

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PROGRESSÃO ESCOLAR E CICLOS DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DO LEGADO FREIREANO

AGUIAR, Denise Regina da Costa *

RESUMO

O artigo tem como objetivo contribuir com o avanço na produção acadêmica sobre o Estado do Conhecimento sobre a Progressão Escolar e Ciclos de Aprendizagem, numa perspectiva freireana, ampliando e atualizando o balanço dos estudos já realizados sobre essa temática. O estudo tem, como referência para análise, a seguinte produção: o relatório final sobre o Estado do Conhecimento sobre a temática da Progressão Escolar e Ciclos, referente ao período de 1990 a 2002, publicado pelo MEC/INEP, teses e dissertações produzidas sobre essa temática, no período de 2003 a 2012. Os estudos evidenciam que a estrutura curricular em ciclos, numa perspectiva crítico-emancipatória, tendo como fundamento o referencial teórico em Paulo Freire, tem uma melhor possibilidade de provocar uma mudança estrutural radical na *gramática da escola*, rompendo com a estrutura hegemônica, elitista e excludente da escola seriada. A estrutura curricular em ciclos no paradigma crítico-emancipatório freireano, propõe um *quefazer* crítico, diferenciado e criativo para o cotidiano da escola, a partir da flexibilização, da continuidade e da articulação curricular, do trabalho coletivo, do respeito ao ritmo, ao saber, à diversidade, à experiência de vida de cada educando, concebendo-o como sujeito histórico-social, no processo de construção e reconstrução do conhecimento. Nessa perspectiva, a estrutura curricular em ciclos está imbricada com a democratização do ensino e com a construção de uma escola pública, popular, democrática e com qualidade social, tendo como horizonte a transformação da realidade opressora e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras-chave: Currículo. Ciclos. Paulo Freire

* Docente da Universidade Camilo Castelo Branco, é Doutora e pós-doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Integra o grupo de pesquisa da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Saul. E-mail: costaag@uol.com.br

THE KNOWLEDGE STATE ON SCHOLAR PROGRESSIONS AND LEARNING CYCLES: CONTRIBUTIONS OF PAULO FREIRE'S LEGACY

AGUIAR, Denise Regina da Costa*

ABSTRACT

This article aims to contribute to advance academic production on The Knowledge State about Scholar Progressions and Learning Cycles, according to Paulo Freire's perspective, expanding and updating the researches concerning to this issue. The following productions were used in this study as a reference to be investigated: the final report on The Knowledge State about Scholar Progressions and Learning Cycles, published by MEC/INEP, for the period 1990-2002, theses and dissertations about this subject area produced between 2003-2012. Studies has showed that the curricular structure organized in cycles, according to a critical and emancipatory perspective in which Paulo Freire's thought is the fundamental basis, has a better possibility to lead to a radical and structural change in school. It breaks with the school's structure hegemonic, elitist and excluding. The curricular structure in cycles in accordance with Paulo Freire's paradigm suggests a critical what to do, different and criative to the school life, starting from flexibility, continuity and curricular articulation of the collaborative work, respect to the rhythm and the know and the diversity and the life experience of each educating person. It conceives him as a social and historical person in the process of the knowledge's construction and reconstruction. In this perspective, the curricular structure organized in cycles is embedded with the democratization of education and the construction of a popular democratic public school with a social quality. It has as a wish do change the oppressive reality and constructing a fairest society.

Keywords: Curriculum. Cycles. Paulo Freire.

* Professor at the University Camilo Castelo Branco, she is PhD and post-doctoral researcher in Education: Curriculum at the Pontifical Catholic University of São Paulo, PUC-SP. Aguiar integrates the research group of Paulo Freire Cathedra of PUC-SP, under the coordination of Dr^a. Ana Maria Saul. E- mail: costaag@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida pretende contribuir com o avanço na produção acadêmica sobre o Estado do Conhecimento sobre a Progressão Escolar e Ciclos, ampliando e atualizando o balanço dos estudos já realizados sobre essa temática.

O estudo tem, como referência para análise, a seguinte produção acadêmica: o relatório final sobre o Estado do Conhecimento sobre a temática da Progressão Escolar e Ciclos (SOUSA; BARRETO, 2004), referente ao período de 1990 a 2002, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas sobre essa temática, no período de 2003 a 2012.

