

**Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática**

**Under the name “cycles of education”: discursive disputes trying to mean a democratic education**

**Bajo el nombre de ciclos: luchas discursivas para significar una educación democrática**

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha\*  
Alice Casimiro Lopes\*\*

**Resumo:** Apresentamos neste artigo os resultados de uma pesquisa que focaliza a vinculação da política curricular dos ciclos à ideia de democracia na educação. Interessa-nos entender como essa vinculação democracia-ciclos é constituída e naturalizada, bem como, que efeitos políticos produz. Para tal, investigamos a produção especializada sobre ciclos, com maior destaque para os artigos em periódicos, considerando que tais textos acadêmicos são também textos políticos. A partir de um enfoque pós-fundacional e discursivo, buscamos des-sedimentar a interpretação naturalizada de que existe uma característica democrática da organização em ciclos. Nesse processo, procuramos dar visibilidade à constante disputa de sentidos e significados em torno do significante *ciclos*. *Ciclos* se torna, na perspectiva com a qual temos operado, um nome da/na política educacional por meio do qual se busca construir o projeto de uma escola democrática.

**Palavras-chave:** Política de currículo. Ciclos. Discurso. Nomeação. Democracia.

**Abstract:** This paper presents the results of a study which focuses on the link of curriculum policy of cycles to the idea of democracy in education. We seek to understand how this link democracy-cycles is constituted and naturalized, as well as the political effects it produces. Therefore, we investigated the academic production specialized in cycles of education, with greater interest in articles published in journals, bearing in mind that such academic texts are also political texts. From a post-foundational and discursive viewpoint, we aimed at deconstructing the naturalized interpretation of an existing democratic characteristic in the organization of cycles. In this process, we made an effort to give visibility to the constant dispute of signifiers and meanings around the signified *cycles*. *Cycles* becomes, in the perspective we chose, a name for/in the educational policy through which there is an attempt to build a democratic school project.

**Keywords:** Curriculum Policy. Cycles. Discourse. Naming. Democracy.

\* Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus de Rondonópolis. Bolsista PDJ CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: <erikavrcunha@gmail.com>.

\*\* Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: <alicecasimirolopes@gmail.com>.

**Resumen:** Presentamos, en este artículo, los resultados de una encuesta que se centra en la vinculación de la política curricular de los ciclos a la idea de la democracia en la educación. Estamos interesados en la comprensión de cómo esta democracia que unen los ciclos se incorpora y se naturaliza, y además qué efectos políticos produce. De esta manera, investigamos la producción especializada de ciclos, más notablemente los artículos en revistas, teniendo en cuenta que este tipo de textos académicos son también textos políticos. Desde un enfoque post-fundacional y discursivo, buscamos desarticular una interpretación naturalizada que hay una función democrática de la organización en ciclos. En el proceso, tratamos de dar visibilidad a la constante disputa de sentidos y significados en torno a los significantes para *ciclos*. *Ciclos* se convierte, en la perspectiva con la que hemos operado, un nombre de/en la política de la educación a través de la cual se pretende construir el proyecto de una escuela democrática.

**Palabras clave:** Política Curricular. Ciclos. Discurso. Cita. Democracia.

## Introdução

Os ciclos perfazem modos de organização (curricular) escolar que vêm sendo muito valorizados no Brasil nos últimos anos. O tema é destacado significativamente na literatura do campo, bem como, posto em ação em várias escolas, suscitando uma discussão acalorada que realça concepções educativas, estratégias políticas, condições de desenvolvimento de propostas e resultados.

De forma geral, sobretudo a partir da abertura democrática no país, os ciclos caracterizam uma política curricular específica, conduzida majoritariamente por grupos vinculados a ideias consideradas progressistas na educação e com força para se autoafirmar como inovadora e capaz de minimizar desigualdades educacionais. Tal discurso de inovação se constitui pela contraposição a uma organização escolar significada como tradicional, disciplinar, excludente e, portanto, não-democrática. É por meio de sua autodenominação como democrática que a política de ciclos se constitui como um discurso de inovação da organização curricular que, mesmo não sendo desenvolvido na maioria das escolas, tem produzido efeitos políticos no currículo.

Tais registros têm nos mobilizado para o trabalho de configurar as disputas discursivas (específicas) por significação nessa política. No âmbito dessa mobilização mais ampla, apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa que focaliza esta vinculação dos ciclos à ideia de democracia na educação. Nosso foco não reside na identificação ou não de características democráticas nessa política, uma vez que não operamos com a ideia de que a democracia seja uma noção com um conteúdo essencial obrigatório. Interessa-nos entender como essa vinculação democracia-ciclos é constituída e naturalizada, bem como, que efeitos políticos produz. Para tal, investigamos a produção especializada sobre ciclos, com maior destaque para os artigos em periódicos. Nossa opção por investigar essa produção decorre da compreensão de que a significação de toda política de currículo também é produzida por sentidos produzidos/postos em marcha pela produção acadêmica especializada, independentemente de seus autores serem ou não participantes diretos da formulação de propostas curriculares. Na medida em que os textos são postos em circulação, são lidos em diferentes contextos e produzem discursos políticos, participam da disputa pela significação da política. Nesse sentido, como já afirmamos em outros textos, tais textos acadêmicos são também textos políticos.

Optamos igualmente pela possibilidade discursiva de des-sedimentar tal interpretação sobre a característica democrática da organização em ciclos e procuramos dar visibilidade à constante disputa de sentidos e significados em torno do significante *ciclos*. *Ciclos* se torna, na perspectiva com a qual temos operado, um nome da/na política pela qual se busca construir o projeto de uma escola democrática.

Para desenvolvimento de tal argumentação, iniciamos tentando explicitar associações com a ideia de democracia inscritas na política de ciclos. Para tal, organizamos dois movimentos. Primeiramente, apresentamos certa genealogia da noção de ciclos no campo educacional, apoiando-nos em estudos históricos sobre o uso desse significante e sobre os estudos considerados basilares para sua significação. No segundo momento, debruçamo-nos sobre a literatura especializada procurando entender como tais textos conectam ciclos à ideia de inovação democrática. Em seguida, discorreremos sobre aspectos da produção teórica relativa ao tema em pauta, buscando realçar as inscrições desse significante curricular na literatura especializada. Voltamo-nos então à apresentação da interpretação dos argumentos privilegiados nessa literatura, para desconstruir a ideia de que os ciclos (como um universal) se amparam em alguma unidade conceitual originária e coerente com princípios democráticos, capaz de resolver por si (teleologicamente) os problemas educativos ou a anunciada crise educacional. Defendemos que, como um nome, os ciclos unificam contextualmente discursos pedagógicos distintos (diferenças) supostos como capazes de conter o que configura a educação: aquilo que é da ordem do incontornável, do imprevisto, do acontecimento.

