

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLOS: CONTEXTOS E DESAFIOS

Fátima Alves

Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio

Pós-doutoranda em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ)

fcalves0705@terra.com.br

RESUMO

Este artigo focaliza três aspectos das políticas de organização do Ensino Fundamental em ciclos: a abrangência da implementação de ciclos, a associação com o desempenho escolar e os atuais desafios face às políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal, dentre elas a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Palavras-chave: Ensino Fundamental, ciclos, políticas educacionais e IDEB.

ABSTRACT

This article focuses on three aspects of the political organization of the cycle-based primary education. These aspects are the range of the implantation of cycles, their relations to achievement, and the challenges resulting from the new educational policies that have been implanted, especially, the Basic Education Development Index (IDEB).

Keywords: Primary education, cycles, educational policies e IDEB.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLOS: CONTEXTOS E DESAFIOS

Fátima Alves

Introdução

As políticas de ciclos¹ apresentam diferentes momentos ao longo da história da educação brasileira. Mais recentemente, com a concepção expressa pela **LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional**, vive-se um período de discussão, de avaliação e de novos desafios das diversas políticas de ciclos implementadas por vários estados e municípios (MAINARDES, 2001; BARRETO e MITRULIS, 1999; FERNANDES e FRANCO, 2001; SOUSA, 2001).

A despeito da organização em ciclos das redes de ensino do Brasil (FRANCO, 2004) ser minoritária na educação brasileira, um conhecimento mais aprofundado do Ensino Fundamental não pode prescindir da compreensão dessa forma de organização da escolarização. Este artigo aborda três questões que considero importantes para o debate acerca da organização em ciclos no Brasil. São eles:

- a) Quantas e quais são as redes de ensino organizadas em ciclos?
- b) Qual a associação entre a organização da escolaridade em ciclos e o desempenho escolar dos alunos?
- c) Como a organização da escolarização em ciclos se relaciona com as recentes políticas educacionais do Governo Federal, especificamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com as metas estabelecidas para o ano de 2022?

Mapeamento da organização em ciclos nas capitais brasileiras: quantas e quais redes de ensino?

Para melhor compreender a situação atual da organização em ciclos, é necessário falar um pouco sobre as mudanças significativas ocorridas ao longo da última década nos indicadores educacionais. Até o final da década de 1970, e início da década de 1980, a melhoria dos indicadores educacionais sobre a quantidade de educação da população brasileira explicava-se principalmente por razões ligadas à mudança da estrutura demográfica da população.

¹ A definição de ciclos que operacionalizo aqui está relacionada com um regime de organização escolar não seriado. Mesmo ciente das diferenças presentes entre as diversas propostas de organização em ciclos, escolhi esta definição como forma de operacionalizar as minhas reflexões e resultados.

O aumento do número de anos de educação completado por crianças e jovens devia-se, basicamente, tanto à diminuição das coortes em idade escolar, da qual decorria uma menor demanda por educação, como também ao processo de urbanização, bem como ao nível relativamente maior de escolarização das mães.

Já na década de 1990, a melhoria dos mesmos indicadores deveu-se principalmente à maior eficácia interna do sistema educacional (SILVA e HASENBALG, 2000). Foi nesse período que a educação brasileira passou por grandes transformações. Dentre elas, podemos citar a redistribuição de responsabilidades e funções entre os diversos níveis de governo – descentralização e maior autonomia dos municípios – e também a incorporação de novos segmentos da população, com perfis socioeconômicos diferenciados – crianças que antes não chegavam à escola ou que dela saíam precocemente.

Destaco dois indicadores que tiveram melhora expressiva na última década: acesso e taxa de não promoção. No Brasil, a taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos aumentou de 92% em 1997 para 96,2% em 2005, significando que o acesso a esse nível de ensino praticamente se universalizou. Em todas as capitais brasileiras houve uma melhoria na cobertura desse nível de ensino entre os anos de 1991 e 2000, conforme apontado na Tabela 1. Destaca-se que nas capitais das regiões Norte e Nordeste esse aumento foi expressivo. Por exemplo: em Manaus, a taxa de escolarização cresceu 12 pontos percentuais, em Palmas, 21 pontos percentuais e, em Maceió, 10 pontos percentuais.

