando-se excluir ou se auto-excluindo de situações desafiadoras do ponto de vista do conhecimento, tal como têm apontado vários estudos, entre os quais os de Dubet (2000) e os de Charlot (1996).

As práticas inovadoras desenvolvidas com vistas à alfabetização desses jovens implicaram a realização de muitas atividades fora da escola, em outros espaços culturais da cidade. Oficinas de pintura, grafite, dobradura, atividades de teatro, música, percussão constituíram o eixo estruturante do trabalho. A arte e os jogos revelaram-se enfoques fundamentais para o estabelecimento de interações significativas com esses adolescentes. A predisposição de escutar os alunos ajudou a *desescolarizar* a aprendizagem, impregnando-a de práticas sociais significativas para eles. Progressos na construção de identidades de sujeito e de grupo têm criado condições de melhoria da capacidade de leitura e escrita e levado os alunos a refletirem sistematicamente sobre a língua, ao mesmo tempo em que abrem novas possibilidades de atuação aos professores (Belo Horizonte, 2004).

Embora com muitas limitações, essa experiência não só abre perspectivas, como propõe indagações que podem ser estendidas às demais redes de ensino. Uma delas tem a ver com o fato de que a aquisição de competências básicas de leitura e escrita por parte de todos os alunos figura, ainda, como um problema longe de ser solucionado nas escolas brasileiras. Mesmo quando se trata de políticas de ciclo calcadas em um projeto educacional consistente, implementadas em redes que possuem a maioria dos professores formados em nível superior e condições muito favoráveis de trabalho, como na Escola Plural, a questão permanece, ainda que em menores proporções.

Isso chama a atenção para a precariedade e a insuficiência das medidas ordinariamente propostas nas escolas com ciclos para enfrentar as dificuldades

de leitura e escrita em muitas redes: oferta escassa de momentos de atendimento diferenciado; aulas de recuperação com professores pouco experientes; repetição enfadonha das mesmas abordagens durante o atendimento complementar aos alunos; falta de articulação com as atividades das classes de origem, grande descompasso em relação à cultura do aluno.

Outra questão diz respeito ao envolvimento dos quadros docentes com o processo de alfabetização. Historicamente o ensino fundamental tem reservado o magistério das quatro primeiras séries ou dos ciclos iniciais aos professores normalistas ou com formação geral em cursos superiores de pedagogia. Para lecionar nas quintas às oitavas séries ou nos ciclos que lhes correspondem os professores devem ser licenciados nas disciplinas específicas.

Ora, é conhecida a grande dificuldade dos docentes licenciados nas disciplinas específicas para lidar com os alunos que não sabem ler e escrever. Até mesmo os professores de Língua Portuguesa, pelo tipo de formação que recebem, em regra, não se sentem preparados para tratar do aprendizado inicial da língua escrita, sendo esse um domínio exclusivamente relegado às professoras das séries ou ciclos iniciais.

Em virtude da progressão de alunos que apresentam diferentes competências e habilidades, resultante dos ciclos, os professores se defrontam com a necessidade de alfabetizá-los. Seu processo de formação deve, portanto, passar a levar em conta esse desafio, de modo tal que a alfabetização possa constituir efetivamente uma leitura de mundo, impregnada de conteúdos relevantes do ambiente físico e social.

Destaque à avaliação nas escolas com ciclos

Entre as práticas curriculares, a avaliação é a que tem recebido maior atenção nas publicações, provavelmente devido à resistência de profissionais da área, alunos e pais à supressão da idéia de reprovação do aluno, usualmente prevista nas propostas de organização curricular em ciclos (Sousa, Alavarase, 2003).

Esse tem sido considerado o aspecto mais destabilizador do trabalho escolar, exatamente porque se confronta com a pedagogia do exame, lógica norteadora das rotinas e práticas escolares, bem como das expectativas de professores, alunos e pais. No limite, os ciclos põem em questão a finalidade da avaliação, que tradicionalmente tem sido associada à seleção e classificação

dos alunos, tendo por finalidade decidir sobre a sua promoção ou retenção para a série subsequente.

Nas regulamentações dos sistemas escolares que implantaram ciclos, geralmente a possibilidade de reprovar o aluno tem sido limitada ao final de cada ciclo ou aos alunos que não apresentam a frequência mínima obrigatória às aulas, o que usualmente tem sido contestado por profissionais das escolas.