### **Ciclos: inscrições como proposta curricular**

O termo ciclos passa a ser empregado no campo de estudo das políticas públicas educacionais no Brasil a partir do início dos anos de 1980, designando, de modo geral, formas de organização escolar pensadas como alternativas à organização secular seriada/anual. Embora tal termo tenha aparecido na legislação em 1930, somente em 1984 se vê a primeira forma de escolarização na modalidade no país com a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização/CBA pela rede estadual de ensino de São Paulo, seguida de Minas Gerais e Paraná, entre outros. Há relevante produção sobre a história ou certos aspectos históricos dos ciclos no Brasil (BARRETTO; MITRULLIS, 1999, 2001; BARRETTO; SOUSA, 2004, 2005; MAINARDES, 2007; STREMEL; MAINARDES, 2011), na qual se busca explicitar os antecedentes, os fatores que concorrem para sua emergência e, além destes, implicações das experiências em curso.

Sobre políticas em diferentes estados e municípios, Mainardes (2007) e Fetzner (2009) são referências importantes. Há também sites organizados por especialistas que atuam em congressos da rede pública de educação básica, nos quais se pode acessar um conjunto de publicações sobre ciclos<sup>1</sup>. A característica mais regular das políticas de ciclos na atualidade refere-se à supressão da reprovação entre os anos escolares. Além do Brasil, França, Suíça, Canadá (Quebec), Bélgica (comunidade francesa), Portugal, Espanha, Argentina, dentre outros países, têm mantido formas de escolarização em ciclos simultaneamente à oferta da seriação (STREMEL; MAINARDES, 2011).

Estudiosos como Arroyo (1999, 2003), Barretto e Mitrullis (2001), Barretto e Sousa (2005), Alavarse (2009), Stremel e Mainardes (2011) consideram que a emergência dos ciclos se configura, em algumas das redes de ensino público, a partir do realce do fracasso escolar. Na teorização crítica que sustenta basilamente a proposição de ciclos, o fracasso<sup>2</sup> escolar tem sido

---

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, o site <<http://www.pitangui.uepg.br/gppepe>>, mantido pelo Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas (GPPEPE), vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná, Brasil. O Grupo tem por objetivo desenvolver pesquisas sobre políticas educacionais, especialmente em: a) Estudos relacionados às epistemologias da política educacional (articulados aos estudos da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa/ReLePe* – endereço: <<http://www.relepe.org>>) e b) Análise de políticas educacionais específicas.

<sup>2</sup> A questão do fracasso escolar não é objeto deste artigo. Seguimos o entendimento de Tura e Marcondes (2011, p. 97), para quem a ideia de fracasso escolar perfaz um mito, “na perspectiva de uma narrativa que envolveu muitos

entendido, de modo hegemônico, como a expressão da incapacidade de a escola realizar sua finalidade social. Na literatura sobre ciclos no Brasil, o fracasso é enfatizado, grosso modo, na relação com o modelo ou ideário de escola concebido na emergência do capitalismo e de seu impacto em todos os âmbitos da vida no fim do século XX. Na análise de Freitas (2003), por exemplo, a forma hegemônica de escolarização seriada está associada à manutenção de interesses de classe.

Quanto à designação de ciclos como uma forma específica de organização escolar, Stremel e Mainardes (2011) destacam ser na educação francesa (1946-1947), com o Plano de Reforma Langevin-Wallon, que as ideias sobre *ciclos* ganham destaque. Os autores ressaltam que os estudos do médico e filósofo francês Henri Wallon passam a configurar uma nova compreensão sobre o desenvolvimento humano no contexto pós Segunda Guerra Mundial, servindo, desde então, a diferentes modulações de organização escolar. Sem jamais ter entrado em vigor na França, o Plano Langevin-Wallon é considerado pelos estudiosos dos ciclos como fundamental à compreensão dessa proposta. Stremel e Mainardes (2011) ressaltam que alguns princípios do Plano – como considerar a diversidade social e étnica (condição de igualdade), o direito à educação ou ao desenvolvimento de habilidades manuais e a dignidade em relação às funções sociais no trabalho (práticos ou de outra natureza), a valorização de uma cultura geral para todos ou para uma formação plena de todas as pessoas (WALLON, 1977) – remetem à necessidade de se garantir a “alteração da estrutura da instituição escolar, visando ao atendimento do princípio da justiça fundamental em uma democracia” (p. 230). Essa alteração deve acontecer por meio da reorganização do ensino em graus relativos aos níveis de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência, adolescência e puberdade), de modo a se respeitar o avanço progressivo e concomitante de crianças e jovens na vida e na escolarização.

Gestadas em contraposição aos regimes fascistas na Europa, as proposições de Wallon, para alguns, constituem “as esperanças de uma educação mais justa para uma sociedade mais justa” (GALVÃO, 1995, p. 25). Ao explicitar sua compreensão do ser humano como determinado fisiológica e socialmente, Wallon afirma haver etapas claramente diferenciáveis no desenvolvimento humano, “caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucedem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes” (GALVÃO, 1995, p. 39). Com tal base, Wallon propõe a organização escolar em três ciclos sucessivos “a) 1º ciclo: dos 7 aos 11 anos; b) 2º ciclo: dos 11 aos 15 anos; c) 3º ciclo: dos 15 aos 18 anos” (STREMEL; MAINARDES, 2011, p. 231) e também acena para a necessidade de se prever a gratuidade, a escolaridade obrigatória até os 18 anos, a remuneração do estudante, formação e valorização docente, a redução do número de alunos por turma, a ampliação de escolas e o aumento dos recursos financeiros destinados à Educação.

Além das influências do Plano Langevin-Wallon, alguns autores entendem que a formulação de políticas de ciclos no Brasil é associada à reforma<sup>3</sup> da escola primária francesa no fim da década de 1980 (ALAVARSE, 2002; MAINARDES, 2007). A reforma francesa organizou a escolarização em três ciclos: Ciclo I – de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos, *École Maternelle*); o Ciclo II – de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos,) e o Ciclo III – de aprofundamento (8 a 10

---

estudos; deu bases para levantamentos estatísticos e estudos longitudinais; comportou, na tentativa de explicá-lo, a construção de novos conceitos e noções; foi marco na busca da instituição de novas formas de organização dos sistemas educacionais, a partir do século XX; e foi se ressignificando e adquirindo novas direções baseadas na preocupação com os índices do desempenho escolar”.

<sup>3</sup> Lei francesa nº 89 de 10 de julho de 1989, formulada a partir de uma retomada das ideias sobre ciclos do Plano Langevin-Wallon.

anos), compreendendo a *École Secondaire*, como explica Perrenoud<sup>4</sup> (2000, p. 30). Stremel e Mainardes (2011) ressaltam que tais propostas são recontextualizadas localmente.

