

CICLOS: ESTUDOS SOBRE AS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS NO BRASIL¹

Elba Siqueira de Sá Barretto²

Sandra Zákia Sousa³

Este trabalho tem origem em investigação relativa ao Estado do Conhecimento sobre Ciclos e progressão escolar⁴, realizada por grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da USP, sob a coordenação das autoras e ainda em andamento. Dele constam reflexões que farão parte do relatório final do estudo, bem como excertos de textos já publicados⁵ com base no material examinado, os quais tratam do tema na perspectiva de análise das políticas educacionais no Brasil.

Tendo como propósito mapear investigações disponíveis sobre as políticas em curso no país e subsidiar a discussão de suas características e implicações, este texto está estruturado com as seguintes seções: mapeamento da produção; histórico das iniciativas e a construção do conceito de ciclos; abrangência dos ciclos no país e avaliação nos ciclos e dos ciclos.

Mapeamento da produção

O referido Estado do Conhecimento abrange a produção acadêmica nacional divulgada no período de 1990 ao final de 2002. Neste texto, eventualmente faremos menção a trabalhos publicados sobre o tema fora desse intervalo de tempo, em razão da relevância de suas contribuições para os aspectos em análise.

Os ciclos, tal como abordados neste trabalho, compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à

¹ Trabalho encomendado pelo GT Estado e Política Educacional para apresentação na 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, nov. 2004.

² Professora da FE-USP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

³ Professora da FE-USP

⁴ Estudo financiado pelo INEP/PNUD.

⁵ Trata-se dos artigos de Barretto; Sousa (2004, 2004^a).

totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino.

Para o desenvolvimento do estudo procedeu-se a uma pesquisa documental, que deu continuidade a levantamento sobre o tema, divulgado em 2003⁶. Foram selecionados artigos que constam de periódicos, privilegiando-se os de natureza acadêmica, livros, capítulos de livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e trabalhos publicados em anais de encontros científicos da área de âmbito nacional, perfazendo um total de 114 títulos.

Quatorze periódicos científicos da área e três séries, escolhidos entre aqueles de circulação nacional, foram consultados exaustivamente. Excepcionalmente, em razão do conteúdo abordado, incluíram-se, também, artigos de outros periódicos, de circulação mais restrita, ou de revistas que se voltam mais especificamente para professores atuantes no ensino básico, de ampla circulação, bem como algumas séries.

Além desses, constam como fontes, livros e capítulos de livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado e os trabalhos divulgados em anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e bienais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), eventos que, pela sua natureza e abrangência tendem a catalizar trabalhos sobre a temática.

Além do exame sistemático dos periódicos, os procedimentos utilizados para levantamento dos textos envolveram consulta às bases de dados de bibliotecas universitárias, aos CDs da ANPEd e às referências bibliográficas contidas em trabalhos publicados.

⁶ Sob a coordenação de Sandra Zákia Sousa, da Faculdade de Educação da USP, foi publicado levantamento bibliográfico sobre o tema, que abrange o período de 1980 ao primeiro semestre de 2002. (Sousa et. al, 2003).

Histórico das iniciativas e construção do conceito de ciclos

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

Com vistas a evidenciar usos e sentidos do termo, é aqui feita uma breve retrospectiva de perspectivas presentes na legislação brasileira que trata da educação institucionalizada, bem como de iniciativas de reorganização curricular, implementadas em redes escolares no território nacional, que expressam, em seu delineamento, elementos do conceito de ciclos.

Ciclos como etapas da escolarização

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61 (LDB), prescrevia para o país uma estrutura escolar segundo a qual, ao ensino primário, com duração de quatro anos, seguia-se o ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro séries anuais, e o colegial, de três.

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

O uso do termo ciclos na Lei 4024/61, para denominar diferentes etapas de escolaridade, abrigava, portanto, o regime seriado, como modo de organização da escola.

A primeira LDB foi quase toda revogada pela Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Ainda que tenha reunido o ensino primário e o ginásial para formar o ensino de primeiro grau com oito anos, esta lei

não alterou basicamente o seu modo de funcionamento, de sorte que continuaram assim perfeitamente identificáveis os ciclos de escolaridade do período anterior⁷.

Com a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/ 96), a ampliação do direito à educação institucionalizada para as crianças, a partir dos primeiros meses de vida, é formalizada mediante a incorporação da creche e da pré-escola aos sistemas educacionais. Neste caso, confirma-se também uma periodização da educação infantil que, grosso modo, acompanha as fases de desenvolvimento da criança, e confere-se a ela abrangência nacional.

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

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

A introdução de um sistema escolar universal, que substituiu as formas de socialização informal feitas pela família e outras agências em períodos anteriores, veio acompanhada da introdução da obrigatoriedade escolar que implicou o ordenamento

⁷ A Lei 5692/71, embora sem referência à denominação ciclos, abre a possibilidade de novas formas de organização da escola ao prever, ao lado das séries, a possibilidade de avanços progressivos na trajetória escolar. O sistema de avanços progressivos é tratado no Parecer 360/74 do Conselho Federal de Educação, no item I, nos termos que se seguem. O sistema de avanços progressivos implica na “*adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. (...) Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança freqüenta a escola*”.

compulsório de uma etapa da vida. Progressivamente outros períodos da vida passaram também a ser regulados pelo Estado mediante a massificação da educação básica e a expansão do ensino superior.

