

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS NO BRASIL: UMA NOVA FORMA DE REGULAÇÃO?

Maria Augusta Peixoto Mundim

UFG/ Brasil

mariaaugusta.peixoto@gmail.com

Resumo: O presente trabalho resulta da Tese desenvolvida no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Goiás e objetiva compreender a organização da escola em ciclos à luz dos processos de regulação social e das políticas educacionais empreendidas no país, particularmente a partir da década de 1990. Presume-se que essas novas formas de regulação social em seus desdobramentos na regulação das políticas educacionais, em certa medida, têm informado princípios e novas formas de organização da escola.

Palavras chave: regulação social; políticas educacionais; escola em ciclos.

Buscou-se por meio da investigação de natureza teórico-bibliográfica a construção dos nexos constitutivos da organização da escola em ciclos na sua relação com as novas formas de regulação das políticas educacionais em curso no Brasil, particularmente a partir da década de 1990. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que, embora sejam distintos os níveis e contextos a partir dos quais se origina e nos quais se desenvolvem e incidem processos de regulação, estes não se excluem, ao contrário se relacionam e se determinam mutuamente.

Desse modo, não se trata de analisar a regulação como ação, controle ou direção independente, tampouco de examiná-la em universos separados ou em instâncias e níveis autônomos sem que se possa estabelecer relações internas em uma totalidade contraditória e significativa. O que se pretende é tomar a regulação como movimento oriundo dos processos de intervenção do Estado, compreendendo que a intervenção, articulada a momentos de não intervenção podem se constituir em fatores imprescindíveis à regulação. Convém esclarecer ainda que não se trata de tomar a regulação apenas no aspecto da oposição entre regulação do mercado e regulação do Estado. Parte-se do princípio de que os processos de intervenção do Estado na educação, aqui denominados *novas formas de regulação das políticas*, incluem, em muitos momentos, a incorporação da lógica de mercado, da lógica do voluntariado, da lógica humanista e outras diferentes e sofisticadas estratégias de intervenção para a realização da precípua finalidade de manutenção da coesão social e hegemonia de uma determinada classe.

REGULAÇÃO SOCIAL REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO

O processo de mundialização do capital, com suas conseqüentes alterações nos centros de poder, particularmente no que tange à redefinição do papel do Estado tem provocado alterações significativas no âmbito do contrato social. Tem imprimido um acelerado processo de flexibilização/desregulamentação das relações de trabalho, uma grande centralização do capital e descentralização das operações, possibilitados pela inserção das novas tecnologias no âmbito da produção e reprodução. Em contraposição, este processo tem provocado uma grande concentração urbana, ampliado as desigualdades sociais criando um verdadeiro fosso entre ricos e pobres, condenado milhões de assalariados e jovens ao desemprego estrutural, destruído valores morais e éticos e impelido uma grande massa à pobreza, à degradação humana e à decadência social (CHESNAIS, 1996).

Em decorrência desses e de outros aspectos, pode-se conjecturar que a coesão social, no seu processo de regulação social, apresenta fissuras que podem colocar em risco a continuidade do processo de acumulação nessa particularidade histórica. Desse modo, são necessários ajustes, reformas e estratégias políticas que envolvam toda a sociedade no sentido de criar condições para a continuidade da acumulação e da reprodução do capital, minimizando os riscos deste processo. Por conseguinte, encontram-se em curso novas formas de regulação social particularmente destinadas a minimizar os efeitos perversos desse processo na esfera social.

Com o término da guerra fria no fim do século XX o mundo parece ganhar novos contornos a partir da desagregação do bloco soviético e da transição das nações socialistas para economias de mercado. O que passou a ocorrer foi um movimento desencadeado pelos centros econômicos que, operando de forma transnacional, buscam minimizar e transpor as fronteiras que possam obstaculizar o atual processo de acumulação. Desencadeou-se, a partir de então, um intenso e generalizado processo de reformas, dirigidas, fundamentalmente, por Organismos Multilaterais tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tais instituições têm assumido um papel preponderante no direcionamento das políticas de ajuste econômico e de regulação social.