Os professores sentem que perdem poder e controle da situação de ensino, alegando que o manejo da classe torna-se bem mais difícil nas escolas com ciclos, especialmente nas turmas de alunos mais velhos. A reprovação é reivindicada por grande parte dos segmentos escolares como um mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, sendo a ela atribuído um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem.

Isso mostra que os estudos divulgados aos profissionais da escola acerca dos desserviços individuais e sociais da reprovação não têm tido força para impulsionar uma ruptura com a tradicional finalidade a ela atribuída no contexto escolar, gerando, conseqüentemente, pouco impacto na mudança de concepções e práticas de avaliação (Sousa, 1994).

Entretanto, como os aparatos estatais ainda funcionam muito mais de acordo com os pressupostos seculares da escola do que com as exigências de um novo modelo de educação que integra as propostas de ciclos, não seria justo considerar a opinião dos docentes sobre a falta de controle da situação de ensino gerada nos ciclos como meramente conservadora.

Em relação aos pais, eles tendem a dividir-se quanto ao tema da retenção. Uns admitem que a sua supressão permite aos alunos prosseguirem os estudos sem as tensões provocadas pelo regime seriado. Outros, porém, mostram-se preocupados com o destino dos que avançam na escolaridade, a seu modo de ver, sem condições, e julgam que alguma forma de retenção daria mais suporte às atividades de apoio aos alunos. Não só eles, mas a população em geral também resiste a uma concepção de escola em que não haja mais constrangimentos externos que levem os alunos a estudar. Essas evidências apontam para a necessidade de tocar mais fundo na cultura escolar, nos valores e posturas que podem conduzir a uma educação inclusiva.

Os estudiosos insistem que os ciclos geram a imperiosa necessidade de que a avaliação se constitua em atividade de acompanhamento e promoção do desenvolvimento dos alunos. Alertam, contudo, para o fato de que a exclusão escolar e social pode estar sendo intensificada com os ciclos, ainda que não

visível sob as estatísticas de aprovação, sempre que não estejam criadas condições de efetiva aprendizagem para todos os alunos (Sousa, 2000). Também como observa Steinvasher,

...“proibir a repetência” sem o acompanhamento de estratégias e subsídios para o enfrentamento da cultura escolar seletiva e classificatória, pode resultar numa desestabilização da dinâmica escolar, que se pautava na decisão de aprovação/reprovação dos alunos, sendo que novas regras poderão ser criadas dentro da mesma lógica seletiva e excludente. (2003, p.57)

Além de uma reflexão sobre a avaliação do rendimento do aluno, a bibliografia indica que os ciclos desencadeiam a necessidade de que a escola seja avaliada em sua totalidade, sendo o desempenho dos alunos analisado de modo articulado ao contexto escolar: professores e outros profissionais, condições de trabalho e de implementação curricular, estruturas, processos, relações e interações. Como adverte Freitas (2001), ademais da avaliação, a progressão escolar supõe a redefinição das demais categorias do processo didático.

Avaliação dos ciclos e de seu impacto junto à clientela escolar

As análises acerca das políticas específicas de ciclos expressam juízos sobre os seus condicionantes históricos, as motivações e pressupostos que lhes dão suporte e os delineamentos das propostas. Na maioria dos casos, apreciam também os processos de implementação, mas poucas vezes reportam-se aos resultados obtidos pelos ciclos.

As pesquisas nessa linha, geralmente provenientes de trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado, recorrem em sua maioria, a metodologias qualitativas, privilegiando os estudos de caso, o que não permite generalização para a rede a não ser do ponto de vista naturalístico. A abordagem qualitativa possibilita melhor entender os processos de subjetivação que conduzem à construção e reconstrução de significados que educadores, alunos e suas famílias atribuem às mudanças propostas; permite conhecer as condições de funcionamento das escolas no cotidiano em que se forjam as práticas escolares, assim como enseja revelar o grau de satisfação dos sujeitos envolvidos, evidenciando a complexidade de que se reveste a implementação de ciclos. Entretanto, a fragmentação do conhecimento decorrente da predominância de

estudos dessa natureza e as próprias abordagens adotadas não trazem aportes que propiciem uma idéia clara da extensão dos processos detectados, ou que possibilitem apreender certas implicações mais amplas do equacionamento e execução das políticas de ciclos.