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

Assim sendo, são produzidas uma psicologia, uma pedagogia e uma didática, que passam a informar cada fase da escolarização correspondente a cada ciclo da vida; delineiam-se diferentes perfis de profissionais que devem ocupar-se das crianças, adolescentes e jovens; criam-se instituições ou aparatos diferenciados para atendê-los. Com isso são moldados consensos homogeneizadores a respeito de como devem ser ordenados os tempos, os espaços e as atividades com que as pessoas devem ocupar-se nesses períodos da vida.

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

As etapas de escolaridade fortemente demarcadas pela legislação, que podem ser entendidas como ciclos escolares, pressupõem o trabalho educacional com uma determinada faixa etária. Contudo, ao serem institucionalizadas no sistema educacional brasileiro, já nascem com uma clientela profundamente diferenciada em relação ao perfil etário da população a que originalmente deveriam atender, detentora de grande atraso escolar. Entre outros motivos sociais, econômicos e, mesmo, educacionais, a estrutura seriada desses ciclos, herdada da expansão dos grupos escolares a partir o início dos novecentos, se tem constituído em fator impeditivo do atendimento adequado à clientela.

É tendo como pano de fundo esse cenário que nos propomos a discutir os significados atribuídos aos ciclos como uma das formas não seriadas de organização da escola. As experiências brasileiras que contribuem para a construção dessa idéia de ciclos

começam a aparecer, sobretudo, a partir da década de 60 do século XX. A contar daí, registram-se muitas iniciativas, em diferentes redes escolares e em períodos, circunstâncias e lugares diversos.

Ciclos como organização da escola: construção de significados

Entre nós a idéia de ciclos vem associada, de certo modo, a propostas de promoção automática, avanços progressivos, progressão continuada, sendo que a própria denominação ciclos, para alternativas de organização escolar não seriada, apenas surge nos anos 80, e passa, a partir de então, a ser acompanhada de vários qualificativos.

Por que promoção automática?

A expressão consagrou-se em virtude da influência que teve o sistema de escolas não seriadas na Inglaterra sobre o debate que se travou na década de 50 acerca do fracasso escolar, evidenciado pela divulgação das estatísticas educacionais que mostravam a extensão e gravidade dos impactos da repetência e da evasão no sistema de ensino. Razões de ordem política, como a premência de universalizar a educação básica garantindo a todos a formação comum demandada pelo desenvolvimento do país - que se urbanizava e se industrializava rapidamente -, associavam-se a motivações de natureza econômica. Argumentava-se, então, que a repetência trazia enormes prejuízos ao sistema escolar, visto que diminuía a sua capacidade de atender mais amplamente a procura por educação em uma terra em que não havia escolas para todos. A esses motivos juntaram-se também os de ordem pedagógica e psicológica, mais voltados às possibilidades de desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos e de valorização da sua auto-estima.

Nesse contexto, o regime inglês de progressão dos grupos de alunos da mesma idade, que seria também adotado em redes escolares dos Estados Unidos, parece muito atrativo para combater a repetência, de sorte que se passou a cogitar de experimentá-lo no Brasil.

Retomemos algumas propostas mais propícias a análise de seus peculiares significados, relatadas por Barretto e Mitulic na literatura sobre o tema (2001).

Uma das primeiras experiências envolvendo alguns dos pressupostos dos ciclos foi realizada em Pernambuco, em 1968, onde a rede escolar adotou a organização por níveis, rompendo com o regime seriado. Dos seis níveis que poderiam ser alcançados durante os

quatro anos da escola primária, esperava-se que o aluno atingisse no mínimo quatro, prevendo-se que crianças da mesma turma pudessem passar para níveis mais adiantados em qualquer época do ano letivo. Assim entendidos, os níveis melhor corresponderiam às necessidades e interesses dos alunos e, deveriam ser estruturados mediante programações curriculares organizadas em ordem de complexidade crescente. Alguns alunos demoravam mais do que outros para passar de um nível a outro. Tratava-se, portanto, de uma questão de tempo para que todos pudessem aprender, pois a escola respeitava o *ritmo próprio* de cada um. Essa expressão seria muito utilizada posteriormente em outras propostas.

Nesta acepção, não há lugar para a retenção. A trajetória escolar dos alunos não sofre solução de continuidade, apenas progride em ritmos variados ao longo do ciclo escolar. Não há séries; a passagem de um nível para outro pode ocorrer em qualquer período do ano ou em anos diferentes para os alunos da mesma idade. Todos avançam continuamente e concluem a escolarização obrigatória, independentemente do estágio de conhecimentos que consigam alcançar ao final do curso, porque o pressuposto é que terão adquirido uma formação básica de acordo com suas possibilidades. Daí o nome que se deu a esse regime no Brasil: promoção automática, termo que seria profundamente estigmatizado pelos professores, como facilitação indevida dos esforços escolares.