Em estudo baseado na abordagem do ciclo de política de Stephen Ball<sup>5</sup>, Mainardes (2007) resalta que os discursos sobre ciclos nos anos de 1980 no Brasil se desenvolveram principalmente a partir de recontextualizações na passagem do campo oficial para o campo pedagógico. Considera também que a experiência de Ciclo Básico de Alfabetização (em 1984, na rede de ensino estadual paulista) foi reformulada de diferentes modos e em diferentes contextos a partir da década seguinte. Para o autor, grupos mais progressistas atuaram na formulação de textos oficiais em secretarias de grandes cidades ou estados (como em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná), postulando a mudança educacional que incluía, sobretudo, o protagonismo docente e sua capacitação, a melhoria da qualidade do ensino e a redução da reprovação e evasão escolares. Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação Humana foram algumas destas reformulações dos ciclos que, para o autor (MAINARDES, 2007, p. 69-70), desdobraram-se “como uma versão ‘aparentemente progressista’ ou como uma versão ‘mais conservadora’”, considerando “o discurso presente nos documentos do campo oficial e as ações e decisões desse campo e também o discurso do campo pedagógico”.

Ainda enfatizando tais diferenças, o autor (MAINARDES, 2009a, p. 62) considera que os Ciclos de Formação propõem “uma ruptura mais radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação”. Essa diferenciação é caracterizada pelo fato de que “os Ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar)” (Mainardes, 2009a, p. 62). Enfatizando os aspectos que infligem na mudança da escola, Mainardes considera ainda que, “de modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos” (p. 62).

A respeito dos ciclos na legislação brasileira, somente a partir de 1996 é que esta modalidade de organização escolar passa a ser prevista. O Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394 (BRASIL, 1996) estabelece que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Em documentos curriculares da política nacional para o ensino fundamental dos anos de 1990, justifica-se que “A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva [dos conhecimentos, dos saberes] produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 39). A estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (*Idem*) define objetivos gerais para cada área do conhecimento, considerando quatro ciclos de dois anos no ensino fundamental de 08 anos<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> A escolarização dos 11 aos 17/18 anos corresponde à *École Secondaire*.

<sup>5</sup> Ver Ball e Bowe (1992).

<sup>6</sup> A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, torna obrigatório o ensino fundamental de 9 anos.

É nessa década que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) incumbe os municípios da oferta de todo o ensino fundamental. Até então, redes públicas dos estados e escolas particulares eram encarregadas da demanda dos anos finais (5º a 8º séries), enquanto os municípios partilhavam a oferta dos anos iniciais (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental, além do inexpressivo atendimento às crianças pequenas em creches mantidas pelas secretarias de Assistência Social. Nos municípios brasileiros, a ampliação do atendimento escolar à população nos anos de 1980 e 1990 é acompanhada pelo acirramento do debate sobre a ausência da qualidade na escola pública, uma discussão enfatizada pela retórica do Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB, à frente do governo federal (1995-1998; 1999-2002). Associados aos ciclos, os PCN (BRASIL, 1997), por exemplo, esteiam a ideia de “renovação e reelaboração da proposta curricular, [pois] reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores” (BRASIL, 1997, p. 10). A organização proposta nos PCN (de 4 ciclos de 2 anos cada) não foi contemplada nas políticas educacionais em curso, tendo se destacado principalmente a organização de 03 ciclos de 03 anos cada para o ensino fundamental.

De modo geral, as políticas nesta modalidade de organização escolar em estados e municípios a partir da década de 1980 são construções possibilitadas em um momento de ampla redemocratização no país. Isso nos permite dizer que a ideia de ciclos é produzida em condições muito específicas da escolarização e da produção de conhecimento no campo pedagógico. Na literatura especializada, como tratamos a seguir, as inscrições de ciclos têm reiterado uma relação com princípios e práticas que seriam, por origem, democráticos, constituídos e adequados à consecução de uma educação plena.

### **Ciclos: inscrições na literatura especializada**

O interesse pelo tema da organização escolar em ciclos no Brasil tem alimentado parte significativa da produção acadêmica na educação, não se restringindo às linhas de investigação ou programas de pesquisa dedicados à área de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, 2009b) ou de currículo. Sousa, Alavarse, Steinvascher e Arcas (2003), Gomes (2004), Mainardes (2008, 2009b), dentre outros, dão conta de uma produção significativa de teses e dissertações que abordam aspectos dos ciclos ou de políticas específicas vinculadas a essa organização curricular. Por afinidade às concepções progressistas de educação ou por rejeição às estratégias implicadas na proposta, os ciclos constituem uma instigante problemática também para professores, especialistas e gestores da educação pública, que têm retroalimentado significativamente o debate educacional nas redes de ensino organizadas sob tal forma.

Não coincidentemente, Barretto e Sousa (2004) destacam que os estudos sobre ciclos têm as iniciativas desencadeadas em redes estaduais de ensino como principal referência. No período de 1990 a 2002, as autoras identificaram 96 trabalhos, entre teses, dissertações, trabalhos apresentados em eventos científicos e artigos sobre o tema, cujos focos oscilam entre aspectos históricos dos ciclos ou de progressão continuada, “os fundamentos, justificativas, potencialidades e implicações [...], os dispositivos legais e normativos emanados de diferentes instâncias; as iniciativas de adoção dos ciclos, [...] os resultados e ou o impacto das medidas” (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 02).

Na primeira revisão de literatura ou revisão sistemática (*systematic reviews*) com o objetivo de “buscar padrões e tendências mais genéricos”, Mainardes (2006, p. 08) identificou e analisou 123 produções acadêmicas entre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação

no Brasil no período 2002-2006. Em levantamento mais recente, Stremel e Mainardes (2014) investigaram 261 trabalhos (teses e dissertações sobre ciclos), defendidos entre 2000 e 2013 nos programas de pós-graduação em universidades públicas brasileiras. Há ainda, no Brasil, uma quantidade expressiva de livros ou capítulos de livros sobre o tema e sua circulação nas escolas de ensino fundamental, na formação continuada ou inicial de professores e em congressos da área da educação é significativa. “Ciclos em revista”, por exemplo, é uma publicação catalogada como “Coleção para refletir sobre os ciclos na educação” (FETZNER, 2007). Organizada pela pesquisadora Andréa Rosana Fetzner, a publicação se afirma comprometida “com a construção de outra escola possível em nosso país, mais justa, solidária e participativa”, objetivando “a promoção de um conhecimento relevante com todos os estudantes e a possibilidade da educação em liberdade” (Texto da orelha do livro).

Dentre os autores estrangeiros, o suíço Philippe Perrenoud (2000, 2004) é referência nesta produção, menos pelo volume de obras publicadas sobre o tema e mais pela disseminação de suas discussões numa modalidade específica de organização curricular: os ciclos de aprendizagem (PERRENOUD, 2002). Em proximidade com esta perspectiva, “os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo” (BRASIL, 1997, p. 41), considerando que uma pedagogia diferenciada perpassa a defesa de que “o ensino que deve potencializar a aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 39). Também algumas políticas em estados e municípios brasileiros associam as ideias de Perrenoud às discussões sobre ciclos conferindo centralidade à aprendizagem nas orientações oficiais.

