

A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais

Silvana Stremel e Jefferson Mainardes*

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Av. General Carlos Cavalcanti, 4748, 84030-900, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: jefferson.m@uol.com.br

RESUMO. Este artigo apresenta os aspectos históricos da organização da escolaridade em ciclos no Brasil e um panorama da situação atual dessa política. A partir do relatório de Condorcet de 1792, evidencia-se que a flexibilização do tempo escolar já estava presente desde o surgimento da escola moderna e que se fazia necessária em virtude das determinações econômicas e de classe social. O artigo indica que tal flexibilização faz-se ainda necessária pelo fato de que o quadro de exclusão e desigualdade social ainda não foi superado. Indica ainda que a validade ou eficiência dessa política está sempre em discussão, uma vez que os resultados e o impacto dessa política variam de um contexto para outro, principalmente em virtude das condições econômicas, sociais, infraestruturais e pedagógicas das redes de ensino que a adotam, bem como das características dos projetos pedagógicos de organização da escolaridade em ciclos que têm sido implementados.

Palavras-chave: escola em ciclos, trajetória histórica, política educacional.

ABSTRACT. **The organization of schooling in cycles: aspects related to its emergence, development and actual discussions.** This paper presents historical aspects of the organization of schooling in cycles in Brazil along with an overview of the current state of this policy. As shown by Condorcet's report (1792), there have been attempts towards flexible school duration since the emergence of modern school, and that such flexibility was necessary due to economic and social class issues. This paper indicates that this flexibility is still necessary, because problems related to social inequality and exclusion have not yet been overcome. Furthermore, it indicates that the validity or efficiency of that policy is always under discussion, since the results and impact vary according to the context, especially concerning the economic, social, infrastructural and pedagogical conditions of the teaching networks that adopt it, as well as on account of the characteristics of pedagogical projects that have been implemented, intending to organize the schooling in cycles.

Keywords: cycle-based school, historical trajectory, educational policy.

Introdução

O presente artigo pretende retomar e expandir aspectos relacionados à emergência e desenvolvimento da organização da escolaridade em ciclos no Brasil, cujas origens remontam ao início do século XX, logo após a expansão da escola seriada ou graduada. Seguindo as discussões iniciadas por Silva (2006), buscamos indicar que a política de ciclos, para ser compreendida no presente, pressupõe uma análise da história do surgimento da escola burguesa e de sua crise, evidenciada pelo que se denominou fracasso escolar. Silva (2006, p. 11) explica que, contraditoriamente, a crise da escola burguesa está inserida na sua proposta desde o início, uma vez que ela faz o “discurso da socialização do conhecimento para todos, mas tem o objetivo de atender os interesses da classe que então passa a se configurar como hegemônica, a burguesia”. A escola burguesa já

possibilitava, desde o seu surgimento, uma organização não apenas por séries, mas também por outros modos de organização mais flexíveis em virtude das necessidades e características das diferentes classes sociais.

O surgimento da escola moderna

A escola pública tem suas raízes em um período demarcado por transformações importantes que repercutiram na economia, na organização do Estado, na cultura e nos valores. Esse período é caracterizado pela passagem da Idade Média para a Idade Moderna, quando o sistema capitalista emerge como uma nova ordem socioeconômica. A Revolução Francesa de 1789, movimento revolucionário inspirado nos ideais iluministas¹, é

¹ O Iluminismo difundiu-se no século XVIII e manifestou-se principalmente no campo da Filosofia. A principal característica desse movimento é a valorização da razão como o grande instrumento de compreensão do mundo e da ciência.

que vai consolidar essa nova concepção de mundo e de organização da sociedade. Como explica Lopes (2008), embora tenha sido uma revolução burguesa, por ter sido dirigida por essa classe, envolveu todo o povo francês, pois houve o apoio das camadas populares, cujos interesses, a burguesia procurava atender e conciliar, uma vez que sem esse apoio a revolução não teria êxito. Por isso, pode-se dizer que foi uma revolução democrático-burguesa.

Esse movimento revolucionário francês era pautado por promessas de uma sociedade mais igualitária e de rompimento com todos os problemas e ideologias do Antigo Regime. Nesse sentido, a instrução particular, restrita e religiosa do período feudal também deveria ser renovada. Por isso, a educação tornou-se uma preocupação relevante aos ideólogos burgueses, os quais apregoavam uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória. Assim, a responsabilidade da instrução é retirada da Igreja e repassada para o Estado burguês (LOPES, 2008). De maneira sucinta, a aposta ideológica essencial da escola moderna era “tornar a razão erudita popular” (CRAHAY, 2002, p. 19).

Lopes (2008), ao analisar as origens da escola pública, destaca que nesse momento, a educação escolar foi um dos instrumentos da burguesia para se tornar hegemônica e uma forma de legitimar o seu poder, ou seja, disseminar a sua visão de mundo². Com um discurso igualitário, a burguesia atribuiu à instrução o meio para a superação das desigualdades econômicas. O problema da desigualdade econômica era atribuído à questão das capacidades individuais e inatas, em que os indivíduos não são igualmente dotados pela natureza, por isso alguns ascendem e outros não, dependendo das aptidões e do esforço de cada um. Assim, os indivíduos são proclamados iguais juridicamente, cabendo a cada um aproveitar o que é oportunizado pelo Estado (instrução pública) para desenvolver suas aptidões e superar a sua própria condição. Dessa maneira, segundo Lopes (2008), a função da escola era tornar os indivíduos mais iguais, em virtude das diferenças inatas ou naturais (dons, talentos, potenciais). Para a autora “a instrução é acenada como veículo de libertação e de igualização, mas, assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe” (LOPES, 2008, p. 129).

Segundo Lopes (2008), foram várias as propostas de como e por que publicizar a educação, de acordo com o grupo que esteve na direção nos períodos

revolucionários: a) Assembleia Constituinte³ (1789-1791) na qual se destaca o relatório e projeto de decreto de Talleyrand; b) Assembleia Legislativa (1791-1792) na qual toma espaço o discurso de Condorcet⁴; c) Convenção Nacional - Girondina (1792-1793), Jacobina (1793-1794), Termidoriana (1794-1795), na qual se destacam os relatórios de Lanthenas, Lepeletier e Daunou, respectivamente.