São metas centrais desse processo as políticas de desestatização, desregulamentação, privatização, descentralização e “modernização”. Com a abertura para o livre fluxo do capital, elas generalizaram-se e passaram a constituir o novo cenário internacional. Sob a retórica da flexibilidade, tais políticas tem se apresentado como verdadeira e bem articulada tendência e, embora pareçam uníssonas, têm se concretizado de modo contraditório nos diversos países do mundo. Essa contradição pode ser observada tanto na variedade das formas pelas quais essas políticas se materializam em cada contexto quanto na polarização com que atuam, muitas vezes, no contexto de uma mesma instituição. Conforme evidenciado em vários estudos, isso se confirma pela presença, cada vez mais frequente, de estratégias e medidas que associam elementos de centralização-descentralização, regulamentação-desregulamentação, autonomia associada a formas de controle, privatização na forma do público não-estatal, desestatização com subsídios estatais, etc.(OLIVEIRA, 2005); (MAROY, 2006). Diante da divergência de estratégias, cabe ressaltar que, deve-se atentar para não tratar essas tendências de forma generalizada, como um modelo hegemônico.

Para melhor compreender essa questão no quadro mais amplo do contexto da regulação social no capitalismo, buscou-se apropriar de algumas das análises do processo de regulação social desenvolvidas no campo da economia e da sociologia política, tidas como importantes e pertinentes para o desvelamento dos processos de regulação no campo das políticas educacionais. Apesar da complexidade e da heterogeneidade dos trabalhos desenvolvidos sobre esta temática, foram priorizados os aspectos da teoria que permitiam a apreensão das novas formas de regulação nas políticas educacionais e os seus desdobramentos nas novas formas de organização da escola, de maneira específica na organização da escola em ciclos. Neste contexto, buscou-se apreender tais concepções sem perder de vista o quadro teórico-metodológico desenvolvido por Marx e fertilizado por Gramsci.

Quanto às formas assumidas pelo Estado, cabe afirmar que, as análises da regulação empreendidas pelos autores da denominada Escola Francesa da Regulação (EFR), particularmente, as de Aglietta (1979), Boyer (1990) e Lipietz (1988) atribuem um papel preponderante às suas intervenções. Não se trata, entretanto, de vincular mecanicamente as mudanças no regime de acumulação e no modo de regulação às mutações do Estado, mas, sobretudo de apreender na complexidade dessas relações a gênese do seu contraditório movimento e suas conseqüentes implicações.

Os vínculos existentes entre as intervenções do Estado e a dinâmica econômica são múltiplos e de natureza complexa. Numa correlação de forças, o Estado está sempre submetido a processos contraditórios: seja na manutenção da acumulação ou na legitimação

das relações sociais existentes. De acordo com Boyer (1990, p. 78), “[...] circunscrito ou inserido, o Estado faz, portanto, parte integrante da definição, da montagem e depois da crise de todo e qualquer regime de acumulação.” Desse modo, pode-se afirmar que a regulação nas suas diferentes formas se encontra condicionada à ação do Estado. Em razão disso é que foi possível associar a passagem de um regime de acumulação a outro, também a uma modificação das formas de Estado.

Ademais, um conjunto de características organizacionais, concernentes à flexibilização da produção e à sua convergência e extensão para instituições em todas as esferas da sociedade, denota mudanças no atual processo de acumulação e de regulação capitalista, entretanto não pode ser compreendido de uma forma totalizante. Embora seja possível constatar a flexibilidade como uma tendência, rigidez e flexibilização são oposições formais, mas não se excluem completamente, o que significa que não se trata de uma mera permutação de uma forma pela outra.

A educação, neste contexto, ainda que muitas vezes no plano da retórica, assume uma posição estratégica, posto ser de fundamental importância para a coesão social e a regulação social. Historicamente atrelada ao capitalismo e em conformidade com o atual regime de acumulação flexível, assume especificidades e sofre alterações tanto no seu conteúdo quanto na sua forma. As reformas educacionais em todo o mundo, longe de ser apenas um processo objetivo ligado às alterações administrativas na gestão das instituições, estão inseridas numa dimensão mais ampla.

A perspectiva de que a educação na sua função social deve subordinar-se às demandas do capital tem se naturalizado nas últimas décadas e parece disseminada com uma força avassaladora, sem o devido aprofundamento sobre os seus significados e implicações. Desse ponto de vista, tomando-se como referência o quadro de análise delineado sobre o processo de regulação, não há como não inquirir sobre o significado e o conteúdo das atuais reformas pelas quais vem passando a sociedade em todas as esferas, nas suas mais diversas instituições e, de modo particular, os sistemas educacionais e as escolas.

