

Reflexões sobre a organização escolar em ciclos para as aprendizagens

Reflections on school organization in cycles for learning

 Alisson Moura Chagas *
Thamara Maria de Souza **
Valdivina Alves Ferreira ***

Recebido em: 25 out. 2019
Aprovado em: 26 out. 2021

Resumo: Este artigo busca contribuir para o debate sobre a política pública dos Ciclos para as Aprendizagens na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A forma de organização da educação brasileira é temática hodierna, sobretudo, aquela que tenta romper com os modelos tradicionais de organização da escolaridade no ensino fundamental. A Secretaria de Educação do Distrito Federal lançou mão dos Ciclos para as Aprendizagens com o intuito de transformar a realidade escolar que majoritariamente é marcada pela exclusão e seleção dos estudantes no processo educacional. É um estudo bibliográfico e documental. O texto está fundamentado nos seguintes autores: Carneiro (2015), Libâneo (2004), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), Ribeiro (2016), Mainardes (2007) e (2009), entre outros autores e documentos que referenciam a temática de organização escolar.

Palavras-chave: Legislação educacional. Política pública. Ciclos para as aprendizagens.

Abstract: This article seeks to contribute to the debate on the public policy Learning Cycles in the Public Education of the Federal District. The form of organization of Brazilian education is a current theme, above all, one that tries to break with the traditional models of organization of schooling in elementary school. The Public Education of the Federal District uses the Learning Cycles in order to transform the school reality that is mostly marked by the exclusion and selection of students in the educational process. It is a bibliographic and documentary study. The text is based on the following authors: Carneiro (2015), Libâneo (2004), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), Ribeiro (2016), Mainardes (2007) and (2009), among other authors and documents that reference the theme of school organization.

Keywords: Educational legislation. Public policy. Learning cycle.

* Alisson Moura Chagas é graduado em Letras e Pedagogia, especialista em Orientação Educacional e Educação a Distância; mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (UCB). Estudante do grupo de pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (Geppesp), da Universidade de Brasília. Contato: alissonescola@gmail.com

** Thamara Maria de Souza é graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Administração Escolar pela Universidade Católica de Brasília (2000), especialista em Gestão de Recursos Humanos pela UCB (2007), especialista em Gestão Pedagógica pela PUC/PR; mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2019). Psicopedagoga Clínica e Institucional pela UnB (2002). Estudante do grupo de pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (Geppesp), da Universidade de Brasília. Contato: tmasouza40@gmail.com.

*** Valdivina Alves Ferreira é graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV, especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar; mestre em Educação pela UFMS; e doutora em Educação (PUC GO). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB). Contato: valdivina5784@hotmail.com

Introdução

No Brasil, ainda não existe um sistema nacional de educação e ensino único, o qual opere em articulação com a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, trata da organização da educação nacional em seu art. 8º, afirmando que os entes federados “organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Assim, cabe à União a coordenação da política nacional de educação, em articulação com diversos níveis e sistemas de ensino, prevalecendo sua função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1996). “O Sistema Nacional de Educação não é do Governo Federal, mas é da Federação” (SAVIANI, 2014, p. 24).

Organização escolar é a ação de planejar, racionalizar, coordenar e avaliar, ou seja, planejar o trabalho da escola, racionalizar os recursos materiais, financeiros e intelectuais, além de coordenar e avaliar o trabalho das pessoas que ali prestam serviços administrativos ou educacionais. “As escolas são, pois, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 437).

Em relação à forma de organização da escolaridade, o regime seriado ao longo da história da educação brasileira tem produzido altas taxas de reprovação e evasão. Segundo Ribeiro (2016), diversos pesquisadores são favoráveis a romper com esse sistema majoritário de organização escolar, o qual é designado de excludente. “Tais estudiosos começaram a fazer menção a uma nova proposta de organização para o sistema educacional, denominada ciclo de aprendizagem” (RIBEIRO, 2016, p. 84). Segundo Mainardes (2007), a política pública da organização escolar em ciclos tem como objetivo reduzir essas taxas de reprovação, assim, entende-se que a organização escolar em ciclos é compreendida como menos seletiva e excludente.