Sousa e Barreto (2004) na síntese e conclusão do relatório final sobre o balanço dos estudos publicados sobre o Estado do Conhecimento – Ciclos e Progressão Escolar, no período de 1990 a 2002, pontuam a necessidade de um maior aprofundamento do estudo quanto às implicações curriculares na implantação dos ciclos:

As implicações curriculares decorrentes da implantação de ciclos são muito pouco exploradas nos textos, sendo que apenas alguns trabalhos que tratam de iniciativas específicas das redes de ensino demoram-se na análise desses aspectos. Exceção deve ser feita acerca da avaliação do aluno, sobre a qual incidem as reflexões e propostas de muitos trabalhos (SOUSA, 2004, p. 75).

Considerando as lacunas pontuadas por Sousa e Barreto (2004) no estudo sobre o Estado do Conhecimento, a presente pesquisa busca atingir os seguintes objetivos:

- mapear as propostas curriculares em ciclos implantadas nas redes de ensino, estaduais e municipais, no Brasil;
- evidenciar as principais características encontradas nas propostas curriculares em ciclos, em diferentes regiões do País;
- identificar a concepção político-pedagógica e epistemológica que fundamentam as estruturas curriculares em ciclos numa perspectiva freireana;
- evidenciar os principais fatores facilitadores e dificultadores apontados na implantação/implementação da estrutura curricular em ciclos nas redes públicas de ensino.

A pesquisa documental realizou-se por meio da produção acadêmica registrada no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

localizado no Portal de domínio público do Ministério de Educação que disponibiliza informações sobre dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, no período de 1987 a 2012.

Utilizou-se para a pesquisa o conjunto das seguintes palavras-chave: *ciclos, ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, progressão continuada, progressão escolar, organização da escola em ciclos, Paulo Freire, referenciais freireanos.*

Foram localizados 213 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, no período entre 1987 a 2012.

O corpus teórico aqui apresentado, com base nos 41 trabalhos selecionadosⁱ (dissertações e teses) será construído a partir de categorias de acordo com as ênfases, principais características dos ciclos, aspectos comuns e avanços evidenciados nas propostas curriculares encontrados nos textos.

2 AS PROPOSTAS DE CICLOS IMPLANTADAS NAS REDES DE ENSINO, ESTADUAIS E MUNICIPAIS: MÚLTIPLOS CONCEITOS, DIFERENTES CONCEPÇÕES E INTENCIONALIDADES.

Estudos sobre o estado do conhecimento sobre Ciclos e Progressão Escolar (BARRETTO; MITRULIS, 1999; SOUSA; BARRETO, 2004) evidenciam que a forma de organização em ciclos apresenta-se em expansão, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96).

Cada sistema de ensino, estadual ou municipal, definiu a sua proposta político-pedagógica para a implantação da organização da escola em ciclos, com diferentes caracterizações, concepções, conceitos e intencionalidades, cada qual com sua moldura educacional. *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.* (BARRETTO; MITRULIS, 1999, p. 21).

Mainardes (2009), em seus estudos, distingue três concepções de ciclos utilizadas pelas redes de ensino no Brasil: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação e Regime de Progressão Continuada.

Para Mainardes, os Ciclos de Aprendizagem enfatizam os seguintes aspectos:

Denise Regina da Costa AGUIAR
O estado do conhecimento sobre progressão escolar e ciclos de aprendizagem:
contribuições do legado freiriano.

- a) A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é considerada uma alternativa para se enfrentar o fracasso escolar, bem como para a construção de uma escola de qualidade, que garanta a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das aprendizagens;
- b) A progressão das aprendizagens é facilitada quando: os objetivos de final de ciclo estão claramente definidos, pelo uso da pedagogia diferenciada, pela avaliação formativa e pelo trabalho coletivo (trabalho em equipe) dos professores de um mesmo ciclo;
- c) A organização em Ciclos de Aprendizagem plurianuais permite a continuidade da aprendizagem e uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos (MAINARDES, 2009, p. 58-59).

Para o autor, os Ciclos de Aprendizagem fundamentam-se, principalmente na teoria de Phillipe Perrenoud. São organizados em ciclos plurianuais, ressaltando os aspectos psicológicos e pedagógicos. Nessa organização de ciclos, se considera fundamental o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, e, para tanto, utiliza-se da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa.

O autor enfatiza também que associar a implantação dos Ciclos de Aprendizagem a reformas mais amplas e políticas, comprometidas com mudanças essenciais e não apenas formais, é necessário, ir além do referencial de Perrenoud.