Com o fim de apreender os vínculos entre o papel da educação e o processo de produção e reprodução da sociedade, Popkewitz (1997) desenvolveu importante estudo sobre o processo de reformas na educação americana. Nele buscou identificar os princípios sociológicos e epistemológicos que fundamentaram as reformas, compreendidas pelo pesquisador como parte fundamental do processo de regulação social. No referido estudo, ele trata das amplas relações estabelecidas pela reforma, que compreendem desde a organização das instituições até as orientações condicionantes das ações dos indivíduos. Considerada

como ponto estratégico da modernização das instituições, a reforma educacional transmite mais do que informações sobre novas práticas de escolarização. Na ótica do autor, ela atua na formação de valores, hábitos, disciplina e em todo processo que envolve a construção de um novo padrão de regulação social.

Partindo dos pressupostos teóricos da regulação, Popkewitz (1997) propõe-se a compreender a especificidade da reforma norte-americana. Contudo, suas análises permitem identificar pontos comuns e recorrentes na reforma educacional que vem sendo realizada em diversos países do mundo ocidental. A dinâmica de redefinição do papel do Estado, a reformulação do trabalho profissional associada a padrões burocráticos e técnicos, a organização do conhecimento vinculado a aspectos maiores da transformação social e do poder, a noção evolucionista naturalizada e pragmática do progresso e a inversão entre meios e fins são elementos que não se restringem apenas ao contexto americano.

Diferentemente de períodos anteriores, quando era vista apenas como parte do desenvolvimento maior da sociedade, a escola no contexto dos complexos processos de regulação social em curso desde as últimas décadas do século XX, assume um papel estratégico e central, passando a ser vista como a instituição capaz de promover a mudança e a transformação social. A importância de estudos como o de Popkewitz reside no fato de demonstrar que a materialização das reformas educacionais e das conseqüentes mudanças na organização dos sistemas educacionais têm na escola o seu lócus fundamental. Esta, por sua vez, não se descola das mudanças ocorridas no plano da macroestrutura econômica, política e cultural. Logo, mais do que mera conseqüência das mudanças no quadro mais amplo do atual processo de acumulação capitalista, as reformas educacionais são compreendidas como constitutivas desse processo e podem ser percebidas como força expressiva no processo de regulação e sustentação do atual processo de acumulação capitalista.

Nesse sentido, partindo da compreensão de que os sistemas de ensino e conseqüentemente as escolas constituem instrumentos importantes para a viabilização do processo de regulação da sociedade, faz-se necessário reformá-los e adequá-los aos moldes do novo regime de acumulação.

Compreende-se o processo de regulação social capitalista na sua relação com as alterações no modelo de gestão da produção e sua construção como resultante de um amplo movimento de reformas, que inclui, fundamentalmente, a reestruturação do Estado e o delineamento de uma *agenda globalmente estruturada para a educação* (Dale, 2004). Assim, torna-se necessário compreender os processos de regulação em sentido *stricto*, ou seja, referindo-se às conseqüentes mudanças pelas quais vêm passando os sistemas escolares e a

escola no contexto do que tem sido denominado por *novas formas de regulação das políticas educacionais*.

Para tanto, cabe recuperar as considerações feitas por Barroso (2006, p. 13) sobre o que denomina de teoria da regulação na análise das políticas públicas. Nessa questão, identifica a associação da regulação com a abordagem designada por “sociologia política da acção pública” sobre a qual destaca por um lado, “a necessidade de apreender o Estado pela sua acção” e por outro, de forma complementar a esta, “a necessidade de apreender a acção do Estado através dos seus instrumentos”. Sobre a importância dessa primeira perspectiva, valendo-se dos estudos desenvolvidos por Muller (2000), o autor chama a atenção para a possibilidade de compreender o Estado não apenas com base em suas determinações, mas também em seu funcionamento. De acordo com ele, isso implica abrir mão de uma visão do Estado como um todo monolítico em troca de uma visão mais pormenorizada. A segunda perspectiva remete à noção de “instrumento de acção pública”, conforme concebida por Lascoumes e Le Galés (2004). Barroso ressalta a necessidade de se perceber a forma como ocorrem atualmente “[...] as mudanças nas políticas públicas e o papel que os novos modos de regulação desempenham na reorganização do Estado e das suas formas de governo” (2006, p. 13-14).