Tabela 1. Percentual de crianças de 7 a 14 anos na escola, nos anos de 1991 e 2000 nas Capitais Brasileiras.

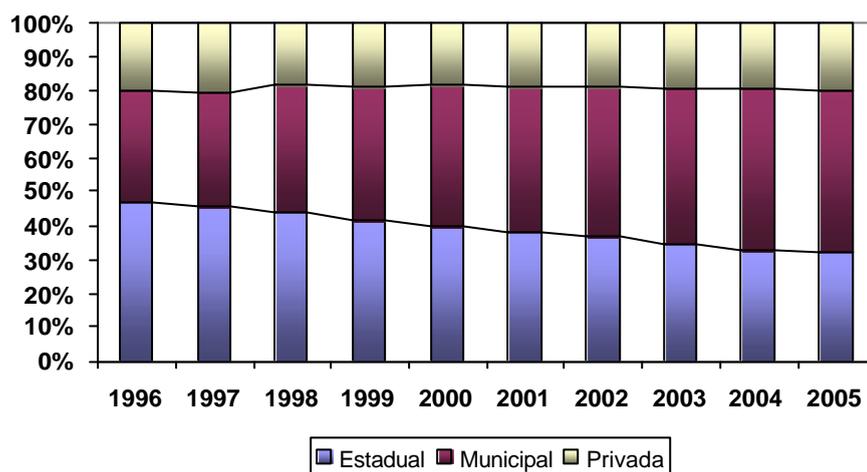
Capital	1991	2000
PORTO VELHO	83,3	94,2
RIO BRANCO	79,9	91,9
MANAUS	80,8	92,9
BOA VISTA	85,5	97,0
BELÉM	89,3	95,9
MACAPÁ	85,1	94,0
PALMAS	74,8	95,9
SÃO LUÍS	89,9	96,6
TERESINA	86,2	96,4
FORTALEZA	86,0	95,3
NATAL	89,2	95,8

JOÃO PESSOA	85,3	95,9
RECIFE	88,7	95,7
MACEIÓ	80,7	90,8
ARACAJU	88,9	96,0
SALVADOR	87,9	96,1
BELO HORIZONTE	92,1	97,8
VITÓRIA	91,4	97,3
RIO DE JANEIRO	91,9	96,8
SÃO PAULO	90,5	96,4
CURITIBA	91,7	96,9
FLORIANÓPOLIS	93,8	97,5
PORTO ALEGRE	91,3	97,1
CAMPO GRANDE	90,5	97,1
CUIABÁ	88,4	97,0
GOIÂNIA	91,7	97,8
BRASÍLIA	92,3	97,6