O construtivista César Coll, um dos nomes mais relacionados à reforma curricular espanhola no fim dos anos de 1980, também teve suas obras amplamente difundidas no Brasil nos anos de 1990, quando atuou como consultor do Ministério da Educação do Brasil na elaboração dos PCN para o ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998). Em uma delas, o autor argumenta que o enfoque curricular (de ciclos) adotado na reforma espanhola “tem sua origem nos conhecimentos atuais sobre os processos escolares de ensino e aprendizagem” e, também, “numa série de reflexões que surgem da análise interna do conhecimento – em enfatizar e destacar a importância dos conteúdos” (COLL, 2000, p. 09).

Por sua vez, as publicações de grande circulação de autores brasileiros contam, especialmente, com nomes como o de Miguel Arroyo, além de Jefferson Mainardes já citado aqui. A perspectiva culturalista de Arroyo é contemplada em livros que tratam, por exemplo, da necessidade de se constituir novas imagens da profissão (ARROYO, 2001), da escola e do currículo (ARROYO, 2001, 2011) no contexto dos Ciclos de Formação Humana. O autor assina um dos volumes de “Indagações sobre o Currículo - Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo” (ARROYO, 2007), publicado pelo Ministério da Educação, sendo associado aos ciclos também por sua atuação política<sup>7</sup> nas discussões e na elaboração de documentos da Escola Plural em Belo Horizonte, nos anos de 1990, bem como pela produção de artigos (ARROYO, 1999, 2003) e a participação em eventos sobre o tema organizados por secretarias de educação.

A partir de 1999, artigos sobre ciclos passam a ser publicados em periódicos especializados no Brasil (ARROYO, 1999; BARRETTO; MITRULIS, 1999), de maneira que Barretto e Sousa (2004, 2005) destacam que os artigos passam a perfazer a forma predominante das publicações sobre ciclos. Com base na indicação dessas autoras, realizamos um levantamento dos artigos sobre ciclos disponíveis à consulta na página do *Scientific Electronic Library Online - SciELO Brasil*<sup>8</sup>, a partir dos seguintes termos: organização escolar em ciclos, ciclos de formação

<sup>7</sup> Miguel Arroyo foi secretário adjunto de educação da prefeitura municipal de Belo Horizonte, de 1993 a 1997.

<sup>8</sup> Endereço eletrônico: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>.

humana e progressão automática. Da produção localizada, parte significativa deriva de discussões resultantes de teses e dissertações sobre políticas de ciclos em curso. Trata-se de uma produção em boa medida marcada pela crítica ao pouco investimento nas escolas por parte de secretarias e governos, voltada a enfatizar problemas não superados nas redes de ensino, como uma necessária formação dos professores visando a práticas pedagógicas adequadas ou mudanças mais significativas nas concepções e práticas de avaliação, por exemplo. Um corpo considerável de artigos no formato de ensaios, muitos deles significando um esforço por explicitar os princípios atinentes aos ciclos como um conjunto de pressupostos democratizantes da escola, participa maciçamente dessa produção ao lado de um número expressivamente menor de trabalhos escritos no sentido de contestar este caráter democrático. Grosso modo, os artigos relativos às discussões de teses e dissertações apoiam-se nos autores mencionados nesta produção, como referências destacadas do campo de estudos sobre ciclos.

Ressaltamos que, para além de “subsidiar ou informar a implementação ou o redimensionamento de políticas de ciclos das redes de ensino” (MAINARDES, 2009b, p. 07), a produção acadêmica em torno do tema põe em marcha um poderoso discurso sobre a escola e sua necessária mudança (os ciclos), articulando concepções de educação e ensino, de avaliação, metodologia, currículo, formação de professores e, não obstante, de investigação das políticas. Debruçamo-nos sobre essa publicação, de forma a compreender o destaque conferido aos vínculos entre democracia e ciclos. Buscamos interpretar, desde uma perspectiva discursiva – recorrendo a alguns nomes mais recorrentes na produção sobre o tema –, os argumentos que sustentam (disputam) a autodenominação dos ciclos como democrático e, nessa lógica, as políticas de ciclos como um discurso de inovação da organização escolar.

## Sob o nome Ciclos

Na investigação que desenvolvemos, discurso é entendido como a tentativa mesma de produzir objetividade (LACLAU; MOUFFE, 2011). As disputas discursivas são assim investidas retóricas diferenciais que visam a conferir inteligibilidade ao social. Neste caso, compreendemos o que chamamos de campo de luta política (o social) como campo de luta pela significação, terreno de uma textualização geral em que fluxos de sentido (como efeitos do tempo, de uma temporalidade irrefreável sobre a vida) não permitem o fechamento definitivo da significação, suspendem a possibilidade de uma estabilidade definitiva do sentido (LACLAU, 2000).

É neste quadro que vislumbramos as significações de ciclos como leituras que se antecipam às realidades educativas, são leituras que não se constituem em objetividades dadas. São, no máximo, positivities afirmadas na interpretação do que falta à educação para ser plena. Na impossibilidade de uma estabilidade ou presença do sentido, estruturas de significação são tornadas possíveis ante a um exterior, a um outro antagônico do qual são dependentes, algo afirmado como o que causa a impossibilidade de plenitude (pela qual se luta), ao mesmo tempo, uma negatividade que produz efeito (ilusão) de positividade (de presença do sentido, de objetividade).

Nossa compreensão, nesta via, é de que as políticas de ciclos autodenominadas democráticas configuram-se como contextos interpretativos (DERRIDA, 1991), possibilitados por antagonismos e exclusões. Mais que uma referência física ou espacial ou mesmo de um recorte simbólico definido por referência a uma comunidade ou a um saber, estamos entendendo contexto como uma estrutura de significação cujas fronteiras são instáveis, não permitem o fechamento definitivo da significação, a estabilização dos sentidos, a fixação entre significante e significado. A partir daí, afirmamos que as políticas de ciclos não resultam de um trabalho sobre



algo presente/inerente (uma origem) nos/aos ciclos, como a um conjunto conceitual de princípios educativos democráticos dados, a ser colocado em curso. Isso nos credencia a problematizar diferentes inscrições dos ciclos como um universal que pretende democratizar a educação, realizá-la em plenitude. A partir daí também afirmamos os ciclos como um nome, “um nome [como o que] diz algo que não tem que passar pela positividade de uma descrição” (LACLAU, 2011) e “não nomeia a simplicidade pontual de um conceito” (DERRIDA, 2001). Um nome como o que simplesmente unifica um sistema de predicados ou uma estrutura conceitual *centrada* em tal ou qual predicado.