Para Mainardes, os Ciclos de Formação objetivam uma ruptura radical com a escola seriada, organizam-se de acordo com o ciclo de desenvolvimento humano: infância (de 6 a 8 anos), pré-adolescência (de 9 a 11 anos), adolescência (de 12 a 14 anos).

Os ciclos de formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar). De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos. (2009, p. 62).

Já o Regime de Progressão Continuadaⁱⁱ, segundo Mainardes, divide o Ensino Fundamental em dois ciclos e tem sido criticado por constituir-se em uma política que

propõe uma ruptura parcial com a escola seriada; propõe alterações pouco substanciais no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação continuada dos professores; - em algumas redes parece ter sido implantada com o objetivo de diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental; - tem gerado novas formas de exclusão no interior da escola. (2009, p. 66).

A partir das três definições, Mainardesⁱⁱⁱ (2009, p. 52) categoriza os programas de organização da escolaridade em ciclos pelas seguintes modalidades e regiões no Brasil:

- **Ciclos de Aprendizagem:** Curitiba (PR), Ponta Grossa (PR), Olinda (PE), Pesqueira (PE), Recife (PE), Salvador (BA), São Luís (MA), Salto (SP), Ilhéus (BA);

- **Ciclos de Formação ou Ciclos de Formação Humana:** Redes Estaduais de Mato Grosso e Ceará, em algumas escolas; Redes Municipais de Araraquara (SP), Belém (PA), Belo Horizonte (Escola Plural), Cuiabá (Escola Sarã), Goiânia (GO), Porto Alegre (Escola Cidadã), Rio de Janeiro (RJ), Vitória da Conquista (BA), Criciúma (SC), Indaial (SC);

- **Regime de Progressão Continuada:** Redes Estaduais de São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul; Redes Municipais de São Paulo, Araçatuba (SP), São José dos Campos (SP), São Vicente (SP), Queimados (RJ);

- **Bloco Inicial de Alfabetização:** Distrito Federal, Florianópolis (SC), Dourados (MS);

- **Ciclo Inicial do Ensino Fundamental:** Rio Branco (AC);

- **Ciclo Inicial de Alfabetização e Ciclo Complementar de Alfabetização:** Rede Estadual de Minas Gerais e algumas redes municipais de Minas Gerais;

- **Ciclos de Ensino Fundamental:** Niterói (RJ);

- **Ciclo Básico:** Rede Estadual do Amazonas;

- **Ciclo Básico de Alfabetização:** Rede Estadual do Paraná, apenas nos anos iniciais;

- **Organização em ciclos:** Ribeirão Preto (SP).

A partir da análise das teses e dissertações, produzidas no período de 2003 a 2012, pode-se localizar diferentes propostas de organização para implantação/implementação dos ciclos. Constata-se um hibridismo nos conceitos, aproximações e concepções relacionadas às modalidades dos ciclos, por isso não serão utilizadas as categorias por modalidades, como proposta por Mainardes.

3 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA FUNDAMENTADA EM PAULO FREIRE

As propostas de organização dos ciclos são descritas e diferenciadas, nesse estudo, numa perspectiva crítico-emancipatória fundamentada em Paulo Freire, a partir das regiões do Brasil, assim identificadas:

- **Região Norte:** os Ciclos de Formação na Escola Cabana, na Rede Municipal de Ensino em Belém (PA);

- **Região Nordeste:** os Ciclos de Formação na Rede Pública Estadual de Fortaleza (CE) e os Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Recife (PE);

- **Região Sul:** os Ciclos de Formação na Escola sem Fronteiras, na Rede Municipal de Ensino em Blumenau (SC); os Ciclos de Formação, na Rede Municipal em Chapecó (SC); os Ciclos de Formação na Escola Cidadã, na Rede de Ensino no Município de Porto Alegre (RS); Ciclos de Formação, na Rede Municipal em Caxias do Sul (RS);

- **Região Sudeste:** os Ciclos de Formação na Escola Plural, na Rede Municipal de Belo Horizonte (MG) e os Ciclos de Aprendizagem na Escola Popular e Democrática, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Para a organização e sistematização, a partir da leitura do texto integral das dissertações e teses, produzidas no período de 2003 a 2012, destacamos evidências nos textos que nos permitiram selecionar os seguintes tópicos organizadores para a discussão da temática, numa perspectiva crítico-emancipatória fundamentada em Paulo Freire:

- Principais Características da Organização Curricular em Ciclos;
- Fundamentação Teórica do Currículo;
- Dificuldades apontadas na implantação das propostas;
- Avanços identificados nas propostas implantadas.