Em certos trabalhos de corte qualitativo registram-se algumas iniciativas de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos mediante a aplicação de provas em algumas turmas ou escolas, ou pela comparação do fluxo escolar antes e depois da introdução dos ciclos. Contudo, o tratamento dado a esses dados, pelo caráter restrito que possui, não pode ser estendido para o conjunto das escolas.

Por intermédio desses estudos constata-se que a validade dos fundamentos dos ciclos é reconhecida pelos educadores em geral, mas evidenciam-se também as recorrentes dificuldades na sua implementação. Nesse sentido, os textos alertam para o necessário incremento das condições de organização do trabalho na escola, para que não se desvirtuem as possibilidades de produção de um ensino de qualidade para todos. Advertem, ainda, sobre a importância de tocar mais fundo nos valores e posturas que podem conduzir a uma escola inclusiva. Neles encontram-se numerosas referências à melhoria da defasagem idade/série e correção do atraso escolar, à diminuição da evasão e do absentismo dos alunos e ao atendimento diferenciado da clientela.

Os estudos que se referem aos resultados dos ciclos envolvendo avaliações em larga escala ou aos seus impactos na população escolar, são ainda extremamente escassos e as evidências que produziram não apoiam afirmações conclusivas acerca de suas repercussões sociais e educacionais mais amplas.

Apenas três dos trabalhos examinados propõem-se a ajuizar as políticas educacionais por meio de abordagens próprias da pesquisa de avaliação, envolvendo dados representativos do conjunto das escolas.

O primeiro deles incide sobre o ciclo básico nos Estados de São Paulo e Minas Gerais e foi realizado com vistas a avaliar a efetividade da sua proposta no que concerne à melhoria do fluxo dos alunos no ensino fundamental (Silva, Davis, 1993). A pesquisa adota um desenho quase-experimental que utiliza o modelo de fluxo desenvolvido por Fletcher, valendo-se de dados do censo demográfico (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio) e dos censos educacionais, relativos às matrículas de alunos do ciclo básico das respectivas redes estaduais. Como grupo de controle, são tomadas as matrículas das primeiras e segundas séries da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Ao acompanharem a trajetória escolar de coortes de alunos entre 1981 e 1989 as autoras constataam que a introdução do ciclo básico não teria alterado basicamente o fluxo de alunos nos dois Estados e passam a analisar as condições culturais e os condicionantes escolares que contribuiriam para o insucesso das medidas.

Os resultados desse estudo sugerem que a repetência, em vez de eliminada, teria sido postergada para o final dos ciclos de alfabetização, o que foi também apontado por investigações com um menor número de alunos, como as de Andrade (1992), Mainardes (1995) e Zoraide Faustinoni Silva (1991). Esse pode ter sido um dos motivos que teria levado as administrações que estenderam posteriormente o regime de ciclos para todo o ensino fundamental a cercearem as possibilidades de reprovação dos alunos ao final dos ciclos, chegando mesmo, em alguns casos, a eliminá-la totalmente.

Outra pesquisa de avaliação, realizada pela mesma equipe, investiga três programas de governo implantados na rede estadual paulista quanto a seu impacto na aprendizagem dos alunos da Região Metropolitana de São Paulo. Foram eles: o ciclo básico, criado em 1984; a jornada única para o ciclo básico, introduzida em 1989 (seis horas de aula diárias para os alunos e 40 horas semanais para os docentes); e a escola padrão, instituída em 1992, que além do ciclo básico e da jornada única, assegurava condições gerais de estrutura e funcionamento privilegiadas a algumas unidades escolares (Neubauer, Davis e Espósito, 1996).

A conclusão é que as médias de rendimento dos alunos da escola padrão foram significativamente mais altas que as dos demais estratos e que os alunos de escolas com jornada única apresentaram rendimento maior do que os das escolas que não a possuíam. Para além das peculiaridades dos ciclos, evidencia-se a importância das condições gerais de trabalho na escola para a melhoria da aprendizagem. Ao mesmo tempo assinala-se que as diferenças de resultados obtidos entre as escolas do mesmo estrato indicam o peso das variáveis intra-escolares na determinação do rendimento escolar, tendo sido controlado o nível de renda e o ambiente cultural dos alunos.

Diferentemente das anteriores, a avaliação externa pela qual passou a Escola Plural detém-se nos processos de implementação da proposta e não nos seus resultados e impactos. Realizada quatro anos após a criação do programa, por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da capital mineira, a Fundação Ford e a Universidade Federal de Minas Gerais, a avalia-

ção propôs-se a examinar o projeto político-pedagógico da reforma, tendo como objetivos: apreciá-lo do ponto de vista do seu entendimento pelos atores sociais com ele envolvidos e analisar a sua implantação e implementação; subsidiar, com os dados coletados, os estudos sobre reformas educacionais (Dalben, 2000).

