

Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO e ELENY MITRULIS

DURANTE O século XX a escola básica brasileira passou por profundas transformações e logrou, ainda que apenas no limiar deste milênio, atingir praticamente toda a população em idade de frequentar o ensino compulsório. Contudo, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo período.

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade.

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período.

A opção por esse regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição

de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos. Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorre com a proposta de ciclos escolares, que tem ganho crescentes adeptos por parte dos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico.

O movimento dos anos 50

Durante décadas as análises realizadas sobre a produção da retenção vêm apontando duas ordens de conseqüências indesejáveis: os prejuízos que causa à organização e ao financiamento do sistema de ensino e os obstáculos que interpõe ao processo de aprendizagem dos educandos e suas nefastas decorrências no plano pessoal, familiar e social.

Em meados do século, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Estudos realizados pela Unesco mostravam, à época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.

Dados de 1954, relativos à população de crianças na faixa de 7 a 10 anos e à matrícula escolar nas quatro séries da escola primária, autorizavam afirmar que, na ausência de reprovações, ou seja, se se adotasse a matrícula por idade cronológica, o sistema paulista teria condição de atender a um número bem maior de alunos que quisessem prosseguir os estudos, pois já apresentava uma quantidade de vagas escolares que excedia as necessidades de atendimento à faixa etária para a qual estava previsto o ensino obrigatório. Paralelamente, o fenômeno das perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e pela evasão escolar atingia proporções consideráveis no país: de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário após os quatro anos propostos para a sua duração.

O tema da promoção na escola primária ganhou maior destaque nacional na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), e realizada em Lima em 1956. Subsidiou as discussões, um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária na região, no qual eram divulgadas medidas introduzidas com sucesso por diferentes países para deter a acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino. Estas medidas apontavam para a promoção automática.

Almeida Júnior, presente ao conclave, foi o responsável pela recomendação final relativa ao sistema de promoções. Rezava esta: "... que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar – que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças

em idade escolar, mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola” (Conferência, 1956: 166).

Recomendação cautelosa, como bem confessara o educador em exposição feita poucos meses depois sobre o tema Repetência ou promoção automática? (Almeida Jr., 1957). Entendia ele que nem a “promoção em massa”, nem a “promoção por idade”, nem tampouco a “promoção automática” convinham de pronto ao caso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar.

Isso porque a concepção de escola primária vigente, mesmo entre os educadores, era a de instituição seletiva. Os programas escolares mostravam-se alheios às urgências e necessidades sociais, e desatentos aos interesses e características da criança. Apresentavam uma surpreendente uniformidade de estado para estado, desde as primeiras décadas do século e prevaleciam acima das contribuições que as chamadas ciências da educação já disponibilizavam, apontando a necessidade premente de reformulações. O Congresso de Lima recomendava que os programas escolares fossem diretamente referidos à vida do aluno, funcionando como elemento de transmissão e unidade cultural. Deveriam também apontar para o reconhecimento e a solução de problemas sociais.

No ideário desenvolvimentista da época, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a incorporação de grandes contingentes da população, recentemente migrados do campo, à vida social e política, mediante a aquisição de novo *modus vivendi* e a escolha dos representantes pelo sufrágio universal. Nesse projeto não havia pois lugar para uma escola fundamental que impusesse obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. A partir desse período tornaram-se mais freqüentes os argumentos de natureza social, política e econômica que advogavam a adoção da promoção automática, ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar.

Educadores e dirigentes da educação, por sua vez, reconheciam também outros inconvenientes da retenção escolar, tão ou mais prejudiciais quanto os prejuízos econômicos que dificultavam a organização de um sistema de ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Eles se referiam ao desenvolvimento

do educando como pessoa e aos obstáculos à aprendizagem. A formação de classes heterogêneas quanto à idade, a humilhação da criança, o desgosto da família, agiam como fatores de desestímulo à aprendizagem e entendia-se que as reprovações não exerciam nenhuma influência positiva sobre a criança.

O estado do Rio Grande do Sul, dando os primeiros passos nesse sentido, adotou em 1958 uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades, que quando recuperados poderiam voltar às suas turmas de origem, ou, caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo (Morais, 1962).

Por essa mesma época, periódicos de grande circulação entre os profissionais do magistério paulista divulgavam artigos favoráveis à promoção automática em que se defendia: a modificação dos critérios de contagem de pontos para promoção na carreira do magistério, feita com base no número de alunos promovidos; a eliminação dos exames finais, substituídos por procedimentos de avaliação mais contínuos; a introdução de novas metodologias de ensino. Delegados de ensino, inspetores e diretores escolares sugeriam como medidas para “experimentar a chamada promoção automática”, entre outras: adoção em caráter experimental; assistência técnica de pessoal especializado propiciando aprendizagem na própria situação de trabalho; amplo esclarecimento da opinião pública, pais e autoridades; substituição dos exames tradicionais por verificações constantes para efeito de reclassificação dos alunos; organização de processos de ensino em torno de unidades de trabalho; programas de ensino adaptados e flexíveis, ajustados às regiões (Morais, 1962).

Contudo, não eram poucas as vozes discordantes. Temia-se que a adoção do regime de promoção automática sem outras providências complementares, longe de ser um caminho de reconstrução do ensino fundamental do país, pudesse agravar suas deficiências. O jornal *O Estado de S. Paulo* manifestava essas preocupações em artigos publicados entre 1958 e 1960, dois dos quais reproduzidos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Um deles, de Renato Jardim Moreira, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, afirmava:

“... não se indaga dos efeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor, que, nas condições atuais leva o ano pensando em sua promoção e tem nela o principal estímulo para a atividade docente” (Moreira, 1960: 227).

A solução apontada era a realização de uma política de inovações progressivas, a contar de reformulações nos programas, elaboração de material didático, treinamento de professores, renovação das técnicas pedagógicas testadas em situação experimental e um esforço articulado no sentido de desenvolver no magistério uma atitude receptiva às novas práticas.

Outro dos artigos referidos, do sociólogo Luís Pereira, reforçava esses argumentos considerando que adotar a promoção automática “em futuro próximo” era um esforço de transplantação institucional precoce que, embora pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema. Segundo o autor, o fundamento e a função primeira da promoção automática não eram de ordem econômica, mas de ordem pedagógica, de ajustamento das atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos, razão pela qual sua instituição somente deveria ocorrer em fase adiantada de um longo processo de aperfeiçoamento das condições de ensino (Pereira, 1958: 107).

E sobre isso muito tinham a dizer os psicólogos. Dante Moreira Leite, em trabalho publicado em 1959, avançou a análise nessa direção e indagava: como se propõe a questão do aluno reprovado em uma escola que é obrigatória? Por que ela é aceita? Como modificar essa situação? As respostas a essas questões poderiam ser encontradas em dois equívocos presentes na cultura pedagógica dos professores.

O primeiro equívoco era a idéia de que as turmas de alunos deveriam ser homogêneas. Admitia-se que todos poderiam e deveriam ser iguais, e que qualquer diferença merecia ser condenada do ponto de vista moral, pois atender às expectativas e alcançar os resultados esperados era uma questão afeta tão somente à capacidade de esforço de cada um. Contudo, as contribuições da psicologia já possibilitavam compreender que classes homogêneas do ponto de vista acadêmico, somente o seriam aparentemente, uma vez que os educandos eram diferentes em relação ao tempo despendido na aprendizagem, ao nível de compreensão alcançado, aos estímulos necessários à motivação. Por outro lado, admitia-se grandes diferenças de interesses e de tipos de inteligência entre os indivíduos, o que, do ponto de vista das necessidades da sociedade, conviria desenvolver para que se pudesse enfrentar situações novas com novas soluções. Uma segunda idéia equivocada era a de que prêmio e castigo seriam formas de promover e acelerar a aprendizagem. Estudos revelavam entretanto que esses procedimentos de ensino, ao contrário, contribuíam para destruir o sentido da escola, desviando a atenção do valor do conhecimento e do estudo para interesses periféricos.

No entender de Moreira Leite, a solução para a repetência seria a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno. A atividade deveria ser estruturada do ponto de vista cognitivo, com objetivos claros para o professor e os alunos, mas ajustada ao que a criança pode fazer para obter sucesso, auto-estima e aprovação social. Somente a promoção automática poderia permitir um currículo adequado à idade. Alunos de 10 e de 15 anos poderiam ter o mesmo desempenho acadêmico, mas seriam diferentes do ponto de vista de seu desenvolvimento afetivo, social e mesmo intelectual.

As classes deveriam ser organizadas por idade e o professor nortearia sua atuação docente pelo princípio da heterogeneidade, respaldado no entendimento que diferentes grupos dentro das classes trabalhariam em atividades diferentes ou semelhantes, mas sempre com um nível de realização esperado diferente. Isso não significaria uma simplificação do trabalho do professor ou uma diminuição do progresso dos alunos. A reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social, uma vez que não permitia o reconhecimento das qualidades positivas da criança além do desempenho escolar, e não lhe dava condições de procurar outros grupos para construir sua identidade.

Iniciativas das décadas de 60 e 70

Durante os anos 60 persistiam porém em todo o país os pontos de estrangulamento do ensino. Altos índices de repetência efetiva e de “repetência branca”, camuflada em evasão, impossibilitavam o atendimento pleno de cada coorte populacional ao longo da escolarização. Ao final da década, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária. Minas Gerais também fez uma tentativa nesse sentido.

Pernambuco adotou a organização por níveis em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária. A justificativa era de cunho psicológico com repercussões na metodologia do ensino, baseada no entendimento que os níveis respondiam de forma mais adequada às necessidades e aos interesses dos alunos, em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar. Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço de alguns alunos dentro da mesma classe, em qualquer época do ano. O professor deveria realizar trabalho diversificado em pequenos grupos a partir de temas centrais de sua livre escolha. A proposta de Pernambuco vinha fundamentada nos princípios do *core curriculum*, movimento curricular em evidência nos Estados Unidos na época (Britto, 1993).

No mesmo ano, o estado de São Paulo promoveu a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: o nível I, constituído pelas 1^a e 2^a séries e o nível II, pelas 3^a e 4^a séries, com o exame de promoção somente na passagem do 1^o para o 2^o nível e ao final deste. As notas deveriam ter caráter exclusivamente classificatório para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte. A promoção de um nível para outro far-se-ia mediante o alcance de mínimos pré-fixados, sendo os alunos reprovados reunidos em classes especiais de aceleração (São Paulo, 1969). Os professores eram subsidiados com um programa mínimo para cada nível, que poderiam aprofundar em amplitude e escopo de acordo com suas possibilidades, e desenvolver segundo metodologias que julgassem as mais apropriadas. O pressuposto da mudança era o compromisso

político com a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que dessem ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis. Na recusa de um modelo único para a implantação dos ciclos, conclamava-se o professor para, autonomamente, construir seu próprio modelo. Setores conservadores da sociedade e do próprio ensino reagiram de forma negativa e contundente a tais medidas, de tal sorte que a proposta de reorganização do ensino primário terminou por não ser efetivamente implantada nos anos 70.