Com base nesse referencial e nas análises desenvolvidas no contexto do projeto de investigação realizado em cinco países europeus sobre a emergência de novos modos de regulação das políticas públicas, Barroso (2006) identificou, dentre outras mudanças relativas ao papel do Estado no contexto da regulação, a gradativa substituição de um “[...] controlo directo e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e *a posteriori* baseado nos resultados” (BARROSO, 2005, p. 732). Contrapondo-se à administração pública de controle burocrático, tradicionalmente caracterizada por normas e regulamentos, o autor chama a atenção para a utilização do termo regulação em oposição à regulamentação. Apesar de não ser esta uma distinção rigorosa, posto que não se excluem, o autor acrescenta:

[...] a ‘regulação’ (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da ‘regulamentação’ (centrada na definição e controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). (BARROSO, 2006, p. 63-64).

O estudo desenvolvido por Barroso, ainda que num contexto muito diverso do brasileiro, demonstra certa generalização dos programas de reforma, fundamentalmente no que tange à submissão das políticas educacionais a uma racionalidade economicista. Nessa ótica, modelos de gestão empresarial passam a ser referência para as instituições escolares e

seguem a mesma lógica os sistemas de avaliação centrados nos resultados. A despeito disso, o processo de regulação das políticas educativas não deve ser compreendido numa perspectiva linear, ao contrário, trata-se de um processo complexo e contraditório cuja apreensão deverá articular a particularidade local em relação aos processos sociais mais amplos, no esforço de apreender a regulação como totalidade, ou seja, na sua materialidade lógica e histórica.

A disseminação do conceito de regulação no âmbito educacional é relativamente recente. A ampliação dos estudos e pesquisas em torno da instituição de uma nova regulação política, social e econômica, no âmbito da reforma do Estado e de suas relações com as políticas educativas, têm tido lugar em vários países e constituem um campo fértil de investigação também no Brasil. De acordo com Oliveira (2005), os trabalhos produzidos no país, especificamente sobre esta temática, datam de meados da presente década. A autora ressalta as evidências da emergência de uma nova regulação nas políticas educacionais no contexto brasileiro, entre outras formas pela centralidade atribuída à administração escolar, que situa a escola como núcleo do planejamento e da gestão; pelo financiamento *per capita*; pela ampliação dos exames nacionais de avaliação e dos mecanismos de gestão que pressupõem a participação da comunidade. Sobre essa questão, observa ainda que o forte apelo à descentralização administrativa, financeira e pedagógica, acrescido da ideia de maior autonomia da escola e da ênfase no trabalho coletivo, foi acompanhado de certa padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos (OLIVEIRA, 2005, 2007, 2009).

Dourado (2007) ao analisar a lógica e os limites presentes no PDE, no Programa Dinheiro Direto na Escola e no Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, destaca o caráter ambíguo presente no direcionamento das políticas de organização e gestão da educação básica e de modo específico, nos programas citados. Segundo o autor, a ambigüidade expressa no conjunto de programas evidencia-se de um lado, no apelo ao caráter democrático e inclusivo e de outro, na ênfase gerencial e produtivista. Disso resulta ainda, o descompasso entre o proposto e o efetivado e a naturalização da fragmentação e desarticulação das políticas nos sistemas e unidades escolares. Verifica-se ainda, que as reformas no campo da gestão educacional, têm adotado cada vez mais, elementos da lógica empresarial, que no mais das vezes, têm servido para velar e legitimar a continuidade de antigas configurações de poder. A novidade na forma abriga o antigo conteúdo, que aparece revestido com princípios, ditos mais modernos, eficientes e de melhor qualidade. Para Dourado (2007):

Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa (p.926).

Esse processo é recorrente no que se refere ao conjunto das políticas e programas que propõem reestruturar a gestão e a organização da educação básica. Esse conjunto de políticas articuladas às reformas do Estado tem se constituído em novas formas de regulação na educação, balizadas a partir dos anos de 1990, conforme se tentou evidenciar.

REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS SEUS DESDOBRAMENTOS EM NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

No contexto das reformas empreendidas no Brasil nas últimas décadas e, conseqüentemente, da incidência de novas formas de regulação das políticas na educação no campo da gestão, tem-se em contraposição ao sistema seriado a emergência das propostas de organização da escolaridade em ciclos. Anunciando romper com os processos de exclusão, sobretudo, por meio da flexibilização dos tempos e espaços na escola, as propostas se inscrevem na tentativa de superação da organização seriada e dos problemas dela advindos. Destacam-se, neste caso, os que se referem à exclusão provocada pela reprovação e evidenciada nas altas taxas de evasão e distorção entre a idade e o nível de escolaridade. Essa nova forma de organização da escola em ciclos tem sido preconizada, de um lado, pelas políticas públicas oficiais, que por meio de demonstrativos estatísticos têm incentivado a sua adoção, e de outro, pelo ideário de uma educação democrática e inclusiva, que sob a justificativa da garantia do direito ao acesso, à permanência e a um desenvolvimento integral do aluno advoga em seu favor. Ambos os lados proclamam a flexibilização dos tempos e espaços na escola, organizados não mais em séries anuais, mas em ciclos, períodos semestrais, grupos com base na idade, na competência e em outros critérios.¹ É fundamental destacar, contudo, que as proposições que se autodenominam de ciclos apresentam, também, diferenças substantivas no que concerne a concepção dos ciclos, ainda que apresentem vários aspectos comuns no que se refere, sobretudo, a organização, gestão e avaliação.

Assim, coube investigar os princípios teóricos e as determinações históricas constitutivas das mudanças na organização da escola em ciclos e compreender em que sentido se configuram nos marcos regulatórios das políticas educacionais ou, se diferente disso, as

propostas de organização da escola em ciclos podem, em alguma medida, representar um contraponto aos processos hegemônicos de regulação em curso.

A compreensão acerca da organização dos tempos e espaços escolares em ciclos se insere no quadro mais amplo das políticas educacionais no país, conforme já explicitado, essas políticas vêm sofrendo profundas modificações em decorrência das mudanças sociais, políticas e econômicas constitutivas de um novo padrão de regulação social que, na esteira do desenvolvimento do capitalismo, tem repercutido nacional e internacionalmente. No contexto brasileiro intensificou-se o processo de reformas que se configuraram como resposta às orientações de organismos internacionais, especialmente com relação à reestruturação do papel do Estado no que se refere às políticas públicas, particularmente as da educação. Constitutivas desse cenário as propostas de organização dos tempos escolares em ciclos, bem como a adoção de medidas como aprovação automática, progressão continuada e aceleração da aprendizagem, já não se configuram mais como programas alternativos restritos a alguns municípios.

Atribue-se ao conjunto dessas medidas e à organização em ciclos uma redução nas taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental indicando uma significativa queda nos índices de repetência. De acordo com dados do Censo escolar do MEC, em 1991 a taxa de defasagem idade-série era de 64,1%; em 1996, caiu para 47,0%; em 2000 para 41,7%; em 2006 para 27,46%;² o que indica uma significativa correção do fluxo escolar. A avaliação otimista apresentada pelos órgãos oficiais, os resultados estatísticos e o forte apelo da mídia que tem divulgado os programas e os projetos governamentais são indicativos de certa organicidade no que se refere ao encaminhamento das políticas oficiais e de sua avaliação.

Entretanto, para além de ter se desenvolvido como uma diretriz política oficialmente presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, 9.394/96, nas orientações do MEC, especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, outra via de expansão da reorganização do ensino em ciclos tem se apresentado na sua caracterização como alternativa para inclusão social e buscado se distinguir do que se convencionou chamar de via oficial: os ciclos de formação e desenvolvimento humano. Essa forma de organizar o ensino em ciclos ganhou expressão fundamentalmente por meio de experiências realizadas em alguns municípios governados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Entre essas experiências destacam-se, fundamentalmente, a *Escola Cidadã* em Porto Alegre e a *Escola Plural* em Belo Horizonte.

Buscando romper com a estrutura rígida de organização do tempo escolar em séries anuais, as propostas instituem uma organização mais flexível capaz de oportunizar a

permanência dos alunos e, por meio do atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem, possibilitar a continuidade dos estudos. Grande parte da literatura sobre a temática tem confirmado o seu ideário de inovação, de avanço, de modernização da escola, de democratização, de inclusão, de educação como direito, dentre outros pressupostos. Dessa forma, em sintonia com o ideário preconizado por uma agenda internacional, particularmente pela UNESCO, a organização da escola em ciclos pode ser compreendida, à luz dos processos de regulação, como uma política indicadora dos compromissos do governo brasileiro com as agências internacionais. Cabe ressaltar que, a relação entre os pressupostos da organização da escola em ciclos com uma agenda internacional aparece sugerida em muitos trabalhos e necessita ser melhor investigada, o que extrapola os limites deste trabalho.