O regime de progressão por idade, tão radicalmente diferente daquele da cultura escolar brasileira, em que as séries são formadas mediante critérios de rendimento e a progressão escolar é definida tendo em vista o agrupamento de alunos com nível de adiantamento semelhante, tem sido recontextualizado pelas propostas de governo que se propuseram a adotá-lo desde então. Cada uma concebeu-o em razão do seu contexto sócio-político e das idéias pedagógicas prevaescentes no período. Nesse processo, foram omitidos os constrangimentos presentes nos sistemas escolares estrangeiros que costumam levar a formas mais sutis, mas não menos perversas, de associação do rendimento escolar à extração social dos alunos.

No caso brasileiro, os ciclos tendem a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e aquele de promoção automática, em que os alunos não sofrem solução de continuidade no decorrer de todo o ensino obrigatório. Tal como vem sendo construída, por meio de muitas experiências, a concepção de ciclos não tem, na maioria de suas formulações, admitido, claramente, a possibilidade de aceitação de desempenhos

diferenciados dos alunos ao término do curso. O que as escolas, os familiares e as próprias comunidades costumam esperar ao término de cada ciclo, é que todos os alunos adquiram competências e habilidades e dominem conhecimentos básicos em nível semelhante. É certamente em virtude dessa concepção que quase todas as propostas de introdução dos ciclos, até meados dos anos 90, mantiveram a possibilidade de retenção do aluno ao final de cada ciclo e que muitas ainda a mantêm até os dias atuais, porque partem do pressuposto de que se trata de dar mais tempo a certos alunos para que logrem aprender.

Ainda em 1968, com propósitos semelhantes aos de Pernambuco, mas com outra formulação, a escola primária estadual paulista foi organizada em dois níveis que estabeleciam, respectivamente, um *continuum* entre os dois primeiros e entre os dois últimos anos letivos. As avaliações deveriam servir exclusivamente para reagrupar os alunos no ano seguinte, e os exames com a finalidade de promoção só seriam feitos do primeiro para o segundo nível e no final deste. O critério para promoção era o alcance de mínimos curriculares pré-fixados e os alunos reprovados deveriam ser reunidos em classes especiais de aceleração. Um programa mínimo para cada nível subsidiava os professores, que poderiam aprofundá-lo e desenvolvê-lo de acordo com as metodologias que julgassem mais apropriadas. Não havia um modelo único para o funcionamento dos níveis; os professores, valendo-se de sua autonomia, deveriam imprimir-lhes o próprio feitio.

Apesar da nomenclatura, não se tratava do escalonamento formal em níveis diferenciados de aprendizagem presente na experiência pernambucana, que, de resto, nunca figurou nas iniciativas posteriores. Embora a experiência paulista tenha durado pouco, ela trouxe consigo o embrião dos ciclos, que mais tarde seriam chamados ciclos de aprendizagem, entre outros, por autores como Perrenoud (2003).

Podem assim ser considerados os ciclos básicos que, na década de 80, período de transição democrática, eliminaram a seriação do início do ensino de primeiro grau em várias redes estaduais, como em São Paulo, Minas Gerais, Paraná, e em outras, que as seguiram, com o objetivo de superar o grande estrangulamento das matrículas verificado no começo da alfabetização. Movidas pela necessidade de resgatar a dívida social para com as parcelas majoritárias da população que fracassavam na escola, as medidas não pretendiam, em princípio, ser menos exigentes quanto ao domínio dos conteúdos prescritos pelo currículo. Propunham-se a apenas flexibilizar o tempo e a organização da escola para que,

ao final de cada ciclo o conjunto dos alunos, reconhecidamente composto por clientela grandemente diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico, tivesse tido oportunidades adequadas de aprender as mesmas coisas.

A motivação sóciopolítica, determinante dessas reformas, apelava para um grande envolvimento dos atores escolares na implementação dos ciclos, mas terminou por deslocar-se com o tempo, para uma ênfase cognitivista. Em que pese a contribuição das teorias construtivistas para a alfabetização, o entusiasmo pelas idéias de Emília Ferreiro que propunham profunda alteração na abordagem da leitura e da escrita, levou à predominância de uma visão psicologizante do currículo, restritiva, portanto, em relação à apreensão das múltiplas dimensões que deveriam ser trabalhadas pela escola

O bloco único, outra versão dos ciclos criada no Rio de Janeiro no mesmo período, embora se apoiasse preferencialmente nos estudos sócio-interacionistas de Vygotsky e mostrasse maior sensibilidade em relação á cultura da comunidade escolar, também não conseguiu desenvolver-se em torno de um projeto educacional com densidade capaz de informar uma mudança mais profunda na lógica da seletividade social incrustada na escola.

Ainda entre as propostas que podem ser entendidas como ciclos de aprendizagem, se encontram a catarinense, que vigorou de 1970 a 1984, pioneira ao estabelecer o ensino obrigatório de oito anos antes mesmo da lei 5692/71, concebendo a sua organização por meio de avanços progressivos, e a de progressão continuada, introduzida na rede estadual paulista em 1997, e vigente até os dias atuais. Nos dois casos os ciclos têm a duração de quatro anos cada e abrangem, portanto, toda a duração do ensino fundamental.

No estado de São Paulo, os ciclos de progressão continuada, criados depois de passado um quarto de século da ampliação do período de duração do ensino fundamental, contribuíram, de certo modo, para desconstruir a política de universalização da escola completa de 8 anos, sustentada nesse interregno pelo sistema de ensino paulista.