De maneira geral, a ideia dessas propostas era ampliar a educação para todos, ainda que de maneira diferenciada, mais restrita, para as camadas populares. Algumas propostas estavam mais comprometidas com reivindicações dessas camadas, outras não, em virtude das alianças e rupturas nos diferentes períodos entre a burguesia e a camada popular. Em essência, as propostas pedagógicas expressavam a visão de mundo da classe burguesa à qual pertenciam os seus formuladores. Como explicita Lopes (2008), os princípios burgueses, liberdade, individualidade e igualdade, foram assumidos pela escola pública, mas além desses, outros princípios foram sendo incorporados: universalidade, gratuidade, laicidade, obrigatoriedade. O princípio de liberdade expressou-se pedagogicamente no sentido de liberdade de ser educado e para educar. O individualismo, no sentido de que cada um é responsável por seu sucesso ou fracasso, mediante o esforço individual e a igualdade jurídica atrelava-se à oportunidade de todos a adquirir instrução.

Dentre os discursos pedagógicos decorrentes desse período, destacamos o relatório e projeto de Condorcet⁵, uma vez que apresenta um plano de organização para o sistema público de instrução nacional, os princípios de gratuidade, laicidade, obrigatoriedade e acesso universal, os quais são defendidos até o presente para a escola pública, bem como a ideia de flexibilização do tempo de instrução escolar. Importante destacar que nesse período da Assembleia Legislativa (1789-1791), embora a

³ Em 1789, discutiu-se e votou-se o texto da “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” que sintetiza os ideais políticos do Iluminismo.

⁴ Marquês de Condorcet (1743-1794), cujo nome era Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, nasceu em Ribemont, Picardia, França. Era de família nobre e estudou no Colégio dos Jesuítas em Reims e posteriormente no Colégio de Navarra em Paris. Dedicou-se à Filosofia, sendo reconhecido por seus estudos na Matemática. Integrou o ambiente enciclopedista, mantendo contato com intelectuais como Voltaire, Diderot, D’Alembert e outros. Com a Revolução Francesa, foi nomeado presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa. Condorcet, que já tinha uma tendência em pensar a situação das frações de classe socioeconomicamente desfavorecidas, encontra nesse cargo a oportunidade de elaborar um plano para o sistema educacional capaz de favorecer estas frações de classe, bem como ser racionalmente projetado, abrangendo uma educação para todas as classes sociais. (BOTO, 2003; ALVES, 2010). Esse plano foi apresentado em 20 e 21 de abril de 1792 para a Assembleia Nacional.

⁵ Título original do relatório e projeto de Condorcet: Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique, presentes à l’Assemblée nationale au nom du Comité d’instruction publique les 20 et 21 avril 1792 (Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792) (CONDORCET, 2010).

² A visão de mundo que caracteriza a burguesia é proveniente do conceito principal de liberdade, a partir do qual se desenvolvem outros dois: individualismo e igualdade (LOPES, 2008).

proposta educacional servisse à hegemonia da burguesia e para formar pessoas para atuar em atividades requeridas pela sociedade capitalista, essa proposta significou o atendimento de reivindicações das camadas populares, que encontravam na educação um dos instrumentos de superação de sua própria condição (LOPES, 2008).

Condorcet também versava sobre o problema pedagógico em suas “Cinco Memórias sobre a Instrução Pública”⁶ (CONDORCET, 2008), publicadas em partes, durante o ano de 1791, em quatro números de um jornal intitulado “Biblioteca do homem público”. Essas memórias de Condorcet apresentam o quadro teórico e ideológico que conduziu a elaboração da proposta de organização do sistema público de instrução nacional. A primeira memória refere-se à natureza e objeto da instrução pública. A segunda e terceira explicam, respectivamente, sobre a instrução comum para as crianças e para os adultos. A quarta aborda sobre a instrução relativa às profissões e a quinta memória, sobre a instrução relativa à ciência (CONDORCET, 2008). Em linhas gerais, em suas memórias, Condorcet (2008) defende que a instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos, associando o conhecimento à liberdade dos indivíduos, ou seja, o conhecimento tinha uma característica emancipatória, pois considerava que a ignorância e a “desigualdade de instrução é uma das principais fontes de tirania” (CONDORCET, 2008, p. 19). Destaca também três princípios que devem governar o sistema público de instrução: acesso universal (instrução comum), gratuidade e independência ou laicidade. Em suas memórias, Condorcet também descreve medidas práticas que vão garantir o acesso de todos à instrução, ressaltando a necessidade de igualdade em relação à educação das mulheres.

A proposta educacional elaborada por Condorcet (2010) previa a divisão do ensino em cinco graus de instrução: escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. Nos quatro primeiros graus de instrução, o ensino seria totalmente gratuito. Na escola primária seriam veiculados os conhecimentos mais elementares e gerais, com a finalidade de “oferecer a todos os representantes da espécie os instrumentos teóricos e dispositivos conceituais que lhes oferecessem habilidades para a autonomia facultada pela razão” (BOTO, 1996, p. 121). Nesse grau de ensino, a duração da instrução deveria ser de quatro anos, iniciando, em média, aos nove anos de idade até os

13 anos. A justificativa para essa duração se dava em função de que antes dessa idade dos 13 anos, as crianças não tinham muita utilidade para seus pais, pois ainda não começavam o aprendizado de uma profissão (CONDORCET, 2008). Assim, as crianças de uma condição socioeconômica desfavorecida, que necessitavam trabalhar, saíam menos prejudicadas em relação à permanência nos estudos.

Em seu relatório, Condorcet (2010) já indicava que a educação poderia ser diferenciada de acordo com as circunstâncias. Ele defendia

que é preciso dar a todos, igualmente, a instrução que é “possível” ser estendida a todos, mas não recusar a nenhuma parcela dos cidadãos a instrução mais elevada que é impossível fazer aquinhoar à massa ativa dos indivíduos; estabelecer a primeira porque é útil àqueles que a recebem, e a outra porque é útil mesmo àqueles que não a recebe. (CONDORCET, 2010, p. 23, grifo nosso).

Na visão de Condorcet (2010, p. 24, grifos nossos), a instrução deve ser universal, ou seja, deve estender-se a todos os cidadãos e deve ser repartida “com toda a igualdade “possível”, nos necessários limites do dispêndio, da distribuição dos homens sobre o território e do “tempo mais ou menos longo” que as crianças lhe possam consagrar”.