Estamos chamando a atenção para o fato de os ciclos (como todo nome) se referirem a coisas sem a mediação de uma descrição de algo presente no objeto ou no nome. Sem uma positividade, a nomeação ciclos (como toda nomeação) consiste em uma operação discursiva que unifica uma quantidade variável de elementos heterogêneos, sem que a subsunção de tais elementos/diferenças ao nome seja conceitual. Essa unificação implica exclusão (a definição de um dentro e de um fora), a produção de uma fronteira que demarque o sentido do que são e do que não são os ciclos. Isto porque a indeterminação do sentido faz com que esta fronteira tenha que ser (ela mesma) negociada, produzida discursivamente na articulação de diferenças necessariamente contingentes. Temos em tela que nenhuma demarcação alcança uma permanência indissolúvel e qualquer tentativa de atribuir sentidos fixos e estáveis aos ciclos está fadada ao fracasso, não sendo possível uma significação última. Também não é possível que algo enunciado como essencialmente democrático seja inerente aos ciclos como objetividade ou como o que lhe é intrínseco, invariavelmente, por natureza ou origem.

As tentativas de definir o que são os ciclos introduzem comumente as publicações diferenciadas, como *ciclos de aprendizagem*, *ciclos de formação* (ciclos de formação humana) e *progressão automática* (MAINARDES, 2009a; BARRETO; SOUSA, 2004; FETZNER, 2009). Além destas diferenciações, frequentemente chama-se atenção para o fato de que há interpretações, estratégias ou compromissos assumidos por governos e partidos políticos, com maior ou menor radicalidade, no que se refere às mudanças educacionais. Tais diferenciações, no entanto, não remetem meramente a uma polissemia do termo, como se alguma estabilidade do sentido fosse preservada ou como se algumas marcas fossem exclusivas a esse significante curricular e alguma variação em torno delas fosse possível, em maior ou menor intensidade. Nenhuma regularidade assegura qualquer característica definitiva ou originária aos ciclos (mesmo entre as mais frequentes), uma vez que lidamos com a impossibilidade estrutural (do signo, de uma totalidade). Qualquer tentativa de enunciar o que são os ciclos compõe, invariavelmente, arranjos particulares e abertos, semelhanças e diferenças que concorrem entre si, excluem possibilidades outras de enunciação na tentativa contextual e contingente de definir o que seja educar.

Na direção de se tentar definir o que são os ciclos, “a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é considerada uma alternativa para se enfrentar o fracasso escolar, bem como para a construção de uma escola de qualidade que garanta a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das aprendizagens” (MAINARDES, 2009a, p. 58-59). Argumenta-se que nessa modalidade de ciclos os anos escolares “são divididos em ciclos plurianuais (de dois ou três anos ou mais)” (p. 58). Considera-se que “a progressão das aprendizagens é facilitada quando: os objetivos de final de ciclos estão claramente definidos, pelo uso de uma pedagogia diferenciada, pela avaliação formativa e pelo trabalho coletivo (trabalho em equipe) dos professores de um mesmo ciclo” (MAINARDES, 2009a, p. 59). A discussão sobre a qualidade da educação gravita em torno da ideia de que a aprendizagem deve ser o foco do processo educativo e permite sustentar que os ciclos “[...] têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela serialização, a qual tem levado a rupturas na

trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais” (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 660).

A centralidade da aprendizagem é uma das vias privilegiadas de argumentação a favor dos ciclos. Ressalta-se, por exemplo, a urgência de “reflexões sobre as mediações pedagógicas que poderiam potencializar a aprendizagem; a instrumentalização dos professores para o trabalho com a avaliação formativa e para o trabalho com a heterogeneidade da sala de aula” (MAINARDES, 2011, p. 14). Nesta via, uma desejada clareza quanto aos objetivos de final de ciclos (ou mesmo no interior deles) – inscrição da psicologia comportamental na educação – garantiria tanto onde se pretende chegar com as aprendizagens, quanto a própria possibilidade de dizer quais práticas (metodológicas e avaliativas) se adequam ou não aos resultados esperados. Ainda que a prerrogativa de objetivos na educação não tenha uma relação primeira com os ciclos, esse centramento instrumental e comportamentalista na aprendizagem leva à defesa de que, se detalhados para um tempo previsto, tais objetivos clarificariam formas diferenciadas (adequadas) de se atuar na escola e, mais que isso, garantiriam uma identidade para os alunos e alunas. Se não há essa vinculação necessária entre tais elementos, como tendemos a pensar, essa analogia entre ciclos e objetivos de aprendizagem visam a significar que outras formas de escolarização – alheias a essa sistemática – não considerariam as aprendizagens em primeiro plano. Uma redução do que seja aprendizagem (como especificações precisas, detalhadas, como as que na atualidade sustentam programas de formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala) atualiza a tradição dos objetivos tylerianos, nomeando essa significação curricular como ciclos, expulsando do processo educativo a imprevisibilidade e a incerteza, rebaixando quaisquer sentidos de aprendizagem e de conhecimento adversos ao previsto, ao já nomeado.

Em uma leitura diferenciada, tal centralidade da aprendizagem projeta diferencialmente que “[...] o trabalho em ciclos tem como pressupostos: uma concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos-educandos” (FREITAS, 2004, p. 12). Longe da compreensão de que a experiência com o conhecimento possa ser antecipada por objetivos pré-definidos, como algo que se anuncia conhecer anteriormente ao ato educativo, essa inscrição diferencial dos ciclos tende a afirmar a aprendizagem como um processo que se dá com o sujeito e não, à margem dele. Disputas entre perspectivas pedagógicas distintas dão-nos conta de que sob o nome ciclos não repousa a tranquilidade de uma definição. Ao contrário, esbatessem sentidos não apenas diferentes, mas contraditórios. Julgamos que os escritos, nesta direção, não apenas desejam explicitar ou convencer, clarificar ou subsidiar uma construção outra de escola ou de educação, mas constituem a luta mesma por significar o que os ciclos são.

Essas disputas não são travadas apenas ao se tocar na questão do conhecimento ou da aprendizagem. Outros fatores, não dissociados da questão do conhecimento, como a organização do tempo escolar são explicitados/disputados como formas de inovação da escola. A “organização da escola com base nos ciclos de desenvolvimento humano” divide o tempo em três ciclos e orienta-se a promoção dos alunos de acordo com grupos de idade correspondentes – infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade). Pondera-se que esta modalidade é mais complexa que as demais e que sua operacionalização exige mudanças profundas do sistema escolar, “em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos” (MAINARDES, 2009a, p. 62). A ênfase nas mudanças ou implicações quanto à avaliação, ao currículo e às metodologias (SOUSA, 2007; MAINARDES, 2009a, 2011; STREMEL; MAINARDES, 2011; FETZNER, 2007) não se circunscreve apenas aos Ciclos de Formação Humana. Talvez a maior referência a esta modalização pretenda demarcar um compromisso entre este formato curricular e uma transformação mais radical da escola, sua democratização; talvez,

menos pelo que efetivamente possa ser feito em seu nome (em termos de estratégias pedagógicas justificadas como exclusivas aos ciclos), e mais porque parte significativa das políticas curriculares denominadas Ciclos de Formação Humana tenha sido conduzida, ao menos inicialmente, por governos liderados por partidos de esquerda. Por essa via, por exemplo, considera-se que, em muitas experiências de ciclos, a manutenção da reprovação ao final do ciclo e o desprezo por questões que relacionariam os ciclos às discussões políticas comprometidas com a transformação social, alinham os ciclos a mudanças apenas formais em relação àquelas experiências caracterizadas especialmente pela aprovação automática (MAINARDES, 2009a). À contragosto de tais ponderações, discussões não menos importantes sobre os ciclos (SOUSA, 2007), algumas delas de assento marxista (FREITAS, 2003), têm ressaltado a exclusão como que ainda presente nos ciclos: a exclusão dos alunos que, com a extinção da reprovação, agora permaneceriam na escola sem aprender.