Os tempos eram outros e as mudanças tiveram a ver com a reengenharia do sistema escolar concebida pelo governo federal nos anos 90. Com a ampliação do conceito e da oferta de educação básica, que juntamente com o ensino fundamental passou a incluir a creche, a pré-escola e o ensino médio, a proposta foi a de reagrupar a oferta de ensino nos sistemas escolares, de tal maneira que o lócus da educação infantil e do primeiro segmento

do ensino fundamental se situasse preferencialmente nos municípios e o locus do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio se concentrasse no âmbito dos estados. A regularização do fluxo escolar no ensino fundamental, possibilitada pelos ciclos, tornava-se, por sua vez, quase um imperativo, pois seria por meio dela que se viabilizaria o acesso de grande contingente de potenciais repetentes do ensino fundamental à última etapa da educação básica - o ensino médio -, praticamente com a utilização do mesmo aparato institucional já disponível nos sistemas escolares.

Passa-se então a advogar uma escola mais adequada ao atendimento das crianças pequenas, que emprega professores com formação generalista, e uma “escola jovem”, que possui docentes com formação especializada nas diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar e deve buscar enlaces mais significativos com a cultura juvenil. Recompõem-se, numa perspectiva ampliada, os ciclos escolares dos anos 60, sendo que os ciclos de progressão continuada de quatro anos acabam por constituir a sua própria expressão, desobrigados de buscar a almejada integração da escola básica de oito anos. Várias redes estaduais, além da de São Paulo e também redes municipais, passaram a adotá-los.

As iniciativas de adoção de ciclos demandam uma análise de sua concepção e do contexto educacional e político em que foram implantadas, pois estas tanto podem avançar na perspectiva da oferta de uma educação de qualidade ao conjunto dos alunos, quanto se situar num espectro conservador, em que não se alteram as bases de organização do trabalho escolar e em que a própria reprovação pode ser mantida, mesmo que de maneira camuflada, no interior dos ciclos. Nesta versão dos ciclos pode haver menção explícita às séries como uma referência básica para a programação curricular, ainda que se descarte o intervalo restrito do ano letivo como prazo para que todos os alunos adquiram os conhecimentos esperados.

A formulação dos ciclos de aprendizagem proposta nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, na segunda metade dos anos 90, tende a situar-se também no espectro conservador. Um detalhamento excessivo dos objetivos e conteúdos curriculares, associado a artificial correspondência, caso a caso, entre conceitos, atitudes e procedimentos, dificulta o manejo dos tempos e espaços diferenciados de aprendizagem.

No espectro mais inovador, a concepção de ciclos vai além da preocupação com a regularização do fluxo de aluno. Ela implica profundas alterações na organização do trabalho na escola e nas práticas educativas, que têm a ver com a construção de uma nova lógica: a da escola inclusiva.

As formulações que contemplam essa perspectiva são as usualmente chamadas ciclos de formação; elas surgiram no Brasil nos anos 90 e vêm se consolidando por meio de um conjunto de experiências congêneres. Com o propósito de oferecer uma educação de teor popular e democrático, que assegure a todos o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã, os ciclos de formação constituem peça chave de um projeto educativo que tem traços comuns. Conforme sintetizados por Barretto e Sousa (2004) esses traços são: a assunção de uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima; forte ênfase no trabalho coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar na formulação e implementação do projeto político-pedagógico da escola; nova relação com o conhecimento, em que o conteúdo escolar estabeleça uma relação mais dialógica e integradora entre o saber sistematizado e as vivências dos alunos; especial empenho na superação do regime seriado e suas conseqüências em relação à retenção e ao agravamento da seletividade escolar.

Esses traços, tomados isoladamente, não são exclusivos das redes que têm contribuído para constituir os ciclos de formação; eles estão presentes, em diversa medida, em todas as experiências de ciclos. No entanto, a coesão e a radicalidade com que são assumidos nos ciclos de formação, em razão do contexto sócio-político em que são implementados, terminam por diferenciá-los das demais propostas.

Algumas características desses ciclos foram inicialmente delineadas pela rede municipal paulista na gestão 1980/1992, que os implantou para todo o ensino fundamental. Entre os três ciclos criados, o intermediário visava exatamente a contribuir para integrar os dois segmentos da escolaridade que se diferenciavam por suas especificidades de funcionamento, dificultando o percurso dos alunos.

Foi, porém, o projeto político-pedagógico da Escola Plural, de Belo Horizonte, que deu aos ciclos de formação os contornos que iriam se transformar numa referência nacional. Ele associou à concepção dos ciclos, as principais orientações contemporâneas para a educação, conferindo a estes, grande densidade teórica e política.

Os ciclos de formação de Belo Horizonte previam inicialmente a possibilidade de retenção ao término de cada um deles, mas no decorrer da sua implementação, essa possibilidade foi abolida. Não se tratava de considerar o tempo escolar como um recurso pedagógico passível de ampliação para atender os alunos com aprendizagem insatisfatória, mas de adequá-lo às características de todo e qualquer aluno (Dalben, 2000). Diferenciações da abordagem curricular não deveriam, portanto, incidir sobre o tempo de formação, mas sobre as oportunidades diferenciadas de acompanhamento pedagógico.

