



Políticas de não-repetência na Educação Básica: uma revisão da literatura brasileira

Melissa Riani Costa Machado ¹, Ana Maria Nogales Vasconcelos ²

Resumo: As políticas de não-repetência constituem uma alternativa para manter os alunos nas escolas e garantir que conclua os anos/séries escolares na idade adequada. Os objetivos deste estudo são, por meio de revisão da literatura brasileira: (i) apresentar uma delimitação de conceitos relacionados às políticas de não-repetência; e (ii) investigar quais são os principais achados de artigos que avaliaram experiências de implantação dessas medidas no Brasil. Para tanto, foram realizadas buscas na Plataforma *on line* Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Adicionalmente, foram realizadas pesquisas no campo de busca de alguns periódicos científicos disponibilizados *on line*. O principal critério para seleção dos artigos foi o conteúdo se adequar a uma das seguintes categorias: análise teórica, revisão de literatura, levantamento sobre sistemas de ensino ou avaliação de experiências. Após a seleção, restaram 75 artigos. Em geral, os trabalhos concluem que, em um contexto no qual não são garantidas as condições necessárias para um ensino de qualidade, essas políticas não têm conseguido provocar mudanças estruturais na escola. Aliado a isso, os estudos demonstram que a cultura da repetência ainda é dominante nas escolas brasileiras. Contudo, a instituição de ciclos escolares associados à política de progressão continuada parece iniciar um processo de questionamento do paradigma vigente e de reflexão sobre o novo papel de uma escola que pretende ser para todos.

Palavras-chave: Literatura brasileira; Políticas de não-repetência; Progressão continuada; Ciclos escolares.

Non-repetition policies in basic education: a brazilian literature review

Abstract: Non-repetition policies are an alternative to keep students in schools and ensure that they to complete schooling at the appropriate age. By reviewing the Brazilian literature, the aims of this study are: (i) propose a delimitation of concepts related to the non-repetition policies; and (ii) explore what are the main findings of articles that evaluated experiences of implementing those measures in Brazil. Therefore, papers were pursued on the electronic platform *Periodicos*, hosted by the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES). Furthermore, complementary searches were made on the online journal databases. The main criterion adopted within the surveys was their content fit be close to one of these following categories: theoretical background, literature review, education systems analysis or applied experiences reports. This review led to the election of 75 papers. Most of these works concluded that non-repetition policies were not able to bring structural changes in schools because the necessary conditions for an education of quality had not been previously guaranteed. Allied to that, the studies also pointed out that the culture of repetition is still dominant in Brazilian schools. However, the implementation of the school cycles associated with the continued progression policy seem to have launched a process of questioning the mainstream logic, setting up a reflection about the new role that schools should play, whose goal is ought to be for all.

¹Ecóloga e doutoranda em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. E-mail: melissa.costa@inep.gov.br.

²Estatística. Doutora em Demografia. Professora da Universidade de Brasília (UNB). E-mail: nogales@unb.br.

Keywords: Brazilian literature; Non-repetition policies; Continued progression; School cycles.

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina, em seu artigo 4º, que a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo organizada em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que, em 2017, a taxa de escolarização entre seis e catorze anos de idade era de 99,2%, o que nos permite considerar o acesso ao ensino fundamental universalizado. Contudo, no mesmo ano, as taxas de escolarização para as faixas etárias correspondentes à pré-escola e ao ensino médio (de quatro a cinco anos e de quinze a dezessete anos) foram de 91,7% e 87,2%, respectivamente, indicando que a universalização do acesso a esses níveis de ensino está mais distante (IBGE, 2017).

Outro ponto a ser considerado é que nem todos os alunos que acessam a educação básica conseguem concluí-la na idade adequada. Em 2017, a taxa de distorção idade-série, calculada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), indicava que o percentual de alunos com idade superior à adequada para cursarem os anos/séries escolares nos quais estavam matriculados era de 12% para os anos iniciais e 25,9% para os anos finais do ensino fundamental. Para o ensino médio, a taxa alcançou 28,2% (INEP, 2018).

A distorção idade-série se deve tanto à uma entrada tardia no sistema formal de ensino quanto às diferentes trajetórias que os alunos percorrem ao longo de sua escolarização, incluindo a ocorrência de um ou mais eventos de fracasso/exclusão, como a reprovação e o abandono escolar.

Assim, as taxas de rendimento, também calculadas pelo Inep, indicam que, em 2018, no Brasil, a taxa de reprovação nos anos iniciais foi de 5,1%, chegando a 9,5% nos anos finais e 10,5% no ensino médio; já a taxa de abandono no Brasil, para o mesmo ano, foi de 0,7% nos anos iniciais, 2,4% nos anos finais e 6,1% no ensino médio (INEP, 2019).

Apesar das altas taxas de reprovação observadas, a medida tem se mostrado ineficaz ao longo de décadas de estudos, em que os alunos reprovados tendem a não melhorar seu desempenho, ficam desestimulados, sofrem novas reprovações e, muitas vezes, acabam evadindo do sistema formal de ensino (BARRETTO; MITRULIS, 1999; FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002; TEIXEIRA, 2003; GLÓRIA; MAFRA, 2004; JACOMINI, 2004; CIANFLONE; ANDRADE, 2007; PARO, 2011; NAIFF; NAIFF, 2013).

Nesse contexto, a adoção de políticas de não-repetência tem se mostrado uma alternativa para tornar as escolas mais inclusivas e permitir que alunos - sobretudo aqueles que apresentam características que dificultam o processo de escolarização, como baixo nível socioeconômico e baixo capital cultural - permaneçam nas escolas por um maior número de anos.

Há, contudo, um grande debate na sociedade como um todo, e na comunidade escolar mais especificamente, sobre os efeitos dessas políticas na qualidade do ensino ofertado, como mostram os trabalhos de Glória (2003), Glória e Mafra (2004), Machado (2007), Arcas (2010), Jacomini (2010), Delgado (2012) e Naiff e Naiff (2013), entre outros. Teme-se que a ausência de uma avaliação formal que possa reprovar os alunos ao final de um ano letivo passe a desestimulá-los, na medida em que sabem que serão aprovados. Além disso, alunos que não tiveram o aproveitamento esperado e são progredidos poderiam esbarrar em dificuldades ainda maiores para assimilar o conhecimento em níveis mais avançados.

Nessa perspectiva, este estudo apresenta uma revisão de artigos acadêmicos da literatura brasileira, com os objetivos de: (i) apresentar uma delimitação de conceitos relacionados às políticas de não-repetência; e (ii) investigar quais são os principais achados de artigos que avaliaram experiências de implantação dessas medidas no Brasil.