Numa inscrição culturalista, por sua vez, os Ciclos de Formação Humana são significados diferencialmente como um espaço-tempo no qual se torna fundamental repensar a concepção de prática de educação básica presente na tradição educativa e na estrutura seriada que lhe dá corpo (ARROYO, 1999). Também nessa inscrição, definições variadas de ciclos são condensadas ante a “uma polarização com a escola seriada” (ALAVARSE, 2009, p. 35), o que credencia a leitura dos ciclos como uma inovação. No nosso entendimento, são duas as operações disparadoras da ideia de inovação: uma homogeneização da escola (concreta, digamos; uma multiplicidade inimaginável) oculta o diferimento ou a experiência mesma, destruindo as referências aos contextos como produção de singularidades e produção de sentidos; igualmente, um rebaixamento da escola, suplantado por essa uniformização, apaga a ideia de que transformações sempre estão em curso (LOPES, 2012a) e credencia representações anacrônicas e estáticas da escola. Esse anacronismo permite falar dos professores e de suas práticas como o que sempre está aquém; permite falar da tradição educativa como o que comparece com a mesmidade e carece de ser repensada. A representação de uma escola genérica, afastada dos interesses dos alunos e dos tempos da vida, das teorias educacionais mais avançadas sobre o sujeito, de abordagens curriculares coerentes com a complexidade dos tempos atuais, afiançam os ciclos como espaço-tempo de “maior flexibilidade para que as práticas escolares possam atender a pluralidade de níveis, ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos” (MAINARDES, 2009a, p. 75). Os ciclos se projetam então pela negatização da escola seriada e, como produção discursiva desse antagonismo, “sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação, identificando-se na seriação um fator que o favorece” (*Idem*).

Por meio desse antagonismo, os críticos dos ciclos, os que advogam em favor das disciplinas escolares são associados aos críticos do projeto político proposto pelo governo que lidera a mudança curricular para os ciclos, são subjetivados como defensores da tradição e antidemocráticos.

Para a visão culturalista, a escola convencional não considera os tempos da vida dos sujeitos. Inovar é entender que educação deve desenvolver os educandos como seres humanos em sua plenitude, “recuperando a velha tradição humanista que identifica educação com humanização” (ARROYO, 1999, p. 160). A mudança agenciada pelos ciclos, nesse sentido, não pode ser conduzida por uma concepção precedente da formação docente, do perfil dos professores e das práticas educativas. Na medida em que a escola é significada como lugar de cultura, de produção simbólica da experiência, no qual as temporalidades humanas (antropológicas, culturais) constituem os termos de uma experiência sempre singular com o conhecimento (ARROYO, 2004), é defendido que a opção pelos ciclos é ela mesma formativa por buscar combater uma visão tradicional da mudança educativa. A mudança é pensada como

uma consequência da mudança permanente de concepções sobre a educação básica. De tal modo, para a perspectiva culturalista, o ciclo “não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma sequência de ritmos de aprendizagem”, mas envolve desenvolver “[...] os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta” (ARROYO, 1999, p. 158), num processo permanente que recria as imagens de escola, de educandos e de ser professor.

A ideia de inovação é marcada, sobretudo, por uma relação faltosa com a aprendizagem ou seu reverso, uma relação faltosa com o ensino e com o conhecimento. Voltemos a este aspecto. Na primeira ênfase, o foco construtivista na (não) aprendizagem – tônica da literatura educacional e das políticas neoliberais dos anos de 1990 – apoia a lógica cognitivista de reduzir a educação ao ensino (MACEDO, 2012) e rebaixa discursivamente o sujeito a ser educado ao que seria sua naturalidade (o ser biológico) (BADIOU; ROUDINESCO, 2012). Trata-se de uma concepção de sujeito como uma cognição decifrada, mapeada, suposta controlável. Essa concepção coordena a ideia de intervenções adequadas, conhecimentos básicos a serem ensinados a todos, objetivos comuns de aprendizagem a serem alcançados. Contestar políticas de regulação ou controle, reformas neoliberais ou movimentos conservadores na educação – como as articulações sob o nome de ciclos buscam reiterar – não garante, a nosso ver, que os sentidos anunciados de ciclos excluam estas perspectivas (que tanto tentamos combater). Entendemos que, de algum modo, continua-se supondo poder lidar com uma cognição passível de ser interpretada por definições objetiváveis (sejam elas estatísticas, padronizadas, mensuráveis) ou entendidas como correspondentes ao que os sujeitos não são e devem ser, não sabem e devem saber.

Muitas vezes, é em nome dessa cognição que se defende, via sociointeracionismo (FETZNER, 2009) e construtivismo, uma escola com base no desenvolvimento humano, um desenvolvimento humano como resultado de práticas, intervenções e conhecimentos específicos (e avaliáveis), pré-definidos na relação educativa. Nestes termos, se a visão culturalista tenta inscrever a transformação (educacional, social) como condição de se recuperar um passado virtuoso (contido na “velha tradição humanista”), a recorrência ao cognitivismo se empenha em marcar com o cientificismo a afirmação de uma formação humana como projeto social comprometido com a inclusão de todos e que se desenha orientada pelo que há de mais avançado na teoria educacional. O controle por trás de uma coerência conceitual ou de uma narrativa considerada virtuosa e/ou o controle cientificista (rigor conceitual e analítico da formação dos sujeitos) permaneceriam oferecendo as bases de uma educação orientada por alguma certeza acerca de uma identidade nos moldes das necessidades atuais (emancipada, flexível às novas formas de trabalho, de ser, pensar, fazer etc.). No nosso entendimento, são as certezas traduzidas em boas práticas, melhores teorias ou diagnósticos precisos, perfis docentes etc., que nos afastam de sentidos de educação, da educação como acontecimento que emerge de uma relação que nunca é resultante da previsibilidade ou do cálculo.

No segundo caso, o foco no ensino ou no conhecimento tem sido justificado com base na teoria curricular crítica que associa a aquisição de conhecimento à democratização social, à igualdade possibilitada pela lógica de um saber-poder garantidor de emancipação aos sujeitos. O argumento crítico:

A democratização do conhecimento, por sua vez, significa tanto o acesso a uma educação de qualidade, portanto, que trabalhe com conhecimentos substantivos para a formação do cidadão, quanto a democratização do próprio conceito de conhecimento, incluindo os saberes populares (FETZNER, 2009, p. 57).