Em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação intentou a implantação gradativa de um sistema de avanços progressivos, em caráter experimental, em Juiz de Fora. Após três anos, ao encerrar-se a experiência em 1973, as escolas haviam atendido uma geração de alunos do ensino primário tendo apresentado menor repetência e evasão, bem como maior rendimento (Grunwaldt & Silva, 1980).

Santa Catarina foi certamente o estado brasileiro onde a experiência de progressão continuada se deu de modo mais expressivo, abrangente e duradouro, embora pouco conhecido e divulgado no país. Em atenção aos dispositivos constitucionais de 1967, que ampliavam de quatro para oito os anos de escolaridade obrigatória, o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

Além de extinguir os exames de admissão, que durante muitos anos constituíram obstáculo à continuidade dos estudos, a implantação do novo sistema, que teve início em 1970 em toda a rede catarinense de escolas estaduais, estabeleceu os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries, do que viria a chamar-se ensino de primeiro grau. Ao final das 4^{as} e das 8^{as} séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não logravam o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, sendo que a escola deveria ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo.

Em acréscimo às justificativas de caráter psico-pedagógico, o plano agregava argumentos de ordem econômica evocando os altos custos causados pela repetência à rede de ensino e previa ampla divulgação do sistema de avanços progressivos às famílias e às escolas. Deveria ainda ser ancorado em cursos de reciclagem e atualização de professores e diretores, tendo como suporte a implantação e funcionamento do Serviço de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional junto aos estabelecimentos de ensino.

Estudos realizados em 1983 sobre o sistema de avanços progressivos do estado foram extremamente severos em relação à experiência (Sena & Medeiros, 1983; Pereira, s/d). Centraram os argumentos no fato de que ela teria provocado o aligeiramento do ensino para as camadas populares em decorrência do preparo insuficiente dos professores, das classes numerosas, da falta de materiais didáticos que permitissem abordagens mais individualizadas no ensino e da ausência de um eficiente serviço de apoio pedagógico às escolas, que nunca foi oferecido nas condições e dimensões necessárias. A elaboração de um guia curricular sem demarcações por séries teria contribuído também para aumentar a insegurança dos docentes quanto aos procedimentos a serem adotados, que – ao que indicam os textos – teriam sido freqüentemente acompanhados de muita hesitação por parte de professores e dos próprios técnicos.

Embora sem uma análise mais abrangente das coortes de alunos antes e depois da introdução dos avanços progressivos, os estudos apontavam para o estrangulamento de matrículas após as quatro séries iniciais do primeiro grau e provavelmente contribuíram para a extinção do regime de ciclos, que aconteceu ainda na primeira metade dos anos 80. Isso ocorreu justamente na ocasião em que a mobilização intensa de amplos segmentos da população em prol da abertura democrática do país, criava a necessidade de os sistemas de ensino colocarem em pauta alternativas capazes de imprimir maior flexibilidade ao processo de escolarização.

As iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares ensaiadas até esse período tiveram como referência, mais próxima ou distante, o sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra. Nesses países a progressão escolar nos grupos de idade homogênea foi historicamente considerada, antes de tudo, como uma progressão social a que todos os indivíduos, indiscriminadamente, tinham direito mediante a freqüência às aulas, independentemente das diferenças de aproveitamento que apresentassem. Nessa concepção a função social da escola sobreleva a sua função escolar propriamente dita.

As escolas de origem anglo-saxônica caracterizaram-se por ser muito mais tolerantes em relação às diferenças de aprendizagem manifestas pelos alunos, do que as escolas de tradição latina das quais derivou o nosso sistema educacional. Nas redes de ensino que se inserem na tradição inglesa é possível distinguir vários níveis de aprendizagem que podem ser alcançados por alunos no mesmo ou em diferentes estágios de escolarização e em tempos diversos, o que se viabiliza mediante atendimento diversificado em sala de aula. Assim, na Inglaterra, os alunos podem receber o certificado de conclusão do ensino obrigatório aos 16 anos tendo apresentado o nível “x” de desempenho escolar – que corresponde, por exemplo, àquele em que se encontra a maioria de alunos numa equivalente sétima série brasileira –, ou o nível “z”, a que chegam boa parte dos que foram aprovados no nível que corresponde ao nosso ensino médio.

O que se ignora de modo geral no Brasil é que os sistemas de avanços progressivos, embora inspirados, na sua origem, em uma concepção mais democrática de educação do que a que se funda na cultura da repetência, encontram também dispositivos sutis de aliar a seleção social dos alunos aos meandros da sua trajetória escolar diferenciada. Dependendo dos níveis de desempenho alcançados, é comum que a escola subestime a capacidade do aluno de progredir intelectualmente, oferecendo-lhe oportunidades educacionais menos desafiadoras que não lhe permitem passar para níveis mais adiantados. Isso ocorre com maior frequência nas escolas que atendem clientela de origem popular e grupos étnicos cuja língua materna não é o inglês. Essa prática tem se tornado mais prematura após a implantação do currículo nacional e do sistema de avaliação externa nos anos 90 na Inglaterra, sendo que, desse modo, o aluno pode ser relegado, pelo próprio aparato institucional, a um ensino mais pobre, que lhe cerceia posteriormente o acesso a uma trajetória escolar de maior prestígio escolar e social.

Fato semelhante ocorre em algumas redes escolares norte-americanas, onde uma valoração diferencial das disciplinas do currículo pode determinar restrições às opções a serem feitas pelo aluno ao longo da escolarização, quando sua escolha ou o seu melhor desempenho incidem sobre as disciplinas práticas e não sobre aquelas de caráter científico ou acadêmico, que gozam de maior reconhecimento social.

Quanto aos marcos referenciais do currículo subjacentes às primeiras experiências brasileiras com o regime de ciclos, tal como no exterior, eles sofreram fortes influências comportamentalistas. Buscavam escapar à rigidez da programação seriada evocando a necessidade de assegurar ao aluno o direito de progredir no ritmo próprio, mas a partir de uma concepção linear e cumulativa do conhecimento. Tratava-se, antes de tudo, de flexibilizar o tempo de aprendizagem, considerado como variável crucial de acordo com o princípio de que todos eram capazes de aprender. Também por vezes se fragmentava o currículo em etapas menores de dificuldades crescentes, a exemplo do que fez Juiz de Fora, procurando evitar as sucessivas revisões e repetições do regime seriado.

Os ciclos de alfabetização na transição democrática

No período de transição do regime autoritário para o Estado de Direito, que transcorreu ao longo da década de 80, diversos governos estaduais das regiões Sudeste e Sul, eleitos por partidos de oposição, nomeadamente o PMDB e o PDT (1), empenhados em resgatar a dívida pública com as grandes massas da população impedidas de usufruírem dos benefícios do desenvolvimento econômico pelo regime militar, incorporaram às políticas educacionais medidas de reestruturação dos sistemas escolares tendo em vista a sua redemocratização.

A motivação política levava à ênfase na função social da escola, mais do que a uma formulação original do conceito de ciclo. Ela ajudava também a descartar, no âmbito dessas administrações, a idéia de que a introdução dos ciclos era uma medida passível de experimentação, tão cara ao pensamento pedagógico de períodos anteriores, o qual concebia as mudanças como inovações de caráter eminentemente técnico, que apenas deveriam ser generalizadas uma vez comprovado o seu sucesso em situação de controle.

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num *continuum*, as antigas 1^{as} e 2^{as} séries do 1^o grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desseriação do ensino de 1^o grau como um todo, a proposta foi mais modesta, procurando encontrar, de pronto, um modo de funcionar da escola que contribuísse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais.

A iniciativa, que se justificava por motivos políticos e educacionais, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular. Os mesmos argumentos das décadas anteriores povoavam a proposta. Buscava-se com isso proporcionar um atendimento mais adequado a clientela grandemente diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico. Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1^a série, eram até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Tendo sido uma medida originária da administração, a proposta era que houvesse um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implementação.

De modo geral, entre nós, a idéia de ciclos não tem esposado claramente a possibilidade de aceitação de desempenhos escolares grandemente diferenciados ao final da escolaridade básica. Ao contrário dos sistemas em que os avanços dos alunos não sofrem solução de continuidade durante toda a escolarização, o regime de ciclos introduzido no Brasil tende a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e o de progressão contínua. Ao final de cada ciclo, via de regra o que se continua a esperar, não só no imaginário dos docentes como nos próprios dispositivos institucionais que vêm sendo utilizados para regular as diferentes experiências, é que todos os alunos manifestem certas atitudes, adquiram habilidades e dominem conhecimentos básicos em nível semelhante.

Isso parece ter ficado claro quando da introdução do ciclo básico no período, visto que as reformas não pretendiam ser menos exigentes em relação ao domínio dos conteúdos prescritos; apenas se propunham a flexibilizar o tempo e a organização da escola para que ao final de cada ciclo o conjunto dos alunos tivesse tido oportunidades adequadas de aprender as mesmas coisas.

Paulatinamente, no decorrer dessa década, as tradições piagetianas, que conviveram com orientações comportamentalistas nas escolas brasileiras em décadas anteriores, passaram a ter hegemonia nas propostas curriculares, enriquecidas pelas contribuições da sócio-lingüística, psico-lingüística e do sócio-interacionismo vygotskyano, as primeiras trazidas sobretudo pelos estudos de Emília Ferreiro sobre a alfabetização. Elas imprimiram novo rumo à abordagem da leitura e escrita e foram a tal ponto endossadas pelas propostas de ciclo básico, que passaram a ser com ele identificadas. Sobre serem consideradas “politicamente corretas”, pelo fato de levarem em conta alguns determinantes culturais da aprendizagem da língua escrita, e de se mostrarem interessadas no sucesso escolar das camadas populares, as orientações genericamente chamadas construtivistas deslocaram contudo o eixo sócio-político que motivara a criação do ciclo básico nos estados, transportando-o para o terreno preponderantemente cognitivo e da interação entre os indivíduos. Assim, de certo modo, terminaram por deixar em segundo plano a influência dos fatores que afetavam a vida do coletivo e que não se resolviam no âmbito das relações interpessoais, para adotar, na prática, uma percepção um tanto reducionista das possibilidades da escola.

A introdução do ciclo básico desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotaram. Se na década de 70 predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno, nos anos 80 a ênfase deslocou-se decididamente para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o seu desempenho.

No bojo da orientação construtivista, a concepção diagnóstica e formativa da avaliação, advogada pelos sistemas que adotaram o regime de ciclos, encontrou guarida. A idéia da avaliação reduzida à medida de rendimento, tão fortemente associada aos resultados da aprendizagem e largamente explorada pelas vertentes comportamentalistas, cedeu espaço a uma atenção especial aos processos educativos e deu lugar a um enfoque mais descritivo sobre o modo como operavam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno.

Incorporando proposições provenientes de vários outros campos do conhecimento, e em especial dos estudos que dirigiam o foco de análise para a instituição escolar enquanto tal, a avaliação deslocou o seu eixo para as condições em que era oferecido o ensino, reforçando os argumentos que procuravam aliar os esforços da instituição como um todo no sentido de buscar soluções conjuntas

para assegurar a aprendizagem e o sucesso do aluno. Se a mudança do eixo da avaliação não foi apanágio do regime de ciclos, a reorganização da escola imbricada na introdução dessa modalidade de organização, criou um substrato mais favorável à prática da avaliação formativa nas diferentes redes escolares, posto que a idéia de ciclos encarecia a idéia de continuidade da aprendizagem.