Para seleção dos artigos que compuseram esta revisão, foram realizadas buscas na Plataforma *on line* Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir dos termos: promoção automática; progressão continuada; ciclo(s) de aprendizagem; ciclo(s) de formação; organização do ensino; não-reprovação; não-retenção; não-repetência; e escola em ciclos. O único filtro aplicado foi para trabalhos da área da educação (tópico *Education*), não havendo qualquer restrição quanto à data de publicação do trabalho. Desses artigos, foram selecionados aqueles publicados em periódicos que apresentaram conceito Qualis pelo menos B2 nas áreas temáticas de educação e/ou ensino para o quadriênio de 2013-2016. A plataforma Periódicos foi escolhida por agregar importantes referências e ser norteadora de revisões promovidas por pesquisadores brasileiros nas mais diversas áreas de estudo.

Adicionalmente, foram realizadas pesquisas no campo de busca de alguns periódicos científicos disponibilizados *on line* que obtiveram pelo menos conceito Qualis A2 nas áreas temáticas de educação e/ou ensino para o quadriênio de 2013-2016. Os seguintes periódicos foram consultados: Cadernos de Pesquisa; Ciência & Educação; Educação e Pesquisa; Educação & Realidade; Educação & Sociedade; Educação em Revista; Educar em Revista; Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Estudos em Avaliação Educacional; História da Educação; Interface - Comunicação, Saúde, Educação; Pro-Posições; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; e Revista Meta: Avaliação. Os termos de busca utilizados foram: promoção automática; progressão continuada; não-repetência; e ciclo(s). Mais uma vez, não fizemos qualquer restrição quanto à data de publicação dos trabalhos.

Os critérios para seleção dos artigos (tenham eles sido originados das buscas na plataforma Periódicos da CAPES ou nas bases dos periódicos) foram:

- O conteúdo se adequar a uma das seguintes categorias: análise teórica, revisão de literatura, levantamento sobre sistemas de ensino ou avaliação de experiências; e
- Ter como principal foco de análise a política de não-repetência em si, sendo excluídos aqueles artigos que as trataram sob a ótica de uma única disciplina escolar.

Após a seleção, restaram 75 trabalhos (Quadro 1) publicados no período de 1954 (trabalho obtido por meio de uma republicação em 2003) a 2017, tendo o maior número de produções ocorrido em 2009 (9). Interessante destacar que, mesmo tendo a busca sido realizada no início de 2019, não encontramos nenhum artigo publicado em 2018 que atendesse aos critérios de seleção, contrariando a tendência de pelo menos um trabalho selecionado em cada ano a partir de 1998.

O sistema de ensino do Estado de São Paulo foi o mais frequentemente analisado, com 21 trabalhos dedicados a ele. Em seguida, vêm os municípios de Belo Horizonte/MG (6), São Paulo/SP (6) e Rio de Janeiro/RJ (4), confirmando o mesmo encontrado por outras revisões (BARRETTO; SOUSA, 2004, 2005; MAINARDES, 2006; JACOMINI, 2014), de que os sistemas de ensino da região Sudeste são os mais estudados quanto à implantação de políticas de não-repetência, o que pode estar associado tanto a uma longa história desses sistemas com as práticas relacionadas à não-retenção dos alunos quanto ao fato de serem nesses locais onde se concentram os programas de pós-graduação no Brasil, ambiente no qual é produzida grande parte dos artigos acadêmicos.

Quadro 1: Identificação dos estudos selecionados, de acordo com as categorias criadas.

Análises teóricas (26 artigos)

Mainardes (1998); Oliveira (1998); Arroyo (1999); Barretto e Mitrulis (1999); Leite (2003); Freitas (2002a); Freitas (2002b); Teixeira (2003); Jacomini (2004); Duran, Alves e Palma Filho (2005); Miranda (2005); Teixeira (2005); Gama (2006); Nedbajluk (2006); Fetzner (2007); Bertagna (2008); Massabni e Ravagnani (2008); Teixeira (2008); Alavarse (2009); Jacomini (2009); Viégas (2009); Fernandes (2010); Tiggemann (2010); Stremel e Mainardes (2011); Fernandes, A. (2015); e Resende, Souza e Resende (2017).

Revisões de literatura (11 artigos)

Fernandes (2000); Barretto e Sousa (2004); Gomes (2004); Barretto e Sousa (2005); Gomes (2005); Mainardes (2006); Mainardes (2009); Miranda (2009); Jacomini (2014); Mainardes (2015); e Aguiar (2016).

Levantamento dos sistemas de ensino que aderiram a políticas de não-repetência (2 artigos)

Franco (2004); e Fernandes, C. (2015).

Avaliações de experiências de implantação de políticas de não-repetência (36 artigos)

Silva (1991); Carvalho (2001); Ferrão, Beltrão e Santos (2002); Glória (2003); Glória e Mafra (2004); Fernandes (2004); Fernandes (2005); Negreiros (2005); Cianflone e Andrade (2007); Machado (2007); Petrenas e Lima (2007); Marcondes e Sigolo (2008); Tura e Marcondes (2008); Dalben (2009); Fetzner (2009); Gorni e Santos (2009); Monfredini (2009); Arcas (2010); Bertagna (2010); Couto e Marcondes (2010); Jacomini (2010); Machado e Aniceto (2010); Jacomini (2011); Mendes e Muller (2011); Paro (2011); Christofari e Santos (2012); Delgado (2012); Machado (2012); Viégas e Souza (2012); Naiff e Naiff (2013); Hammel e Borges (2014); Fetzner (2014); Silva (2014); Machado e Santos (2015); Lara e Brandalise (2016); e Sapelli (2017).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

2. Início do debate: a promoção automática

A discussão sobre a adoção de políticas de não-repetência na educação básica brasileira se iniciou em 1918, quando Sampaio Dória escreveu uma carta aberta para Oscar Thompson (que, enquanto Diretor-Geral do Ensino no Estado de São Paulo, havia recomendado a promoção em massa), sugerindo como estratégia para ampliar o número de pessoas alfabetizadas na população brasileira sem onerar o poder público, a promoção automática de todos os alunos do primeiro para o segundo período, só podendo haver reprovações caso não houvesse candidatos para essas vagas nos sistemas de ensino (VIÉGAS; SOUZA, 2012).