Assim, como considera Silva (2006), a pouca possibilidade de continuidade nos estudos das crianças socioeconomicamente menos favorecidas estava prevista no relatório, pois eram as necessidades de trabalho que determinavam a duração e a sequência da instrução, indicando que a flexibilidade do tempo da instrução era algo inescapável. No grau secundário era proposto o estudo isolado e voluntário para os que não poderiam frequentar a escola em função do trabalho. Outra forma de flexibilizar o tempo de instrução era por meio das conferências públicas de domingo, que tinham a finalidade de ampliar os saberes ou compensar defasagens de aprendizagens anteriores:

Todo domingo o instrutor promoverá uma conferência pública, à qual assistirão os cidadãos de todas as idades. Vemos nesta instituição um meio de dar às jovens gerações aqueles conhecimentos necessários que, entretanto, não puderam fazer parte de sua primeira educação. Nela se desenvolverão mais extensamente os princípios e as regras da moral como também a parte das leis nacionais cuja ignorância impede um cidadão de conhecer seus deveres e de exercê-los (CONDORCET, 2010, p. 26).

É interessante mencionar que, conforme Boto (2003), no relatório de Condorcet havia o reconhecimento de que o nível primário de ensino

⁶ Cinq mémoires sur l’instruction publique.

seria o único que poderia ser, de fato, estendido à totalidade dos cidadãos, em virtude das condições do momento. Segundo a autora, a ideia era que, gradativamente, essa oportunidade de acesso à escola fosse ampliada. Assim, “a escola deveria ser gratuita em todos os graus, embora, no princípio, apenas a escola primária tivesse condições de ser universalizada para todo solo francês” (BOTO, 2003, p. 747).

Tendo em vista que a sociedade atual continua calcada na desigualdade e na exclusão social, o desejo de uma escola pública, universal e gratuita, cuja proposta de origem remonta à revolução burguesa, ainda se constitui em uma meta a ser concretizada. Da mesma forma, a flexibilização do tempo de escolarização, com o objetivo de garantir maior permanência e apropriação do conhecimento, ainda se faz necessária. A política de ciclos, destinada quase que integralmente para a educação pública, constitui-se em uma tentativa de tornar o processo de escolarização mais inclusivo e democrático, uma vez que elimina algumas barreiras que poderiam afastar os alunos da escola ou impedir que eles avancem progressivamente. Apesar disso, em uma crítica, é essencial fazer uma distinção entre os vários projetos e modalidades de ciclos existentes, uma vez que a política de ciclos pode ser implementada com objetivos diferenciados em cada contexto político-ideológico. Essa diferenciação pode ser identificada tanto nos projetos oficiais quanto nas ações e encaminhamentos das secretarias de educação.

Aspectos históricos da organização da escolaridade em ciclos

As experiências e discussões sobre a escola em ciclos são encontradas em diferentes países, principalmente naqueles que, historicamente, têm adotado o sistema seriado e a reprovação anual, como por exemplo: França, Suíça, Canadá (Quebec), Bélgica (comunidade francesa), Brasil, Portugal⁷, Espanha⁸, Argentina⁹, entre outros.

⁷ Em Portugal, o Ensino Básico passou a organizar-se em ciclos com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. A Educação Básica foi organizada em três ciclos, com duração total de nove anos. O primeiro ciclo tem duração de quatro anos (6 a 10 anos de idade), o segundo de dois anos (10 a 12 anos de idade) e o terceiro de três anos (12 a 15 anos de idade). O artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, explica que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (PORTUGAL, 1986, p. 3070). A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 sofreu posteriormente algumas alterações pela Lei nº 115/1997 e a Lei nº 49/2005. No entanto, essa organização da Educação Básica em ciclos permaneceu inalterada.

⁸ Na Espanha, a Educação Básica está organizada em: Educação Primária e Educação Secundária Obrigatória (ESO). A Educação Primária compreende seis anos de escolaridade (6 aos 12 anos de idade), divididos em três ciclos de dois anos cada. A promoção de um ciclo para outro ocorre sempre que as metas de aprendizagem forem alcançadas. A reprovação pode ocorrer apenas uma vez durante toda a Educação Primária, ao final de qualquer um dos três ciclos, e deve ser acompanhada por um plano específico de recuperação ou de reforço. Há uma avaliação diagnóstica no final do segundo ciclo com fins formativos e de

A noção de uma escola organizada em ciclos foi empregada inicialmente no Plano de Reforma Langevin-Wallon. Esse plano de reforma da educação francesa foi elaborado em 1946-1947, após a Segunda Guerra Mundial, por um comitê ministerial, presidido por Paul Langevin e, em seguida, após a sua morte, por Henri Wallon. Embora nunca tenha sido aplicado, tornou-se um dos principais textos de referência em Educação e algumas de suas considerações têm sido utilizadas até hoje nas justificativas das propostas de organização da escolaridade em ciclos.

Os princípios que basearam esse plano de reforma do ensino francês são os seguintes: a) justiça, envolvendo dois aspectos: igualdade e diversidade, significando que todas as crianças, independentemente, de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito do desenvolvimento máximo das características de sua personalidade; b) reconhecimento de igual dignidade para todas as funções sociais, não menosprezando as habilidades de trabalho manual ou inteligência prática em relação a outras habilidades; c) em uma democracia devem-se proclamar e proteger os direitos dos mais fracos e de todos à Educação, garantindo o desenvolvimento pleno das habilidades individuais; d) valorização de uma cultura geral, para que a especialização técnica não limite a compreensão dos problemas mais amplos, ou seja, a formação do trabalhador não deve prejudicar a formação do homem, e sim caracterizar-se como uma formação complementar para um amplo desenvolvimento humano (WALLON, 1977).

Segundo o Plano Langevin-Wallon (WALLON, 1977), as implicações desses princípios gerais exigem alteração da estrutura da instituição escolar, visando ao atendimento do princípio da justiça fundamental em uma democracia. Uma dessas alterações é a organização do ensino em graus progressivos, correspondentes aos níveis de desenvolvimento (infância, pré-adolescência, adolescência e

reorientação das ações pedagógicas para garantir a aprendizagem adequada de todos os alunos. A Educação Secundária Obrigatória compreende quatro anos de escolaridade (12 aos 16 anos de idade) e também prevê uma avaliação diagnóstica que se realiza no 2º ano de escolaridade. Igualmente como ocorre na Educação Primária, a reprovação pode ocorrer uma única vez no decorrer da ESO. A Lei Orgânica de Educação (ESPAÑA, 2006a), estabelece que a diversidade é um princípio fundamental e deve reger toda a Educação Básica, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma educação adequada às suas características e necessidades. (ESPAÑA, 2006a e b).