Fonte: Censo Demográfico de 1991 e 2000/ PNUD

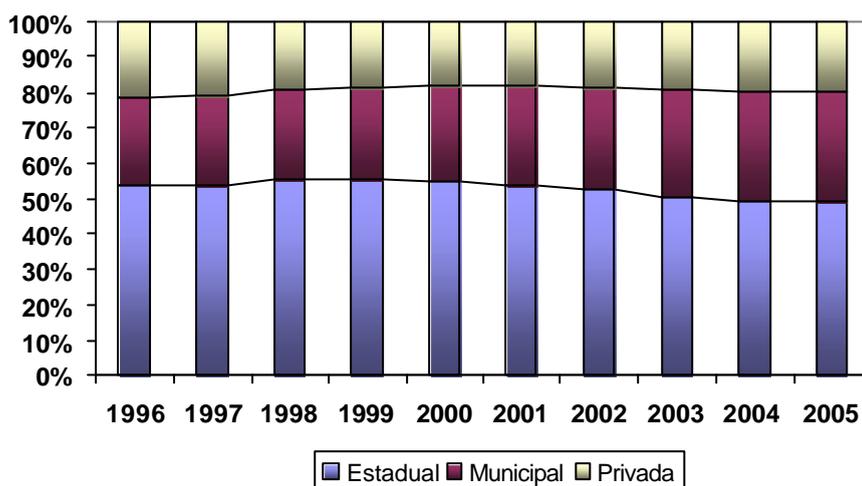
As redes municipais de ensino tiveram uma enorme participação nesse aumento da oferta de ensino, principalmente no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os Gráficos 1 e 2 mostram a evolução na distribuição da matrícula nas capitais brasileiras, por dependência administrativa, tanto para o primeiro segmento do Ensino Fundamental quanto para o segundo, no período de 1996 a 2005. Seguindo a tendência nacional, a contribuição das redes municipais das capitais brasileiras na oferta é maior para as séries iniciais. Em 1996, a rede estadual das capitais brasileiras se responsabilizava por 55% do contingente de alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Com o processo de municipalização, verificou-se uma inversão na participação do atendimento, fazendo com que a rede municipal, em 2005, fosse responsável por 50% do atendimento.

Gráfico 1. Distribuição da matrícula, por rede, para o primeiro segmento do Ensino Fundamental nas capitais brasileiras.



Fonte: Censo Escolar

Gráfico 2. Distribuição da matrícula, por rede, para o segundo segmento do Ensino Fundamental nas capitais brasileiras.



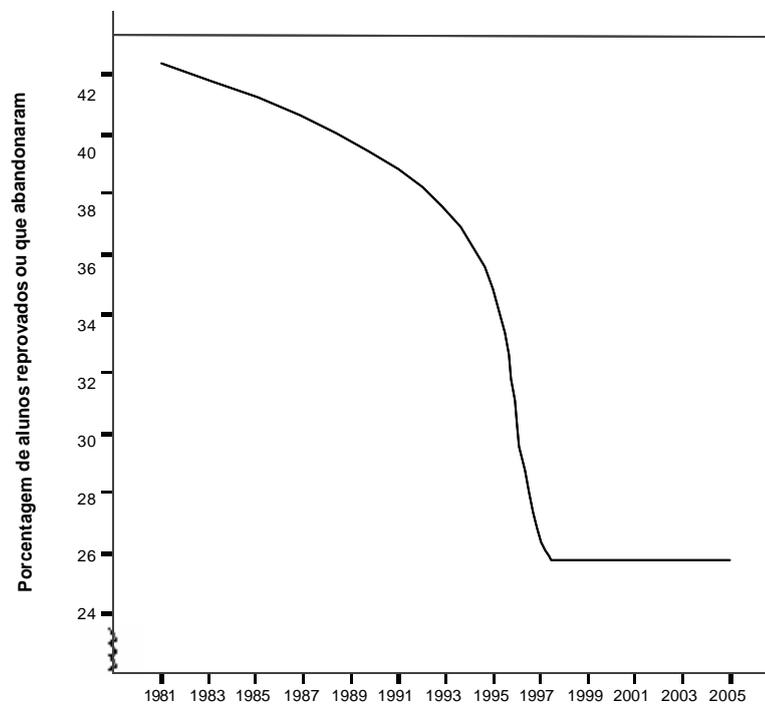
Fonte: Censo Escolar

Um dos problemas de longa data na educação brasileira refere-se às altas taxas de reprovação e abandono dos estudantes. Esses elevados índices impulsionaram a implementação de ações visando à superação desse problema. Dentre elas, destaca-se a implantação da organização da escola em ciclos, em especial, para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entre 1992 e 1998 houve uma expressiva alteração no fluxo escolar, com o decréscimo significativo das taxas de não promovidos. O Gráfico 3 ilustra esta situação. No entanto, destaca-se que, desde 1999, há estabilidade na faixa de 26%, patamar ainda extremamente elevado, sendo que nos últimos anos há uma tendência de aumento na porcentagem de alunos não

promovidos. Esse aspecto é particularmente importante face à recente divulgação do IDEB. Retorno a esse tópico mais adiante.