Para tanto, foi realizado um estudo das concepções sobre a Escola Plural tais como expressas pelos seus diferentes atores; organizado extenso banco de dados administrativos e pedagógicos sobre as escolas da rede; feita uma pesquisa qualitativa que incluiu múltiplos estudos de caso e foram efetuados três estudos de caso de caráter etnográfico.

As recomendações do estudo avaliativo, ao preconizarem a estruturação de parâmetros curriculares próprios do projeto-político pedagógico da Escola Plural para os três ciclos de formação, apontando competências cognitivas a serem desenvolvidas pelos alunos, parecem reconhecer a necessidade de que a grande ênfase conferida aos processos de socialização não dilua a preocupação com o saber sistematizado. A pesquisa admite igualmente a importância dos parâmetros para o estabelecimento de referenciais de avaliação do ensino e da aprendizagem que balizem as práticas educativas na rede. Recomenda a adoção de procedimentos ou a estruturação de um sistema de avaliação que contemple a questão do conhecimento e de seu uso social, de acordo com os princípios da proposta.

Uma última recomendação feita à Escola Plural, que merece destaque, é o investimento em campanha de informação à sociedade e em projetos educativos com a comunidade para a construção de nova mentalidade sobre o sentido e os significados da escolarização básica. Em certa medida, o que se busca com tal sugestão parece que é fazer frente às críticas que advêm da idéia de que a seriedade e qualidade da escola se identificam com a possibilidade de reprovação do aluno.

Na década de 1990, além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, foram criados sistemas próprios de avaliação do rendimento dos alunos dos Estados de São Paulo e de Minas Gerais.

A avaliação externa do desempenho dos alunos do sistema educacional mineiro teve início com a avaliação do ciclo básico de alfabetização e procurou envolver, progressivamente, o corpo docente e a comunidade escolar na implementação das ações. A aferição do rendimento dos alunos mostrou que as crianças podem acompanhar as diversas fases do processo de ensino, ten-

do sido apontados, como aspectos críticos, o domínio da capacidade de expressão escrita e a aplicação de noções básicas de Matemática (Vianna, 1992). Embora os resultados tenham sido abrangentes e representativos do que ocorria então na rede, observa-se a ausência de interpretações com maior alcance sobre o conjunto de variáveis de diferente natureza que fizeram parte da avaliação.

Ainda que os Estados de São Paulo e Minas Gerais tenham ampliado o regime de ciclos para os oito anos do ensino fundamental na segunda metade dos anos de 1990, criando dois ciclos de progressão continuada de quatro anos de duração cada um nas redes estaduais, não foram encontradas pesquisas envolvendo informações provenientes dos respectivos sistemas de avaliação sobre o rendimento nos ciclos.

A única pesquisa que procura estabelecer relações entre as políticas de não-repetência e a qualidade da educação, foi realizada por Ferrão, Beltrão e Santos (2002). Utilizando informações do Saeb de 1999, o seu propósito foi verificar se havia diferenças no desempenho escolar dos alunos do quarto ano do ensino fundamental, submetidos às políticas desse tipo na Região Sudeste, mediante a aplicação de modelos de regressão multinível. Os dados dos Estados de São Paulo e Minas Gerais foram submetidos a uma análise mais detalhada, em que se procurou estabelecer correlações entre o desempenho dos alunos com atraso escolar e o tipo de organização da escola. O modelo de regressão aplicado permite controlar o impacto de vários níveis no desempenho dos alunos. Para tanto, adotou-se como variável resposta a proficiência dos alunos, e como principais variáveis explicativas, a defasagem idade/série e o regime de organização do ensino: promoção automática ou seriação. Também foram controlados a dependência administrativa das escolas e o nível socioeconômico dos alunos e das escolas.

Os resultados confirmam constatações de outros estudos de menores proporções, segundo as quais, entre os alunos com maior atraso escolar, encontram-se os de sexo masculino, provenientes dos estratos socioeconômicos mais baixos e de cor negra. Na sequência, o nível de proficiência dos alunos é analisado em função do regime de organização da escola (séries ou ciclos), do nível socioeconômico e da defasagem idade/série, indicando que o desempenho é melhor entre os alunos de escolas seriadas, com melhor nível socioeconômico e sem atraso idade/série, que certamente não constituem o perfil majoritário do alunado do ensino público nos dois estados pesquisados.