Não tendo havido qualquer repercussão prática, a temática só voltou à cena no Brasil na década de 1950, por meio da publicação de artigos que discutiam a proposta de promoção automática.

Em nota preliminar ao artigo “A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e São Paulo”, de Moysés I. Kessel, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1954 e republicada na mesma revista em 2003, Anísio Teixeira defende que:

Com efeito, a melhor composição de uma classe, salvo se houvesse recursos para processos mais delicados e exatos, é a da mesma idade cronológica, pois no grupo etário se encontram, em média, a comunhão de interesses e de impulsos e de aptidões necessária para o trabalho da classe. Segundo, porque sendo a escola para todos, ela deve-se adaptar ao aluno e conduzi-lo ao progresso possível e não a um progresso determinado, que só alguns possam atingir nas condições reais da escola. Terceiro, porque na escola para todos, a continuidade do “grupo-classe escolar”, em todo o período do curso, é uma das condições desejáveis para que a “comunidade-classe” se faça a comunidade de experiência, de vida em comum, de progresso em comum daquele determinado grupo de alunos. Quarto, porque a “reprovação” é um dos motivos mais fortes de frustração do aluno na sua iniciação escolar e, por certo, uma das mais fortes razões da evasão escolar. Quinto, porque só com a aprovação automática dará o professor a atenção necessária a todos os alunos, a fim de que os mesmos não se ressintam da discriminação inevitável do regime escolar “seletivo” ou “preparatório”. (TEIXEIRA, 2003, p. 185-186).

Nesse sentido, Dante Moreira Leite, em seu artigo publicado originalmente em 1959 na Revista Pesquisa e Planejamento e republicado em 2003 na Revista Brasileira de Estudos

Pedagógicos, questiona: “Numa escola cuja frequência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?” (LEITE, 2003, p. 187).

O autor entende que duas medidas básicas deveriam ser efetivadas nas escolas brasileiras simultaneamente. A primeira delas é a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno, o que significa que deve estar baseado nas necessidades, interesses e nível de maturidade das crianças de diferentes idades. A segunda é a instituição da promoção automática, isso porque, muito embora possa haver diferenças entre o desenvolvimento escolar acadêmico de crianças da mesma idade, o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual, sendo a única solução, para pensar currículos adequados para as diferentes idades, a utilização do critério etário para estabelecimento do ano/série no qual os alunos devem estar matriculados (LEITE, 2003).

Leite (2003, p.195) também destaca que “deve-se pensar que são inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões”, estando o programa fadado ao fracasso, caso os professores e a gestão escolar não estivessem convencidos de sua necessidade e de suas limitações.

Na mesma época, em 1956, foi realizada a Conferência Regional Latino-Americana sobre educação primária gratuita e obrigatória, em Lima/Peru, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA). A promoção automática apareceu como uma de suas recomendações no eixo referente à administração e financiamento, evidenciando o foco econômico da medida (VIÉGAS; SOUZA, 2012).

Nesse contexto de intenso debate sobre a viabilidade/necessidade da implantação de medidas de controle do elevado número de reprovações e evasões escolares nos sistemas formais de ensino e sobre as medidas necessárias para uma promoção automática bem-sucedida, foi elaborado, em 1959, um projeto no Grupo Escolar Experimental da Lapa, unidade oficial de pesquisas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tendo sido essa a experiência pioneira em promoção automática no Brasil, ocorrida na década de 1960.

Numa análise crítica dessa experiência, Viégas (2009) e Viégas e Souza (2012) explicam que, ainda que tenham sido garantidas condições apontadas como necessárias desde o início da discussão sobre a promoção automática, como número reduzido de alunos por classe, formação para os professores, adequações nos métodos, programas e processos avaliativos e diálogo intenso com professores, alunos e familiares; houve muita dificuldade e polêmica na implantação da medida.

Após a LDB de 1961 permitir “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios” (BRASIL, 1961), alguns sistemas de ensino implantaram experiências em promoção automática: Distrito Federal (1963); Rio de Janeiro (1967); Pernambuco (1968); São Paulo (1968); Minas Gerais (1970); e Santa Catarina (1970) (BARRETTO; MITRULIS, 1999; JACOMINI, 2004; STREMEL; MAINARDES, 2011; FERNANDES, A., 2015).

Contudo, o termo promoção automática cada vez tem sido menos utilizado nos documentos e discursos oficiais pelo fato de ter assumido uma imagem negativa, em que a ausência de outras ações que visem à garantia de aprendizado dos alunos com maiores dificuldades acaba por promover uma exclusão dentro das escolas, com os alunos permanecendo nas classes, mas sem acompanhar o conteúdo trabalhado, ficando à margem, e sofrendo consequências de uma avaliação informal que define o futuro desses alunos na escola, no trabalho e na sociedade (JACOMINI, 2004; DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005; FERNANDES, A., 2015).

3. Políticas mais complexas: ciclos escolares associados à progressão continuada

Na medida em que o termo promoção automática caiu em desuso, ganharam espaço outros conceitos relacionados às políticas de não-repetência que podem ser divididos em dois grandes grupos:

- O primeiro deles se refere ao regime de progressão dos alunos, sendo três as possibilidades previstas pela LDB de 1996 (artigo 24, inciso III, e artigo 32, § 2º): regular, parcial e continuada. No regime de progressão regular por série há possibilidade de reprovar os alunos ao final de cada ano letivo com base no baixo desempenho escolar. Na progressão continuada, por sua vez, a prática de reprovação dos alunos segundo o critério de desempenho é impedida ao final de determinados anos/séries. Na progressão parcial, é possível o prosseguimento dos estudos dos alunos retidos em determinado número de disciplinas ou componentes curriculares para o ano/série seguinte, desde que cumpram dependência em horário alternativo ao de escolarização.

- O segundo diz respeito à forma como o ensino é organizado. Ainda que a LDB de 1996 apresente alternativas (artigo 23 e artigo 32, § 2º), a organização mais usual ainda é em séries. Os ciclos escolares, por sua vez, constituem uma opção quando se busca a superação de um ensino altamente fragmentado, organizando o tempo escolar em unidades maiores e mais flexíveis do que o ano letivo do sistema seriado, o que facilitaria o trabalho pedagógico com alunos de diferentes características e ritmos de aprendizagem (BARRETTO; MITRULIS, 1999). E, embora os ciclos escolares sejam mais abrangentes do que unicamente o regime de progressão dos alunos, comumente adota-se a progressão continuada nos anos/séries escolares que compõem determinado ciclo.