⁹ Na Argentina, a experiência de organização da escolaridade em ciclos iniciou-se em 1993, com a *Ley Federal de Educación* nº 24.195 que assim estruturou o sistema educacional: Educação Inicial, Educação Geral Básica, Educação Polimodal e Educação Superior. A Educação Geral Básica (6 a 14 anos de idade), compreendia três ciclos de três anos (ARGENTINA, 1993). Em 2006 foi aprovada uma nova lei de organização do sistema educativo argentino, a *Ley de Educación Nacional* nº 26.206 (ARGENTINA, 2006), a qual substituiu a Lei nº 24.195, de 1993. Nessa nova lei, os quatro níveis de ensino ficaram assim divididos: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior. A Educação Primária passou a organizar-se em anos de escolaridade, com possibilidade de reprovação ao final de cada ano.

puberdade), em que todas as crianças possam avançar sucessivamente. Assim, com uma concepção humanizadora do processo educacional, Wallon, que tinha conhecimento amplo sobre o desenvolvimento humano, em virtude de sua formação filosófica e médica, propõe a organização da escolaridade em ciclos, como forma de respeitar as características do desenvolvimento humano. A organização do ensino obrigatório na proposta de Langevin-Wallon previa três ciclos sucessivos: a) 1º ciclo: dos 7 aos 11 anos; b) 2º ciclo: dos 11 aos 15 anos; c) 3º ciclo: dos 15 aos 18 anos. A escola maternal correspondia à idade dos três até os sete anos.

O Plano Langevin-Wallon¹⁰ previa também um conjunto de medidas fundamentais para a efetiva democratização do ensino: gratuidade em todos os níveis de ensino; prolongamento da escolaridade obrigatória até os 18 anos; regime de remuneração do estudante via bolsas, pré-salário e salário, considerando as suas condições e meios de vida; valorização da função docente e investimento em sua formação; aumento do número de professores; redução do número de alunos por turma; ampliação de escolas e reconstrução de edifícios escolares destruídos pela guerra, bem como o aumento dos recursos financeiros destinados à Educação.

Em 1989, o discurso sobre os ciclos foi retomado, a partir de reinterpretções das propostas do Plano Langevin-Wallon (1946-1947), na reforma educacional francesa realizada pelo então Ministro da Educação, Lionel Jospin, que buscava enfrentar o problema do insucesso escolar. A lei francesa n° 89-486 de 10 de julho de 1989 sobre a educação, estabeleceu a organização da escola primária em ciclos¹¹. Como forma de aplicação dos princípios estabelecidos pela lei, por meio do Decreto n° 90-788 de 6 de setembro de 1990¹² foi definida a organização do tempo escolar em três ciclos levando em conta o crescimento psicológico das crianças: a) Ciclo de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos); b) Ciclo de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos); c) Ciclo de aprofundamento (8 a 10 anos). Assim, são definidos ciclos plurianuais para o ensino primário, introduzindo o termo “Ciclos de Aprendizagem”.

O principal documento da reforma educacional francesa (FRANCE, 1991), intitulado *Les cycles à l'école primaire*, que estabelece as orientações para essa

política, justifica a implantação dos ciclos como uma forma de garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos, introduzindo maior flexibilidade na aprendizagem e na organização do trabalho dos professores, de modo a proporcionar um ensino adequado para a diversidade, em que a ação pedagógica seja orientada pela heterogeneidade dos alunos. O documento (FRANCE, 1991) destaca que é necessário colocar a criança no centro do sistema educativo, considerando-a com as suas realizações e as suas fraquezas. Também se enfatiza que é mais eficaz assegurar a continuidade da aprendizagem, eliminando as falhas que poderiam resultar em reprovações. Assim, as lacunas precisam ser preenchidas antes da aprendizagem posterior, por meio de atividades que considerem as diferenças entre os níveis dos alunos de uma mesma classe.

Analisando-se a história da emergência da política de ciclos no Brasil, pode-se afirmar que a proposta de ciclos da reforma da escola primária da França, bem como os ciclos propostos no Plano Langevin-Wallon (1946-1947) influenciaram a formulação de políticas de ciclos no Brasil. Tais influências são recontextualizadas no cenário nacional, no qual já existiam discussões, propostas e experiências de políticas de não-reprovação desde o início do século XX.

A escola em ciclos no Brasil

No Brasil, a denominada organização da escolaridade em ciclos teve início na década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em diferentes redes estaduais (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, etc.). No entanto, as discussões sobre a necessidade de se implantar políticas de não-reprovação já existiam desde o início do século XX, principalmente em virtude das altas taxas de reprovação e da falta de vagas no Ensino Primário. Alguns pesquisadores (BARRETTO; MITRULIS, 1999, 2001; BARRETTO; SOUSA, 2005; MAINARDES, 2001, 2007, 2009) explicitam em seus trabalhos a trajetória histórica dos ciclos no Brasil. Com base nessas discussões e outros textos, apresentamos a seguir os antecedentes históricos da política de ciclos no Brasil, a sua emergência depois dos anos 80 e as discussões mais atuais sobre o tema.

Antecedentes da escola em ciclos no Brasil

Nos anos que se seguiram à proclamação da República, em 1889, a preocupação com a educação do povo tornou-se relevante para o projeto republicano, no sentido de moldar um novo cidadão¹³. Souza (2008) explica que no início do

¹⁰ Considerações acerca do Plano Langevin-Wallon podem ser encontradas em Galvão (1994) e Lima (2000).

¹¹ Em princípio, essa lei ainda é referência principal para todo o sistema educativo francês, mas sofreu algumas alterações, sendo revogada e incorporada no Código de Educação da França a partir do ano 2000, o qual atualmente reúne todas as disposições e regulamentos relativos ao sistema de ensino francês.

¹² A Lei e o Decreto estão disponíveis em: <http://www.legifrance.gouv.fr>

¹³ Conforme Souza (2008), foram atribuídas muitas finalidades e grandes expectativas à escola para a consolidação da nação brasileira. Caberia a ela

século XX a modernização da sociedade brasileira era notável e atingia também o campo educacional. Dessa maneira, em vários Estados brasileiros os governos estaduais buscavam implementar reformas de instrução pública, de modo a instituir um moderno aparelho de ensino para a promoção da educação popular. Segundo a autora, de uma maneira geral, os princípios liberais de educação foram incorporados pelos dispositivos legais, determinando assim a “obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o caráter laico da educação e fixando o compromisso formal do poder público em ampliar as oportunidades educacionais mediante a multiplicação das escolas e a elevação do número de matrículas” (SOUZA, 2008, p. 37).