Nesse sentido uma série de iniciativas deram mostras da capacidade criadora das escolas e dos professores. Elas levaram, por exemplo, à abolição de notas e conceitos proposta pelos professores, a qual serviu como orientação para o estabelecimento da sistemática de avaliação do ciclo básico na rede estadual paulista em 1986, que passou a se basear meramente em ficha descritiva. Passaram também, em algumas redes, pela introdução de professores itinerantes que percorriam as classes regulares para atender de modo mais individualizado os alunos com maiores dificuldades em cada uma delas. Entretanto, passado o impacto da introdução do ciclo básico, certos procedimentos criados pelas escolas se transformaram em rotinas burocráticas terminando por constituir um registro muito pobre das efetivas avaliações dos alunos feitas pelos professores no cotidiano.

Não obstante os percalços da implementação, pela consistência de suas formulações e pela oportunidade das medidas que propunha, o ciclo básico foi uma medida que não só prevaleceu nas redes estaduais que o implantaram na década de 80, a despeito das mudanças de governo e de partidos políticos no poder, como expandiu-se, com algumas variações, para novos estados.

O bloco único no Rio de Janeiro

O programa de governo do estado do Rio de Janeiro teve como carro-chefe a criação de escolas de tempo integral para o ensino fundamental. Tinha por objetivo assegurar melhor atendimento às crianças das camadas majoritárias mediante um projeto educacional audacioso, cujo currículo, voltado para um processo mais abrangente de socialização, preocupava-se com o resgate da cultura popular da qual os alunos eram portadores e com o atendimento às necessidades básicas da população.

Pretendendo sintetizar e consolidar um conjunto de medidas encaminhadas pelo sistema público do Rio de Janeiro, o bloco único, já presente na formulação da proposta curricular do município da capital, publicada em 1991-92, foi incorporado pela do estado em 1994. Ele apresentava propósitos semelhantes aos do ciclo básico quanto à flexibilização do tempo de aprender na escola, embora tenha sido bem mais ousado quanto à sua reordenação. Trabalhava com uma concepção menos estruturada de escolaridade fundamental e tentava vinculá-la ao processo natural de construção de aprendizagens de cada criança. Nesse sentido rompeu com o intervalo de 7 a 14 anos, consolidado pela Lei 5.692

como a faixa da escolarização obrigatória, para incorporar as crianças de seis anos freqüentando classes de alfabetização.

Primeiro segmento da escolarização regular, o bloco único tinha cinco anos de duração, incluindo as classes de alfabetização, que acolhiam crianças de seis anos, e os alunos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Estava previsto para ser desenvolvido em dois momentos: o primeiro, correspondente aos três anos iniciais, quando a criança adquiria certos conceitos fundamentais; o segundo, correspondente aos dois anos seguintes, implicando aprofundamento e ampliação de conceitos.

Buscava-se fundamentar com argumentos de caráter psicológico a distinção entre momentos de aprendizagem, que corresponderiam às características específicas do desenvolvimento da criança. Em cada um dos segmentos, pretendia-se que os momentos fossem trabalhados tendo os conceitos-chave que permeavam os componentes curriculares como estruturantes dos conteúdos do ensino. Abolidas as séries, recomendava-se que as crianças fossem avaliadas em razão dos objetivos propostos, mas não era permitida a retenção. Apenas ao final do bloco o aluno poderia ser submetido a um ano de estudos complementares, tendo em vista o alcance de objetivos essenciais.

O fim das séries como unidades fechadas abalou a pedagogia da reprovação, como nos ciclos. Aqui prevalecia porém a influência de Vygotsky, pela insistência na necessidade de avaliar não apenas o que a criança já aprendera, mas também o que ela seria capaz de fazer com os conhecimentos que adquirira. Assim a avaliação deveria não só identificar o nível em que os objetivos propostos teriam sido alcançados, como expressar a capacidade subjetiva da criança diante desses objetivos. Ou seja, a criança deveria ser avaliada não só em razão do seu desenvolvimento real, mas dos progressos que manifestara na direção dos objetivos propostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial.

O bloco único terminou por não se manter como forma de organização da escola. Ele despertou grande resistência entre os docentes, sobretudo por implicar um intervalo de tempo escolar muito extenso, que dificultava a manutenção de referências claras acerca dos procedimentos a serem adotados pelos diferentes professores que assumiam as classes sucessivamente. A proposta serviu todavia como inspiração para outras iniciativas.

Os ciclos nas propostas político-pedagógicas autodenominadas radicais

Nos anos 90, chegaram mais perto da escola brasileira os ecos da crise de paradigmas que emerge das profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas das últimas décadas e que se expressa pelo questionamento das

visões de mundo, da natureza da ciência e das concepções de conhecimento, da incapacidade demonstrada pelas grandes narrativas de costurar o fio da realidade com direção explícita e amplo consenso. Ao mesmo tempo que o fenômeno da globalização dilui fronteiras e padroniza condutas e modos de vida e de consumo, dá margem a novos pleitos de cidadania que reivindicam direitos e responsabilidades não apenas em relação à esfera central do poder público, mas aos poderes constituídos no âmbito econômico, na esfera sócio-cultural, nas relações de gênero, no nível regional e local, nos meios de comunicação (Garreton, 1997). Quando as fontes de informação se multiplicam rapidamente em tempos de mudança acelerada e passa a prevalecer nas sociedades contemporâneas a idéia do conhecimento em rede, a escola deixa de ter papel tão marcado na pura transmissão do conhecimento, devendo transformar-se numa facilitadora do manejo de informações pelos alunos. Ao mesmo tempo, passa a ser entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, do cultivo da cidadania e valores de convivência que aspiram a melhoria da qualidade de vida.

No campo da aprendizagem reiterou-se a evidência de que o sujeito aprende em todos os momentos da vida e não apenas na escola, onde permanece por um período limitado de tempo. Caiu assim por terra a organização do currículo que tomava o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema de ensino, que era, com frequência, no dizer de Santomé (1998), a verdadeira e única meta educacional. A concepção do conhecimento em rede contribuiu para subverter a hierarquia dos tempos escolares, que havia servido de alibi para a reprovação, e pretendeu inaugurar um período de grande liberdade da escola e dos professores para construir e desconstruir o currículo.

Essa nova ótica de pensar as atividades escolares foi mais claramente explicitada nas experiências educacionais formuladas pelo Partido dos Trabalhadores em alguns municípios de capitais ou de grande porte. Nesse sentido as prefeituras de São Paulo e de Belo Horizonte ensaiaram, no início da década, mudanças de caráter mais radical no ensino de 1º grau, que terminaram tendo repercussões amplas no âmbito nacional. Seu currículo foi repensado a partir de princípios ordenadores, que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de corte popular e democrático. Pretendia-se que a integração dos conteúdos fosse feita com base nas experiências sócio-culturais dos alunos e as séries foram substituídas por ciclos, que abrangiam todo o ensino fundamental, em busca de um novo modo de operar da escola, capaz de romper a lógica da exclusão social e cultural dos alunos. Calcadas no trabalho coletivo, as propostas demandavam que os docentes dela se apropriassem, participando ativamente da sua própria construção e implementação.

Em 1992 o regimento comum das escolas municipais paulistanas reorganizou todo o ensino fundamental em três ciclos: o inicial passava a compreender os três primeiros anos letivos; o intermediário, os três seguintes e o ciclo final,

as antigas 7^{as} e 8^{as} séries. Visando enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção assumida como construtivista, os ciclos contemplaram, de um lado, o trabalho com as especificidades de cada aluno e, de outro, permitiram organizar com maior coerência a continuidade da aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar, bem como integrar os professores que neles atuavam. Os argumentos sobre a adequação às faixas de idade e às características de aprendizagem dos alunos foram os conhecidos. O currículo foi reinventado em cada escola, uma vez que não havia prescrições oficiais a serem seguidas. Assim como nas demais propostas, o foco da avaliação foi deslocado para o diagnóstico. Maior ênfase foi atribuída aos processos de ensino propriamente ditos, do que aos produtos da aprendizagem.

Se na experiência do ciclo básico das redes estaduais não houve problema em relação à frequência dos alunos porque se tratava de crianças menores, ainda pouco ou não acostumadas às rotinas tradicionais da escola, a abolição das séries em todo o ensino fundamental no município de São Paulo, tendo envolvido alunos mais velhos, habituados a estudar para “passar de ano”, trouxe o problema de falta às aulas, uma vez que não se sentiam mais pressionados pela ameaça de retenção ao final do ano letivo. Na gestão que se seguiu àquela que implantou o regime de ciclos, os alunos passaram a ser reprovados por não terem cumprido a exigência de frequência feita pela LDB e um sem número de vezes esse recurso foi também utilizado para camuflar a retenção por rendimento insatisfatório, inclusive com a anuência dos pais. Para corrigir essa distorção foram feitas maiores exigências quanto à compensação de ausências.

Na proposta da “Escola Plural” de Belo Horizonte, publicada em 1994, a escolarização regular foi antecipada, como no Rio de Janeiro, admitindo as crianças de seis anos de idade que freqüentavam a pré-escola. Foram estabelecidos três ciclos, de três anos, para o ensino fundamental. Além disso, a fundamentação do projeto educacional ganhou novos contornos e tornou-se bem mais complexa, ao incorporar mais amplamente à tradição e ao pensamento pedagógico brasileiros uma série de propostas contemporâneas, tendo em conta as especificidades de desenvolvimento do nossos sistemas escolares.

Os ciclos de formação, como chamados, agregavam grupos de alunos da mesma faixa etária, tinham como eixo a vivência sócio-cultural de cada idade e compreendiam o período característico da infância, da puberdade e da adolescência. A lógica do ensino-aprendizagem não foi esquecida, mas condicionada à lógica mais global que buscava uma visão integrada do aluno, atentando para a sua auto-estima e para a construção de sua identidade nos grupos de socialização. O aluno deveria prosseguir nos estudos com o mesmo grupo de idade, sem rupturas provocadas pelas repetências. Ao final de cada ciclo, se não conseguisse o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poderia permanecer, ou não, mais um ano no ciclo, mas em princípio, não deveria distanciar-se

de seus pares. Sobre essa questão a “Escola Plural” apontou claros limites à possibilidade de reprovar indefinidamente o aluno, avançando em relação às experiências em que a retenção tendia a se acumular no final do ciclo, o que dava margem à multi-repetência. Naqueles casos, o represamento de um considerável número de alunos no último ano do ciclo possibilitava a afirmação de que a repetência não era solucionada, apenas postergada na organização por ciclos.