3.1 Principais Características da Organização Curricular em Ciclos

Pode-se observar uma multiplicidade de experiências e de exemplos, o que não possibilita a definição de um conceito único para a organização curricular em ciclos. A possibilidade existente é a de compreensão dos ciclos, dentro de cada contexto educativo

implantado, da moldura político-educacional proposta e suas intencionalidades, ações, pressupostos e fundamentos teóricos/metodológicos.

Os pressupostos e fundamentos dos ciclos implantados, nos diversos sistemas de ensino, municipais e/ou estaduais, estão ancorados nos princípios freireanos e na experiência da escola democrática, da rede municipal de São Paulo, na gestão Luiza Erundina (1989 a 1992).

Quando adotados, para todo o Ensino Fundamental, há variação na duração dos ciclos, além do que algumas redes de ensino iniciam a organização dos ciclos na Educação Infantil. Muitas vezes justifica-se essa combinação, pela dimensão política, pedagógica e psicológica dos pressupostos que fundamentam a organização curricular em ciclos.

Pode-se constatar que há semelhanças nas propostas quanto à intencionalidade de combate ao fracasso escolar e aos elevados índices de retenção, por meio da limitação e/ou extinção da reprovação escolar, e quanto aos objetivos de garantir o direito à educação e a democratização do ensino.

A proposta entende a democratização do ensino como possibilidade no horizonte de uma democratização da sociedade e busca a construção de um projeto de sociedade mais justo e solidário, oposto ao existente, marcado pela exclusão e pela barbárie social.

A proposta tem como princípio estruturante a participação de todos os envolvidos no processo, professores, técnicos, servidores, alunos, pais, na elaboração e discussão da proposta pedagógica. Para elaboração, discussão e implantação da proposta, as Secretarias, Estadual ou Municipal, de Educação, organizam várias ações, com diferentes estratégias formativas para a participação de todos.

A democratização da gestão tem por objetivo a efetivação da participação de todos nas decisões, na vida cotidiana da escola. Democratizar a gestão é também um dos eixos estruturantes da proposta, pois a mesma visa consolidar uma gestão por colegiados, com a participação dos diferentes setores locais e regionais da sociedade civil e comunidade escolar.

As Secretarias, Estadual ou Municipal, de Educação apresentam como diretrizes e ações: a democratização da gestão da educação, a democratização do acesso e permanência com sucesso, a valorização dos profissionais da educação, a qualidade social da educação numa perspectiva de educação popular, estabelecendo como meta a emancipação das classes populares, a garantia da inclusão social e a construção da cidadania e tendo como princípios *a*

descentralização, a participação, a autonomia. (AGUIAR, 2005, 2011; CAMARGO, 1997; COSTA, 2004; FREIRE, 2001; SANTOS, 2003; SAUL; AGUIAR, 2014)

Tais princípios e objetivos foram implantados primeiramente, na proposta político-pedagógica da escola democrática em São Paulo (1989 a 1992), expandiram-se para outras redes de ensino, sendo reestruturados de acordo com cada contexto histórico-social, econômico e cultural e a realidade local, numa perspectiva de construção de uma escola pública, popular e democrática.

Além dos princípios e objetivos, pode-se destacar os eixos norteadores para toda a proposta pedagógica da organização do ensino em ciclos:

- Reorganização de todo o sistema de ensino;
- O movimento de reorientação curricular;
- Trabalho com conhecimento de forma interdisciplinar;
- Avaliação emancipatória da aprendizagem;
- Organização dos agrupamentos;
- A flexibilização do tempo de aprendizagem e a reorganização dos espaços escolares;
- Relação com a família e com a comunidade;
- Vivência da escola como espaço cultural;
- A gestão democrática;
- A proposta de formação permanente de educadores.

Para cada um dos eixos norteadores apontados são estabelecidas metas, viabilizados projetos e executadas ações pelas Secretarias, a fim de garantir o fiel cumprimento do proposto.

3.2 Fundamentação Teórica do Currículo

Estudos (AGUIAR, 2011; SAUL; AGUIAR, 2014) apontam que a organização curricular em ciclos apresenta-se como uma possibilidade de alternativa à lógica escolar seriada, à concepção curricular técnico-linear e ao ensino bancário, um outro jeito de se pensar e fazer escola.