A concepção de ciclos de formação, ademais de recuperar a idéia de uma escola de direitos, resgatando o seu sentido propriamente político, confere primazia à função social da educação sobre a lógica das aprendizagens disciplinares e realça também, sobremaneira, a dimensão cultural do trabalho escolar. A escola passa a ser entendida como espaço coletivo de valorização, produção e disseminação da cultura. Um pólo em que os conhecimentos sistematizados, as culturas locais, as vozes tradicionalmente silenciadas no currículo e os demais saberes mutuamente se fertilizam e contribuem para produzir identidades capazes de convívio respeitoso e solidário com as diferentes formas de manifestação do outro. Os ciclos, concebidos como um tempo de vivência cultural, que deve ser usufruído em plenitude, buscam identificar-se, neste caso, com cada etapa da vida do aluno. Os contornos do ensino fundamental expandido, que incorporaram as crianças de 6 anos idade, são pois delineados por meio de três ciclos com igual duração: o da infância, o da puberdade e o da adolescência.

Na Escola Cidadã, de Porto Alegre, grande ênfase tem sido colocada nos pressupostos teóricos que dariam suporte aos três ciclos de formação, procurando estreitar a sua associação com etapas do desenvolvimento bio-psico-social dos alunos, mediante o recurso a autores como Wallon e Vygotsky em primeira instância, mas também com a contribuição de outros, como Piaget e Bruner (Krug, 2002). A disseminação de ciclos de formação, inseridos em escolas que mantêm o ensino fundamental de 9 anos, aponta, nesse caso, para uma aspirada mudança na periodização da escolaridade.

Abrangência dos ciclos no país

A bibliografia examinada alerta para o fato de que os dados estatísticos disponíveis sobre os ciclos devem ser considerados com cautela, pois os instrumentos de coleta ainda não são adequados para registrar, com precisão, as informações sobre os diversos tipos de organização vigente nas escolas e as respectivas matrículas de seus alunos, permitindo tão somente uma visão aproximada a respeito da cobertura escolar. Um dos principais motivos dessa imprecisão é que existem escolas com organização mista: adotam ciclos e séries. Como as informações censitárias são coletadas tomando por base apenas as unidades escolares, torna-se impossível obter o número exato de alunos matriculados em um e outro regime nesses casos (Barretto e Mitrulis, 2001; Franco, 2003).

Os estudos indicam que os ciclos ainda constituem uma opção minoritária em relação à forma de organização da escola, mas apontam um incremento expressivo das escolas com ciclos nos anos 90.

Considerando o conjunto de escolas brasileiras com ensino fundamental em 2002, públicas e privadas, encontra-se que 19,4% organizavam o ensino fundamental em ciclos; 10,9% delas adotavam unicamente ciclos e 8,5% combinavam ciclos e séries, conforme dados do censo escolar do INEP. Ainda segundo esta fonte, o percentual de alunos matriculados exclusivamente no regime seriado nesse mesmo ano era de 62,2%, enquanto aqueles matriculados em escolas que possuíam unicamente ciclos ou que adotavam regimes mistos constituíam 37,8% da população escolar. Assim, o que se pode afirmar com certeza é apenas que a maioria dos alunos do ensino fundamental frequenta escolas seriadas nos dias atuais. Há que se observar também que as matrículas em escolas unicamente organizadas em ciclos estão concentradas na região sudeste, em particular nos estados de São Paulo e Minas Gerais, que juntos acolhem 85,3% dos alunos que nelas estudam (Sousa e Alavarse, 2003). Além disso, há mais escolas com ciclos nas redes de capitais do que nas de seus respectivos estados, como destaca Franco (2003).

Embora sob a mesma denominação – ciclos –, observa-se grande variedade de combinações entre o número de ciclos adotado no ensino fundamental e sua duração, conforme indicam evidências trazidas por estudo que incluiu 37 redes públicas, realizado pelo NEPP/UNICAMP, em 2001, conforme registram Sousa e Alavarse (2003). Tal

constatação sugere a oportunidade de investigações que se voltem para uma análise comparativa dessas opções, que possa constituir um indicador de orientações e motivações diversas dos gestores das políticas educacionais em estados e municípios e que possibilite revelar possíveis explicações ou justificativas para os projetos em realização.

Cabe ainda investigar possíveis decorrências e implicações dessa diversidade encontrada na duração dos ciclos e nos arranjos entre séries e ciclos nas redes, pois ela pode tornar-se um complicador para os sistemas de ensino, tendo em conta não só a grande mobilidade da população brasileira, como também a necessidade de articulação das políticas de educação no âmbito das unidades federadas.

Várias redes escolares têm incorporado os alunos do último ano da educação pré-escolar ao primeiro ciclo, de modo a conformar um ensino fundamental de 9 anos. Essa ampliação, sancionada pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), vem sendo adotada também por redes seriadas. Essa iniciativa pode ser atribuída, em grande parte, ao Fundef,⁸ uma vez que a incorporação de alunos no ensino fundamental aos seis anos resulta em ampliação do número de matrículas nesta etapa da educação escolar, referência tomada para cálculo do montante de recursos destinados à manutenção do ensino obrigatório.