A concepção do regime de ciclos numa perspectiva que privilegiava a função social da escola e a socialização do educando, como a que era expressa de modo mais sintético no modelo da “Escola Plural”, teve conseqüências nos planos político, cultural e social. No primeiro, tal como em outras iniciativas, a adoção dos ciclos se justificava por favorecer um processo educativo mais aberto à heterogeneidade da população e portanto mais propício à democratização do ensino. Se no período de expansão da escolaridade, a questão da democracia foi entendida primordialmente pela ênfase à igualdade básica, traduzida na oferta da mesma educação para todos, quando se tratava de melhorar a qualidade do ensino daqueles que já estavam dentro da escola, alterava-se a tônica do discurso. Aspirava-se agora a uma escola aberta e multi-referenciada, em que o democrático era caracterizado sobretudo pelo respeito à diversidade e pelo direito à individualização, o que assegurava a equidade no tratamento de todos. A flexibilidade implícita na organização por ciclos procurava pois, superar a tradicional e hegemônica padronização do processo educativo, herança de uma lógica científico-racionalista, apontada como responsável pelos persistentes índices de perda, em termos de evasão e repetência, dos sistemas de ensino.

No plano cultural, a organização por ciclos veio associada à concepção da escola como pólo de valorização, produção, divulgação e fruição da cultura. Por esse ângulo, a escola pretendia ser um espaço de comunicação entre a cultura sistematizada e as formas de expressão das culturas locais, dos grupos minoritários secularmente silenciados nos currículos oficiais; um ponto de encontro dos diferentes saberes fundados em formas distintas de validação, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos que, ao conviverem mais ampla e respeitosamente com as variadas formas de manifestação do outro, encontrariam espaço para afirmar a própria identidade.

No que se refere à dimensão pedagógica, o regime de ciclos trouxe como pressuposto uma nova concepção de qualidade de ensino que tinha profundas repercussões no currículo. Perdia espaço a lógica de organização centrada nos conteúdos, em que predominavam as preocupações com a seleção de conceitos, princípios, leis, informações, que por sua extensão prestigiavam o papel central das disciplinas no processo de escolarização, independentemente de considerações mais afinadas com os contextos particulares de cada unidade escolar no que se referia ao aluno, aos recursos humanos e materiais disponíveis, e às necessidades e peculiaridades locais.

Propugnava-se, em contraposição, uma outra lógica de organização curricular, centrada no aluno enquanto ser social em formação, atenta ao princípio de desenvolvimento pleno do educando. À dimensão cognitiva agregaram-se a social, a afetiva e a atitudinal, permitindo-se que a história de vida e os percursos particulares de cada aluno fossem levados em conta no trato pedagógico. A lógica dos conteúdos cedeu lugar a uma lógica de formação do aluno a partir de experiências educativas, em que se articulavam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber e temas de relevância social, em um processo de contextualização e integração que visava ao desenvolvimento de individualidades capazes de pensamento crítico e autonomia intelectual.

A essas dimensões tem sido agregada, mais recentemente, a perspectiva que atribui maior ênfase às etapas de desenvolvimento bio-psicossocial do aluno, voltada para operar uma ressignificação da escola como espaço em que o processo de aprendizagem se define a partir de uma atenção especial a tais etapas. Não se trata apenas de ampliar os tempos de aprendizagem como um recurso pedagógico para atender alunos com maiores dificuldades e como uma medida para acabar com a repetência, mas também de flexibilizar, isto é, adequar o tempo às características de todo e qualquer aluno (Dalben, 2000).

Esse ideário tem inspirado mais diretamente a orientação assumida por várias redes escolares, a maioria das quais de prefeituras de capitais ou de cidades importantes em seus respectivos estados, geridas por grupos ideologicamente afinados, que incorporaram o regime de ciclos escolares às suas propostas político-pedagógicas.

Tal é o caso da prefeitura de Belém do Pará que, tendo adotado em 1992 e 1993 a organização do ensino em ciclos nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, retomou a proposta em 1997, na gestão petista, e iniciou a sua ampliação para as 5^{as} e 8^{as} séries de forma gradual, introduzindo-a em nove escolas municipais (Belém, 1999). Do mesmo modo, a “Escola Cidadã”, de Porto Alegre, desde 1997 (Porto Alegre, 1996), e a “Escola sem Fronteiras”, de Blumenau, assim denominada na gestão 1997-2000 (Bachmann & Weidgenant, 1999), encorpam as experiências que pretendiam abordar com outra lógica o problema da exclusão escolar, além da “Escola Candanga”, de Brasília, que, seguindo orientações similares, não optou pelos ciclos.

O panorama atual das escolas sob o regime de ciclos

Embora já fosse admitido a título de experiência pedagógica durante os anos 60 e estivesse previsto na Lei 5.692/71, o regime de ciclos manifesta tendência crescente de expansão, especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a

Lei. 9.394/96 reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23), ao mesmo tempo em que dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incidem também sobre a questão, adotando a organização em ciclos para o ensino fundamental sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem.

No âmbito nacional, cuja tônica é a modernização da sociedade, e em que o eixo da educação gira em torno do aumento da competitividade e da cidadania, as justificativas que sustentam as iniciativas de adoção de ciclos escolares mais uma vez recorrem aos conhecidos argumentos marcados por determinantes econômicos e demográficos, que têm forte papel indutor nas políticas públicas dirigidas à expansão e melhoria da educação básica do país.

Os ciclos passam a ser muito valorizados como um tipo de resposta ao fracasso e à exclusão escolar, visto que, na perspectiva das sociedades do conhecimento que permeia a orientação das reformas na área, é fundamental que amplos contingentes da população tenham condições de desenvolver habilidades intelectuais mais complexas, sejam capazes de processar múltiplas informações e de se organizar nas relações sociais e de trabalho de modo cooperativo e mais autônomo. A alternativa dos ciclos escolares é fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172 de janeiro de 2001, que, entre seus objetivos, propõe a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas.

Embora os indicadores educacionais revelem que o atendimento das crianças de 7 a 14 anos no ensino fundamental está quase universalizado, ao apresentar uma taxa de 97% de escolaridade, e sinalizem para uma melhoria dos índices de desempenho, evasão e repetência, tais conquistas ainda convivem com um elevado índice de atraso escolar. De acordo com o Censo Escolar de 1999, são 44% os alunos do ensino fundamental que apresentam distorção idade-série. Isso significa que as vagas utilizadas nesse nível de ensino são superiores às necessárias ao atendimento das diferentes coortes de idade na faixa de escolaridade obrigatória e que a correção desta distorção abriria a possibilidade de se adotar medidas de alto interesse para a melhoria da qualidade do ensino. Entre tais medidas figurariam: aumento da jornada diária para tempo integral; ampliação dos insumos pedagógicos necessários, como livros escolares, equipamentos para laboratórios, computadores e demais recursos didáticos, capacitação de professores, ou ainda, a ampliação do ensino obrigatório de oito para nove séries, tal como ocorre nos demais países da América Latina.

Constatar que perfazem quase 8,5 milhões os alunos que cursam o ensino fundamental regular com mais de 14 anos, aos quais devem se agregar mais três

milhões que freqüentam cursos para jovens e adultos, significa admitir que aos desafios desse nível de ensino, decorrentes da natural diversidade da composição sócio-cultural da clientela, vêm se juntar outros. São esses resultantes dos percursos escolares acidentados, estendidos por evasões e/ou reprovações repetidas e fruto das conseqüentes transformações nas experiências de vida individuais, uma vez que se trata de alunos já em processo de construção de identidade como adultos, mais autônomos em relação às suas famílias, à produção e ao consumo da cultura, ao exercício da cidadania política, à inserção no mundo do trabalho e à subsistência pessoal.

Outro aspecto a considerar é que o projeto político de universalização gradual do ensino médio, de grande interesse como fator de formação para a cidadania, na perspectiva de compreensão e intervenção social, e de qualificação para a inserção produtiva, terá sua realização muito mais lenta do que a esperada em face das barreiras impostas pelas irregularidades de fluxo escolar verificadas no ensino fundamental. Segundo dados do Censo Escolar de 1999, cerca de 5,5 milhões de alunos de 15 a 17 anos cursavam o ensino fundamental, enquanto apenas 3,4 milhões nessa faixa etária estavam freqüentando o nível médio.

No total, dos 43,8 milhões alunos no ensino fundamental e médio, 12,8 milhões estavam atrasados em relação à faixa etária correspondente a cada curso, sem contar os atrasos nas séries dentro de cada coorte. Forte argumento para a adoção de medidas de correção de fluxo.

Valorizada no nível nacional, a proposta do regime de ciclos, ao difundir-se mais amplamente no bojo das reformas educacionais, tem levado muitas administrações a retomarem e reelaborarem propostas experimentadas em outras gestões, de diferente cor política ou extração partidária, multiplicando iniciativas com características e ênfases semelhantes nas redes escolares de estados e municípios. A organização do ensino em ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que, em princípio, devem estar mais atentos: à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do aluno; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares.

Dados divulgados pelo INEP, relativos ao Censo Educacional do ano 2000, revelam que o regime de ciclos está sendo adotado por 18% do total das escolas de ensino fundamental existentes no país, o que representa uma proporção ainda bem modesta. Pouco menos da metade das escolas estaduais possuem ciclos (45,5%), ao passo que um percentual bem menor de escolas com esse regime encontra-se nas redes municipais (13,2%), ainda que, em números absolutos, haja mais escolas municipais com ciclos do que escolas estaduais. Nos

estabelecimentos de ensino privado o regime ainda não se expandiu de forma expressiva (3,3%). A rede federal de ensino fundamental é muito pequena, assim como insignificante o percentual de estabelecimentos dessa dependência administrativa que funciona sob o regime de ciclos. Consulte-se a tabela anexa.

O número de escolas não é porém proporcional à quantidade de matrículas em cada estabelecimento de ensino, porque o tamanho das unidades escolares é muito variado, como se pode verificar cotejando os dados da tabela. As escolas municipais são, por exemplo, quase quatro vezes mais numerosas do que as estaduais, entretanto o total de matrículas nas redes municipais é apenas ligeiramente superior ao das redes estaduais, pois entre as escolas das prefeituras há muitas que são muito pequenas ou ainda unidocentes.

De qualquer modo, não se dispõe de informação mais precisa sobre a quantidade de alunos no regime de ciclos, visto que o número de matrículas é coletado independentemente do tipo de organização da escola. Além disso, a mesma escola pode adotar mais de um tipo de organização, sendo freqüente que apresente ciclos nos anos iniciais e mantenha a seriação nas turmas mais avançadas, seja por ter optado pela implantação gradativa dos ciclos, seja por ter decidido não estendê-los a todas as séries. Desse modo, a consideração dos dados disponíveis permite uma idéia apenas grosseiramente aproximada do contingente de alunos sob tal regime.

Além de serem as redes estaduais as que proporcionalmente mais aderiram aos ciclos, o fato de possuírem escolas de tamanho médio, bem maiores do que as mantidas pelas prefeituras, permite que acolham o maior número de matrículas do ensino fundamental sob esse regime. Essas evidências autorizam-nos a supor que a quantidade de alunos que estudam nos ciclos não é tão pequena como se afigura à primeira vista.

Dentre as regiões, a Sudeste é a que se mostra mais inclinada a implantar os ciclos e também a que possui a maior população escolar. De suas redes escolares, 54,4% os adotaram e, dentre elas, quase 90% das escolas estaduais, responsáveis por metade das matrículas do ensino fundamental, situam-se nesse caso. Engrossam esses números, os alunos de 48,6% das escolas municipais, algumas das quais pertencentes a redes populosas como as de São Paulo e Rio de Janeiro, ainda que esta última apresente uma organização mista. Tal fato significa ser nessa região que se encontra a maior concentração de alunos passando atualmente pela experiência de ciclos no país.