Os ciclos escolares tornaram-se realidade no Brasil na década de 1980, em meio ao processo de redemocratização que ocorria após anos de ditadura militar, com a vitória de governos estaduais de oposição. O Ciclo Básico (ou Ciclo de Alfabetização), restrito aos dois ou três primeiros anos/séries do ensino fundamental, foi implantado nos seguintes sistemas de ensino estaduais: São Paulo (1984); Minas Gerais (1985); Paraná (1988); e Goiás (1988) (BARRETTO; MITRULIS, 1999; DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005; STREMELE; MAINARDES, 2011).

Embora cada uma dessas propostas possuísse características próprias, Mainardes (1998) lista as seguintes semelhanças nas versões dos referidos Estados:

- eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade deste processo;
- mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;
- oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos;
- possibilitar a capacitação dos professores que atuavam na proposta; e
- alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística e Psicologia. (MAINARDES, 1998, p. 22).

A ideia presente nessa primeira versão dos ciclos escolares é de que a repetição do trabalho desenvolvido no primeiro ano/série é inadequada (FETZNER, 2007). Entendimento contido também na Resolução nº 7/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, e estabelece, em seu artigo 30:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

[...]

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010).

Contudo, após as inovações apresentadas pela LDB em 1996, houve um aumento também do número de experiências que adotaram ciclos escolares que abrangiam mais anos/séries do que os inicialmente inseridos no Ciclo Básico.

Cianflone e Andrade (2007, p. 396) explicam que, na teoria, temos, de um lado, as versões mais conservadoras/convencionais dos ciclos escolares, nas quais são entendidos como uma “dilatação do tempo para criar novas oportunidades de repetição e revisão de conteúdos aos alunos e como um deslocamento da reprovação para as etapas posteriores da formação”, podendo, inclusive, as séries serem mantidas como referência para a programação curricular; e, de outro, as versões mais progressistas/inovadoras, em que os ciclos escolares são encarados como fonte de profundas mudanças na organização do trabalho da escola, na cultura escolar e nas práticas educativas, buscando reverter o caráter excludente e seletivo que as escolas têm desempenhado na sociedade (BARRETTO; SOUSA, 2005).

Os Ciclos de Aprendizagem (ou Ciclos de Progressão Continuada) representam uma ruptura menos radical com a cultura e a prática escolar, pois geralmente são mais curtos (ciclos de dois ou três anos) e mantém a reprovação ao final dos ciclos, com mudanças mais superficiais no currículo e nas orientações metodológicas do processo de ensino-aprendizagem (MAINARDES, 2006).

Exemplos de políticas que se aproximam mais desse modelo são ou já foram adotadas pelos seguintes sistemas de ensino:

- Municipais: Casimiro de Abreu/RJ (COUTO; MARCONDES, 2010), Ponta Grossa/PR (LARA; BRANDALISE, 2016), Niterói/RJ (FERNANDES, 2005; NAIFF; NAIFF, 2013), Recife/PE (MACHADO, 2007; MACHADO; ANICETO, 2010; MACHADO, 2012), Salvador/BA (SILVA, 2014), São Paulo/SP (JACOMINI, 2011) e Vitória da Conquista/BA (CHRISTOFARI; SANTOS, 2012).
- Estaduais: Minas Gerais Estaduais: Minas Gerais (BARRETTO; MITRULIS, 1999), Paraná (GORNI; SANTOS, 2009) e São Paulo (CIANFLONE; ANDRADE, 2007; MONFREDINI, 2009; BERTAGNA, 2010).

Os Ciclos de Formação Humana (ou Ciclos de Desenvolvimento Humano), pelo menos na teoria, representam mudanças mais profundas, buscando alcançar as questões mais importantes da prática escolar, como a eliminação da reprovação de alunos associada a um maior investimento na formação continuada de professores e a uma mudança mais radical do currículo e das orientações metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem (BARRETTO; SOUSA, 2004; MAINARDES, 2006).

Os seguintes sistemas de ensino utilizam ou já utilizaram o termo Ciclos de Formação para se referirem à opção adotada para organização do ensino:

- Municipais: Belo Horizonte/MG (GLÓRIA, 2003; GLÓRIA; MAFRA, 2004; DALBEN, 2009), Porto Alegre/RS (FETZNER, 2009; CHRISTOFARI; SANTOS, 2012) e Rio de Janeiro/RJ (GAMA, 2006; TURA; MARCONDES, 2008; FERNANDES, C., 2015).
- Estadual: Mato Grosso (MENDES; MULLER, 2011).

Entretanto, Stremel e Mainardes (2011, p. 234) enfatizam que as diferentes modalidades de ciclos escolares não são puras e homogêneas e, em cada sistema de ensino, as “propostas são

recontextualizadas e reinterpretadas de diferentes formas, originando políticas com especificidades e particulares próprias”.

Tendo em mente essa complexa rede de conceitos que se relacionam e compõem a temática das políticas de não-repetência, traremos alguns dos principais achados dos artigos que avaliaram experiências de implantação dessas medidas no Brasil.

A maior parte desses estudos analisou visões/opiniões/concepções/representações sociais/compreensões/posicionamentos de membros da comunidade escolar (professores, gestão escolar, alunos e seus familiares) a respeito das políticas em si ou de mudanças ocasionadas por elas.

Algumas dessas pesquisas enfocam a questão do regime de progressão dos alunos e, mais especificamente, a progressão continuada; outras, contudo, buscam investigar a forma de organização do ensino adotada, com destaque para o processo de implantação dos ciclos escolares. Vale destacar, entretanto, que mesmo nos estudos que focalizam a questão dos ciclos escolares, comumente a discussão recai sobre o regime de progressão dos alunos, mostrando não somente a confusão que persiste em torno da temática, mas também a relevância que a possibilidade de reprovação dos alunos com base no desempenho assume para a comunidade escolar.

4. Opiniões dos alunos e de seus familiares a respeito das políticas de não-repetência

Glória (2003) e Jacomini (2010) analisaram a opinião de alunos e seus familiares acerca da prática da não-retenção escolar. Enquanto Glória (2003) realizou entrevistas em uma escola organizada em ciclos escolares no sistema de ensino do município de Belo Horizonte/MG, Jacomini (2010) pesquisou escolas pertencentes ao sistema de ensino do município de São Paulo/SP.