Ora, a possibilidade aberta pela legislação não foi acompanhada de uma revisão das orientações curriculares do ensino fundamental, tendo em conta o aumento da sua duração. Nessas circunstâncias, é possível que, nos regimes de ciclos, as crianças menores venham a ter melhor condição de receber um tratamento pedagógico mais adequado e que lhes assegure a continuidade nos estudos do que em escolas seriadas. Provavelmente, nas escolas seriadas, ao invés de se beneficiarem com a medida, muitos alunos estarão sendo prejudicados com a antecipação da possibilidade de serem reprovados antes mesmo de terem completado sete anos de idade.

Como foi visto, várias iniciativas de periodização dos ciclos buscam justificá-la recorrendo a teorias do desenvolvimento infantil. Entretanto essas teorias se reportam a aspectos interiores do desenvolvimento dos sujeitos, que não são passíveis de recortes como os necessários para a definição de ciclos de dois, três ou mais anos. Vale lembrar

⁸ FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

também que o próprio sistema escolar possui grande poder de periodizar e moldar socialmente certas etapas da vida.

Assim sendo, talvez seja interessante prestar mais atenção aos motivos propriamente escolares ou pedagógicos que levam à definição da duração dos ciclos. Esse é o caso das justificativas evocadas para a criação dos ciclos intermediários, que deliberadamente procuram induzir ao convívio e colaboração mais intensos os professores polivalentes, das classes iniciais, habituados a ensinar todos os componentes curriculares e os professores *especialistas* nos diferentes componentes curriculares, que trabalham com várias turmas. A intenção é que entre eles se consolide a concepção de escola única, não cindida por uma diferenciação formal de habilitações e posturas docentes.

Aliás, no limite, a concepção de educação subjacente aos ciclos não sustenta a idéia de segmentação, seja em dois, três ou em qualquer número de agrupamentos. Estes podem ser entendidos como expressão de uma organização necessária ao momento de transição, em que se está vivendo um processo de ruptura com a escola seriada.

A avaliação nos ciclos e dos ciclos: desafio e necessidade

Pari passu com as políticas que têm levado à introdução dos ciclos, tem-se multiplicado uma literatura de teor predominantemente ensaístico, voltada seja para a problematização e análise dos fundamentos, seja para as condições que se impõem ao trabalho escolar quando é adotada uma organização não seriada de ensino. A contribuição desses estudos deve ser ressaltada, pois eles trazem elementos que permitem a apreciação dos princípios em que se assentam as perspectivas de organização da escola em ciclos, que são de natureza política, social, econômica, psicológica e pedagógica. Possibilitam também dimensionar a complexidade da sua implementação, apontando aspectos da estrutura e funcionamento das escolas, do currículo, da formação e envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais e de outros atores, enfim, da cultura da escola, que são profundamente afetados com a introdução dos ciclos, pressupondo desde um confronto com valores que tradicionalmente têm pautado de modo dominante a organização escolar, até condições que se fazem necessárias para que as propostas não se traduzam apenas na extinção da reprovação.

Desse conjunto de textos, chama a atenção o destaque dado, dentre as práticas pedagógicas, à avaliação do aluno, ressaltando-se a necessidade, ao se implantar ciclos, de ressignificá-la, tanto em suas finalidades, quanto em suas formas, tendo-se como referência concepções e práticas dominantes nas escolas. Via de regra, estas tendem a enfatizar a avaliação como atividade classificatória e seletiva, vivenciada de modo autoritário, sendo que a decisão de aprovação ou reprovação do aluno tem se mantido como o foco central do processo de avaliação e, até mesmo, do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação ganha centralidade em decorrência do fato de as iniciativas de ruptura com a organização não seriada de ensino virem acompanhadas da implantação da progressão escolar, que supõe, ao menos entre um dado número de anos escolares, a supressão da idéia de reprovação. Como tradicionalmente a noção de avaliação tem sido associada prioritariamente a uma finalidade seletiva e classificatória, que tem por fim a decisão quanto à promoção ou retenção dos alunos para a série subsequente, no limite, os ciclos põem em questão tal finalidade da avaliação.

A possibilidade de reprovação nas regulamentações dos sistemas escolares relativas a ciclos, tem sido geralmente limitada ao final de determinados ciclos ou aos alunos que apresentarem um dado número de ausências às aulas, o que usualmente vem sendo contestado por profissionais atuantes nas escolas.

A reprovação é reivindicada por grande parte dos segmentos escolares como um mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, mesmo que não seja para todos os alunos, atribuindo-se a ela um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem. Aliás, é em nome de diferenciar os alunos – os que sabem e os que não sabem – que muitos professores demandam o retorno da repetência escolar. Em manifestações de docentes, por exemplo, a não reprovação é acusada de: provocar a desqualificação do ensino e da aprendizagem, sucatear a escola, desvalorizar o trabalho do professor, tirar a sua motivação para ensinar e a do aluno para estudar e realizar as tarefas escolares, provocando maior indisciplina. Como conseqüência, denuncia-se estar, a escola, diplomando analfabetos, e os governos, divulgando as taxas de aprovação como evidência de melhoria de qualidade de ensino, sendo que estes têm como alvo a economia de recursos, que decorreria da extinção da reprovação.