Enquanto nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste são da rede estadual a maioria das escolas que adotam ciclos (respectivamente 89,1%, 26,6% e 33%), na região Sul são as escolas municipais que apresentam um maior percentual de adesão (15,9%), enquanto na região Norte, as escolas particulares (10%).

Quanto aos estados, com exceção de Acre, Roraima e Maranhão, os demais apresentam, nas diferentes redes que compõem seus sistemas de ensino, algum percentual de escolas com ciclos embora bastante diversificado.

Considerando-se apenas as redes estaduais de ensino, São Paulo é o único estado da federação em que todas as escolas estão organizadas sob esse regime. Com quase quatro milhões de alunos, constitui não só a maior experiência, como a que maior impacto poderá vir a produzir na trajetória da população escolar.

São Paulo vem seguido, em termos percentuais, por Mato Grosso do Sul, 96,9%, Espírito Santo, 93,4%, Rio Grande do Norte, 88,1%, Rio de Janeiro, 78,7%, e Minas Gerais, 73,6%, embora – não é demais repetir – esses índices devam ser considerados com cautela, por conta dos sistemas mistos. Como representantes de uma tendência inversa, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio Grande do Sul e Goiás apresentam percentuais de escolas estaduais com ciclos próximos ou inferiores a 5%, e Paraíba e Sergipe não abrigam este tipo de organização em suas redes estaduais. Tampouco o estado de Santa Catarina animou-se a retornar ao regime de ciclos depois da experiência de décadas passadas.

O estado de Minas Gerais, que adotara para a sua rede o regime de ciclos entre 1995 e 1998, opta, na gestão política que se segue, pela flexibilização da medida, remetendo às unidades escolares a decisão de manter ou não os ciclos, apoiada em seus conselhos de escola e nas diretrizes do projeto pedagógico de cada uma. Os dados do Censo Escolar de 2000 indicam contudo que o nível de adesão tem sido grande, como se pode constatar pelos percentuais apresentados.

A par dos dados quantitativos, há duas orientações gerais, de ordem pedagógica, relativas ao currículo e à avaliação, que vale a pena registrar. Do ponto de vista curricular, as redes que adotam ciclos reportam-se a referências oficiais, sejam elas provenientes do estado, nacionais ou locais, ou, como nas municipalidades mencionadas, deixam em aberto a questão, encarregando os professores e a comunidade escolar de pautarem o próprio currículo posto em prática pelas escolas.

Ao lado da avaliação continuada do processo de aprendizagem, com o desempenho dos alunos das redes escolares passando a ser monitorado por sistemas padronizados de aferição do rendimento da população escolar em larga escala, tais como o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – e seus congêneres em alguns estados como Minas Gerais e São Paulo, criados na década de 90, o regime de ciclos começa a ter também um outro referencial de avaliação, agora externo, desconhecido das experiências brasileiras anteriores.

As propostas em curso nos estados de São Paulo e do Ceará

No caso de São Paulo e do Ceará, o acesso à documentação referente à medida permite aclarar os argumentos evocados para introduzi-la, bem como delinear o projeto de sua implantação.

Em 1997, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo institui, para o seu sistema escolar o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de oito anos, facultando-lhe a organização em um ou mais ciclos. Uma de suas premissas é a de que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições para tanto, o que consagra o preceito da escola inclusiva. No plano político a adoção dos ciclos se justifica por ser propícia ao cumprimento da obrigação legal de formação geral básica para todos, respondendo mais adequadamente ao princípio de igualdade de direitos expresso na Constituição de 1988 e na LDB. O CEE propõe também a colaboração dos Conselhos Tutelares no sentido de velar pela freqüência dos alunos à escola.

Com base nessas orientações, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implanta, em todas as suas escolas de ensino fundamental no ano de 1998, ciclos de aprendizagem, organizados em dois blocos, da 1^a à 4^a série e da 5^a à 8^a série. Dada a resistência histórica à idéia de se eliminar a reprovação como instrumento de controle e estímulo ao estudo e à aprendizagem, essa Secretaria, ao lado dos fundamentos de ordem político-social, fortalece seus argumentos na dimensão psico-pedagógica. Como em outras propostas, entende que os avanços sociais, afetivos e cognitivos não seguem um percurso linear, não representam a soma de sucessivas aquisições, nem resultam de conquistas pontuais e específicas, mas são parte de um único processo de desenvolvimento global que decorre da inter-relação de múltiplas aprendizagens. Outro aspecto destacado é a ênfase no princípio da heterogeneidade, contrapondo-se ao secular modelo de organização do ensino centrado em tarefas uniformes, dirigidas a uma clientela pretensamente homogênea em seus interesses, necessidades e possibilidades.

O estado do Ceará passa a adotar a organização em ciclos inspirando-se em grande parte na concepção e justificativas do projeto político-pedagógico da “Escola Plural”, ao mesmo tempo em que absorve orientações da Unesco e uma fundamentação vygotskyana (Ceará, 1997). Tal como em outras experiências, a rede estadual abre caminho ao ensino fundamental de nove anos, incorporando no primeiro ciclo, de três anos de duração, as crianças de seis anos de idade. Em continuidade, são propostos ainda mais três ciclos, com a duração de dois anos cada, atingindo os alunos até a faixa dos 14 anos.

O currículo é estruturado a partir de eixos norteadores, especificados por áreas de conhecimento, que se pautam por uma perspectiva integradora. Um

coletivo de professores para cada ciclo é constituído, sendo que dele também fazem parte o professor de apoio e os das classes de aceleração. Os docentes recebem os referenciais curriculares básicos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, devem planejar coletivamente o curso e revezar-se na docência das turmas (Nunes, 2001). A implantação proposta é gradativa. Prevvia-se inicialmente a adoção dos dois primeiros ciclos em 40% das escolas em 1998; no ano seguinte os ciclos iniciais seriam estendidos a mais 40% dos estabelecimentos, sendo que a introdução dos quatro ciclos no conjunto da rede seria consumada no ano 2000 (Ceará, 1997a). Dados do Censo Escolar desse ano revelam, contudo, que a organização em ciclos ainda abrange apenas cerca de 60% das escolas estaduais cearenses.

O ponto de vista dos intelectuais contemporâneos

Os sistemas de progressão continuada e o regime de ciclos escolares têm encontrado, nas universidades brasileiras, muito mais adeptos do que opositores no que diz respeito à sua fundamentação. O ideário que lhes dá suporte parece à academia de todo defensável, sendo poucas as vozes nos dias atuais que se opõem às medidas dessa forma de organização da escola.

Em levantamento realizado sobre a Avaliação na Educação Básica nos anos 90 (Barretto & Pinto, 2000), encontra-se apenas um autor que se insurge abertamente contra a progressão continuada, levantando, como no passado, argumentos de cautela, em função das dificuldades constatadas na implantação dos ciclos.

Demo (1998) discute os riscos da atual tendência oficial de introduzir a progressão continuada na escola básica na medida que ela escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública a ser considerada “coisa pobre para os pobres”. O autor não advoga a repetência pura e simples, mas acredita que a consideração de que o aluno deva aprender sem repetir é diferente de camuflar a aprendizagem para que ele possa avançar sem aprender. Sugere, como alternativas, a centralização do processo pedagógico na aprendizagem do aluno envolvendo toda a escola; a capacitação continuada dos docentes; a organização de processos avaliativos conseqüentes submetendo a escola à heteroavaliação; a busca do apoio dos pais e da comunidade em geral; a organização de laboratórios de aprendizagem e a promoção de eventos motivadores.

O curioso é que outros autores que acorrem em defesa dos ciclos e da progressão continuada, como Firme (1994) e Oliveira (1998), acabam propondo medidas semelhantes às sugeridas por Demo para assegurar a qualidade do ensino dentro do regime seriado, o que indica serem as preocupações básicas no fundo as mesmas.

A propósito dos textos que vêm subsidiando teoricamente as reformas pautadas nos moldes da “Escola Plural”, em que pese a sua contemporaneidade,

observa-se em ensaios recentes uma polarização das interpretações sobre as diferentes iniciativas de expansão do regime de ciclos no país. Por um lado, tendem a considerar como verdadeiramente democráticas apenas as experiências que recebem a chancela dos grupos políticos envolvidos com esse modelo específico, como se fossem as representantes ou herdeiras exclusivas de um ideário que, no entanto, é mais amplo e para o qual contribuíram reflexões e iniciativas nacionais e internacionais das mais variadas. Por outro, desqualificam concomitantemente as demais iniciativas, como se estas não pudessem traduzir aspirações igualmente legítimas de mudanças na educação e na sociedade, faltando com a perspectiva histórica que tece o fio das transformações de maneira bem mais complexa e menos maniqueísta.

Ainda no âmbito acadêmico, as posições mostram no entanto bastante reserva quanto aos procedimentos de implantação e às condições de implementação dos ciclos. De sua parte, contudo, a universidade não tem enfrentado a contento o desafio de propiciar uma formação inicial e de apontar alternativas de formação continuada dos professores mais adequadas ao novo modelo que se propugna.

A versão dos professores, pais e alunos

Acerca das questões de implementação do regime, seria necessário fazer um rastreamento dos estudos realizados, particularmente nas duas últimas décadas. Na falta de um levantamento sistemático dessas publicações no país, limitar-nos-emos a comentar dados e reflexões provenientes de algumas delas, com o intuito de trazer maiores subsídios para a análise do fenômeno tal como se manifesta particularmente nos dias de hoje.

Adotando diferentes abordagens e possuindo distinta abrangência, recentes estudos a respeito da implementação do regime de ciclos nas redes estaduais de São Paulo e do Ceará, e nas redes dos municípios de Belo Horizonte e São Paulo (2), oferecem elementos para que se intente uma primeira síntese da percepção dos atores sociais envolvidos com essas inovações. Eles se reportam a lugares e circunstâncias diversos e focalizam os problemas e desafios colocados pelos ciclos. Nas duas redes estaduais, a proposta de ciclos teve assegurada a sua continuidade em virtude da reeleição do PSDB (3) que a propôs inicialmente. Na capital mineira, mesmo com a mudança partidária decorrente das eleições de 1996, procurou-se manter os ciclos com concepções semelhantes às que inspiraram a proposta original, mas foi eliminada por completo a possibilidade de retenção em qualquer fase da escolarização. A rede paulistana passou por gestões de orientação política muito diversa, mas deu continuidade ao regime de ciclos.