Os entrevistados, em geral, demonstraram preocupação com o baixo aprendizado dos alunos e acreditavam que a reprovação consiste em medida necessária para que os alunos se sintam pressionados a estudar e apresentem bom comportamento. Os seguintes trechos de entrevistas realizadas pelas autoras expõem essas percepções:

Ah, eu acho a Escola Plural ruim porque o aluno não tem como estudar. Estudar, tem. Mas ele pensa assim: “Ah, eu não vou tomar bomba mesmo, vou deixar sem fazer!” [...] (Depoimento de uma aluna, em: GLÓRIA, 2003, p. 71).

Ah, eu acho melhor ter reprovação todo ano. Porque senão eu posso fazer o que eu quiser, ficar bagunçando na sala e, mesmo assim, passar de ano. (Depoimento de um aluno, em: JACOMINI, 2010, p. 905).

Não acho que mudou, não! Ficou essa burrice! Pra mim é burrice isto [não retenção]! (Depoimento de uma mãe de aluna, em: GLÓRIA, 2003, p. 70).

Olha, no meu ponto de vista a reprovação é ótima, porque não adianta você passar de ano se você não entendeu nada e lá na frente você vai ficar perdido no tempo. É como se eu fosse participar de uma coisa que eu não tenho conhecimento... Eu acho que a reprovação ajuda, porque o que você não aprendeu nesse ano você volta tudo de novo e vai aprender pelo menos metade. (Depoimento de uma mãe de aluno, em: JACOMINI, 2010, p. 900).

Contudo, Jacomini (2010) mostra que, quando questionados a respeito de suas próprias experiências (ou das experiências de seus filhos), pais e alunos apresentavam um discurso contraditório, pois a vivência deles, em geral, não confirmava os efeitos positivos da reprovação. Assim, para a autora, os entrevistados parecem ter se apropriado de um discurso dominante, contrário à progressão continuada, sem reflexão crítica sobre suas vivências particulares. Discurso esse que tanto mostra a influência de crenças/ideologias, quanto é reforçado pelo fato de as escolas ainda não

terem conseguido romper com a lógica do ensino seriado e não serem garantidas as condições necessárias para um ensino de qualidade nesse novo contexto.

5. Opiniões dos profissionais escolares a respeito das políticas de não-repetência

As entrevistas realizadas por Glória e Mafrá (2004) com professores do sistema de ensino do município de Belo Horizonte/MG mostram que, tanto aqueles favoráveis quanto contrários à proposta da implantação de ciclos escolares entendiam que as chances de sucesso dos alunos estavam limitadas ao maior tempo de permanência nas escolas, já que continuava havendo exclusão via aprendizado desigual entre os alunos. O trecho de uma entrevista, apresentado a seguir, ilustra essa visão:

A questão da Escola Plural é uma proposta de inclusão! Nós estamos incluindo esse aluno na Escola Plural para excluí-lo na sociedade. Porque, uma vez que ele sai daqui sem a preparação adequada, nós estamos contribuindo para alimentar nele a ilusão de que ele está preparado, quando sabemos que ele não está. Ele não vai ter condições de competir. (Depoimento de um professor, em: GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 240).

Machado (2007), por sua vez, investigou as representações sociais de um grupo de professoras de escolas públicas da rede municipal de ensino de Recife/PE sobre ciclos de aprendizagem. Para tanto, foram analisados os depoimentos colhidos a partir de um dos estímulos indutores utilizados em entrevista: “*os ciclos de aprendizagem são...*”. Os depoimentos foram agrupados em cinco categorias e a mais frequente, representando 67% dos depoimentos, foi: “O fim da reprovação e/ou retenção do aluno”. Esse entendimento vinha acompanhado de uma visão negativa sobre a não-retenção dos alunos, como podemos perceber nos trechos destacados de duas entrevistas:

No ciclo a gente não pode reter nenhum aluno “eles passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos como, por exemplo, eu tenho um aluno do primeiro ano, um aluno não, eu tenho seis alunos que não sabem ler. (Depoimento de uma professora, em: MACHADO, 2007, p. 121).

Eu fico frustrada. Criança não pode ser reprovada, nem retida. Implantam uma coisa de cima pra baixo e você não tem base pra lidar com isso e acaba que todo mundo passa, mas também num aprende. É de certa forma frustrante. Não sei aonde a gente vai parar. (Depoimento de uma professora, em: MACHADO, 2007, p. 125).

Ainda que em menor proporção, outras categorias encontradas pela autora a partir dos depoimentos das docentes foram: “Mais tempo para o aluno aprender” (17%) e “Respeito à maturidade e aprendizagem do aluno” (10%), demonstrando a existência também de concepções mais positivas sobre os ciclos escolares entre as professoras que participaram da pesquisa, representadas pelos trechos de entrevistas:

Bem eu não peguei o regime de série (...) porque no ensino seriado é muito (...) o produto tem que ser muito de imediato tudo conseguido em um ano, já o ciclo, não, subentende que eu tenho que entender a criança. Então, eu acho que o tempo do aluno ele é mais respeitado no ciclo. (Depoimento de uma professora, em: MACHADO, 2007, p. 123).

Ciclo de aprendizagem é um processo contínuo do progresso cognitivo do aluno é que ele tem no decorrer do processo de aprendizagem (...) a não valorização da questão das notas e sim do acompanhamento direto é... Do acompanhamento direto com as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem. (Depoimento de uma professora, em: MACHADO, 2007, p. 123).

Delgado (2012) entrevistou professores do sistema de ensino do Estado de São Paulo e identificou que os docentes, em geral, não apoiavam a prática de não-retenção dos alunos. A gestão escolar, por sua vez, parecia apresentar uma visão mais positiva das mudanças propostas pela política, como podemos observar pelo seguinte trecho da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica:

Olha, eu acho que a qualidade da educação não tem nada a ver com a progressão, porque a qualidade da educação já vem caindo há muito tempo [...] Para mim, a progressão continuada humaniza a escola, eu só acho que tinha que ter um preparo melhor para os professores. (Depoimento de uma coordenadora pedagógica, em: DELGADO, 2012, p. 167).

As concepções dos profissionais escolares acabam por interferir grandemente no sucesso das políticas de não-repetência, já que esses, com destaque para os professores, são peças fundamentais e precisam entender os objetivos, os meios e as razões dessas mudanças profundas na prática escolar para implementá-las (NAIFF; NAIFF, 2013).

Nessa perspectiva, Arcas (2010) afirma que, para que a progressão continuada exerça seu papel transformador, é necessário que a política seja executada de forma participativa, incluindo os profissionais escolares na discussão da proposta. Nada diferente daquilo que já era defendido na literatura brasileira desde a década de 1950: uma política educacional não consegue provocar mudanças reais quando imposta de forma arbitrária, verticalmente, apenas via aprovação de documentos legais.