Este trabalho é um estudo bibliográfico e documental que utilizará como suporte teórico os autores que pesquisam sobre políticas públicas educacionais que tratam da organização escolar. Os fundamentos teóricos de Carneiro (2015), Libâneo (2004), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), Ribeiro (2016), Mainardes (2007) e (2009), entre outros autores e documentos que referenciam a temática de organização escolar, comporão o quadro teórico e documental da pesquisa.

1. A organização escolar e a legislação educacional

Para compreender organização escolar, é preciso compreender o que significa organizar. Para Libâneo,

Oliveira e Toschi (2012), é dispor de forma ordenada, é “dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições para realizá-la” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 436). Dessarte, organização escolar, segundo os autores, é uma unidade social que visa alcançar objetivos educacionais, levando em consideração as estruturas e processos organizativos: “de fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 437).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a racionalização do trabalho e a coordenação de esforço humano coletivo se efetivam por meio dessas estruturas e processos organizacionais, os quais, também, podem ser designados como funções: de planejamento, de organização, de direção e de controle. Assim, “na escola, essas funções aplicam-se tanto aos aspectos pedagógicos (atividade-fim) quanto aos técnico-administrativos (atividade-meio), ambos impregnados do caráter educativo, formativo, próprio das instituições educacionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 438).

Segundo Carneiro (2015), o termo organização, na atual legislação brasileira, é compreendido como “um conceito extrapolante da semântica administrativa, uma vez que associa elementos de compreensão que envolvem, também, componentes éticos do processo complexo de formação e inclusão de identidade” (CARNEIRO, 2015, p. 188). Assim, para o autor, na educação escolar há uma distribuição das responsabilidades e das ações administrativas e pedagógicas, tendo em vista a sua organização material e finalística, que envolve juízos valorativos das unidades de ensino que devem sistematizar seus procedimentos institucionais.

Entende-se que são conceitos imbricados, tanto a organização dos sistemas de ensino quanto a organização da educação nacional, pois “quando se fala em organização da educação nacional, de alguma forma, fala-se nas formas de organizar o conhecimento por meio da estrutura formal dos sistemas de ensino” (CARNEIRO, 2015, p. 189). Segundo Libâneo (2004), a organização escolar propõe-se a prover condições para o funcionamento da escola e do trabalho dos docentes em sala de aula. Juntamente, a organização escolar e a gestão educacional buscam assegurar os meios e recursos necessários para esse devido funcionamento.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), existem duas concepções de organização escolar: a técnico-científica e a sociocrítica. Essa última, segundo os autores, pode ser subdividida em três outras concepções de organização escolar: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. “A organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais

e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 444).

A visão burocrática e tecnicista da escola é característica da concepção técnico-científica. Nessa concepção a escola tem decisões verticalizadas, os docentes não participam dos planejamentos, e a organização escolar é neutra. O intuito é alcançar bons índices de eficácia e eficiência. Denominada de administração clássica ou burocrata em sua versão mais conservadora, a concepção técnico-científica tem a visão mais recente “conhecida como modelo de gestão da qualidade total, com utilização mais forte dos métodos e práticas de gestão da administração empresarial” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 446).

Já na visão sociocrítica, também, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as decisões são horizontais, os docentes e os demais segmentos da comunidade escolar participam das decisões, pois esta é feita de forma coletiva, e a organização escolar não é neutra. “A organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 445). A concepção sociocrítica, conforme mencionado anteriormente, se desdobra em três outras formas de gestão, todas democráticas.

A primeira é a concepção autogestionária, que tem por premissa a responsabilidade coletiva das decisões administrativas e pedagógicas. Na organização escolar, faz oposição às normas, regulamentos e procedimentos já definidos; Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) os chamam de elementos instituídos. Em contrapartida, valoriza a capacidade do coletivo em criar as próprias normas, regulamentos, além de instituí-los; e, por isso, são denominados pelos autores de elementos constituintes.