O processo de implantação

Embora o discurso oficial invariavelmente afirme que a mudança almejada com o regime de ciclos precisa do apoio da comunidade educacional, incluindo a formulação de projeto estruturado com a sua participação, e preconize o esclarecimento da população em geral, os professores tendem a interpretar a medida como de iniciativa exclusiva dos gestores do sistema, como mais fortemente se observa no caso dos estados de São Paulo e do Ceará. Sentem-se assim alijados de decisões que pretendem alterar profundamente a cara da escola, o que os leva a terem dificuldade de se apropriar efetivamente da reforma subjacente à criação dos ciclos e de se considerar parte integrante e interessada. É freqüente que atribuam à administração maior empenho em cortar gastos públicos mediante a introdução da progressão continuada do que em utilizar bem os recursos econômicos. Daí, segundo esse ponto de vista, decorreriam políticas fundadas em uma racionalidade economicista, que provocam simplesmente melhoria de indicadores estatísticos, sem implicar, de fato, a modificação de condições de ensino capazes de garantir a aprendizagem bem-sucedida. Os argumentos se repetem portanto, como em décadas passadas.

Essa dificuldade de se identificarem como co-participantes da organização da escola em ciclos é reforçada entre os educadores, agora com um agravante: a convicção de que políticas de correção do fluxo escolar como essa, que recebem o aval e incentivo dos organismos multilaterais, ao darem ênfase à autonomia da escola, tendem a considerar a instituição e, por conseguinte, os seus professores, como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos dentro dos cânones preconizados. Isentam assim as demais instâncias do sistema de se comprometerem com mudanças mais profundas na estrutura e no funcionamento do ensino e deixam de promover a reorganização curricular capaz de possibilitar a alteração do caráter seletivo da educação, limitando-se, no mais das vezes, a mudanças formais que não logram transformar as rotinas da escola.

Mesmo quando se sai das extensas redes estaduais, cujas formas de comunicação entre os atores escolares são mais difíceis, porque mediadas por estruturas mais fortemente burocratizadas e freqüentemente eivadas de ranço autoritário, e passa-se a focalizar municípios em que a participação e o envolvimento dos agentes educacionais têm sido maior, como Belo Horizonte, a maioria dos docentes também considera como imposição legal a implantação do programa. Para os professores da “Escola Plural”, tal imposição teria cerceado a tradição, corrente entre as escolas, de construírem projetos pedagógicos próprios, e provocado a desestabilização da prática docente diante de propostas radicais que não estavam muito claras para eles. O modelo é por isso tido como extremamente polêmico e, como nas outras redes, o nível de adesão dos professores varia muito, havendo escolas que funcionam em moldes tradicionais, enquanto outras ensaiam mudanças na direção preconizada.

Condições de implementação

Com relação à rede estadual paulista, o desencontro de expectativas entre a administração e as escolas a respeito da progressão continuada tem provocado acusações recíprocas e dá mostras de que há grande insatisfação por parte da rede no que tange às medidas ou ao modo como vêm sendo implementadas. A Secretaria da Educação tem se pronunciado afirmando que as condições básicas para a implementação da organização escolar já estão asseguradas. Dentre elas destacam-se escolas diferenciadas para crianças e jovens; extensão da jornada escolar; ampliação da equipe técnica das escolas com a presença de professor coordenador em todos os estabelecimentos de ensino; horas de trabalho pedagógico coletivo; abertura para fazer face às dificuldades dos alunos mediante mecanismos de reforço e recuperação; distribuição de equipamentos e materiais pedagógicos; descentralização de recursos financeiros diretamente às escolas.

Para os professores, contudo, as condições de trabalho existentes na rede estadual são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva de todos devido: ao grande número de alunos por classe, que dificulta o acompanhamento mais individualizado; à falta de estrutura física e de pessoal para esse acompanhamento e à falta de capacitação docente, conforme assinala Freitas (2000). Questiona-se também a duração de quatro anos dos ciclos paulistas porque eles incidem sobre a tradicional divisão do ensino fundamental, recrudescida pelas medidas de reorganização das escolas, que resultaram na separação física dos alunos menores dos mais velhos. Tais medidas estariam em contraposição às propostas que introduzem ciclos intermediários buscando facilitar, para o aluno, a transição do sistema de professor único para o de professores especialistas e contribuir para a efetiva integração da escola de oito anos (Arroyo, 1999; Freitas, 2000).

No tocante à “Escola Plural”, as críticas sobre as práticas de educação continuada adotadas pela Secretaria de Educação não obscurecem, entretanto, a demonstração de uma expressiva satisfação dos docentes quanto à gestão escolar. O clima da escola teria mudado favoravelmente em decorrência do padrão democrático de colaboração entre direção, coordenação pedagógica e professores, existente na maior parte da rede; do tempo de trabalho remunerado na escola para estudo, pesquisa, reuniões de planejamento e avaliação das atividades; da grande flexibilidade para desenvolver projetos de trabalho com grupos específicos de alunos e para propor formas de atendimento e recuperação daqueles com dificuldades, a partir de diferentes arranjos de pessoal.

A propósito, é preciso registrar que a Secretaria de Educação de Belo Horizonte possui um quadro de pessoal privilegiado em relação à maioria das redes escolares públicas. Ela contrata três professores para cada duas turmas, sendo previsto, em princípio, um professor de referência para cada classe e um de apoio, que transita nas duas; o coordenador pedagógico é eleito entre os

pares. Com base no quadro do magistério, a escola se organiza segundo suas conveniências, decidindo se o coordenador pedagógico passa a professor para facilitar o atendimento àqueles alunos com dificuldades, se haverá divisão entre os professores de referência, de apoio, de projetos, ou outros. Com todas essas vantagens, os professores queixam-se porém da falta de condições para atenção individualizada aos alunos que mais necessitam.

A falta de capacitação constitui, por sua vez, uma queixa mais geral entre os professores que trabalham sob o regime de ciclos, de vez que a pretendida mudança dos referenciais de organização da escola que pautava o seu trabalho faz com que se sintam muito inseguros em relação ao modo de atuar. Daí a insistência numa preparação prévia para enfrentarem os novos desafios. Contudo, o caráter antecipatório da capacitação docente parece não ter mais lugar na concepção de reforma educacional que vem inspirando as grandes transformações em curso nas políticas públicas da área. A idéia é que os desafios atuais de uma educação inclusiva, requerem práticas docentes formuladas e exercidas mais como hipóteses de trabalho do que procedimentos fundados em modelos previamente testados.

Nesse sentido, vale a pena recuperar o que argumenta Perrenoud ao se referir à introdução dos ciclos escolares nos países europeus de fala francesa em anos recentes, que tanto se assemelha à situação por nós enfrentada no Brasil e indica que os problemas de fundo são comuns. Sobre o assunto, diz o autor:

“... nenhum desses sistemas educacionais ... conseguiu implantar em larga escala uma escola sem séries que promova apenas ciclos de aprendizagem. ... O que se observa por ora é principalmente uma vontade [de] acabar com as barreiras das séries adjacentes, de tornar as progressões mais fluidas, abolindo ou limitando a repetência, de levar os professores a gerir um ciclo de maneira solidária, mediante um trabalho de equipe, se possível, no interior de um projeto da escola. Enfim, ... os ciclos são por enquanto apenas uma intuição; não somos capazes de concebê-los e de fazê-los funcionar promovendo uma ruptura ... com a segmentação do curso em anos letivos com programas definidos. ... Encontramo-nos pois numa dinâmica de inovação bastante particular: é necessário desenvolver o sistema educacional em larga escala, numa direção determinada, mas sem dispor de um modelo preciso de referência em direção ao qual possamos caminhar em etapas. A inovação ... toma então a forma de uma ‘pesquisa-ação’, envolvendo todos os atores do sistema em vez da difusão de um modelo completo, já testado no interior de uma experiência piloto (Perrenoud, 1999: 8).

Parece, contudo, que muitos dos principais envolvidos com a implantação do regime de ciclos não têm explorado devidamente seu papel indutor de novas estratégias de formação continuada exigidas para o momento.

Algumas questões relativas à avaliação

Grande número de professores vem se convencendo, ao longo da implantação dos ciclos, dos méritos da avaliação contínua e diagnóstica. Eles manifestam porém muita perplexidade em relação à eliminação da possibilidade de reprovar os alunos. Os questionamentos das redes de ensino estaduais e municipais, consideradas neste trabalho, revelam que esse aspecto continua extremamente problemático. Os professores, tal como predizem as muitas análises sobre o papel da avaliação na escola, sentem que perdem poder e controle da situação de ensino, sendo que o manejo da classe se torna bem mais difícil na nova forma de organização.

Segundo os docentes da “Escola Plural”, não se estaria levando em conta os dados da própria avaliação diagnóstica, quando estes indicam que o aluno não tem condições de prosseguir os estudos da maneira como estes vêm ocorrendo no regime de progressão continuada. O argumento inverte-se em relação às justificativas evocadas pelos gestores para a adoção dos ciclos, visto que para os professores a retenção não foi sempre considerada apenas uma arma contra os estudantes, mas também uma nova oportunidade de aprender que lhe está agora sendo sonogada! Além disso, perguntam: o desinteresse entre os alunos não deveria ser considerado como um sintoma de que algo não está bem?

Há que se destacar, aqui, certa distinção entre os professores das primeiras e os das últimas séries do ensino fundamental. Tal distinção se dá no plano da formação profissional, do regime de trabalho, das teorias adotadas para fundamentar as práticas e da visão da função social da escola. Enquanto os primeiros, de formação polivalente, passaram nas últimas décadas por um processo mais intenso de iniciação a teorias que fortalecem uma concepção de educação mais integradora presente nos ciclos, os professores das 5^{as.} às 8^{as.} séries, especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, embora comunguem o mesmo ideário de educação democrática e função social da escola, mantêm um forte compromisso com o conteúdo de suas disciplinas. Eles costumam resistir mais ao que supõem ser um risco de degradação dos padrões de qualidade de ensino e freqüentemente encontram muita dificuldade de trabalhar com uma concepção de educação que leve em conta o aluno na sua totalidade, a qual se viabiliza particularmente em condições de trabalho coletivo.

Não somente os educadores, mas também os pais dividem-se quanto ao tema da retenção. Há os que acreditam que sua supressão possibilita que os alunos prossigam os estudos sem as tensões e os desgastes provocados pelo regime seriado. Outros porém se inquietam em relação ao destino dos que avançam, no seu entender, sem condições, e julgam que alguma forma de retenção daria mais suporte às atividades de apoio aos alunos. Esse constitui um dos pontos mais críticos na introdução do ciclos nas diversas redes, explicitado em Belo Horizonte nos seguintes termos:

“A prática escolar ainda não consegue garantir o ritmo de aprendizagem daquele aluno que está na escola e não quer aprender, daquele aluno que sabe que, estudando ou não, irá para o próximo ciclo e, independentemente de seus resultados escolares, jamais será retido” (Dalben, 2000a: 90).

Os pais de alunos da “Escola Plural”, de modo geral, não entendem a linguagem da avaliação e não conseguem interpretar os dados da ficha descritiva do aluno, que oferece uma apreciação essencialmente qualitativa do seu desenvolvimento. Isso faz lembrar as reflexões de Bernstein (1977) sobre a chamada por ele, “pedagogia invisível”, que se baseia em teorias complexas sobre o desenvolvimento interior das crianças e prevê processos de avaliação muito difusos e pouco sujeitos a medidas precisas. Essa pedagogia, incorporada às propostas educacionais contemporâneas, teria como resultado o aumento da distância entre a maneira mais comum de educar os filhos nas camadas majoritárias da população e o que está sendo proposto como educação para suas crianças na escola. Daí a dificuldade dos pais para entender em função de que critérios os alunos estão sendo avaliados, visto desconhecerem as elaborações teóricas que as fundamentam e não se identificarem com muitos dos valores a elas subjacentes.