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

Em síntese, embora a imprensa, por vezes os pais e muitos dos próprios educadores costumem apregoar que a introdução dos ciclos teria baixado o nível de ensino, as pesquisas disponíveis não trazem evidências que sustentem a afirmação.

O que as avaliações em larga escala do sistema de ensino brasileiro têm mostrado é que os dados de rendimento dos alunos são bastante insatisfatórios para o conjunto das escolas, e, nesse caso, como bem argumenta Franco (2003), não se pode imputar aos ciclos os baixos resultados, uma vez que o regime seriado é majoritário no país. Além disso, os dados nacionais colhidos pelo Saeb no período de 1995 a 2003, indicam menor rendimento dos alunos do ensino fundamental nas regiões mais pobres e maior nas regiões mais desenvolvidas, justamente àquelas em que estão concentradas as escolas com ciclos. Isso sugere que, mais do que os ciclos, são as condições gerais de funcionamento dos sistemas escolares, aliadas às condições de desenvolvimento econômico e social das regiões, que provavelmente têm mais peso nos resultados.

Há, entretanto, indícios que nos autorizam a afirmar que as políticas de ciclos, ao desestabilizarem a tradicional lógica de organização do trabalho escolar, tendem a impulsionar professores, alunos e pais a construírem novas referências para o ensino e a aprendizagem a partir de novas relações e interações no espaço escolar.

ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA GESTÃO DOS CICLOS

No decorrer deste texto já se explicitaram implicações da implantação dos ciclos nas estruturas e nos processos de gestão, tanto no nível das escolas quanto no das redes de ensino, ressaltando-se sua complexidade, decorrente das transformações supostas na cultura escolar dominante e nas condições de trabalho usualmente existentes.

Uma questão a considerar é a do tamanho e distribuição de responsabilidades entre as distintas esferas de governo quanto ao atendimento ao conjunto das demandas para os diferentes níveis de ensino, pelas implicações que tem no volume de recursos disponíveis para a implementação dos ciclos. A reorganização escolar impõe condições do ponto de vista dos recursos humanos, materiais e pedagógicos que, se não atendidas, esvaziam o potencial que têm os ciclos de constituírem alternativa capaz de contribuir para a democratização do ensino.

Algumas redes públicas dispõem de melhores condições para implementar os ciclos, mas atendem a um percentual bastante reduzido da população em idade escolar. Já outras podem ser caracterizadas como redes de massa, que apesar das dificuldades ou das condições mais precárias de funcionamento que apresentam, fazem um enorme esforço para ampliar o atendimento a segmentos da população que, de outro modo, ficariam fora da escola. Esses aspectos devem também pesar na balança dos recursos destinados aos ciclos.

Outro aspecto que merece estudo mais aprofundado em relação à infraestrutura das redes de ensino são as condições de trabalho na escola como condicionantes da implantação dos ciclos. É certo que a maior parte das escolas brasileiras possui condições precárias de funcionamento e de trabalho. Há, todavia, algumas redes em que há melhores condições de ensino público no país, incluindo bons equipamentos, bibliotecas atualizadas e até, por vezes, computadores para uso dos alunos, com profissionais para atendê-los.

Surpreende, entretanto, que mesmo nesses casos permaneça o discurso acerca das insuficientes condições de trabalho como justificativa para a manutenção das práticas excludentes, usuais na escola. Obviamente não cabe imputar aos docentes toda a responsabilidade pela resolução de um problema que as muitas reformas educacionais nas diferentes instâncias não conseguiram equacionar a contento, mas parece necessário atentar para a lógica que preside o funcionamento dos dispositivos e rotinas escolares e o *éthos* que a norteia.

Como já foi visto, a criação de jornadas de período integral na escola para os professores com uma só turma de alunos pode resultar em melhor proveito do ensino. Há porém que investigar mais o uso dos tempos, espaços e critérios de agrupamentos de alunos em que se baseiam as atividades educacionais nas escolas com ciclos e o modo como se conjugam, na mesma unidade, as jornadas docentes de tempo integral, de tempo parcial e os contratos de caráter precário com professores.