A segunda concepção é a interpretativa, que vê “a escola como uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva. Privilegia menos o ato de organizar e mais a ‘ação organizadora’, com valores e práticas compartilhados. A ação organizadora valoriza muito as interpretações” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 449). Essa concepção opõe-se incisivamente à concepção técnico-científica.

Já a terceira concepção, denominada democrático-participativa, tem por premissa a relação orgânica entre os partícipes, em que todos devem assumir a busca pelos objetivos comuns. Contudo, “advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das deliberações” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 447).

A partir dessas concepções de organização escolar, pode-se discutir como elas se materializam nas

unidades escolares que estão vinculadas a um sistema de ensino. Para esclarecer esse tema, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam algumas nuances sobre o Sistema Nacional de Educação no Brasil, afirmando que existem “duas formas fundamentais de construção, organização e desenvolvimento de um sistema. Numa são realçados os aspectos estáveis e harmoniosos da organização; noutra, o caráter dinâmico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 316), ou seja, uma vertente está para o positivismo e a outra para a dialética.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essas relações ocorrem tanto internamente quanto externamente, ou seja, as relações adaptativas ou dinâmicas ocorrem dentro dos sistemas e/ou entre os sistemas. E essas relações demonstram a forma de governar dos responsáveis por essa gestão, uma vez que, segundo os autores, “por meio da inter-relação entre os sistemas serão alcançados determinados fins” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 316).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ainda mencionam como exemplo “o fato de a Constituição Federal e a LDB trazerem como finalidade precípua da educação escolar a formação para o trabalho, indicando que um dos papéis fundamentais da educação é qualificar a força de trabalho para o sistema produtivo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 316-317). Revela-se, assim, a relação entre política e sistema ou entre política e educação, evidenciando outra característica do sistema, a existência do caráter histórico e intencional. Após essas proposições, os autores questionam se o Brasil possui um Sistema Nacional de Educação ou Ensino.

Pauta dos movimentos organizados de educadores, “a criação de um sistema nacional articulado de educação, de forma que Estado, sociedade e as diferentes esferas administrativas atuem de maneira organizada, autônoma, permanente, democrática e participativa” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 318) é marcada por avanços e retrocessos.

O termo organização, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é o modo pelo qual é ordenado e constituído um sistema. A educação escolar brasileira é organizada pela União, estados, municípios e Distrito Federal, que são as denominadas esferas administrativas. Conforme o art. 8º da LDB/1996, essas esferas “organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Segundo Carneiro (2015), no momento em que o legislador menciona o termo organização, “está preocupado em definir elementos estruturadores da educação escolar, começando pelos sistemas e chegando às escolas, sob o influxo das diretrizes e bases da educação nacional” (p. 188). De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 18, a organização político-administrativa do Brasil, denominado República Federativa

do Brasil, “compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Na LDB/1996, o primeiro parágrafo do art. 8º estabelece que “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. E, no segundo parágrafo do mesmo artigo, legisla que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996).

Para Carneiro (2015), a função normativa está vinculada ao art. 22 da Constituição Federal de 1988, que trata das competências privativas da União. No inciso XXV, restringe a ela a competência de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988). A função redistributiva está vinculada aos repasses financeiros aos entes constitutivos da organização político-administrativa da República Federativa do Brasil com vista a assegurar o direito à educação (CARNEIRO, 2015). Já a função supletiva está vinculada “à complementaridade de ações no âmbito do direito à educação, como um direito fundamental circunscrito a uma fundamentalidade formal e material” (CARNEIRO, 2015, p. 193).

À união cabe, em consonância com o art. 9º da LDB/1996, elaborar o Plano Nacional da Educação, por exemplo. Desta forma, as funções mais amplas cabem à União enquanto partícipe da organização da educação brasileira. A partir da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), os estados, municípios e Distrito Federal devem, também, elaborar seus respectivos planos de educação. “A unidade do sistema será garantida, pois, pela coordenação da União” (SAVIANI, 2014, p.18).