6. Condições reais para o desenvolvimento do trabalho docente

Uma das questões mais frequentes nos diversos estudos selecionados nesta revisão se refere à necessidade de que sejam garantidos meios adequados ao desenvolvimento do trabalho docente, condição *sine qua non* para a oferta de um ensino de qualidade.

Nesse sentido, uma reivindicação recorrente por parte dos profissionais escolares é a adequada oferta de cursos de formação/capacitação. Os professores do sistema de ensino do município de Recife/PE, entrevistados por Machado (2012), afirmaram que a capacitação que receberam no processo de implantação dos ciclos escolares não foi suficiente para que fossem compreendidas as mudanças necessárias, como ilustra o seguinte trecho de uma entrevista:

Houve capacitação de uma semana, mas é muito pouco pra desconstruir uma... Todo um pensamento, toda uma, toda uma prática de anos, em tão pouco tempo, em uma semana. [...] na maioria das vezes, os professores tão com a ideia que quando uma coisa é colocada de cima pra baixo eles não aceitam. (Depoimento de um professor, em: MACHADO, 2012, p. 196).

Além disso, o excesso de atividades a serem desenvolvidas pelos professores estaria inviabilizando um bom trabalho:

[...] só mudou a nomenclatura, sabe? [...] Eles [os alunos] deveriam ter um acompanhamento em outro horário, a gente deveria ter dedicação exclusiva, porque o ciclo é muito trabalhoso [...] a gente num tem tempo pra fazer isso não, continua do mesmo jeito, só mudou o nome, piorou. (Depoimento de um professor, em: MACHADO, 2012, p. 197).

Da mesma forma, alguns profissionais escolares que participaram da avaliação do processo de implantação e implementação da Escola Plural no município de Belo Horizonte/MG, detalhada no trabalho de Dalben (2009), declararam que se sentiam desorientados no processo de transformação escolar desencadeado pelos ciclos escolares:

A Secretaria acha que conseguimos encontrar os caminhos sozinhos. Tudo fica nas nossas mãos. Eu só tenho como referencial, além do caderno da Escola Plural, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os livros didáticos. A maioria nem fala de ciclo. (Depoimento de uma coordenadora pedagógica, em: DALBEN, 2009, p. 74).

A situação atual do professor está assim. Temos os processos de capacitação, mas ainda não são suficientes. Temos dado cambalhotas, nos virado. Na plateia, nós mesmos, tem gente olhando com os dois olhos, tem gente cega, de um olho só, batendo papo... Todos estamos boquiabertos no momento. (Depoimento de uma professora, em: DALBEN, 2009, p. 74).

Diante de todas as dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho docente, Glória e Maфра (2004) observaram que, como os professores ainda não conheciam claramente a nova proposta curricular, continuavam alinhados ao antigo currículo, com a mesma sequência de conteúdo, e à transposição de conhecimentos via livros didáticos e aulas expositivas, muito distantes da metodologia de projetos apresentada na proposta da Escola Plural. Os docentes entrevistados afirmaram que a heterogeneidade de desempenho dos alunos nas turmas obrigava-os a se aterem a um currículo mínimo, trabalhando apenas aquilo que a maior parte dos alunos podia acompanhar. É o que o seguinte trecho de uma entrevista apresenta:

O currículo ficou bem menor, né? O que a gente trabalha com o aluno é mais o trivial mesmo! Então, cê não dá coisas elaboradas, pensamento científico, não! Não, cê não trabalha isso com o aluno não! Trabalha com o trivial mesmo, o mínimo necessário pra ele sair da escola. (Depoimento de uma professora, em: GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 240).

Entretanto, alguns professores afirmaram que incorporaram mudanças nas práticas pedagógicas e avaliativas após a implantação dos ciclos escolares, como mostram os seguintes excertos de entrevistas:

Mudou muito a minha prática! Eu acho que pra melhor! Porque todos os dias eu dô um jeitinho de chegar, pegar o jornal, dá uma olhada, vê se tem alguma coisa dentro do Projeto que eu tô trabalhando pra tá passando pra eles, tá crescendo... Quer dizer, essa é uma mudança positiva. [...] (Depoimento de uma professora, em: GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 246).

Mudou porque eu consigo fazer hoje uma avaliação mais contínua, mais processual... E antes não: minha avaliação era final de bimestre, tinha que ter prova... Ai, se eu não desse uma prova! Hoje em dia, eu continuo dando prova, é um instrumento a mais de avaliação! (Depoimento de uma professora, em: GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 240).

Os professores do sistema de ensino do município de Recife/PE, entrevistados por Machado e Santos (2015), também apontaram que adotavam algumas estratégias para buscar práticas pedagógicas exitosas dentro do contexto dos ciclos de aprendizagem, como o uso do quadro para permitir a construção coletiva do conhecimento; o uso de recursos que tornassem o aprendizado mais prazeroso, como as historinhas; e a promoção de uma relação entre docentes e alunos baseada na afetividade. Os seguintes fragmentos das entrevistas dos professores ilustram o ponto:

Eu tento trazer coisas novas, porque se eu não me sentir motivado eu não vou conseguir dar aula e nem as crianças vão se dedicar a aprender. Eu só consigo trabalhar assim. (Depoimento de um professor, em: MACHADO; SANTOS, 2015, p. 860).

Eu fiz um teste com eles (os alunos) usando os tablets distribuídos pela prefeitura, eles nem queria ir embora. Poxa! Eu me senti realizado, postei essa experiência nas redes sociais para que meus amigos e outros professores vissem. (Depoimento de um professor, em: MACHADO; SANTOS, 2015, p. 860).

Por exemplo, se vou trabalhar algo relacionado a aves, eu trago figuras daquele filme, Rio, porque faz sentido para eles e aí eles participam. (Depoimento de um professor, em: MACHADO; SANTOS, 2015, p. 860).

É importante enfatizar, contudo, que, segundo o trabalho de Bertagna (2010), ainda que as práticas avaliativas, realizadas pelos professores de uma escola que adota a progressão continuada no sistema de ensino do Estado de São Paulo, tenham sofrido modificações quanto aos instrumentos utilizados, com as provas perdendo espaço, a função da avaliação de classificar e selecionar alunos permanecia praticamente inalterada, mudando apenas os critérios para definição das categorias bom/mau e forte/fraco, que passaram a estar mais ligados a uma avaliação informal cercada de aspectos intuitivos e subjetivos quanto aos valores, atitudes e comportamento dos alunos, o que tornaria a seleção escolar ainda mais perigosa, na medida em que seus mecanismos ficariam mais mascarados.