Há redes com ciclos em que o número relativamente grande de horas disponíveis dos professores na escola é empregado de forma muito flexível, em atividades diversas, prestando-se inclusive ao atendimento diferenciado aos alunos mediante arranjos e agrupamentos variados. Já em outras, com condições de trabalho semelhantes, observa-se tendência a institucionalizar excessivamente o uso desse período, sendo que o atendimento complementar a alunos, quando necessário, é relegado a outros profissionais ou, simplesmente, deixa de existir. Essas diferenças parecem indicar que as rotinas da escola podem estar mais centradas nos processos educativos do aluno, abrindo inúmeras possibilidades de trabalho que não eram viáveis no regime seriado ou podem girar, predominantemente, em torno dos interesses de seus profissionais, de suas necessidades de dobrar a jornada de trabalho e outras tantas. Essas não são, portanto, quaisquer diferenças!

A questão remete ao envolvimento dos diferentes atores sociais com a proposta de ciclos, sem dúvida um dos fatores que mais demandam suporte institucional para a sua implementação. O envolvimento traduz-se em diferentes graus de dificuldade tendo em conta a extensão das redes de ensino, o que resulta em maior e mais disperso e diversificado público a ser atendido, tornando mais intrincado o processo de implementação de políticas.

As reformas educacionais quando desencadeadas geram múltiplas leituras de seus propósitos e possuem muitos desdobramentos. São reinterpretadas pelos segmentos por elas afetados a partir de seus interesses específicos e mais gerais, muitas vezes contraditórios entre si, e terminam sendo ressignificadas um sem número de vezes. A tal ponto se modificam que os resultados que produzem, ainda quando secundários do ponto de vista da proposta original ou mesmo não previstos, podem eventualmente chegar a ser os de maior impacto.

Há que se relevar ainda que as políticas educacionais, como as demais políticas públicas, estão sujeitas aos percalços das mudanças de gestão. Vários textos assinalam que a descontinuidade nos apoios à implementação dos ciclos, decorrente da alternância no poder, tem comprometido a sua consolidação que, pela própria natureza da mudança pretendida, demanda um tempo mais longo para surtir os efeitos esperados. Como observa Moreira (1999) as mudanças preconizadas com a introdução de ciclos impõem uma ação sistemática, contínua e de longa duração. Os desafios a que pretendem dar respostas em-prestam-lhes assim características de política de Estado, mais que de governo.

Não obstante, a própria permanência de um mesmo partido no poder por mais de uma gestão não assegura devidamente a continuidade dos projetos em execução. Como cada dirigente procura imprimir a sua própria marca à respectiva gestão, as prioridades atribuídas aos programas de um dado governo tendem a ser secundarizadas pelos que o sucedem ou substituídas por outras.

Mesmo que, nas últimas décadas, os ciclos tenham sido mantidos por sucessivas gestões em muitas redes, com o passar do tempo há evidências de que eles deixam de ser centrais nas políticas da área. Nessas circunstâncias, as mudanças costumam limitar-se aos aspectos formais e à regularização do fluxo escolar.

Alguns estudos mostram que os momentos que propiciaram mudanças nas práticas educacionais têm sido aqueles em que as redes de ensino conseguem assegurar intenso processo de questionamento e mobilização, capaz de dar vazão às inquietações dos educadores e comunidade educativa em busca de respostas às questões provocadas pelos ciclos. No outro extremo, foi encontrada no Pará experiência de introdução dos ciclos que, após alguns anos de sua implantação, terminou sendo extinta porque os novos professores que deveriam trabalhar com eles não tinham sequer idéia dos motivos pelos quais tinham sido criados e de seus pressupostos mais gerais (Pinto, 1999).

Trabalhos como o de Bonel (1993), que analisaram a implementação do ciclo básico na extensa rede estadual paulista, sugerem que o complexo aparato administrativo das redes escolares cria inúmeras mediações entre as instâncias gestoras do sistema e o que acontece nas salas de aula, dificultando a veiculação das principais orientações sobre os ciclos, que chegam às bases com conotações por vezes muito distantes das formulações originais.

Essa constatação não pode, entretanto, ser interpretada a partir da expectativa de que cabe às escolas meramente executar um projeto de reforma definido em outras instâncias. O fato é que a complexidade da transformação suposta implica necessariamente o confronto de posições diferentes, e até por vezes antagônicas, que precisam ser cotejadas no movimento de implantação dos ciclos. O apoio às escolas pelos órgãos intermediários e centrais das redes de ensino, por meio de uma sistemática de acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, torna-se, portanto, fundamental para dar sustentação a uma inovação educacional desse porte.