A Constituição Federal de 1988, também, apresenta as incumbências em relação à organização da oferta de ensino para os municípios, os quais atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, não lhes sendo permitido, segundo Saviani (2014), a competência de legislar em matéria de educação. “Diferentemente do caso dos estados e Distrito Federal que, conforme o inciso IX do artigo 24, têm competência para legislar, concorrentemente com a União, sobre educação, cultura, ensino e desporto” (SAVIANI, 2014, p. 25). O Distrito Federal tem sua divisão em municípios vedada; a ele aplicam-se as competências referentes aos estados e aos municípios (BRASIL, 1988, art. 32).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania bem como a qualificação para o trabalho. Após oito anos da aprovação da Constituição Federal, a LDB/1996 legitima essa política por meio do art. 24, o qual consiste em organizar a educação básica mediante regras comuns, tais como: a carga horária mínima anual de oitocentas

horas para o ensino fundamental e médio; o quantitativo mínimo de duzentos dias letivos e a frequência mínima de setenta e cinco por cento das horas para lograr aprovação; a classificação dos estudantes em qualquer série ou etapa, feita mediante promoção para estudantes da própria escola e transferência para aqueles que vierem de outras instituições – a classificação não se aplica ao primeiro ano do ensino fundamental, pois a regra é a idade (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB/1996, a educação básica poderá ser organizada em classes ou turmas, com alunos de séries diferenciadas, desde que tenham o mesmo nível de conhecimento nos componentes curriculares ofertados. A LDB/1996, também, regulamenta a verificação do rendimento escolar que deve ser contínua e cumulativa com ênfase aos aspectos qualitativos da avaliação. A possibilidade de aceleração e avanços são critérios avaliativos e a recuperação torna-se obrigatória nos casos de baixo rendimento escolar. E, por fim, para as instituições “que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, art. 24).

A LDB/1996 legisla que o Ensino Fundamental obrigatório terá duração de nove anos e terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, art. 32). A base legal para a utilização dos Ciclos para as Aprendizagens (forma de organização escolar adotada no Distrito Federal) no Ensino Fundamental encontra-se na LDB/1996, permitindo a possibilidade do desdobramento facultativo para essa etapa de ensino. A legislação brasileira faz apontamentos sobre a gestão democrática do ensino público, ou seja, a administração coletiva dos partícipes envolvidos de forma direta e indireta no processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre os graus de autonomia assegurados às suas unidades escolares.

Na gestão democrática do ensino público, a LDB/1996 afirma que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 1996, art. 24), e dois princípios nortearão essa gestão do ensino público: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, art. 14). A LDB/1996 estabelece, também, que as unidades escolares públicas de educação básica terão asseguradas pelos respectivos sistemas de ensino “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais

de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, art. 15).

Desta forma, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o Brasil não possui um Sistema de Ensino Nacional no qual se opere a articulação entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal. Cabendo à União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996).

Assim, os municípios, os estados e o Distrito Federal são considerados sistemas de ensino, entendimento que já era preconizado na Constituição Federal de 1988 no art. 211, o qual anunciava que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Mesmo não tendo um sistema nacional, o Brasil conta com vários sistemas de ensino, pois a legislação aponta para a necessidade do regime de colaboração entre os respectivos sistemas de ensino, que sejam vinculados à União, aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal. Para que a implementação do sistema nacional de ensino aconteça, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que dependerá de ações do Executivo Federal e dos demais entes federados, além das diversas organizações da sociedade civil.