7. O que dizem os estudos que utilizam grandes bases de dados?

Dos artigos incluídos na categoria de estudos que avaliaram experiências de implantação de políticas de não-repetência na educação básica brasileira, apenas três utilizaram grandes bases de dados nacionais, sendo que dois deles se referem aos mesmos dados de contexto das escolas que se organizam em ciclos escolares *versus* escolas que se organizam em séries (FERNANDES, 2004; 2005); e somente um buscou correlacionar dados de adoção de políticas de não-repetência com o desempenho apresentado pelos alunos em uma avaliação em larga escala (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002).

Ainda que em pequeno número, esses estudos são importantes para uma análise mais global da política. O contexto de implementação dos ciclos escolares nas escolas brasileiras, avaliado por meio de indicadores calculados por Fernandes (2004, 2005) com base em dados obtidos dos questionários dos diretores e dos professores de 4ª e 8ª séries – atuais 5º e 9º anos – do ensino fundamental no Saeb 2001 (Sistema de Avaliação da Educação Básica), indica que importantes questões para o sucesso da política não têm sido garantidas. Como exemplo, a autora cita a alta rotatividade de professores nas escolas que haviam aderido aos ciclos, o que compromete a continuidade das mudanças na prática escolar.

Contudo, outros aspectos geralmente apontados como deficientes nas escolas organizadas em ciclos se mostraram em melhores condições nos estudos de Fernandes (2004, 2005), quando comparados às escolas seriadas. É o caso do acesso a recursos pedagógicos e da concentração da carga horária de trabalho dos professores em uma ou duas escolas.

Quanto à participação dos professores em atividades de formação continuada (palestras, cursos, oficinas e outros), os dados analisados pela autora mostram que tanto nas escolas organizadas em ciclos quanto em séries a participação foi grande, com discreta vantagem para as primeiras. Contudo, diante do fato de que as escolas organizadas em ciclos escolares demandam profunda reflexão, debate e troca, a pequena diferença exporia que a formação continuada ainda não era o foco das experiências realizadas (FERNANDES, 2004, 2005).

Ferrão, Beltrão e Santos (2002), por sua vez, analisaram o efeito dos ciclos escolares no desempenho de alunos da 4ª série (atual 5º ano) em Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia no Saeb 1999, com recorte para a região Sudeste. Complementarmente, investigaram se alunos com defasagem idade-série, em escolas organizadas em ciclos apresentaram desempenho acadêmico diferenciado dos demais.

A principal conclusão do estudo é que, avaliando o sistema de ensino dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, quando o modelo incluía a variável controle (nível socioeconômico médio das

escolas), as estimativas referentes ao regime de organização do ensino adotado tornavam-se estatisticamente não significativas. Ou seja, pelo menos para as escolas públicas desses Estados, a opção pela não-retenção de alunos não parece provocar a deterioração da qualidade do ensino ofertado, ao mesmo tempo em que contribui para a correção do fluxo escolar dos alunos. Ademais, os autores não encontraram valores significativos para o termo de interação entre defasagem idade-série e sistema de organização do ensino da escola, não havendo evidências, portanto, de que alunos com defasagem idade-série apresentem desempenho inferior devido à adoção de ciclos nas escolas.

Esses resultados nos indicam que a forte associação feita por alunos e seus familiares e pelos profissionais escolares entre políticas de não-repetência e a piora de desempenho dos alunos não se confirmou no estudo que se propôs a investigar tal questão por meio de dados em larga escala. O que não é suficiente para refutarmos as opiniões de pessoas que lidam diretamente e diariamente com os efeitos da implantação dessas políticas no ambiente escolar, mas que aponta a necessidade de estudos adicionais que ajudem a iluminar a problemática.

8. Considerações Finais

Como demonstramos neste trabalho, as propostas de políticas de não-repetência adotadas no Brasil podem apresentar abordagens diversas. Contudo, mesmo quando o texto legal recomenda mudanças mais radicais, que não somente impedem a reprovação dos alunos, mas buscam promover mudanças no currículo, na formação dos professores, nas práticas pedagógicas e na avaliação dos alunos; os estudos mostram que a prática nas escolas permanece condizente à lógica do sistema seriado, fato relacionado sobretudo à falta de suporte das gestões estaduais e municipais.

Outro aspecto relevante é que a comunidade escolar, de maneira geral, permanece com uma visão negativa sobre a não-retenção dos alunos e responsabiliza a medida pela baixa qualidade do ensino ofertado e pelo aprendizado insuficiente dos estudantes. Ou seja, a cultura da repetência ainda é dominante na maioria das escolas brasileiras.

Paro (2011) dá ênfase ao fato de que a reprovação tem sido, tradicionalmente, a maneira mais efetiva de transferir exclusivamente aos alunos e suas famílias a responsabilidade por um baixo aprendizado que, na realidade, é consequência de uma série de condições associadas, incluindo o ensino de baixa qualidade ofertado nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o autor observa que a progressão continuada não é responsável pelo aprendizado insuficiente dos alunos, mas sim por manter esses alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas (que antes evadiam após múltiplas repetências), expondo, inevitavelmente, a incompetência do sistema de ensino.

Contudo, não podemos ignorar que os profissionais escolares enfrentam, diariamente, desafios gigantescos para desenvolverem o seu trabalho. E, ainda, as dificuldades são amplificadas quando se consideram as mudanças que devem ser realizadas na prática escolar a partir das propostas das políticas de não-repetência. Isso porque a escola mais inclusiva e as turmas heterogêneas trazem novos desafios e expõem a dura realidade social e os abismos de desigualdade que os alunos das escolas públicas e suas famílias enfrentam.

Além disso, a não garantia de condições necessárias para um ensino de qualidade nas escolas brasileiras faz com que só seja possível alcançar adaptações parciais na prática escolar historicamente instituída, impossibilitando a consecução das mudanças estruturais necessárias.

Afinal, como explicam Tura e Marcondes (2008, p. 245) “[...] qualquer alteração que a escola faça em sua organização defronta-se com práticas e hábitos muito enraizados na cultura escolar e que não se transformam de uma hora para outra”. E complementamos, nem mesmo com recursos cada vez mais escassos e condições de trabalho dos profissionais escolares altamente desfavoráveis.