Verificou-se ainda que a interação das redes escolares com as universidades parece ser um fator de mobilização especialmente importante como auxiliar do esforço de formulação e de reflexão sobre os caminhos percorridos e as opções a serem feitas no trabalho com os ciclos.

O ensino superior não possui respostas a muitas das indagações suscitadas por eles. Pelo contrário, alguns problemas postos pelos ciclos evidenciam que os recursos analíticos e o repertório pedagógico veiculados pelas universidades têm-se mostrado muitas vezes insuficientes na construção e no manejo de uma escola que se quer democrática. Entretanto a proximidade e o esforço de colaboração entre as redes escolares e o ensino superior na implementação dessa forma de organização da escola podem ser decisivos para a constituição de âncoras que amarrem as práticas educativas e as políticas de ensino ao que constitui o propósito maior dos ciclos: o de inventar uma escola para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, O. M. *Ciclos: a escola em (como) questão*. São Paulo, 2002. Dissert. (mestr.). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (orgs.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDRADE, I. R. *Ciclo básico: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática*. Campinas, 1992. Dissert. (mestr.). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, v.20, n.68, p.143-162, 1999.

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

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Ciclos e políticas de transição para uma nova lógica da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2. *Anais...* Rio de Janeiro, ago., 2004. CD-Rom.

_____. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p.31-50, jan./abr., 2004a.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. Primeiro Congresso de Alfabetização: alfabetização, letramento e diversidade cultural. A experiência do projeto de alfabetização com alunos do terceiro ciclo. Belo Horizonte: SME, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 360/74, item I*: relatório. Brasília, 1974.

BRASIL. Leis e decretos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa diretrizes e bases da educação. Brasília, 1961.

_____. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, v. 134, n.248, 23 dez., 1996.

BONEL, M. M. *O Ciclo básico*: estudo de caso de uma política pública no estado de São Paulo. Campinas, 1993. Dissert. (mestr.) Universidade Estadual de Campinas.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.97, p.47-63, maio, 1996.

DALBEN, A. (coord.). *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG/ FAE/Game, 2000.

DUBET, F. *Les Inégalités multipliées*. La Tour d'Aigues: De L'Aube, 2000.

DURAN, M. G. C. D. *Alfabetização na rede pública de São Paulo*: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico. São Paulo, 1995. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERNANDES, C. O. *A Escolaridade em ciclos*: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica. Rio de Janeiro, 2003. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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 do Saeb-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.26, p.47-73, jul./dez., 2002.

FLETCHER, P. R. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.11, p.93-112, 1995.

FLETCHER, P. R.; RIBEIRO, S. C. Modeling educational system performance with demographic data: an introduction to the profluxo model. In: BARRETTO, E. S. S.; ZIBAS, D. (orgs.). *Brazilian issues on education, gender and race*. São Paulo: FCC, 1996. p.323-342.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. [Apres. na 26^a REunião anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.]

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

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

MAINARDES, J. Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade: avaliação do CBA no município de Ponta Grossa-PR. *Trajeto*, Campinas, n.6, p.39-51, 1995.

MOREIRA, A. F. *Um estudo sobre o caráter complexo das inovações pedagógicas*. Belo Horizonte, 1999. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; ESPÓSITO, 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.

PERALVA, A. O Jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.5/7, p.15-24, maio/dez. 1997.

PERRENOUD, P. *Os Ciclos de aprendizagem*: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINTO, T. C. G. *Projeto centro de ensino básico*: um estudo sobre a adoção da proposta do ciclo básico de alfabetização no estado do Pará, no período de 1987-1990. Piracicaba, 1999. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

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

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

SOUSA, S. Z. *Avaliação da aprendizagem*: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. São Paulo, 1994. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. A Avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, M. (org.). *USP fala sobre educação*. São Paulo: Feusp, 2000, p.34-43.

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de; GATTI, B. A.; SOUSA, S. M. Z. L. (orgs.) *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003. p.71-96. (Série Avaliação: construindo o campo e a crítica)

SOUSA, S. Z.; BARRETTO, E. S. de S. (coords.) *Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. (Relatório de Pesquisa)

STEINVASCHER, A. *A Implantação da progressão continuada no estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?* São Paulo, 2003. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

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

Recebido em: fevereiro 2005

Aprovado para publicação em: abril 2005