Mas a questão parece não ser apenas de classe ou origem social, dado que os professores, em princípio mais afinados com os valores da classe média, produtora e consumidora da pedagogia invisível, mostram também profundo desconforto com o fato de que há alunos praticamente não-alfabetizados ao final do último ciclo. Considerar a sua opinião sobre a falta de controle da situação de ensino gerada nos ciclos, como mera resistência à mudança e conservadorismo, parece contudo simplificador demais, visto que os aparatos estatais de educação continuam via de regra funcionando de modo bastante rígido e resistente a novas medidas e que as novas propostas não acenam com alternativas acabadas para o enfrentamento das situações criadas.

Quanto aos alunos, em todas as redes que implantam ciclos há indícios de que a abolição da possibilidade de reprovar vem suscitando uma falta de motivação para os estudos, com a qual a escola e os próprios pais não estão sabendo lidar. A falta de notas e a eliminação da possibilidade de retenção têm levado muitos adolescentes ao absenteísmo, sendo que o recurso aos Conselhos Tutelares e os comunicados e apelos à colaboração das famílias nem sempre vêm sendo capazes de contornar essas dificuldades. Isso ocorre sobretudo com aqueles alunos mais velhos, que já freqüentaram a escola nos moldes convencionais. Há indícios de que os alunos socializados desde cedo na nova filosofia mostram menor tendência a faltar indevidamente às aulas do que os mais antigos, surpreendidos pela mudança de regime no meio do percurso escolar.

Na rede estadual paulista, atualmente a compensação apressada de faltas é percebida pelos professores que trabalharam com afinco na recuperação dos

demais alunos, como uma desvalorização do seu trabalho, do mesmo modo que os alunos aplicados sentem o seu esforço depreciado à medida que todos, mesmo aqueles que faltaram muito às aulas durante o ano, terminam sendo promovidos para o ano seguinte.

O problema básico é que a estimulação para estudar tende a continuar externa à curiosidade pelo conhecimento, seja passando pelos constrangimentos historicamente criados pela própria escola, seja pela sua ligação com as exigências mais amplas da sociedade e do mercado de trabalho. No modo de ver dos alunos, e também dos pais e professores, que só tiveram como vivência a escola tradicional, a motivação para os estudos é fortemente influenciada pela nota, pela competição pela nota, pelo medo da reprovação. Quando a nota e os exames desaparecem... o esforço para aprender na escola será capaz de ser plenamente compensado apenas com o apelo a motivações ligadas a interesses e necessidades? Afinal de contas, estudar não é uma atividade simplesmente “natural”, posto que implica um trabalho árduo de aquisição de competências, conhecimentos sistematizados e de outros elementos da cultura durante o largo período de anos que crianças e adolescentes devem permanecer na instituição.

Aventa-se também, como explicação para o desinteresse pelos estudos, o fato de que, para os alunos mais velhos, as oportunidades de trabalho nas quais o que conta é o conhecimento adquirido efetivamente, e não o mero certificado de conclusão de curso, parecem não se afigurar ainda para muitos como possibilidades. A própria falta de perspectiva quanto à probabilidade de vir a ter uma ocupação regular seria supostamente desencorajadora dos estudos para alguns, ainda que a associação entre a possibilidade de ascensão social e a melhor colocação no mercado de trabalho em função de um maior tempo de estudos seja muito presente na sociedade brasileira. Em grupos mais restritos, em especial entre aqueles alunos provenientes dos estratos médios, a expectativa de uma trajetória educacional de longo prazo marca porém, desde cedo, a preocupação com uma aprendizagem de qualidade tal que permita o acesso às universidades mais conceituadas.

Mas, na análise da motivação para estudar ou para freqüentar a escola, não só a origem social dos alunos, como também o contexto escolar pode ter influência significativa, devendo ser levadas em conta as possibilidades abertas pela proposta curricular e pelas experiências de aprendizagem propiciadas pela instituição. Além disso, com ou sem o regime de ciclos, muitos estudantes, especialmente os adolescentes e jovens, ainda quando não mostram interesse acentuado para estudar, manifestam interesse de freqüentar a escola, atraídos pelas oportunidades de convívio social que esta lhes oferece e pela sensação de pertencerem a grupos de referência reputados por eles como importantes. Eis um novo desafio às pedagogias.

A referência às séries, a certificação e a tensão entre processo e produto

Se a nova maneira de ser da escola, embutida nos ciclos, deve ser produzida de modo compartilhado, é preciso que a autonomia ao ser conquistada se permita o espaço do ensaio e o tempo de reflexão sobre os erros e acertos, a troca mais constante de experiências e a construção e desconstrução das novas amarras institucionais. Certamente uma dessas amarras é a referência às séries; outra, a questão da certificação.

Na rede estadual paulista, o ciclo é entendido como um conjunto de graus ou séries consecutivas entre as quais não há reprovação, mas cujos conteúdos de ensino se reportam ao grau ou série oferecendo balizas ao trabalho pedagógico dos professores. Nesta modalidade ganham importância os processos de avaliação interna e externa e a introdução de mecanismos de apoio pedagógico como forma de garantir a aprendizagem prevista para cada etapa do processo. Espera-se que os alunos assimilem a mesma cultura básica, mediante percursos individualizados em termos de ritmos, trajetórias e procedimentos.

Mesmo nas redes em que se trabalham os ciclos de maneira mais integrada, a referência às séries permanece de maneira tácita ou explícita. Profissionais da rede municipal de São Paulo, por exemplo, avaliam que a expressão mais clara dos problemas de implantação dos ciclos está no predomínio de práticas pedagógicas que têm a organização seriada como princípio ordenador. A duração longa dos ciclos – três a quatro anos –, aliada à dificuldade de responsabilização coletiva pelo desempenho de cada aluno, que decorre, de um lado, de uma tradição cultural de trabalho solitário e parcelado e, de outro, de fatores como reduzido número de aulas por professor, alta rotatividade da equipe docente e técnica, inviabilizam a formulação de projetos pedagógicos que agasalhem a diversidade de necessidades e interesses dos alunos e confirmam, ao mesmo tempo, uma unidade à intenção formadora da escola.

À medida que muitas das atuais experiências com o regime de ciclos se consolidem, que os reclamos da escola inclusiva se façam mais veementes e que a difusão da idéia da pedagogia diferenciada encontre suporte em práticas escolares capazes de admitirem diferentes percursos de formação na trajetória escolar, como propõe Perrenoud (2000), provavelmente a expectativa quanto ao desempenho relativamente homogêneo dos alunos tenderá a sofrer alterações significativas. Nesse caso, ainda que a legislação nacional prescreva um conhecimento básico comum a todos os cidadãos brasileiros, condição de exercício pleno da cidadania, é possível que a escola se torne internamente bastante segmentada para atender a nichos de interesses e aspirações de clientelas diversas, com conseqüentes desdobramentos em torno do significado social dessa segmentação. Novas questões quanto à certificação também poderão surgir.

Por sua vez, nos últimos anos, os professores vêm recebendo, em algumas redes escolares, apelos constantes para apoiarem dois modelos de avaliação que se fundam em pressupostos radicalmente distintos. Um deles, reforçado justamente pela expansão dos ciclos, reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da escola pelos atores educacionais e tende a considerar o indivíduo em suas múltiplas dimensões. O outro modelo propõe-se a oferecer indicadores da qualidade do ensino, volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza amplamente recursos quantitativos e tecnologia de ponta e recorre à avaliação externa do rendimento escolar. Assenta-se na apreciação restrita de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da formação do educando, às quais as escolas estão tentando atribuir maior atenção.

Mesmo admitindo-se que os dois modelos possam chegar a uma série de procedimentos comuns ou complementares no processo da sua reapropriação pelas redes de ensino, eles partem de matrizes teóricas que não se conciliam, tendo assim suscitado questionamentos, os quais ficam sem resposta entre os educadores. Além disso, aqueles docentes que estão convivendo, de um lado, com as ansiedades que a introdução do modelo de avaliação externa vem causando, dada a sua forte ênfase na função reguladora do aparato governamental, têm também se defrontado, de outro, com a insuficiência de propostas metodológicas próprias, que permitam ensaiar novas práticas avaliativas de caráter formador na direção chamada emancipatória.

Nas experiências que acentuam sobremaneira a função social da escola e cuja ênfase é colocada no desenvolvimento global do aluno, há maior preocupação de proporcionar ao educando atividades sob a forma de projetos educativos mais adequados à aquisição de competências e habilidades sociais, que ganham prioridade em relação aos conteúdos ministrados sob a forma de conceitos escolares. Na “Escola Plural” os professores consideram essa concepção de currículo um avanço no que tange às abordagens tradicionais. Entretanto, a ausência de referenciais curriculares básicos provoca muita incerteza no que se refere ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, sendo que as decisões a esse respeito são tomadas de modo desarticulado no âmbito de cada escola ou de cada grupo de professores. Nesses termos, faltam também parâmetros compartilhados para a avaliação do aluno, que contemplem a questão do conhecimento e seu uso social. Desse modo, não só a perplexidade dos pais pode ser entendida em parte por essa circunstância, como também a dos próprios professores.

Segundo os avaliadores da “Escola Plural”, a construção de referenciais curriculares próprios – que vá além da apresentação de linhas gerais atualmente existente –, e, conseqüentemente, a formulação de um sistema de avaliação

para os ciclos, poderá trazer, maior tranquilidade à comunidade e acabar com resistências que se apoiam em argumentos segundo os quais os alunos estão terminando o curso mal preparados e sem o domínio dos conteúdos escolares básicos.

Sobre essa questão, há uma espécie de intuição generalizada entre professores e pais das diferentes redes escolares de que a introdução dos ciclos leva a um rebaixamento do nível geral do ensino. A preocupação nesse sentido é mais acentuada sobretudo entre aquelas famílias de classe média, que aspiram em relação à escola pública, os padrões de desempenho apresentados pelas boas escolas de elite.

As informações que têm vindo a público, oriundas dos sistemas de aferição do rendimento escolar em larga escala, não são conclusivas, de sorte que não há elementos suficientes para corroborar essa idéia. É provável porém que o compromisso de assegurar efetivamente a todos uma trajetória escolar sem interrupções, implique, sobretudo nas fases iniciais de implementação dos ciclos, um padrão de desempenho geral dos alunos um pouco abaixo do apresentado pelo regime seriado, no qual quase a metade da população escolar era retida em algum momento do fluxo escolar, geralmente sem obter maiores benefícios. Assim, o ganho social e mesmo educacional parece indubitavelmente maior para o conjunto dos alunos no regime de ciclos.

Não há porém como fugir a outras indagações sobre os resultados da formação assegurada sob o regime de ciclos, ou sob uma escola que, de modo geral, se propõe a não ser excludente, quando se leva em conta o mercado de trabalho, o acesso aos outros níveis de ensino e as mais diversas circunstâncias da vida fora da escola, que envolvem mecanismos de participação e preparo altamente competitivos. Em especial, no caso das experiências que dão grande ênfase à função socializadora da escola, será que o fato de optarem por um modelo de educação não-pautado pelas regras do mercado autoriza os gestores dos sistemas educacionais a simplesmente ignorá-las na formação que preconizam?