O currículo em ciclos, numa perspectiva crítico-emancipatória freireana, fundamenta-se numa concepção de educação popular, numa perspectiva de uma educação como prática

pedagógica e política de construção de conhecimento significativo, crítico-emancipatório, de um *saber-fazer ou quefazer crítico*, que permite a transformação da situação-limite existencial da realidade desumanizante, em que vive a comunidade excluída.

Aguiar (2011) evidencia que a organização da escola em ciclos caracteriza-se como uma *pedagogia em movimento*, de mobilização participativa e democrática, escrita e reescrita criticamente, com compromisso e intencionalidade política, por todos os sujeitos envolvidos no processo: educadores, educando, pais, comunidade e secretaria de educação.

O currículo em ciclos é um conjunto de práticas culturais e sociais com intencionalidades éticas e políticas, que se inter-relacionam com o tempo histórico e o espaço escolar. Nesse sentido, sua construção se efetiva no conhecimento que percorre os caminhos da prática educativa, vivenciado pela comunidade educativa, no limite de uma situação existencial situada de necessidade e de conflito.

O fazer e o pensar currículo, pela comunidade escolar rompe com o currículo técnico-linear imposto, vertical e autoritariamente, pelos programas oficiais das secretarias de educação e supera a pedagogia da transposição curricular e da transferência de conteúdos.

Além disso, observa-se nos estudos que a organização da escola em ciclos possibilita a flexibilização curricular, o que permite o respeito ao educando, à heterogeneidade, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade e a articulação do processo ensino-aprendizagem, considerando seu saber de experiência feito, seu conhecimento prático, sua cultura, respeitando-o como sujeito, num processo contínuo de construção de conhecimento.

O currículo consolida-se num paradigma epistemológico crítico-emancipatório que considera as características socioculturais da escola e dos alunos, no processo de aprendizagem.

O currículo em ciclos implica uma reformulação do trabalho da escola e uma nova forma de trabalho do educador. Requer a ressignificação das contradições teoria/prática, educador-educando existentes no ensino bancário e a reinvenção da relação educador-educando e da práxis educativa, no processo de construção do conhecimento, em sala de aula.

O currículo em ciclos é estruturado, a partir de conteúdos significativos emergentes da problematização, dos conflitos e necessidades, da realidade concreta e existencial da

comunidade escolar, com o objetivo de superar toda a forma de discriminação humana, de gênero, de raça, de classe e cultural.

A proposta curricular interdisciplinar em ciclos via temas geradores tem por objetivo resgatar as vivências e experiências dos alunos, situações significativas que podem favorecer a compreensão da realidade para problematizá-la e transformá-la, tendo como metodologia o planejamento participativo de professores e alunos.

O projeto curricular em ciclos pela via da interdisciplinaridade vislumbra a construção coletiva do programa curricular por cada escola, de acordo com o estudo da realidade local, com o objetivo de investigar criticamente o cotidiano da escola e da comunidade, seus problemas e contradições, favorecer o conhecimento da comunidade escolar vinculada a uma comunidade local e perceber as questões significativas para a escola-comunidade-região.

O programa em construção é, simultaneamente, processo e produto, em permanente revisão, e expressa a ação no cotidiano da sala de aula, nos trabalhos pedagógicos, no dia a dia da escola. Funda-se no diálogo, no envolvimento do coletivo e na troca entre os envolvidos no processo.

Portanto, a construção de uma escola em ciclos trata-se de uma proposta que incomoda práticas pedagógicas mais tradicionais e conservadoras. Por isso, caracteriza-se por uma proposta que está inextricavelmente imbricada com a formação permanente^{iv} do educador para problematizar criticamente a prática desenvolvida e, sob a luz da teoria crítica do currículo propor uma prática emancipatória.

3.3 Dificuldades apontadas na implantação das propostas

Estudos (AGUIAR, 2005, 2011; COSTA, 2004; KRUG, 2006); apontam os interregnos administrativos por mudança e alternância nas gestões públicas como aspectos obstaculizadores no processo de implantação/implementação da proposta curricular em ciclos, o que tem inviabilizado a continuidade das propostas de políticas públicas compromissadas com a democratização do ensino e com qualidade social da educação^v para as camadas populares.