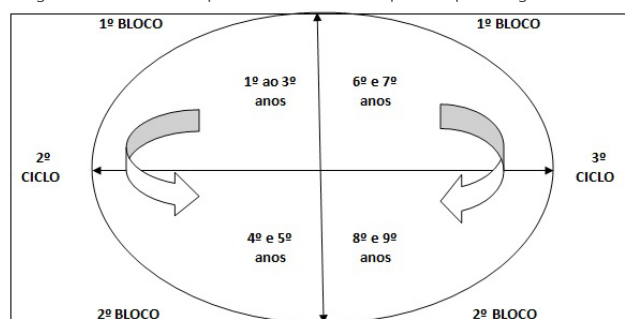
Posta a temática de organização dos sistemas de ensino, a próxima parte do texto discutirá a organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens, como já mencionado, que é a forma de organização da escolaridade adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

2. A organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens

Na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) optou pela organização da escolaridade em Ciclos para as Aprendizagens. Iniciada em 2008, chegou-se à universalização do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Em 2013, sob o Governo de Agnelo Queiroz (PT), foi iniciado o processo de implementação do 2º bloco do 2º Ciclo para as Aprendizagens, por meio de adesão voluntária das escolas que ofertavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da implementação do 2º Ciclo para as Aprendizagens, essa organização passou, também, a ser planejada para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Hoje a SEEDF, à luz da LDB/1996 e conforme os pareceres e portarias vigentes, encontra-se legalmente respaldada para a organização em Ciclos para as Aprendizagens em todo o Ensino Fundamental de 9 anos nas unidades escolares pertencentes à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (imagem 1).

Imagem 1 – Divisão das etapas/conteúdos nos ciclos para as aprendizagens da SEEDF



Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com SEEDF (2016), a educação básica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, organizada em Ciclos para as Aprendizagens, possui três ciclos sequenciais. O 1º Ciclo para as Aprendizagens é composto pela primeira etapa da educação básica: a educação infantil. O 2º Ciclo para as Aprendizagens, conforme o quadro 1, abrange os conteúdos dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, o qual está dividido em dois blocos: o 1º bloco compreende os três primeiros anos Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), que é denominado Bloco Inicial de Alfabetização (BIA); e o 2º bloco, os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

O 3º Ciclo para as Aprendizagens, segundo o quadro 1, abrange os conteúdos dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, que também está dividido em dois blocos: o 1º bloco compreende os 6º e 7º anos e o 2º bloco os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Ao final de cada um dos quatro blocos que compõem o 2º e 3º Ciclos para as Aprendizagens, existe, caso o estudante não atinja os objetivos previstos para o bloco, a possibilidade de retenção.

Para implementar uma política pública, como a organização em Ciclos para as Aprendizagens, é preciso investimentos “na melhoria das condições de trabalho nas escolas e ainda mais professores, mais recursos didáticos e espaços” (MAINARDES, 2007, p. 16). A formação continuada dos docentes é o ponto de partida para resultados positivos da política de organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens. Mainardes (2007) afirma que as experiências de implementação das políticas de ciclos geralmente são problemáticas, pois a incorporação das ideias progressistas nas práticas de ensino não ocorre de forma serena.

Vale ressaltar que “a concepção de Estado que orienta os mandatos dos governos possui um papel preponderante na definição do tipo e das características das políticas” (MAINARDES 2007, p. 70). No geral, segundo Mainardes (2007), as políticas de ciclos têm como objetivo reverter o fracasso escolar, bem como melhorar a qualidade de ensino. Assim, os índices de reprovações tendem a decrescer com essa forma de organização escolar. Contudo, de acordo com Fernandes (2007, p.

78), “a simples troca na medida de tempo, implementando uma unidade de tempo de dois ou mais anos, não garante uma mudança efetiva na concepção de escolarização e nas práticas educativas”.

Para Ribeiro (2016), a organização escolar em ciclos não se resume em suprimir a retenção dos estudantes nas séries ou blocos, para a autora, os ciclos podem ser conceituados como uma nova concepção educacional, uma vez que apresentam razões ousadas na forma de organizar o ensino, que a difere da organização seriada. Assim, para que ocorra um processo de implementação com resultados satisfatórios, necessita-se de uma brusca ruptura com os paradigmas tradicionais de ensino, além de compreender a intenção da implementação dessa forma de organização nas secretarias de educação. Necessita-se, ainda, compreender as concepções que o docente tem sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Mainardes (2009), a organização escolar em ciclos, numa perspectiva epistemológica, está relacionada com a transformação do sistema de ensino. Os sistemas de ensino precisam questionar a lógica da escola tradicional, ou seja, rever sua estrutura, organização e finalidades.