As propostas de organização da escola em ciclos se propõem a romper com as interrupções provocadas pela reprovação, instaurando assim um processo mais flexível e contínuo na organização do currículo, nos processos de avaliação e de gestão da escola. Em linhas gerais podem ser caracterizadas pela adoção de uma nova organização temporal, não mais em séries anuais, mas em ciclos que podem ter uma duração variável, ou seja, ciclos curtos, cuja duração pode ser de dois ou três anos ou ciclos longos, cuja duração varia de quatro anos ou mais.

Contudo, cabe ressaltar que, não há um padrão consagrado no que se refere a uma forma de organização da escola em ciclos, ao contrário, é possível constatar a existência de uma diversidade nas formas de organização da escola, particularmente, no que se refere à flexibilização dos processos no interior das propostas. No que tange ao currículo, à avaliação e à gestão, esta flexibilização pode variar em maior ou menor grau se comparada à estrutura de organização seriada. Nesse sentido, a partir do que tem sido indicado pela literatura e por muitos dos defensores dessa forma de organização da escola, quanto maior o grau de flexibilização, diferenciação e distanciamento em relação à forma de organização seriada, maior o avanço e a possibilidade de sucesso. Pode-se afirmar que, a flexibilidade tem se constituído em princípio comum a todas as propostas e a partir do qual, se estabelecem as diversas possibilidades e as variadas formas de organização.

Tal princípio tem maior expressão, no que diz respeito às formas de organização dos espaços/tempos da gestão, do currículo e no que se refere aos mecanismos de avaliação, especificamente os de aprovação/reprovação. No que se refere a reprovação é importante ressaltar a recorrência do termo retenção em sua substituição, o que indica a adoção de mecanismos mais sutis no interior da escola, em contraposição à rigidez da antiga regulamentação. Com essa perspectiva, a eliminação da reprovação passa a constituir-se no

meio essencial de superação dos antigos problemas como a repetência, a evasão e a distorção entre a idade e a etapa de escolarização.

Ademais, no âmbito do processo de flexibilização da avaliação, reside a maior polêmica em torno da organização em ciclos. Se de um lado, tem-se a reprovação como regulamentação e legitimação do modelo de organização da escola em séries, do outro, tem-se a aprovação (total ou parcial) que passa a legitimar a flexibilização do novo modelo de organização da escola em ciclos. Entretanto, situa-se nesse contexto, a distinção e por vezes, contraposição, entre as propostas de organização em ciclos, as propostas de progressão continuada e a promoção automática.

Condicionadas ao princípio da flexibilidade, dentre outras mudanças, cabe citar: 1) a introdução da idade cronológica e das fases do desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) como critério – único ou associado ao rendimento escolar – para a organização das turmas e admissão da matrícula; 2) novas formas de organização do conhecimento e seleção dos conteúdos, com ênfase na realidade e vivência dos alunos; 3) novas metodologias, como a inserção da pedagogia de projetos, complexos temáticos, currículos em rede, temas geradores, currículo por objetivos, habilidades e competências, pedagogia diferenciada, entre outros; 4) nova perspectiva de avaliação, com a valorização dos aspectos subjetivos em detrimento dos quantitativos e dos instrumentos descritivos em substituição às notas e conceitos; 5) Formulação e adoção de diversificadas formas de atendimento no processo ensino aprendizagem, como a recuperação paralela, turmas de progressão, turmas de aceleração, laboratório de aprendizagem, reagrupamento dos alunos, plano didático de apoio, turmas de apoio no contraturno etc. 6) a tentativa de uma organização menos hierárquica e a implementação de uma gestão democrática da escola com particular ênfase para o trabalho coletivo.