Nas pesquisas (AGUIAR, 2005, 2011; CAMARGO, 1997; COSTA, 2004; FARDIN, 2003; FANTINI, 2009; FONSECA, 2009; GOMES, 2003; KRUG, 2006, LEITE, 2004; MELO, 2004; MURTA, 2004; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2009; PAULINO, 2009;

PISTOIA, 2001; SANTIAGO, 2003; SANTOS, 2003; SILVA, 2004; VIEIRA, 2009), são apontados também outros aspectos dificultadores no processo de implantação e/ou implementação da proposta de flexibilização curricular em ciclos:

- dificuldade de superação da organização disciplinar do currículo escolar seriado;
- dificuldade no trabalho docente com a perspectiva interdisciplinar;
- criação de mecanismos de retenção oficiosa dos alunos;
- dificuldade dos professores em avaliar a aprendizagem;
- avaliação dissociada do processo ensino-aprendizagem;
- espaço físico insuficiente nas escolas para a realização de todas as atividades propostas;
- professores com dificuldade em trabalhar com alunos transferidos e/ou matriculados ao longo do ano letivo;
- dificuldade em garantir o atendimento das necessidades educativas individuais para alunos com dificuldades de aprendizagem;
- ausência de recursos financeiros para a confecção de materiais didático-pedagógicos.
- pouca participação dos professores nos horários de formação contínua, dada a necessidade de acúmulo de cargos;
- política de avaliações externas instituídas pelos Sistemas de Ensino, como mecanismos de controle e regulação dos produtos ou resultados educacionais e dos currículos escolares, não associada aos necessários investimentos financeiros e mudanças curriculares estruturais para que efetivamente ocorra a melhoria na qualidade de ensino da escola pública.

3.4 Avanços identificados nas propostas implantadas

Pesquisas (AGUIAR, 2005, 2011; CAMARGO, 2007; COSTA, 2004; FARDIN, 2003; FANTINI, 2009; FONSECA, 2009; GOMES, 2003; KRUG, 2006, LEITE, 2004; MELO, 2004; MURTA, 2004; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2009; PAULINO, 2009; PISTOIA, 2001; SANTIAGO, 2003; SANTOS, 2003; SAUL; AGUIAR, 2014; SILVA, 2004; VIEIRA,

2009) constata alguns aspectos considerados avanços nas redes de ensino, estadual e municipal, com a implantação da proposta da organização curricular em ciclos:

- implantação da proposta, de maneira gradativa, acompanhada com ampla discussão, re-elaboração, acompanhamento pela Secretaria de Ensino, educadores e comunidade escolar;
- combate aos índices de evasão, repetência e ao fracasso escolar;
- eliminação da distorção idade/ano do ciclo;
- regularização do fluxo escolar;
- ampliação do tempo de permanência do aluno na escola;
- construção de um fazer pedagógico cotidiano diferenciado, respeitando a diversidade existente;
- formação permanente dos educadores, como possibilidade de construção e de transformação de suas práticas pedagógicas;
- trabalho com conteúdos significativos;
- proposta de uma mudança paradigmática na concepção de avaliação da aprendizagem;
- inovação nos procedimentos avaliativos, utilizando reuniões de pais formativas, ou de pais e alunos juntamente, analisando o processo de aprendizagem;
- fortalecimento do trabalho coletivo e dos Conselhos Escolares;
- re-elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- possibilidade de reorganização dos espaços escolares e flexibilização do tempo de aprendizagem;
- plano pedagógico de apoio e agrupamentos diferenciados que orientam o trabalho com alunos com dificuldades na aprendizagem;
- construção de um currículo, numa perspectiva crítico-emancipatória que articula as dimensões socioculturais, considerando a realidade de cada educando, da escola e da cidade, com as dimensões metodológicas de ensino-aprendizagem;
- mudança na lógica da organização da escola, de modo a garantir o direito a todos de aprender;
- função social da escola, visando à formação humana, à formação de cidadãos;
- construção de uma escola pública, popular, democrática, com qualidade de ensino.

Pode-se afirmar, portanto, que a organização curricular em ciclos tem condições de concretizar a melhoria na qualidade da educação e combater o fracasso escolar, a exclusão educacional e social.

No entanto, entende-se que, essa possibilidade, considerando os limites da educação, não se evidencia em qualquer proposta curricular, pois, trata-se de uma proposta político-pedagógica ousada que estrutura um novo projeto educacional que considera a diversidade cultural, a desigualdade social existente e o direito de todos à educação.