Nesse contexto, para que professores, gestão escolar, alunos e seus familiares sejam convencidos da importância da implantação das políticas de não-repetência, é necessário que possam vivenciar experiências escolares em que a não-retenção está aliada a uma educação de qualidade.

Destacamos, portanto, que a implementação de políticas de ciclos escolares associadas à progressão continuada parece ao menos iniciar um processo de questionamento da lógica excludente e seletiva das escolas e do novo papel que a escola para todos passa a exercer na sociedade.

9. Referências

- AGUIAR, Denise Regina da Costa. O estado do conhecimento sobre progressão escolar e ciclos de aprendizagem: contribuições do legado freireano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo/SP, v. 14, n. 1, p. 108-126, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/26352/0>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- ARCAS, Paulo Henrique. Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2459>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008. Acesso em: 21 ago. 2019.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100003. Acesso em: 21 ago. 2019.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 18, n. 31, p.73-86, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/2203/1928/>. Acesso em: 18 set. 2020.
- BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Proposições**, Campinas/SP, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906. Acesso em: 16 ago. 2019.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302001000400011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- CHRISTOFARI, Ana Carolina; SANTOS, Kátia Silva. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 50, p. 399-500, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 17, n. 38, p. 389-402, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2007000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- COUTO, Cremilda Barreto.; MARCONDES, Maria Inês. Cotidiano escolar, política de ciclos e heterogeneidade: dados de uma investigação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 3, n. 1, p. 440-450, mar./set. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9104/4792>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- DALBEN, **Ângela Imaculada Loureiro de Freitas**. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 4, n. 2, p. 162-171, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/12333/7109>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100006. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FERNANDES, Anoel. A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 96, n. 242, p. 162-179, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1618>. Acesso em: 18 set. 2020.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1321>. Acesso em: 21 ago. 2019.

- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Escolas em Ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 15, n. 30, p. 83-106, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2152>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 141, p. 881-894, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300011&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Edição Especial, n. 1, p. 17-33, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000500017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FERRÃO, Maria Eugênia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4a série do SAEB-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2185/0>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 2, n. 4, p. 119-122, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1518>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 51-65, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos & Currículo: à procura de sentidos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 7, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19405>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 25, p. 30-38, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002008000015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **EccoS Revista Científica**, São Paulo/SP, v. 4, n. 1, pp. 79-93, jun. 2002b. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=294>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- GAMA, Zacarias Jaegger. Avaliação nos ciclos de formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 17, n. 33, p. 105-118, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2129>. Acesso em: 21 ago. 2019.

- GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 22, p. 61-76, jan./abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- GLÓRIA, Dília Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- GOMES, Candido Alberto. Desserialização Escolar: Alternativa para o Sucesso? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. SANTOS, Alini Falcão dos. Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des)continuidade. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 65, p. 675-694, out./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362009000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- HAMMEL, Ana Cristina; BORGES, Liliam Faria Porto. Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n. 59, p. 251-271, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640361>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2017**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 06 nov. 2018.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Planilhas de Taxas de distorção idade-série**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Planilhas de Taxas de Rendimento**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

- JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 1, p. 161-180, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- LARA, Viridiana Alves de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3731>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1380>. Acesso em: 18 set. 2020.
- MACHADO, Laêda Bezerra. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Psicologia da Educação**, São Paulo/SP, v. 24, p. 111-128, 1º sem. de 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752007000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MACHADO, Laêda Bezerra. Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 14, n. 2, p.186-201, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1229>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MACHADO, Laêda Bezerra; SANTOS, Jaqueline Andréa Lira Cordeiro. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 23, n. 89, p. 843-868, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362015000400843&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1231>. Acesso em: 18 set. 2020.
- MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100002. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3055>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MARCONDES, Keila Hellen Barbatto; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Baixo rendimento escolar e progressão continuada: concepções de alunos, professores e responsáveis. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 3, n. 1 e 2, p. 48-58, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2681>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MASSABNI, Vânia Galindo; RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Progressão Continuada: qual construtivismo está em jogo? **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 18, n. 41, p. 469-484, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2008000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MENDES, Mônica de Almeida; MÜLLER, José Luiz. Modificações do processo avaliativo da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop/MT, v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 240-249, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/124>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302005000200017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- MONFREDINI, Ivanise. Progressão Continuada, Trabalho e Profissão Docente. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona/USA, v. 17, p. 1-19, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727006.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicologia & Sociedade**, Recife/PE, v. 25, n. 3, p. 538-548, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822013000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- NEDBAJLUK, Lidia. Formação por ciclos. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 28, p. 247-261, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7623>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 125, p. 181-203, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200010. Acesso em: 21 ago. 2019.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n.

- 18, p. 7-11, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2249>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 16, n. 48, p. 695-815, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- PETRENAS, Rita de Cássia; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar: reflexões sobre representações sociais de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 2, n. 2, p. 161- 168, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/317>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- RESENDE, Tarcísio Renan Peireira Sousa; SOUZA, Igor Araújo de; RESENDE, Gisele Silva Lira de. Vygotsky: uma base teórica para a proposta do ensino por meio de ciclos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v. 10, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7723>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 140, p. 611-629, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000300611&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- SILVA, Anuska Andréia de Sousa. O contexto da produção de texto da política dos ciclos no ensino fundamental I da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 7, n. 3, p. 586-598, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/22227>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- SILVA, Zoraide Inês Faustini da. Um estudo avaliativo sobre o Ciclo Básico de Alfabetização em quadro escolas de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/ SP, n. 3, p. 49-69, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2383>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá/PR, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4864679.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- TEIXEIRA, Anísio. Nota preliminar ao artigo “A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e São Paulo”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 84, n. 206/207/208, p. 185-186, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/895/870>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- TEIXEIRA, Edival Sebastião. Relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento e periodização da escolarização: uma reflexão na perspectiva vigotskiana. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 26, p. 215-231, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/4735>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- TEIXEIRA, Edival Sebastião. A delimitação dos ciclos de aprendizagem e a periodização do desenvolvimento psicológico. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, n. 20, p. 59-76, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/92>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TIGGEMANN, Iara. Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 14, n. 1, p. 27-34, jan./abr. 2010. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/149>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1504>.

Acesso em: 19 set. 2020.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1439>. Acesso em: 19 set. 2020.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200015&script=sci_abstract&tlng=pt.

Acesso em: 21 ago. 2019.

Recebido em: 21 de maio de 2020.

Aceito em: 24 de junho de 2020.

Publicado em: 24 de novembro de 2020.