Provavelmente o destaque dado à avaliação nos textos é decorrência de que em torno desta temática se concentra toda, ou melhor, quase toda, a resistência de profissionais da educação, alunos e pais aos ciclos. Os estudos divulgados e as reflexões feitas com profissionais da educação, ao que parece, têm gerado pouco impacto na mudança de suas concepções e práticas de avaliação (Sousa, 1994). A denúncia quanto aos desserviços individuais e sociais da reprovação não tem tido força para impulsionar uma ruptura com a principal finalidade atribuída à avaliação no contexto escolar.

No entanto, caso a avaliação não seja assumida em seu sentido constitutivo, qual seja, apoiar o desenvolvimento do aluno, corre-se o risco de, em nome da democratização do ensino - propósito sempre anunciado nas políticas de implantação de ciclos -, estar promovendo a sua desqualificação para amplos segmentos da população brasileira.

Este é um alerta feito por educadores diante de iniciativas governamentais que incidem em alterações nas normas relativas à avaliação escolar, particularmente na não vinculação de seus resultados à promoção ou retenção do aluno. Se tais iniciativas não vierem acompanhadas de aportes que promovam espaços para o debate sobre novos fundamentos do trabalho escolar e a viabilização de condições para sua produção, poderão resultar no aumento da exclusão escolar e social, mesmo que não visível sob os números da reprovação.

Para ilustrar os argumentos presentes na literatura nacional sobre a questão, lembre-se o que dizia Luís Pereira (1958), ao participar dos debates ocorridos no Brasil acerca da adoção da promoção automática na escola primária, nos anos 50. Ao denunciar o caráter seletivo da escola, evidenciando sua relação com os problemas econômicos e sociais do país, o autor alertava que a implantação da promoção automática, sem os devidos encaminhamentos e condições, poderia trazer problemas até mais graves ao ensino. Nos anos 80, ao analisar práticas avaliativas de professores do ensino fundamental, tidas como facilitadoras da aprovação escolar, Sousa (1986) considerava que a mera facilitação da aprovação, como medida isolada, não acompanhada de um trabalho subsequente que, efetivamente possibilitasse aos alunos a superação das dificuldades, não permitiria reduzir verdadeiramente o fracasso escolar.

Mais recentemente, diante das propostas veiculadas no Brasil nos anos noventa, Demo(1998), em artigo cujo título já sugere o conteúdo – Promoção automática e

capitulação da escola –, posiciona-se contrário às propostas de supressão da reprovação, observando que, do modo como vêm sendo conduzidas, tendem a resultar, na prática, em um descompromisso com a aprendizagem, ficando-se “apenas com o da promoção”. Nesse mesmo sentido, Freitas (2001,p.53), ao discorrer sobre a progressão continuada, comenta que “ela não é má idéia, mas da maneira como está inserida no bojo das políticas públicas, sendo implementada na ausência de discussão, na ausência de uma concepção avançada de educação e na ausência de preparação para a escola, [...] talvez seja mais uma das nossas boas idéias que teremos perdido ou queimado ao longo desse processo”.

Também, Vasconcellos (1999), discorrendo sobre modos de implantação da progressão continuada, levanta a possibilidade de que um de seus resultados seja o descompromisso do professor com o desenvolvimento de seus alunos, observando que, sem a adesão dos educadores, apesar do fim da repetência apresentar-se como um avanço, corre-se o risco de gerar “um processo de ‘demissão’ do professor, se descomprometendo da tarefa de ensinar”. Ainda, como lembra Steinvascher, “ ‘proibir a repetência’ sem o acompanhamento de estratégias e subsídios para o enfrentamento da cultura escolar seletiva e classificatória, pode resultar numa desestabilização da dinâmica escolar , que se pautava na decisão de aprovação/reprovação dos alunos, no entanto, novas regras poderão ser criadas dentro da mesma lógica seletiva e excludente” (2003 p.57).

Os alertas aqui reproduzidos, quanto aos riscos de se confundir a idéia de progressão escolar com a noção de que “não é preciso mais avaliar o desempenho do aluno, pois não há mais repetência”, têm o propósito de evidenciar a importância de se investir na construção de um novo significado para a avaliação quando se implanta uma perspectiva de organização escolar que rompa com a idéia de seriação, capaz de remeter à reflexão sobre as tendências dominantes nas propostas e práticas escolares, revelando-se suas implicações educacionais e sociais.

Para além de uma reflexão acerca da avaliação do rendimento escolar, os textos indicam ainda que os ciclos impõem a necessidade de que a escola seja avaliada em sua totalidade, sendo o desempenho dos alunos analisado de modo articulado ao contexto escolar: professores e outros profissionais, condições de trabalho e de implementação curricular, estruturas, processos, relações e interações. Ainda, como adverte Freitas (2001),

além da avaliação, a progressão escolar supõe a redefinição das demais categorias do processo didático.