4 CONCLUSÃO

Esse estudo objetivou contribuir com o avanço na produção acadêmica sobre o Estado do Conhecimento sobre a Progressão Escolar e Ciclos, ampliando e atualizando o balanço dos estudos, já existentes, sobre a temática.

Não foram localizadas pesquisas que analisassem a questão da formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciaturas, buscando identificar o que é tratado sobre a temática da progressão escolar e a organização dos ciclos, nesse período de formação acadêmica.

Nos trabalhos examinados, também, não foram localizados estudos sobre os investimentos necessários e gastos públicos para a implantação da proposta curricular em ciclos.

O conceito de ciclos é um conceito recente, na literatura acadêmica. A experiência pioneira de implantação da flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem para todo o Ensino Fundamental, compromissada com a democratização do ensino e com o direito à educação com qualidade para as camadas populares, ocorreu na gestão (1989 a 1992) de Luiza Erundina, sendo Secretário de Educação o professor Paulo Freire.

A proposta curricular em ciclos de aprendizagem fundamentada em pressupostos freireanos expandiu-se para outras redes de ensino, reestruturada de acordo com cada contexto, realidade local, social, numa perspectiva de construção de uma escola pública, popular e democrática.

Cada sistema de ensino, estadual ou municipal, definiu a sua proposta político-pedagógica para a implantação da organização da escola em ciclos, de acordo com diferentes caracterizações, concepções, conceitos e intencionalidades, cada qual com sua moldura

educacional, não sendo possível haver um único conceito ou maneira de implantar a organização curricular em ciclos.

A flexibilização curricular em ciclos exige uma mudança radical na estrutura organizacional do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil, na proposta de gestão da política pública num sistema de ensino.

Os estudos (AGUIAR, 2005, 2011; CAMARGO, 2007; COSTA, 2004; FARDIN, 2003; FANTINI, 2009; FONSECA, 2009; GOMES, 2003; KRUG, 2006, LEITE, 2004; MELO, 2004; MURTA, 2004; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2009; PAULINO, 2009; PISTOIA, 2001; SANTIAGO, 2003; SANTOS, 2003; SAUL; AGUIAR, 2014; SILVA, 2004; VIEIRA, 2009) pontuam uma maior possibilidade de sucesso na implantação/implementação da proposta de flexibilização curricular em ciclos quando a administração adota como princípio estruturante, a participação de todos os envolvidos no processo, na elaboração, discussão e construção da proposta curricular, acompanhada da formação permanente dos educadores e do princípio de autonomia pedagógica para as escolas.

Evidencia-se que a estrutura curricular em ciclos numa perspectiva crítico-emancipatória, tendo como fundamento o referencial teórico em Paulo Freire, tem uma melhor possibilidade de provocar uma mudança estrutural radical na *gramática da escola* de ruptura com a estrutura elitista e excludente da escola seriada.

A estrutura curricular em ciclos no paradigma crítico – emancipatório freireano propõe um *quefazer* crítico e criativo para o cotidiano da escola, a partir da flexibilização, da continuidade e da articulação curricular, do trabalho coletivo, do respeito ao ritmo, ao saber, à diversidade, à experiência de vida de cada educando, concebendo-o como sujeito histórico-social, no processo de construção e (re) construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a estrutura curricular em ciclos está imbricada com a democratização do ensino e com a construção de uma escola pública, popular, democrática e com qualidade social, tendo como horizonte a transformação da realidade opressora e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.142-162, set./dez. 1999.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27– 46, 1999.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre os ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 1, p. 31-50, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.
- _____. **Política e educação - ensaios**. 8ª Ed. São Paulo. Villa das Letras, 2007.
- _____. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Moderna, 2003.
- KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SAUL, Ana Maria. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas/RS, v. 14, p. 129-142, 2014.
- _____; AGUIAR, Denise Regina da Costa. **Políticas e práticas curriculares: contribuições de Paulo Freire**. Curitiba/PR: CRV, 2014.
- _____; SILVA, Antonio Fernando Gouvea da. **A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares**. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, p. 2064-2080, 2014.

_____; _____. O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 9-27, 2012.

_____; _____. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 07, p. 01-24, 2011.

SOUSA, Sandra Maria Zákia; BARRETO, E. S. de Sá. **Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990 -2002) – Relatório Final**. São Paulo: USP (MEC/ INEP/ COMPED/PNUD), 2004.

Teses e Dissertações

AGUIAR, Denise Regina da C. **Uma escola em ciclos: a obra em construção**. 2005, 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2005.