Em virtude das diferenciações e do grau de abrangência das mudanças propostas e implementadas, pode-se afirmar a existência de várias abordagens e formas de organização da escola sobre a mesma denominação de ciclos. Da mera aprovação automática, ao agrupamento de séries ou, ainda, a adoção da aprovação acompanhada de outros mecanismos como é o caso de algumas propostas de progressão continuada, à organização dos alunos conforme a idade e as fases do desenvolvimento humano, todas, (auto) denominadas ciclos. Na perspectiva dessa polissemia conceitual, observam-se ainda, propostas que se autodenominam ciclos, ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, ciclos escolares, ciclos didático-pedagógicos, ciclagem, ciclo básico, dentre outras.

Dessa forma, por caminhos diversos, a expansão das propostas de organização da escolaridade em ciclos vem se configurando nas últimas décadas como uma realidade contraditória. Não obstante as diversas perspectivas têm denotado, por sua vez, finalidades e concepções político-ideológicas diferenciadas, projetos de sociedade distintos e muitas vezes antagônicos. Entretanto, é possível afirmar que muitas são as convergências no âmbito da proposição da escolaridade em ciclos, sendo tal política, propalada no discurso e na busca de ações orientadas para melhorar o acesso, a permanência, a inclusão e, sobretudo o direito a uma educação de qualidade.

Nesse sentido, os discursos, as proposições, os indicadores, as políticas oficiais e muitas vezes, a própria literatura tem apresentado a organização em ciclos como uma totalidade homogênea, ou seja, sem a devida apreensão de que essa forma de organização apresenta-se como uma política que agrega compromissos e interesses complexos, distintos e nem sempre explícitos e articulados de forma evidente. A tomar por referência as mudanças concernentes a um novo padrão de regulação social e que tem a escola como importante instrumento, cabe investigar na particularidade que constitui cada proposta, até que ponto encontra-se submetida a corresponder as novas formas de regulação das políticas e quais as possibilidades e perspectivas para a constituição de uma escola pública, justa, igualitária e voltada para a formação humana.

Ademais, a intensificada crítica a escola tradicional é recorrente e proporcional a ênfase dada à flexibilização das estruturas e dos processos de organização da escola. Entretanto, ainda que haja concordância e legitimidade quanto à necessidade de mudanças na escola tradicional, que durante décadas foi privilégio de classe, cabe questionar, a despeito disso, o que esta escola guarda de tão nocivo a ponto de mobilizar de forma consensual, diferentes forças, no contexto nacional e internacional, na luta em defesa da sua extinção. Estas são questões cujas respostas extrapolam os limites desse trabalho. Contudo, caberia investigar se a rigidez tão combatida na forma de organização seriada, não diz respeito também à “tradicional crítica” que essa mesma escola foi capaz de elaborar acerca da estrutura de classes que sustenta a exploração capitalista em curso no mundo. Cumpre saber se não estaria no rigor da crítica a estrutura maior a ser combatida e flexibilizada.

A retórica sobre a necessidade de mudanças na educação estaria, de acordo com Miranda (2005), nos pressupostos subjacentes à racionalidade reformista da educação contemporânea. Nessa perspectiva, ela identificou que as propostas de organização da escolaridade em ciclos de formação, muito mais do que a proposição de mudanças na organização dos tempos e espaços na escola, tratam fundamentalmente de modificar a

compreensão de educação em seu sentido social mais amplo. De acordo com a autora encontra-se em curso nas propostas uma nova maneira de conceber a educação pública, cujas implicações poderão comprometer o destino de toda uma geração de crianças e adolescentes. Ademais, a organização com base na faixa etária ou etapas do desenvolvimento e, sobretudo a mudança no conceito de reprovação com a retirada dos mecanismos de aprovação/reprovação alteram o próprio conceito de escola.

A autora acrescenta ainda que, a grande aposta da reforma da escolaridade em ciclos, incide sobre a mudança na cultura de alunos, professores, gestores e pais, ou seja, para além das mudanças estruturais, trata-se de alterar o cotidiano de alunos e professores. A despeito de considerar as distinções apresentadas por alguns autores acerca dos ciclos e da progressão continuada, Miranda (2005), adverte para o risco de que ao final do processo não seja possível distinguir as decorrências e implicações dos dois modelos e identifica como ponto comum nos dois projetos, “provavelmente o caráter reformista da proposta, a despeito de todos os limites estruturais que tal perspectiva inexoravelmente contém, seja ela de caráter liberal ou social-democrata” (MIRANDA, 2005, p. 647).