Foi a partir de 1893 que um novo modelo de escola começa ganhar repercussão no cenário brasileiro, com a organização dos primeiros grupos escolares no Estado de São Paulo, pautados nos padrões da escola graduada. Os governos de São Paulo visavam à renovação do Ensino Primário, de forma a instituir uma organização mais racional e moderna, contrastando com a escola unitária regida por um só professor¹⁴. A expansão dos grupos escolares no contexto brasileiro ocorre a partir da segunda metade do século XX¹⁵. É importante destacar que o modelo de escola graduada estava sendo amplamente difundido nos países europeus e Estados Unidos desde meados do século XIX (SOUZA, 2008). Assim, o Brasil, seguindo a tendência de países mais avançados, adota esse modelo de escola como uma forma de organização escolar mais adequada para o ensino público em meio à ampliação do acesso à Educação. De acordo com Souza (2008), esse tipo de escola compreendia uma organização didático-pedagógica e administrativa mais complexa, econômica e racional. Para isso,

[...] pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula (SOUZA, 2008, p. 41).

moldar o caráter das pessoas, pela veiculação de valores morais e cívico-patrióticos, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores e pela ordem.

¹⁴ A escola unitária representava o modelo de organização escolar predominante no Brasil Império. Nessa escola, o professor ministrava o ensino para os alunos em diferentes níveis de adiantamento, utilizando o método de ensino individual, ensino monitorial ou mútuo (alunos mais adiantados auxiliavam os alunos em níveis inferiores) e mais tarde, a partir da década de 1870, o método simultâneo (formação de pequenos grupos, denominados classes, de acordo com o grau de adiantamento) (SOUZA, 2008).

¹⁵ Souza (2008) explica que apenas alguns Estados como: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, estabeleceram uma rede expressiva de grupos escolares até meados do século XX. Nesse período, a expansão do ensino primário em diversas regiões do país ocorreu por meio das escolas reunidas e isoladas. Embora, várias escolas reunidas foram sendo transformadas em grupos escolares e outras escolas primárias foram sendo extintas, ao longo do século XX elas continuaram existindo (SOUZA, 2008).

Ainda, segundo Souza (2008), em uma dimensão administrativa, esse modelo de escola ampliava as funções burocráticas do diretor responsável pela fiscalização das atividades escolares e demandava também outros funcionários (secretários, serventes, porteiros). Em dimensão pedagógica, implicou em uma organização mais sistemática e regulada do currículo, classificando os conteúdos por séries e exigindo mecanismos mais rígidos de avaliação dos alunos para a classificação em classes, bem como dispositivos minuciosos de controle do tempo, como o calendário letivo.

Um dos aspectos centrais dessa escola graduada é a avaliação, a qual adquire a finalidade de classificar os alunos em classes seriadas e também como mecanismo de punição, controle e hierarquização (SOUZA, 2008). Portanto, a reprovação representava tanto um meio de garantir a homogeneidade das classes no que se refere aos níveis de conhecimentos, como uma forma disciplinar de coibir condutas e hábitos indesejáveis.

Podemos dizer que o ensino em regime seriado possibilitou à população a ampliação do acesso ao Ensino Primário. No entanto, ao longo do tempo, o sistema seriado acabou produzindo novos problemas ao sistema educacional brasileiro, principalmente em relação aos altos índices de reprovação e evasão escolar. No estudo de Souza (2008) sobre a organização do trabalho escolar e do currículo no século XX no Brasil, a autora explicita que os rígidos critérios de seleção escolar estabelecidos no Ensino Primário são reveladores das contradições que caracterizaram a institucionalização da escola no Brasil, uma vez que a proposta de educação voltada para o povo delineou-se como altamente hierarquizada e excludente. Nesse contexto, a questão da repetência começa ser discutida no Brasil.

No final da década de 1910 e início da década de 1920, Sampaio Dória e Oscar Thompson, gestores educacionais do Estado de São Paulo, recomendavam a promoção de todos os alunos nos anos iniciais de escolarização. Sampaio Dória (apud ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 9) aconselhava o seguinte: “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. Em 1921, Oscar Thompson, diretor-geral do ensino, recomendou a “promoção em massa”. O discurso inicial em favor da eliminação da reprovação nos anos iniciais do ensino primário foi proposto por autoridades educacionais do Estado, em virtude, principalmente

dos elevados índices de reprovação e falta de vagas nas escolas.

Segundo Mainardes (2007), nas décadas de 30 e 40 não há evidências de que este tenha sido um tema debatido. A partir da década de 1950, essa discussão foi retomada por políticos e educadores, no contexto das discussões sobre a denominada “promoção automática”. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) foi o principal veículo utilizado pelos campos oficial e pedagógico para disseminar e discutir a ideia da promoção automática. Nessa revista, na década de 1950, foram publicados diversos artigos sobre aprovação/reprovação e promoção automática (ALMEIDA JÚNIOR, 1957; KUBITSCHKE, 1957; LEITE, 1959; MATOS, 1956; PEREIRA, 1958; TEIXEIRA, 1954, 1957; WILSON, 1954).

De acordo com Barretto e Mitrulis (2001), no ideário desenvolvimentista da época, a Educação era considerada uma condição indispensável para o avanço tecnológico do país, portanto, a escola fundamental não poderia impor obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. Os educadores também reconheciam o prejuízo causado pela reprovação escolar para o desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, a partir dos anos 50, os argumentos de natureza social, política e econômica a favor da adoção da promoção automática ou de alguma forma de flexibilização do ensino se intensificaram.

Apesar dessas propostas e discussões, as experiências pioneiras de políticas de não-reprovação iniciaram-se no final da década de 1950. A reforma da Educação Primária, levada a efeito no Estado do Rio Grande do Sul, a partir de 1958 é considerada a experiência pioneira de não-reprovação (BARRETTO; MITRULIS, 1999). Além dessa, foram implantadas outras experiências de não-reprovação nos anos iniciais da escolarização, tais como: a promoção por rendimento efetivo (Grupo Escolar Experimental – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – 1959-1962), Organização do Ensino Primário em fases e etapas (Distrito Federal – 1963-final dos anos 60), Organização em níveis (Estado de Pernambuco – 1968; rede estadual de São Paulo – 1969-1971), Sistema de Avanços Progressivos (Estado de Santa Catarina – 1970-1984). (MAINARDES, 2007; BARRETTO; MITRULIS, 1999). Essas experiências tiveram uma duração relativamente curta, com exceção da experiência desenvolvida em Santa Catarina que foi mais duradoura.