Para Fernandes (2007), a organização da escolaridade em ciclos tem como premissa a ruptura da forma de planejamento bem como da programação de atividades, de modo que todos os estudantes deveriam atingir de forma satisfatória os conhecimentos previstos numa série/ano. Ou seja, a organização da escolaridade em ciclos “pressupõe, portanto, um alargamento desse tempo anual, que pode ser pensado em um ciclo de dois, três, quatro, ou mais anos, levando em consideração as diferenças de ritmo dos estudantes, e da mesma forma, perseguindo ou não um ponto de chegada comum” (FERNANDES, 2007, p.85).

Para Mainardes (2009), a utilização da organização pedagógica em ciclos representa uma mudança radical do paradigma escolar. E isso tem causado um intenso debate entre os envolvidos: professores, pais, estudantes e pesquisadores. As mudanças no formato de avaliação e no trabalho pedagógico em sala são exigências que a organização em ciclos traz para os professores e a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A implementação dos ciclos não é uma política simples de ser recebida e compreendida pela comunidade escolar. Um dos primeiros obstáculos envolve um dos principais personagens do processo educacional: o docente, que na maioria das vezes é arredo a um modelo de organização escolar que se opõe à seriação. Para Mainardes (2009), os profissionais que atuam na escola normalmente não participam ativamente da construção da proposta em ciclos, o que prejudica a implementação desse modelo de organização escolar. Quando os ciclos

são implantados dessa maneira, o profissional deixa de adquirir os fundamentos necessários de sua organização, não compreendendo sequer teoricamente a proposta.

Hodiernamente, segundo Mainardes (2009), a identidade docente está vinculada à escola seriada, ou seja, as experiências de seus docentes, em geral, têm raízes na escola de modelo tradicional de ensino. Entretanto, é necessário se atentar para o fato de que os professores não necessariamente têm a mesma formação, variando dos modelos mais tradicionais e conservadores aos mais progressistas.

A chamada resistência dos professores aos ciclos tem sido um tema recorrente [...]. Embora a resistência seja um fato concreto entre os profissionais da educação, acreditamos que esta precisa ser compreendida no contexto no qual as políticas de organização escolar são implementadas. (MAINARDES, 2009, p. 56).

De qualquer forma, a resistência às formas de organização escolar mais flexível, como os Ciclos para as Aprendizagens, apresenta desconforto no exercício das funções do magistério a esses profissionais, e isso está vinculado à formação docente.

Para Gatti (2013), é preocupante a atual formação dos professores nas licenciaturas para a atuação na educação básica, uma vez que “a formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (GATTI, 2013, p. 39). Essa formação precária nos cursos de licenciaturas agrava ainda mais a situação, pois traz insegurança ao futuro docente, que apresentará dificuldade na prática pedagógica.

A proposta de ciclos, na maioria das redes de ensino, não promove a devida ruptura com o tradicional, e sim reforça a lógica seriada, sendo apenas um amontoado de anos que servem para evitar a retenção, ou apenas postergar o inevitável, devido a algumas propostas de ciclos possibilitarem a retenção em determinados momentos do processo. Nesse contexto, Arroyo (1999) tem o seguinte posicionamento:

Se pretende inovar métodos, na visão tradicional, se propõe treinar no domínio de novos métodos. Se se pretende organizar a escola em ciclos, na visão tradicional se propõe que aprendam primeiro o que é ciclo, conteúdos de ciclos, avaliação de ciclo, passagem ou retenção no ciclo etc. Nessa visão tradicional, o profissional da educação básica é visto como alguém competente em tarefas, um tarefeiro. Competente em práticas, um prático. (ARROYO, 1999, p. 146-147).