É importante lembrar que a centralidade do conhecimento não é um argumento exclusivo dos ciclos. A aspiração moderna que conecta educação e democracia se caracteriza principalmente pela acepção progressista de conhecimento como verdade que pode alçar à consciência crítica pela educação. Uma noção disparadora de hierarquias, como a ideia de conhecimento básico e de conhecimento contextual, de saberes científicos e saberes populares, de conhecimento e cultura, que credencia afiançar o papel da escola como vinculado à democratização, via transmissão de uma suposta seleção estabilizada (e acumulada) da cultura. Ciclos e seriação, nestes termos, participam da mesma chave discursiva moderna que projeta a ilustração ou a consciência como consequente ao conhecimento a ser garantido pela escola. Essas inscrições divergentes de ciclos, grosso modo, convergem na significação dos ciclos como concepção democrática de educação, na medida em que todas sustentam, por vias distintas, os modos de se garantir o conhecimento a todos. Defendem, centralmente, que mudanças profundas com os ciclos dependem tanto de se garantir o conhecimento básico aos alunos, muitas vezes concebido como necessário aos tempos atuais, quanto garantir conhecimentos atinentes às diversidades regionais ou étnicas, em aproximação ao que as experiências progressistas da educação popular têm permitido pensar (FETZNER, 2009). Assinam que, em muitos casos, as políticas de ciclos empregam uma retórica progressista como estratégia de convencimento, sem que se assumam “um compromisso claro e consciente com a transformação do sistema educacional [...] sem estar, de fato, articulada a um projeto histórico de sociedade comprometido com a construção de uma sociedade democrática e igualitária” (MAINARDES, 2011, p. 11).

A aproximação ao pensamento de Young (2007), também permite a significação da escola em ciclos como lugar de transmissão (MAINARDES, 2011), como alternativa à escola atual ante a afirmação de “que o papel da escola é garantir a apropriação do conhecimento sistematizado por todos os alunos, ainda que em ritmos e tempos diferenciados” (MAINARDES, 2011, p. 02). Sem explicitar a ideia de um conhecimento poderoso, esboça-se o sentido de um conhecimento básico em consideração ao qual

[...] o recurso a novas práticas curriculares não pode significar a diluição da aprendizagem dos conteúdos escolares ou, o que é pior, a adoção de uma referência cultural local que assumam como norma a si mesmo impedindo que os estudantes se elevem criticamente sobre essa referência. As práticas culturais ou as experiências socialmente significativas para os estudantes são importantes fontes de motivação natural e significação, *mas como ponto de partida e não como ponto de chegada* (FREITAS, 2004, p. 24, grifos do autor).

Não contraditoriamente, as críticas mais contundentes aos ciclos não se afastam da perspectiva da centralidade do conhecimento para significar que a essa organização curricular expressa uma “distorção dos objetivos da escola” ou a “inversão da função da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas” (LIBÂNEO, 2012, p. 23), configurando-se “a escola para pobres”. Os ciclos, para críticos como Libâneo, seriam apenas uma alteração de fundo, pois neles desapareceria o princípio de unidade baseado no conhecimento, permitindo que os alunos sejam agrupados e promovidos pelo “princípio de socialidade” (MIRANDA, 2009, p. 28), ou por outra unidade sustentada pela noção de diversidade. Tal crítica se empenha em questionar até que ponto os ciclos poderiam assegurar a construção de um princípio educativo orientado pela unidade de “uma igualdade substantiva [...] que compreenda as diferenças, mas que seja, sobretudo, orientado pela certeza de que não se pode abrir mão de uma educação para todos em seu sentido pleno” (MIRANDA, 2009, p. 33). A disputa por uma escola democrática, dentro ou fora de uma significação dos ciclos, não é outra coisa senão a disputa das concepções pedagógicas mais aptas a realizarem a garantia do conhecimento a todos.

Nas formações discursivas anti-ciclos, defende-se a conquista da igualdade social na escola via oferta de condições iguais de acesso aos conhecimentos científicos, da cultura, arte, além do desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da cidadania e da igualdade social. Afirma-se necessária “uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum” (orientado pela visão de Gimeno Sacristán<sup>9</sup>), que considere, “ao mesmo tempo, a diferença, pois, se a escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade como condição para ser integradora de todos” (LIBÂNEO, 2012, p. 26). A lógica de conhecimento (e não da socialidade) seria então suscitadora da verdadeira ou primordial função da escola. Fantasiosamente, ela diferiria a escola convencional da escola dos ciclos, seria garantida se legisladores, planejadores, gestores e pesquisadores do campo educacional “prestassem mais atenção aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, ou seja, aos fatores intraescolares da aprendizagem” (p. 25).

A ênfase nos conteúdos marca também o pensamento pedagógico de recusa aos ciclos, embora tal ênfase seja nuclearmente contemplada nas ideias que o endossam, como destacamos. Na defesa ou na contraposição aos ciclos, a compreensão de que o conhecimento e, especialmente, os conteúdos constituem a chave para a “reconstrução individual da cultura” (LIBÂNEO, 2012, p. 26) alimenta a ficção de se poder controlar o que se passa nas salas de aula. Por esta ênfase, mesmo ante à frequente afirmação de se reconhecer a heterogeneidade das turmas em classe, a ideia de que se sabe *o que da* cultura constitui o sujeito ilustrado ou emancipado sustenta “a fantasia de controle [que] nos tranquiliza” (MACEDO, 2007, p. 44). É neste aspecto que assinalamos que ciclos e seriação se tornam análogos ao se antagonizarem a algo que é da ordem do caos, da imprevisibilidade. Contra isso que deve ser controlado, regrado, normalizado, estes nomes (ciclos e seriação) têm suas diferenças subvertidas na significação de uma cientificidade que julga poder prever, calcular a educação.

De tal modo, a significação mesma dos ciclos não se faz sem que haja flutuação de sentidos, disputa entre discursos pedagógicos distintos que não se estabiliza e que é a condição mesma de inscrição de qualquer significante. A flutuação resulta de uma impossibilidade estrutural de significar todas as coisas de uma vez por todas, de sustentar a tudo como conceitualidade ou como interpretação única (BEARDSWORTH, 2008). Uma conceitualidade é possível, destacamos, apenas como pretensão se não se pode contar com a finitude da (estrutura de) significação. É nestes termos que tencionamos defender que o que se textualiza como ciclos nas políticas em curso nunca é mais que uma decisão contextual unificadora de um conjunto de predicados sem qualquer dependência ou vinculação final com tal decisão, com tal nome. Desta forma, julgamos estar em curso na produção teórica sobre ciclos uma estratégia retórica<sup>10</sup> de legitimação do discurso de inovação da escola que, ao explicitar a mudança educativa, nomeia diferencialmente um conjunto de traços de tradições pedagógicas diversas. Salientamos que investigações sobre ciclos não apenas discutem as experiências em curso, mas traduzem e defendem muitos destes traços, legitimando-os, atualizando-os em contextos (já) sempre outros. Neste aspecto, sustentamos com Laclau (2000, p. 82) que “o discurso de uma ‘nova ordem’ é aceito por numerosos setores, não porque eles se sentem particularmente atraídos por seu conteúdo concreto, senão porque é o discurso de *uma* nova ordem, de algo que se apresenta como alternativa crível frente à crise e ao deslocamento generalizados”.