A escola em ciclos a partir dos anos 80

O termo “ciclo”, para designar políticas de não-reprovação, emergiu no cenário das políticas educacionais em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, na rede estadual de São Paulo. Em seguida, outras redes estaduais de ensino começaram a implementá-lo seguindo várias características da proposta da rede estadual paulista: Minas Gerais (1985), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993).

O Ciclo Básico de Alfabetização reunia os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, eliminando a reprovação na passagem do primeiro para o segundo ano, a fim de proporcionar mais tempo para a aprendizagem, bem como reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar. Medidas adicionais foram adotadas pelos Estados que implementaram essa política, como: estudos complementares para as crianças com dificuldades de aprendizagem; reestruturação curricular; formação continuada de professores; melhoria das condições de trabalho nas escolas. Nesse sentido, o Ciclo Básico marca um rompimento com o simples conceito de promoção automática (MAINARDES, 2001, 2007).

É importante mencionar que o Ciclo Básico de Alfabetização é uma política que surgiu no contexto de redemocratização do Brasil, no final do regime militar (1964-1985). Em 1982 ocorreram as eleições diretas para governadores de Estado, decretadas pelo Governo Figueiredo, e em vários Estados, como: São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro e outros, foram eleitos partidos oposicionistas durante os anos de governo militar (PMDB, PDT), os quais estavam comprometidos com um discurso de mudança da Educação e democratização do ensino. Conforme Mainardes (2001), nesse contexto em que grupos políticos e educadores progressistas passam a assumir cargos importantes nas instâncias mediadoras, medidas inovadoras são implantadas na escola pública, entre elas, o Ciclo Básico de Alfabetização.

O Ciclo Básico foi a primeira experiência de organização da escolaridade em ciclos implantada em várias redes de ensino brasileiras, constituindo-se como uma referência para a ampliação dos ciclos nos demais anos do Ensino Fundamental a partir dos anos 1990 e para a inserção dos ciclos como uma modalidade de organização do ensino na nova LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

A partir dos anos 90, diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais: Ciclos (inicial, intermediário e final), Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo

Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em ciclos, entre outras. Uma análise mais detalhada de cada uma dessas modalidades indica que há semelhanças e diferenças entre elas. Em sua essência, algumas modalidades propõem ciclos mais longos, a eliminação da reprovação em todos os anos e pressupõem mudanças mais radicais no sistema educacional. Já outras propõem ciclos mais curtos, a reprovação ao final dos ciclos e mudanças menos substanciais no sistema de ensino. No entanto, as modalidades citadas não são puras e homogêneas. Em cada rede de ensino, essas propostas são recontextualizadas e reinterpretadas de diferentes formas, originando políticas com especificidades e particulares próprias.

Em 1992, foi implantada na rede municipal de São Paulo uma experiência de ciclos. Os oito anos do Ensino Fundamental foram estruturados em três ciclos: a) Ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries); b) Ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e c) Ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries). A implantação desse projeto foi antecedida por outras mudanças no sistema educacional, realizadas por uma administração do Partido dos Trabalhadores (1989-1992)¹⁶, a qual tinha como diretrizes fundamentais: democratização da gestão, democratização do acesso, nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos (CORTELLA, 1992). Como uma das formas de alcançar a qualidade de ensino, elaborou-se um “Novo Regimento Comum das Escolas Municipais”, no qual foi proposta a organização da escolaridade em ciclos. Esse novo regimento estava apoiado na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propondo uma “organização escolar regida pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação, sobretudo na transição das séries iniciais, garantindo-se um regime de ciclos para todo o Ensino Fundamental” (CORTELLA, 1992, p. 61).

Nessa experiência de ciclos em São Paulo, Cortella (1992) explica que a avaliação da aprendizagem passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que deveriam ser discutidos com os alunos e seus pais ou responsáveis, as notas foram substituídas por três

conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório) e a reprovação poderia ocorrer apenas no final de cada ciclo, caso o aluno fosse retido, refazia somente o último ano do ciclo correspondente.

Para Mainardes (2009), essa experiência de organização da escolaridade em ciclos do município de São Paulo pode ser considerada como um ponto de partida para a construção de uma visão mais ampla, abrangente e radical da organização da escolaridade em ciclos que se fortaleceu nos anos 1990, principalmente por ter atingido todos os anos do Ensino Fundamental. Conforme Alavarse (2002), a implantação desse projeto sofreu influências do modelo de escolaridade em Ciclos de Aprendizagem proposta na reforma da escola primária iniciada em 1989 na França, uma vez que o documento dessa reforma (FRANCE, 1991) foi utilizado nas discussões para a formulação da proposta de ciclos da rede municipal de São Paulo.

Em 1995, as redes municipais de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul (Escola Cidadã) e Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais (Escola Plural) iniciaram a implantação dos Ciclos de Formação. Essa modalidade de ciclos passou a ser bastante disseminada e discutida e foi implantada em outras redes de ensino, como: Cuiabá, Estado do Mato Grosso, Goiânia, Estado de Goiás, Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, rede estadual do Ceará e do Mato Grosso, entre outras. Os Ciclos de Formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano, organizando-se da seguinte maneira: a) Ciclo I - Infância: 6 a 8 anos; b) Ciclo II - Pré-adolescência: 9 a 11 anos; c) Ciclo III - Adolescência: 12 a 14 anos. Em dimensão teórica, os Ciclos de Formação estão ligados aos princípios da proposta de Langevin-Wallon (1946-1947), ancorados na psicologia (etapas do desenvolvimento humano), bem como em uma concepção antropológica do desenvolvimento humano. Os textos de pesquisadores como: Arroyo (1999, 2004), Krug (2001), Lima (2000), bem como a experiência e publicações da Escola Plural (Belo Horizonte) e da Escola Cidadã (Porto Alegre) têm sido utilizados como referências para a formulação de políticas de Ciclos de Formação.