De acordo com os estudos de Mainardes (2009), numa perspectiva de epistemologia geral, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, aderindo à

organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens, deve estar comprometida com a transformação do sistema educacional. A organização ciclada vai de encontro à lógica graduada, que é uma escola excludente e seletiva, além de questionar a estrutura, a organização e a finalidade de suas unidades escolares. Nessa mesma linha de pensamento,

a imagem cíclica não deve ser a circular, mas aquela representada por uma espiral. A espiral contém em si o círculo, o ponto e a linha e, em um único movimento, sai e torna a si mesma, porém em um plano diferente. Havendo sempre uma transformação. É o fluir e o manter-se. O modo como pensamos a temporalidade do humano produz novas formas de perceber o mundo e de fazer políticas e pedagogias. (MELUCCI, 1991, citada por BARBOSA, 2013, p. 75).

Segundo Barbosa (2013), a organização interna que compreende a forma de organização das turmas, a avaliação e o modo de conduzir o ensino são fatores que provocam o insucesso dos estudantes. Barbosa (2013) ressalta que as escolas que introduziram os ciclos não necessariamente transformaram suas realidades, pois essa transformação é resultado das concepções de todos os envolvidos, e não será um decreto legislativo que irá transformar a realidade dessas instituições. A autora ressalta, ainda, que a sociedade é conservadora, priorizando manter relações assimétricas de poder e as questões de tradição, o que dificulta o redirecionamento das escolas que implementam os ciclos. Sobre essa questão, Arroyo (1999) afirma:

É curioso constatar que é no campo da formação de profissionais de educação básica onde mais abundam as leis e os pareceres de conselho, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até de agências de financiamento, nacionais e internacionais. [...]. A forma como esse ofício é tratado nas políticas é como se fosse um fazer e pensar indefinido, deformado. Cada governante, legislador ou conselheiro, cada tecnocrata de banco se julga no direito de conformá-lo à mercê de cada demanda conjuntural. (ARROYO, 1999, p. 151).

Nesse contexto de legislação, Hoffmann (2008) afirma que o poder público tem preocupação com índices de acesso à escola pública, mas a qualidade é questionável. E outra questão levantada pela autora é a permanência dos estudantes nos sistemas. Há, ainda, muita resistência sobre a avaliação por meio de relatórios, o que impossibilita a avaliação formativa e processual, deixando prevalecer aquela avaliação tradicional dos sistemas de ensino: a avaliação classificatória. Essa avaliação não favorece a melhoria da ação educativa. Esses são alguns dos fatores que precisam ser rompidos.

Freitas (2003) afirma que o modelo de organização em ciclos não pode ser imposto pelos sistemas de

ensino, ou seja, não deve ser uma política pública que determine a utilização compulsória do modelo de organização pedagógica. Tendo por base experiências frutíferas, o autor afirma que uma opção seria a do convencimento por indução, assim a gestão da escola teria autonomia para escolher o modelo pedagógico. Outrossim, “não se deve fazer experimentos com redes inteiras” (FREITAS, 2003, p.70). É importante ter claro o conceito de ciclos para implementação dessa política pública nos sistemas de ensino, por isso,

mais do que classificar as diferentes compreensões e possibilidades de implementar os ciclos, é importante caracterizar as concepções de educação e as políticas públicas que orientam as escolhas. A concepção de ciclos acaba sendo depositária dessas políticas e seu sucesso dependerá de tais concepções. (FREITAS, 2003, p.72).

No campo da educação, é possível verificar “o desenvolvimento de enfoques de pesquisa que sejam relevantes para a formulação de políticas ou orientada em direção à resolução e às prioridades dos gestores, distinta da investigação acadêmica clássica” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.148), que valoriza o conhecimento disciplinar. Atualmente, já é possível encontrar propostas que valorizam os principais sujeitos do processo educativo, ou seja, professores e comunidade em geral podem intervir na produção e seleção dos conhecimentos que servirão de base para elaboração das políticas públicas educacionais.