Para garantir que medidas potencialmente tão valiosas para assegurar a democratização do ensino, como as propostas de progressão na trajetória escolar, não se traduzam em descompromisso com o processo de aprendizagem, é imprescindível que se articule ao debate sobre a reorganização do ensino uma análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais na reconstrução da escola pública, para além dos condicionantes intra-escolares. Ou seja, desde as diretrizes que norteiam as políticas educacionais, as condições propiciadas para apoiar uma reorganização do trabalho escolar, até as iniciativas dos órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino direcionadas às escolas, demandam um exame acurado, a fim de que se obtenha uma visão compreensiva do movimento de reconstrução das bases que alicerçam o trabalho escolar e dos processos de adesão e resistência ao projeto de democratização da educação.

No exame do material selecionado, a maior parte das pesquisas empíricas sobre as iniciativas de introdução dos ciclos escolares nas redes de ensino provém de trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado. Nas circunstâncias em que esses trabalhos são feitos, usualmente sem financiamento, freqüentemente se constituem em estudos de caso que analisam as condições de implementação dos ciclos e os pontos de vista de professores, alunos e comunidade sobre eles, em uma ou em poucas escolas, além de procurar contextualizar as experiências e entender seus fundamentos. Há uma grande concentração desses estudos no eixo Minas Gerais São Paulo, abarcando os ciclos das respectivas redes estaduais e ou de alguns municípios. O projeto político-pedagógico da Escola Plural é um dos mais analisados e comentados, mas há também numerosos trabalhos sobre o ciclo básico e a progressão continuada na rede estadual paulista. Os estudos escasseiam sobre as reformas que introduziram ciclos em outras redes, podendo ser encontrados alguns referentes aos ciclos no Paraná e no Rio de Janeiro. Sobre outras iniciativas espalhadas pelo país há apenas estudos esparsos. Esses trabalhos também oferecem uma contribuição importante para o entendimento da dinâmica de implementação dos ciclos, suas dificuldades e possibilidades em termos de práticas inovadoras.

A grande lacuna constatada foi o número muito reduzido de estudos que tratam dos resultados dos ciclos e de seus impactos junto à clientela escolar. Tal como nas pesquisas

sobre a implementação, os poucos textos identificados praticamente se restringem à avaliação dos ciclos em São Paulo e em Minas Gerais⁹, abrangendo redes estaduais e/ou municipais e, só no caso da Escola Plural, o delineamento da avaliação e a análise dos resultados abarcam dimensões mais complexas das reformas que se pretende ajuizar. Um único estudo encontrado no período procura comparar o desempenho escolar de alunos que frequentam escolas com séries e com ciclos, valendo-se de dados gerais do SAEB/1999 (Ferrão; Beltrão; Santos, 2002).

Em vista dessa lacuna, faz-se oportuno e urgente o desenvolvimento de avaliações das políticas de reorganização do ensino fundamental em ciclos nas diferentes redes e sistemas escolares, visando aprofundar a análise de seus fundamentos, condições de implementação, resultados e impactos.

Referências bibliográficas

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

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

ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. O aluno do CBA: análise de algumas das suas características. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.6, p.43-60, jul./dez.1992.

ARCAS, Paulo H. *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2003.

BARRETTO, Elba S. de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo, v.15, n.42, p.103-40, maio/ago. 2001.

BARRETTO, Elba S. de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p.31- 50, jan./abr. 2004.

⁹ Ver Vianna (1992, 1992^a); Antunes; Souza (1992); Vianna; Squarcio; Vilhena (1992); Neubauer; Davis, (1993); Neubauer; Davis; Espósito (1996); Dalben, coord. (2000).

BARRETTO, Elba S. de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Ciclos e políticas de transição para uma nova lógica da escola. *Anais do II Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares*. Rio de Janeiro, agosto, 2004. CD ROM.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, in diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Diretrizes e Bases.

BRASIL, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, Parecer nº 360/74, item I – Relatório.

BRASIL, Leis decretos. *Plano Nacional de Educação*, Lei n.10172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal, 2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

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

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

FERRÃO, Maria Eugenia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. *Impacto das políticas de não-repetência no desempenho acadêmico dos alunos da 4ª série: modelagem multinível*. Rio de Janeiro, 2002 (Relatório de Pesquisa).

FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. In: 26ª *Reunião Anual da Anped*, 2003, Poços de Caldas. *Trabalho apresentado...* Poços de Caldas, 2003.

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

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / INEP, Censo Escolar, 2002.

NEUBAUER, Rose; DAVIS, Claudia.; ESPÓSITO, Yara. L. Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 13, p. 35-64, jan./jun. 1996.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 5,6,7, p.15-24, maio/ago., set./dez., 1997.

PEREIRA, Luís. A promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XXX, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem*. Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

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

SOUSA, Sandra. Zákia. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau: legislação, teoria e prática*. Dissertação de Mestrado. PUC-São Paulo. 1986.

SOUSA, Sandra Zákia. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP.São Paulo, 1994.

SOUSA, Sandra Zákia et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.11, n.38, p.99-114, jan. /mar. 2003.

STEINVASCHER, Andréa. *A implantação da progressão continuada no estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP.São Paulo, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 28, n. 111, p. 83-95, abr./jun. 1999.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do ciclo de alfabetização em Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 49-69, jan./jun. 1992a.

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

VIANNA, Heraldo Marelim; SQUÁRCIO, Nilza do Carmo; VILHENA, Maria das Graças. C. de. As escolas estaduais de Minas Gerais e o CBA. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 137-159, jul./dez. 1992.