Considerações finais

No decorrer de tantas décadas e de tantas modificações, seja no âmbito societal mais amplo, seja no seio dos sistemas educativos, impressiona a constância dos argumentos evocados para a adoção dos ciclos e a permanência do seu substrato comum. Tais argumentos são alimentados pelos intelectuais da área e parecem ter o condão de sensibilizar sobretudo os gestores dos sistemas escolares, a quem tem cabido invariavelmente a iniciativa de adoção dos ciclos. Por sua vez, se em meados do século as iniciativas de introdução desse regime poderiam ser consideradas como mais apropriadas a países em desenvolvimento, atualmente

as propostas de ciclos passam também a ser esposadas por muitos países de primeiro mundo, em que os problemas educacionais aparentemente são menos agudos que os nossos.

Ainda que as experiências brasileiras sejam bastante variadas e numerosas, observa-se ter havido muitos processos de implementação interrompidos, por vezes abruptamente, e que há uma expressiva quantidade de iniciativas ainda muito recentes, de sorte que os ciclos ainda não conseguiram se consolidar enquanto estruturas e práticas inovadoras. Apenas em relação aos ciclos de alfabetização parece haver um relativo consenso de que eles são irreversíveis nas redes em que estão instalados há mais tempo, embora estejam ainda longe de ter concretizado um modelo verdadeiramente novo de operar da escola.

Chama atenção também o fato de que basicamente as mesmas condições para a implementação bem sucedida dos ciclos são propostas, experiência após experiência, mas elas continuam não sendo asseguradas na maioria das vezes, ou pelo menos não o são de um modo satisfatório para aqueles diretamente envolvidos com as mudanças. É de se supor que várias dessas condições talvez não sejam de fato exequíveis em face da natureza da transformação que se anuncia.

Pairam grandes controvérsias sobre as medidas que acompanham os ciclos, particularmente porque elas abalam o modo de funcionar da escola, forjado há séculos, sem que tenham delineado com relativa clareza como será a sua nova maneira de ser.

O grau de satisfação dos atores envolvidos é um elemento determinante no que diz respeito à probabilidade de sucesso na implementação e no enraizamento de programas nas áreas sociais. No caso dos ciclos, sua adesão apenas parcial ao regime e os questionamentos que fazem às políticas que buscam implementá-los, são compreensíveis e até esperados, visto que se trata menos de uma mudança nos detalhes formais da estrutura da escola do que na sua cultura. O grande desafio é exatamente o de fazer emergir o novo em meio a um aparato escolar que tem grande poder de regulação e que funciona a partir de princípios contraditórios. Tudo indica pois que os ciclos demandarão muito tempo ainda para serem consolidados, já que o tempo de mudar no papel é muito diferente do tempo de transformar corações e mentes, e daquele requerido para moldar a nova face da escola.

Notas

- 1 PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro; PDT – Partido Democrático Trabalhista.

2 Respectivamente: Freitas (2000), Nunes (2001), Dalben (2000 e 2000a), Paro (2000).

3 PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA Jr., A. F. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- ARROYO, M.G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. XX, n. 68, p. 143-162, 1999.
- BACHMANN, J. & WEIDGENANT, M. Escola sem fronteiras: construindo cidadania pela educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, I. *Anais*. Blumenau, Secretaria Municipal de Educação de Blumenau; Universidade Regional de Blumenau, 1999.
- BARRETTO, E.S. de S. & PINTO, R.P. (coords.) *Estado da arte. Avaliação na educação básica*. Brasília, INEP/Comped. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2000.
- 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.
- BELÉM. Secretaria da Educação Básica. *O sucesso e o fracasso na educação básica*. Belém, 1999.
- BERNSTEIN, B. Class and pedagogies: visible and invisible. In: KARABEL, J. & HALSEY, A.H. (eds.) *Power and ideology on education*. New York, University Press, 1977.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 20/12/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Censo Escolar 1999*. Brasília, 2000. Disponível em: <www.inep.gov.br>.
- _____. *Censo Escolar 2000*. Disponível em: <www.inep.gov.br>.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília, 1994.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10 172, de 9/1/2001.
- BRITTO, M.L.A. Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992. *Tópicos Educacionais*. Recife, v. 11, n. 1-2, p. 20-33, 1993.
- CEARÁ (estado). *Organização do ensino em ciclos: proposta político-pedagógica*, v. 3. Fortaleza, SEB. Coordenadoria do Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, 1997.
- _____. Secretaria da Educação Básica. *Organização do ensino em ciclos: projeto de (re)qualificação dos educadores*, v. 3. Fortaleza, SEB, 1997a.
- CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA. Recomendações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 26, n. 63, p. 158-78, jul./set. 1956.

- DALBEN, A. (coord.). *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte, UFMG/FAE/GAME, 2000.
- DALBEN, A. (org.) *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte, UFMG/FAE/GAME, 2000a.
- DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-90, abr./jun. 1998.
- FIBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*, 1977.
- FIRME. T.P. Mitos na avaliação: diz-se que... *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-62, out./dez. 1994.
- FREITAS, J.C. de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no estado de São Paulo*. São Paulo, 2000. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica.
- GARRETON, M.A. Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 101, p. 128-140, jul. 1997.
- GRUNWALDT, I.S. & SILVA, M.V. *Avanços progressivos*. Brasília, MEC/SEPS, 1980.
- LEITE, D.M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, v. 3, n. 3, p. 15-34, jun. 1959.
- MITRULIS, E. "Os Últimos baluartes": uma contribuição ao estudo da escola primária. São Paulo, 1993. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da USP.
- MORAIS, C. Como experimentar a promoção automática na situação atual. *Revista do professor*. São Paulo, p. 19-20, jun./jul. 1962.
- MOREIRA, R.J. O ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 34, n. 80, p. 219-231, out./dez. 1960.
- NUNES, J.B.C. O impacto da política educacional sobre a socialização profissional docente: elementos para se repensar as reformas na educação. Braga, Universidade do Minho, comunicação apresentada no CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO SOBRE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2001.
- OLIVEIRA, Z.M.R. de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 18, p. 7-11, jul./dez. 1998.
- PARO, V. *O pedagógico como questão administrativa: os efeitos da resistência à promoção de estudantes sobre a produtividade da escola fundamental*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2000 [Relatório de pesquisa].
- PEREIRA, L.A. Promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.
- PEREIRA, L.A. (coord.); DUTRA, A.H. & AURAS, M. *O avanço progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina*. Florianópolis, UFSC, Centro das Ciências da Educação [mimeo., Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq], s/d.

- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- _____. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. *Caderno de Porto Alegre*. Porto Alegre, n. 9, dez. 1996.
- RIO DE JANEIRO (município). Secretaria da Educação. *Bloco único*: 1º segmento do 1º grau, escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1992.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade. O currículo integrado*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE n. 9/97*: institui, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, 1997.
- _____. Secretaria da Educação e Cultura. *Programa de escola primária do estado de São Paulo*: nível I e II. São Paulo, 1969.
- _____. Secretaria da Educação. Progressão continuada. *Planejamento 98*, Escola de Cara Nova, 1998.
- SÃO PAULO (município). Secretaria de Educação. *Regimento comum das escolas municipais de São Paulo*. São Paulo, SME, ago. 1992.
- _____. Secretaria de Educação. *Cadernos de Formação*. São Paulo, SME/DOT, n. 1-3, 1990-91 [Série: Ação Pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade].
- SÃO PAULO (município). *Ciclo: um caminho em construção*. São Paulo, SME/DOT, 1997.
- _____. *Organização do processo ensino aprendizagem em ciclos*. São Paulo, SME/DOT, 1996.
- SENA, G.O. & MEDEIROS, N.R.L. *O sistema de avanços progressivos e suas consequências no estado de Santa Catarina*. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1983.

Elba Siqueira de Sá Barreto é professora da Faculdade de Educação da USP e da Fundação Carlos Chagas.

Eleny Mitrulis é professora da Faculdade de Educação da USP.

Este texto constitui versão modificada de estudo das mesmas autoras, publicado sob o título: Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória, nos *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Ele altera o artigo original e acrescenta novos dados e análises, procurando ampliar o panorama atual sobre o tema.

ANEXO

Escolas sob o regime de ciclos no país
Matrículas, escolas e ciclos, segundo a região e a dependência administrativa
Censo Escolar 2000

Região	Dependência administrativa	Ensino fundamental no ano 2000						
		Número de matrículas		Número de escolas				
		N	% C	Total		Regime de Ciclos		% L
				N	% C	N	%C	
Brasil	Estadual	15806726	44,3	33.678	18,6	15.307	46,3	45,5
	Federal	27810	0,1	47	0,0	1	0,0	2,1
	Municipal	16694171	46,7	129.643	71,4	17.171	51,9	13,2
	Particular	3189241	8,9	18.136	10,0	605	1,8	3,3
	Total	35717948	100,0	181.504	100,0	33.084	100,0	18,2
Norte	Estadual	1406278	43,0	4138	16,3	343	57,8	8,3
	Federal	4748	0,1	5	0,0	0	0,0	0,0
	Municipal	1719612	52,5	20477	80,5	168	28,3	0,8
	Particular	143055	4,4	817	3,2	82	13,8	10,0
	Total	3273693	100,0	25437	100,0	593	100,0	2,3
Nordeste	Estadual	3968439	31,7	8.353	9,6	2.754	36,3	33,0
	Federal	4060	0,0	15	0,0	0	0,0	0,0
	Municipal	7561512	60,4	71.370	81,8	4.786	63,0	6,7
	Particular	975115	7,8	7.529	8,6	57	0,8	0,8
	Total	12509126	100,0	87.267	100,0	7.597	100,0	8,7
Centro - Oeste	Estadual	1478138	57,2	2.631	28,3	699	43,3	26,6
	Federal	2530	0,1	3	0,0	0	0,0	0,0
	Municipal	879204	34,0	5.255	56,6	910	56,3	17,3
	Particular	222416	8,6	1.392	15,0	6	0,4	0,4
	Total	2582288	100,0	9.281	100,0	1.615	100,0	17,4
Sudeste	Estadual	6751814	52,2	12.575	33,0	11.202	54,1	89,1
	Federal	14221	0,1	19	0,0	1	0,0	5,3
	Municipal	4675423	36,1	18.551	48,7	9.007	43,5	48,6
	Particular	1494855	11,6	6.965	18,3	515	2,5	7,4
	Total	12936313	100,0	38.110	100,0	20.725	100,0	54,4
Sul	Estadual	2202057	49,9	5.981	27,9	309	12,1	5,2
	Federal	2251	0,1	5	0,0	0	0,0	0,0
	Municipal	1858420	42,1	13.990	65,3	2.224	87,1	15,9
	Particular	353800	8,0	1.433	6,7	21	0,8	1,5
	Total	4416528	100,0	21.409	100,0	2.554	100,0	11,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: % C, porcentagem calculada sobre total da coluna e% L, cálculo sobre o total linha