Vale ressaltar que os ciclos enquanto política pública de organização escolar são implementados com diversas nomenclaturas (no DF a SEEDF optou pela nomenclatura Ciclos para as Aprendizagens), além de serem implementados de formas variadas, “chegando inclusive a negar sua própria essência, em prol da consecução de objetivos estatísticos ou eleitoreiros, sem a preocupação de se operar uma verdadeira e profunda mudança nas práticas educativas desses sistemas” (RIBEIRO, 2016, p.51). A obtenção de objetivos estatísticos, segundo Ribeiro (2016), diz respeito ao aumento do quantitativo de vagas no sistema público, sem a devida preocupação com a qualidade educacional dessa oferta, “apenas para figurar de forma positiva nos relatórios dos organismos internacionais” (RIBEIRO, 2016, p.51).

De acordo com Ribeiro (2016), existem alguns críticos dos ciclos implementados no Brasil. Para esses críticos, essa organização escolar é entendida como uma “forma de os governos darem respostas às pressões feitas pelos organismos internacionais em relação à baixa escolaridade da população brasileira” (RIBEIRO, 2016, p. 220). Mais uma evidência da influência desses organismos no Brasil. Para outros críticos, “os ciclos são uma forma rápida e barata do governo ‘fabricar’ as estatísticas necessárias à melhoria de sua imagem em nível

internacional” (RIBEIRO, 2016, p. 221). Nessas pressões, muitas vezes cabe aos docentes se adequarem aos sistemas, buscando melhorar sua prática pedagógica, com ou sem suporte das secretarias de educação.

Considerações finais

A instituição escolar é caracterizada como sendo um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, fazendo com que dessa forma seja diferente das empresas convencionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Desse modo, “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 444).

Uma vertente positivista e outra dialética são as duas formas que encontramos para a organização de um sistema de ensino. A vertente positivista possui aspectos estáveis e harmoniosos, diferente da vertente dialética, que traz possibilidades de transformação do sistema de ensino. A construção do Sistema Nacional de Educação configura-se, portanto, em um “conjunto unificado que articule todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando assegurar a educação com o

mesmo padrão de qualidade para toda população do país” (SAVIANI, 2014, p. 27).

A organização escolar em ciclos não é a solução para o fracasso escolar, e essa forma de organizar a escolaridade não vem como mera contraposição à seriação (FERNANDES, 2007). Existem aspectos que merecem atenção por parte das gestões educacionais, como a ampliação dos espaços físicos e recursos didáticos para que os professores possam desenvolver as práticas de ensino, e, sobretudo, a necessidade de formação docente, pois os responsáveis por materializar as políticas no chão da sala de aula, muitas vezes, não conhecem as propostas implementadas pelos sistemas de ensino.

Dessa forma, a política pública de ciclos deve ser implementada de maneira democrática, uma vez que todos os envolvidos no processo devem participar desde a formulação até a implementação da política pública. Sabe-se que a organização em ciclos não representa necessariamente melhoria no processo de ensino e aprendizagem, o que se pode observar são os elevados índices de aprovação, tendo em vista a forma que cada bloco se organiza. Contudo, em determinados momentos dos ciclos, as retenções/reprovações acontecem, o que indica uma postergação das retenções nas séries/anos em que não há possibilidade de elas acontecerem. Vale ressaltar que a organização da escolaridade em ciclos propõe uma avaliação diferenciada dos modelos tradicionais de ensino e organização escolar, lançando mão da avaliação formativa que favorece a ação educativa. ■

Referências

- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. XX, n. 68, p. 143-162, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.
- BARBOSA, M. C. S. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: Jaqueline Moll. (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição (1988). Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 maio 2018.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05 maio 2018.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014.
- HOFFMANN, J. Acesso ou permanência. In: HOFFMANN, J. (org.). **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.
- MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, M. M. de L. **Ciclos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

SAVIANI, D. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, C.; GADOTTI, M.; BORDIGNON, G.; NÓGUEIRA, F. (org.). **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 após o Manifesto. Brasília, MEC, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Tira-Dúvidas**: Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens - Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2016. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dez16/ens_fund_caderno_tira_duvidas_org_ciclos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.