AGUIAR, Denise Regina da C. **A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire**, 2011, 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERTAGNA, R.H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2007, 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAMARGO, Rubens Barbosa. **Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)**. 1997, 368 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

COSTA, Adriana. **Escola sem fronteiras: discutindo o processo de participação docente**. 2004, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FANTINI, Elenir Aparecida. **Referenciais freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no Município de Diadema – São Paulo**. 2009, 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FARDIN, Vinicius Luciano. **Tecendo análises sobre o trabalho docente nos Ciclos de Formação da Escola Plural**. 2003, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2003.

FONSECA, Maria de Fátima. **A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva Freireana: revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema – São Paulo**. 2009, 98 f.

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOMES, Suzana dos Santos Gomes. **Tessituras docentes e avaliação formativa**. 2003, 2003 f. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2003.

LEITE, Fernanda Guarany Mendonça. **Comunicação pedagógica e repercussões no fenômeno do fracasso escolar discente**: um estudo de caso em escola pública organizada por ciclos de aprendizagem. 2004, 181 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MELO, Flávia Carvalho Malta de. **Novos caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar**: a teoria e a prática no contexto da escola plural. 2004, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

MURTA, Saionara Lúcia Fonseca. **A leitura na escola**: o avesso da avaliação externa. 2004, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

OLIVEIRA, Solange Alves. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004, 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, Solange de Lima. **Formação para a participação**: perspectivas freireanas para a educação infantil no município de Diadema, São Paulo. 2009, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAULINO, Simone Fabrini. **A prática da participação na política educacional do Município de Diadema-São Paulo**: a influência dos referenciais freireanos. 2009, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PISTOIA, Lenise Hens Caçula. **(Des) Vantagens e aprendizagem**: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2001, 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SANTIAGO, Silvany Bastos. **A avaliação nos ciclos de formação**: das intenções à prática. Estudo de caso em uma escola pública em Fortaleza. 2003, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SANTOS, Tânia Regina Lobato. **Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais**. 2003, 269 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** 2004, 485f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

VIEIRA, Sonia Regina. **Formação Permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência de Diadema –SP.** 2009, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

**Artigo recebido em 15/01/2016.
Aceito para publicação em 25/02/2016.**

ⁱ Dos 213 trabalhos encontrados foram selecionados 41 trabalhos para leitura integral de todo o texto das dissertações e teses, considerando a temática desenvolvida e a possibilidade de aquisição dos trabalhos pelo Programa de Comutação Bibliográfica /Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (COMUT/IBICIT) e/ou diretamente com as bibliotecas contatadas.

ⁱⁱ Alguns autores (ARROYO, 1999; FREITAS, 2003; BERTAGNA, 2003), não consideram o regime de progressão continuada como uma proposta de organização em ciclos, porque no bojo da proposta, não se evidencia uma ruptura com a lógica seriada e excludente. A progressão continuada limita-se a medidas reguladoras para o custo/benefício e a reformas pontuais de melhoria no fluxo de alunos e suas aprendizagens, com medidas de apoio (classes de aceleração, recuperação paralela, entre outras). A organização da escola em ciclos expandiu-se com uma proposta político-pedagógica mais radical, de reorganização do sistema de ensino, como a escola plural em Belo Horizonte (1993 a 2000), a escola cidadã em Porto Alegre (1993 a 2000), a escola democrática em São Paulo (1989 a 1992), dentre outras.

ⁱⁱⁱ Mainardes atualiza o número de teses e dissertações, disponibilizadas em: STREMEL, S.; MAINARDES, J. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2013.** Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>

^{iv} O fundamento da formação permanente do educador no pensamento de Paulo Freire implica na compreensão de que o ser humano é um ser inacabado, inconcluso, consciente de sua finitude e que está em permanente movimento de busca, de formação do *ser mais*. A proposta de formação permanente do educador está inextricavelmente imbricada com o processo de reflexão crítica do educador sobre sua própria prática, com a indissociabilidade entre a teoria e a prática, com a práxis educativa.

^v Para Freire (2007) educação e qualidade estão totalmente imbricadas, são sempre uma questão política, que exige ação, intencionalidade, não há neutralidade, *a favor do que, a favor de quem, contra o quê, contra quem, para quê, para quem* a educação se consolida. Freire (2007, p. 43) define qualidade da educação como a concretização de uma educação *democrática, popular, rigorosa, séria, respeitosa e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre.*