A partir de 1998, algumas redes de ensino implantaram o Regime de Progressão Continuada, que fora indicado na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Este é o caso da rede estadual de São Paulo, por exemplo. O artigo 23 da referida lei diz que a Educação Básica poderá ser organizada em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros

¹⁶ A administração 1989-1992 tem Luiza Erundina como prefeita. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é assumida por Paulo Freire, que permanece de 1989 a 1991, sendo substituído por Mário Sérgio Cortella. Alavarse (2002) apresenta um quadro geral da política da administração do PT (1989-1992) em São Paulo, Estado de São Paulo. O autor explica que no processo das eleições diretas municipais de 1988 na cidade de São Paulo, “foram depositadas sobre o PT, por parte da população e, sobretudo, de suas parcelas mais organizadas, enormes esperanças de alteração dos rumos da vida política e social” (ALAVARSE, 2002, p. 258). Isso porque se vislumbravam mudanças na cidade de São Paulo, que vinham se fortalecendo com o movimento pelo fim do regime militar, pelas liberdades democráticas, pela ascensão dos movimentos estudantil, sindical e popular. O autor destaca ainda, que essa vontade de mudança se manifestou em outras cidades do Brasil, que também elegeram representantes do PT.

critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. No artigo 32, o parágrafo 1º estabelece que é facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos. O regime de progressão continuada foi incluído no parágrafo 2º desse mesmo artigo: “Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

A partir do final dos anos 90, programas de organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem começaram a ser implantados em algumas redes de ensino, tais como: Vitória da Conquista, Estado da Bahia (1998), Curitiba, Estado do Paraná (1999), Ponta Grossa, Estado do Paraná (2001), Recife, Estado de Pernambuco (2001), Telêmaco Borba, Estado do Paraná (2005), São Luís, Estado do Maranhão (2005) e Salvador, Estado da Bahia (2008). Nas propostas de Ciclos de Aprendizagem, a duração dos ciclos tende a ser mais curta (2 ou 3 anos) e há a previsão da reprovação.

É possível afirmar que os Ciclos de Formação constituem-se em uma ruptura mais radical com a seriação e, geralmente, propõem mudanças mais radicais no currículo, avaliação, organização, gestão escolar, formação continuada de professores etc. Já a política denominada de Ciclos de Aprendizagem, constitui-se em uma ruptura menos radical em relação à seriação, uma vez que, na maioria das vezes, prevê a reprovação ao final de cada ciclo e, de modo geral, as mudanças são menos substanciais no currículo, na avaliação, na organização etc. O regime de progressão continuada tem sido criticado por constituir-se em uma perspectiva mais conservadora (FREITAS, 2003). Contudo, parece importante considerar, que as diferentes modalidades de ciclos constituem-se em uma forma de organização da escolaridade com potencial democratizante, que em si já representam uma alteração radical no sistema de ensino.

Deve-se destacar que mesmo as propostas de uma mesma modalidade não são homogêneas, podendo assumir características distintas em cada contexto. Assim, algumas diferenças podem ser identificadas, por exemplo, nos Ciclos de Formação implantados em Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Cuiabá, Estado do Mato Grosso, Goiânia, Estado de Goiás e na rede estadual do Ceará e do Mato Grosso. Além disso, ao longo do tempo, uma série de mudanças é introduzida nessas políticas,

reconfigurando-as de acordo com o contexto político-ideológico e administrativo.

A política de ciclos no Brasil: elementos atuais

De acordo com dados do MEC/Inep, no ano de 2006, 9,72% das escolas do Ensino Fundamental no Brasil estavam organizadas em ciclos, o que correspondia a 18,17% das matrículas. O total de escolas organizadas em séries era de 83,11% (67,33% das matrículas). Os dados mostram também que 7,16% das escolas (14,5% das matrículas) correspondiam a escolas com mais de uma forma de organização (ciclos e séries ou matrícula por disciplina ou outras formas). Esses dados indicam que, no Brasil, a maioria das redes de ensino ainda está organizada em séries. Ao lado disso, diversas redes de ensino, estaduais e municipais, desenvolvem experiências bastante inovadoras e relevantes de organização da escolaridade em ciclos.

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, diversas redes de ensino brasileiras têm implantado políticas de ciclos, principalmente nos anos iniciais. O Conselho Nacional de Educação recomendou no Parecer CNE/CEB nº 5/2007¹⁷ (BRASIL, 2007a) e no Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008a), que os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos sejam organizados em ciclos. Este último parecer se pronuncia em relação ao tratamento pedagógico a ser oferecido às crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, explicando que esses três anos iniciais devem constituir-se em um período destinado à “construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento” (BRASIL, 2008a, p. 1). Os procedimentos de avaliação devem considerar uma ação pedagógica que viabilize o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, entendendo que algumas necessitam de mais tempo para sua alfabetização e letramento. Por isso, considera-se que a alfabetização ocorre nos três anos iniciais do ensino fundamental, que se constitui no que se denomina “ciclo da infância” (BRASIL, 2008a).

Assim, nos itens 4 e 5, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 indica o seguinte:

4 – O antigo “terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental”, pois esse primeiro ano é agora “parte integrante de um ciclo de três anos de duração”, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola,

¹⁷ Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007 (BRASIL, 2007b).

desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino (BRASIL, 2008a, p. 2, grifos do relator).

O Conselho Nacional de Educação, por meio desse parecer, destaca que os sistemas de ensino poderão adotar a organização da escolaridade em ciclos no Ensino Fundamental na sua totalidade ou em parte, conforme os termos dos artigos 8º, 23 e 32 da LDB 9394/96. Assim, o parecer mencionado apresenta a possibilidade da implantação de um “ciclo da infância” ou da manutenção do regime seriado com a eliminação da reprovação nos três primeiros anos. É importante ressaltar que, além do denominado “ciclo da infância”, as redes de ensino podem optar por outras modalidades de ciclos, tais como: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada etc. Um aspecto que deve merecer a atenção de gestores educacionais e escolares, Conselhos Estaduais e Municipais, pesquisadores, pais e a sociedade em geral é que, atualmente, as redes de ensino podem optar apenas pela eliminação da reprovação – algo que possui elementos positivos¹⁸ –, sem o compromisso de alterar mais substancialmente aspectos relacionados às concepções de avaliação, currículo, procedimentos metodológicos etc. Nesse caso, a eliminação da reprovação, embora possua uma dimensão positiva, pode ser empregada apenas como uma solução formal, constituindo-se em uma opção que se afasta da concepção da escola ciclos que vem sendo desenvolvido no contexto educacional brasileiro.

Como resultado da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e das indicações dos pareceres acima mencionados, o Conselho Nacional de Educação iniciou, no primeiro semestre de 2010, discussão sobre a possibilidade de eliminar a reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tornando-os um ciclo de alfabetização¹⁹. A ideia está apoiada em dados do MEC/Inep, que revelam que em 2008, 3,5% dos alunos, que representa 74.471, do “novo primeiro ano” do Ensino Fundamental foram reprovados, conforme a apresenta a Tabela 1. Essa medida se torna importante, já que a reprovação contraria a ideia de reformulação do Ensino Fundamental com a intenção de dar acesso, permanência e sucesso escolar aos estudantes.