---

<sup>9</sup> Ver Sacristán (2001).

<sup>10</sup> Na perspectiva com a qual operamos, retórica não tem nenhum sentido negativo em si: os processos discursivos são retóricos.

## Considerações finais

No desenvolvimento que realizamos até aqui, foi nosso propósito destacar a predominância do discurso de valorização dos ciclos como possibilidade de democratização educativa. Igualmente, procuramos sinalizar que tal predominância não é construída sem conflitos ou exclusões de outras possíveis significações. A contraposição entre organização escolar por ciclos e organização seriada é constituída como um antagonismo por meio da divisão social dos grupos que apoiam ou não a política curricular preconizada. De forma ainda mais precisa, procuramos desconstruir esse vínculo obrigatório entre democracia e organização curricular em ciclos, simultaneamente desconstruindo os vínculos entre seriação e educação não democrática. Nem organização em ciclos é em si democrática e nem a seriação é em si antidemocrática. O mesmo pode ser dito sobre qualquer outra forma de organização curricular/escolar.

Como uma de nós já discutiu em outro lugar (LOPES, 2012b), o paradoxo de que universal e particular são incomensuráveis entre si, mas, igualmente, só existem correlacionados, só pode ser resolvido politicamente. A democracia é justamente a impossibilidade de resolver esse paradoxo, sendo necessário que esteja sempre aberta a possibilidade de disputa em relação a qual particular irá representar provisória e precariamente o universal. Ou seja, a qualidade de ser democrático permanece em disputa: é uma autodenominação na qual se investe e não uma essência com características definidas previamente ao contexto de disputa política.

Para a perspectiva discursiva que assumimos, o que existe é a crise (instabilidade) e o deslocamento generalizados. Na medida em que os sentidos não cessam de não comparecer, não realizam seu pouso sobre objetos pelos quais disputamos permanentemente. Tais objetos não cessam de comparecer incompletos e nenhuma totalidade harmonizada é alcançada. Desse modo, entendemos que interpretações da crise na/da educação e/ou produção da crise na/da educação não são movimentos distintos, mas leituras que projetam os ciclos como um nome: qualquer interpretação de ciclos será sempre a produção da crise que precisa ser continuamente significada. É nessa operação (ou nessa lógica) que marcas de bandeiras postuladas na produção teórica sobre ciclos, predominantemente reafirmam o pensamento iluminista sobre a escola, a ideia dos ciclos como um universal capaz de realizar a mudança educativa, solucionar a crise, democratizar a educação. Como produção discursiva, o nome ciclos constitui um terreno de disputas por sua própria significação, jogos de linguagem da cultura. Um significante cuja significação é sempre sujeita a deslocamentos, a inscrições de expectativas e apostas distintas, emanadas por uma ideia de educação como salvação (LOPES, 2015), caminho para a democratização. Compõe, nesta via, uma produção cultural decorrente de práticas de significação, como sustenta Bhabha (2003), a autodenominação democrática que não é o descortinar de uma essência democrática presente num conceito, em um formato de escola ou em uma organização curricular inovadora, mas contextos interpretativos possibilitados pela reunião/exclusão de fragmentos de tradições pedagógicas, de significações pedagógicas diferentes e divergentes.

## Referências

ALAVARSE, O. M. **A escola (em) como questão**: um estudo sobre a implementação do ensino fundamental em ciclos no município de São Paulo em 1992. 2002. 404 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. DOI:

10.1590/s1413-24782009000100004

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. DOI: 10.1590/s0101-73301999000300008

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 11-53.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo** - educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BADIOU, A.; ROUDINESCO, E. **Jacques Lacan: passado e presente**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. DOI: 10.1080/0022027920240201

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/s1517-97022004000100003

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/s0100-15742005000300007

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. DOI: 10.1590/s0100-15741999000300002

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001. DOI: 10.1590/s0103-40142001000200003

BEARDSWORTH, R. **Derrida y lo político**. Buenos Aires: Prometeo, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 26 de dezembro de 1996**, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, novembro. 1997. 126p.



BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antonio Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

FETZNER, A. R. 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, v. 14, n. 40, p. 50-65, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/s1413-24782009000100005

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. de. **Ciclo ou séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu-MG. **Anais...** Trabalho produzido para o GT 13 - Educação Fundamental. Caxambu-MG: ANPED, 2004. p. 1-33.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/s1413-24782004000100005

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, E. **La construcción discursiva de los antagonismos sociales**. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação/PROPEd da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, durante a Escola de Altos Estudos em Teoria do discurso, em 11/10/2011. 2011. Disponível em: <<http://www.uerj.br>> (ícone Eventos).

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012. DOI: 10.1590/s1517-97022011005000001

LOPES, A. C. Discurso y representación en las políticas de currículo: el significante calidad. **IV Encontro Internacional Giros Teóricos – Lenguaje, Transgresión y Fronteras**. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISUE) de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Ciudad de México, Febrero de 2012a.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012b. DOI: 10.1590/s0100-15742012000300003

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

MACEDO, E. Currículo e ciclos de aprendizagem. In.: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada**. Rio de Janeiro: Wak, 2007. v. 2.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. DOI: 10.1590/s0100-15742012000300004

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/s1517-97022006000100002

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. A organização da organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2008. DOI: 10.21573/vol24n12008.19236

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009a.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 07-23, jan./abr. 2009b. DOI: 10.1590/s1413-24782009000100002

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 1, p. 1-20, abr. 2011.

MIRANDA, M. G. de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/s1413-24782009000100003

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. Os desafios da avaliação no contexto de ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 35-59.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 27-44, maio/ago. 2007. DOI: 10.1590/s0103-40142007000200003

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M.; STEINVASCHER, A.; ARCAS, P. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. 2003.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011. DOI: 10.4025/actascieduc.v33i2.12647

STREMEL, S.; MAINARDES, J. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2013**. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

TURA, M. L. R.; MARCONDES, M. I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 95-38, jan./abr. 2011.

WALLON, H. Plano de Reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, A. L. **Psicologia e Pedagogia**: as ideias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Editorial Notícias, 1977. p. 175-221.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: 10.1590/s0101-73302007000400002

*Recebido em 21/08/2016*

*Versão corrigida recebida em 18/11/2016*

*Aceito em 06/12/2016*