Compreendendo essa forma de organização como uma política e, portanto referida a uma particularidade histórica e ao contexto mais amplo das mudanças nas formas de regulação social, política e econômica, faz-se necessário alcançar as suas inúmeras possibilidades e limitações. Nesse contexto, é necessário buscar nas diferenciações quanto à forma de organização, quanto à concepção, quanto a possibilidade de efetivação nas diversas redes de ensino do país as suas reais finalidades e a que correspondem. Cabe aprofundar a análise no sentido de apreender ainda, na complexidade que envolve a questão, que compromissos agregam as propostas e a que interesses se vinculam, fundamentalmente no que se refere aos processos de regulação do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise foi possível compreender que as políticas vêm sofrendo profundas modificações em decorrência das mudanças sociais, políticas e econômicas constitutivas de um novo padrão de regulação social, que, na esteira do desenvolvimento do capitalismo, tem repercutido nacional e internacionalmente. No contexto brasileiro, intensificou-se o processo de reformas configuradas como resposta e anseios das elites nacionais às orientações de organismos internacionais, especialmente com relação à reestruturação do papel do Estado nas políticas públicas, particularmente as da educação.

Na área educacional várias políticas, programas e ações vem sendo implementados. Destaca-se nessa dinâmica a efetivação de propostas de alterações nas formas de organização e gestão por meio da adoção de Ciclos. Ao longo do estudo buscou-se situar o cenário complexo dessas propostas no que tange a concepções balizadoras e indicativas dos processos regulacionais em curso no país. Neste cenário, a proposição de organização dos tempos escolares em ciclos, apresentam no contexto nacional, indicativos de correspondência aos processos de regulação em curso, que por sua vez, faz ressoar o contexto global.

Ao tomar a organização da escola em ciclos como uma política no sentido *stricto* da ação estatal, ou seja, como uma política de governo que pode se configurar numa política de regulação em âmbito local, deve-se considerar que ela também se encontra, em maior ou menor grau, submetida às formas de regulação das políticas forjadas no sentido *lato* da ação do Estado. Neste sentido, a organização da escolaridade em ciclos em âmbito local pode ser potencialmente compreendida como uma política demarcada duplamente por processos regulacionais.

Foi possível apreender, no decorrer da investigação, que a retórica da flexibilização engendrada pelas reformas e em curso a partir das últimas décadas tem reverberado em processos de gestão das políticas, dos sistemas educacionais e da escola. Nesse contexto, a organização da escola em série pode ser compreendida como herdeira do modelo de regulação social constituído, em certa medida, por meio da rigidez, da burocratização, da prescrição e da “regulamentação de controle *a priori*” dos processos de intervenção estatal. Parte-se, então, do pressuposto de que a organização da escola em ciclos está em consonância com as formas de regulação social que têm se constituído, particularmente, por meio de formas mais flexíveis de intervenção estatal.

Notas

¹ Conforme a LDB- Lei nº 9.394/96, Cap. II, Seção I, Art. 23.

² Dados referentes aos resultados comparativos do censo escolar de 1991/1996/2000/2006, retirados do site: <http://www.mec.gov.com.br/>. Consultado em 04 de dezembro de 2007.

REFERÊNCIAS

AGLIETTA, M. **Regulación y crisis Del capitalismo. La experiencia de los Estados Unidos.** México: Siglo Veintiuno, 1979.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial/ out. 2005.

_____. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa/ Unidade de I & D de Ciências da Educação/ Autores, 2006.

BOYER, R. **A teoria da regulação: uma análise crítica**. São Paulo: Nobel, 1990.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, especial/out. 2007.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LIPIETZ, A. **Miragens e milagres: problemas da industrialização no Terceiro Mundo**. São Paulo: Nobel, 1988.

MAROY, C. Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In: BARROSO, J. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa/ Unidade de I & D de Ciências da Educação/ Autores, 2006. p. 227-244.

MARX, K. **Introdução à crítica da economia política**. São Paulo: Abril, 1978. (Coleção Os pensadores).

MIRANDA, M. G. Sobre Tempos e Espaços da Escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, especial/out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 26, n. 92, p. 725-751, especial/out. 2005.

_____. Política Educacional e a Re-Estruturação do trabalho Docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. Política educacional e regulação no contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 1-22, jan./jun. 2009.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.