Tabela 1. Número de alunos aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a escola e taxa de aprovação, reprovação e abandono, no ano inicial do Ensino Fundamental, por região geográfica – 2008.

Região geográfica	Número de alunos aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a escola no ano inicial do Ensino Fundamental			Taxa de aprovação, reprovação e abandono no ano inicial do Ensino Fundamental		
	Aprovados	Reprovados	Alunos que deixaram de frequentar a escola	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	2.015.202	74.471	54.743	94,0	3,5	2,5
Norte	162.059	7.390	8.809	90,9	4,1	5,0
Nordeste	583.081	33.966	30.042	90,1	5,2	4,7
Sudeste	711.008	25.447	9.458	95,3	3,4	1,3
Sul	357.711	4.414	1.989	98,2	1,2	0,6
Centro-Oeste	201.343	3.254	4.445	96,3	1,6	2,1

Fonte: Brasil (2008b).

Considerações finais

Neste artigo destacamos que para compreender como a política de ciclos foi sendo disseminada no contexto brasileiro, é essencial levar em consideração a sua trajetória histórica, desde a origem da ideia de flexibilizar o processo de escolarização, até a formulação e implantação de políticas de não-reprovação e políticas de ciclos no cenário internacional e nacional.

Com base no relatório de Condorcet (1972/2010), explicitamos que a necessidade de flexibilização do tempo de escolarização estava ligada a determinações mais amplas (situação socioeconômica) da realidade social. Como o quadro de desigualdade social ainda não foi superado, a flexibilização do tempo de aprendizagem faz-se ainda necessária, principalmente para os alunos de escola pública, que mais sofrem processos de exclusão e fracasso escolar. Assim, a organização em ciclos, calcada neste princípio, constitui-se em uma tentativa de superar os problemas de fracasso escolar por meio da eliminação da reprovação em todos ou em alguns anos de escolarização. A validade ou eficiência dessa medida está sempre em discussão, uma vez que os resultados e o impacto dessa política variam de um contexto para outro, principalmente em virtude das condições econômicas, sociais, infraestruturais e pedagógicas das redes de ensino que a adotam, bem como das características dos projetos pedagógicos de ciclos implementados.

Referências

ALAVARSE, O. M. **Ciclos: a escola em (como) questão.** 2002. 404f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

¹⁸ Um dos aspectos positivos da eliminação da reprovação é evitar que crianças de seis anos de idade sejam reprovadas já no primeiro ano de escolaridade, uma vez que o processo de alfabetização, entendido enquanto domínio básico da leitura e da escrita, não se conclui em um ano letivo, pelo menos para a maioria das crianças. Além disso, o processo de apropriação da leitura e da escrita se dá por meio de um processo contínuo.

¹⁹ Ver a notícia veiculada pela internet “CNE discute projeto para acabar com reprovação nos primeiros três anos do Ensino Fundamental”.

- ALMEIDA JÚNIOR, A. F. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 27, n. 65, p. 3-15, 1957.
- ALVES, G. L. **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Campinas: Autores Associados, 2010. (Clássicos da Educação).
- ARGENTINA. **Ley Federal de Educación nº 24.195**. Buenos Aires, 1993. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html>. Acesso em: 19 jun. 2010.
- ARGENTINA. Ley de Educación Nacional nº 26206, de 27 de dezembro de 2006. **Boletín Oficial de La Republica Argentina**, Buenos Aires, año CXIV, n. 31062, p. 1-10, 28 dic. 2006. Disponível em: <http://www.notivida.org/boletinoficial.gov.ar_20061228_LEN.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 143-162, 1999.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48, 1999.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados/USP**, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, 2005.
- BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.
- BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007**. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do ensino fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 14 de abril de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2007b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria do GM/MEC nº 1.308 de 28 de outubro de 2008**. Divulga os resultados do Censo Escolar de 2008, publicado no DOU de 29 de outubro de 2008, p. 8. Brasília, 2008b.
- CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Unesp, 2008.
- CONDORCET. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. Tradução de Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. In: ALVES, G. L. (Ed.). **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 21-35. (Clássicos da Educação).
- CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991). **Em Aberto**, v. 11, n. 53, p. 54-63, 1992.
- CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92).
- ESPAÑA. Ministerio de Educación. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 106, p. 17158-17207, 4 mayo 2006a. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.
- ESPAÑA. Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 293, p. 43053-43102, 8 dic. 2006b. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.
- FRANCE. Ministère de L'Éducation Nationale de La Jeunesse et des Sports. **Les cycles à l'école primaire**. Paris: Hachette, 1991.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- GALVÃO, I. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. Série Idéias, São Paulo: FDE, n. 20, p. 33-39, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p033-039_c.pdf>. Acesso em: 19 maio 2010.
- KRUG, A. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KUBITSCHKE, J. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 27, n. 65, p. 141-145, 1957.
- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento**, v. 3, n. 3, p. 15-34, 1959.
- LIMA, E. S. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2000.
- LOPES, E. M. S. T. **As origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008. (Coleção Edvcere).

- MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões de Nossa Época, 137).
- MATOS, L. A. A aprovação e a reprovação escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 26, n. 63, p. 254-257, 1956.
- PEREIRA, L. Promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 30, n. 72, p. 105-107, 1958.
- PORTUGAL. Assembleia da República. Lei nº 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, I série, n. 237, p. 3067-3081, 14 de out. de 1986. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1126/L4686.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.
- SILVA, M. A. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba - 1997/2004**. 2006. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, v. 2).
- TEIXEIRA, A. Nota preliminar (ao artigo de Moysés Kessel). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 22, n. 56, p. 53-55, 1954.
- TEIXEIRA, A. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 27, n. 65, p. 28-46, 1957.
- WALLON, H. Plano de Reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, A. L. (Ed.). **Psicologia e Pedagogia** (as ideias pedagógicas de Henri Wallon). Tradução de L. de Almeida Campos. Lisboa: Editorial Notícias, 1977. p. 175-221.
- WILSON, H. M. Avaliação, promoção e seriação em escolas inglesas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 22, n. 55, p. 52-63, 1954.

Received on February 28, 2011.

Accepted on June 29, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.