Gráfico 3 Evolução da taxa de não promoção do Ensino Fundamental no Brasil.



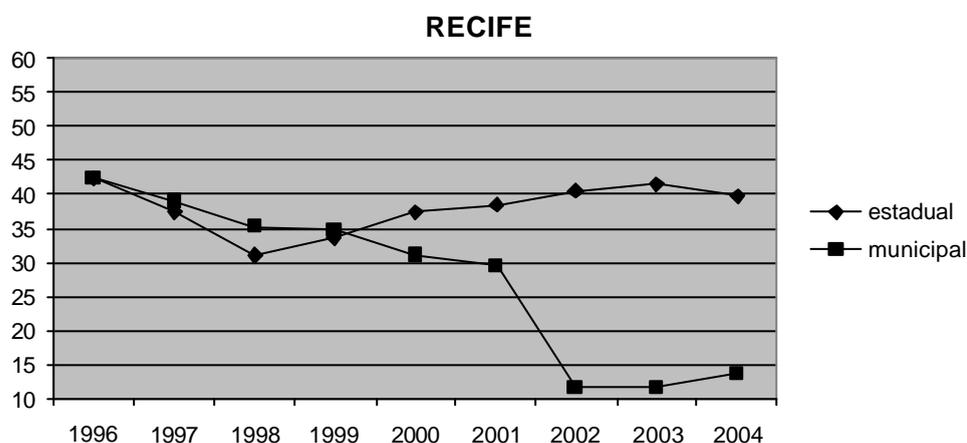
Fonte: Censo Escolar.

Faz muito tempo que a literatura tem apontado as conseqüências negativas da repetência não somente para o indivíduo, mas também para todo o sistema educativo: estímulo à evasão, congestionamento do sistema e desperdício de recursos (ALMEIDA JÚNIOR, 1957; LEITE, 1959; SCHIEFELBEIN, 1975; MELLO, 1991; BRANDÃO et al., 1983; KLEIN e RIBEIRO, 1991). As pesquisas apontam que a repetência é desigualmente distribuída entre os estudantes: a probabilidade de repetência é maior entre alunos que apresentam maiores desvantagens tanto econômicas quanto sociais (ALVES, ORTIGÃO e FRANCO, 2007; ALEXANDER, ENTWIST e DAUBER, 1994). Franco, Albernaz e Ortigão (2004) encontraram resultado semelhante com dados do SAEB. Os alunos que repetiram ao menos uma vez apresentam, em média, desempenho inferior em aproximadamente 24 pontos (cerca de 0,5 desvio-padrão da distribuição de desempenho). Um dos aspectos positivos apontados pelos estudos sobre a implantação de ciclos no Brasil refere-se a sua potencialidade na regularização do fluxo e no aumento do contingente de alunos que conclui o Ensino Fundamental.

Com efeito, a grande melhoria das taxas de rendimento escolar apresentada pelas redes de ensino nos últimos anos tem relação estreita com as políticas de organização do ensino em ciclos. É o

caso, por exemplo, das redes de ensino de São Paulo, Belo Horizonte e da rede municipal de Curitiba, que apresentaram taxas de não aprovação abaixo da média ao longo do período de 1996 a 2004, por implementarem a organização da escolaridade em ciclos desde a década de 1980. A análise da evolução da taxa de não aprovação do Ensino Fundamental na cidade de Recife poderá exemplificar o argumento. Conforme o Gráfico 4 mostra, até 2000 as redes estaduais e municipais de Recife apresentavam taxas de não aprovação em torno de 35% - acima da taxa nacional. Em 2001, a rede municipal de Recife implementou a organização em ciclos, cujo impacto apareceu já no ano seguinte com a redução da taxa de não aprovação para 10%, abaixo da taxa nacional.

Gráfico 4. Evolução da taxa de não aprovação do Ensino Fundamental para Recife por dependência administrativa.



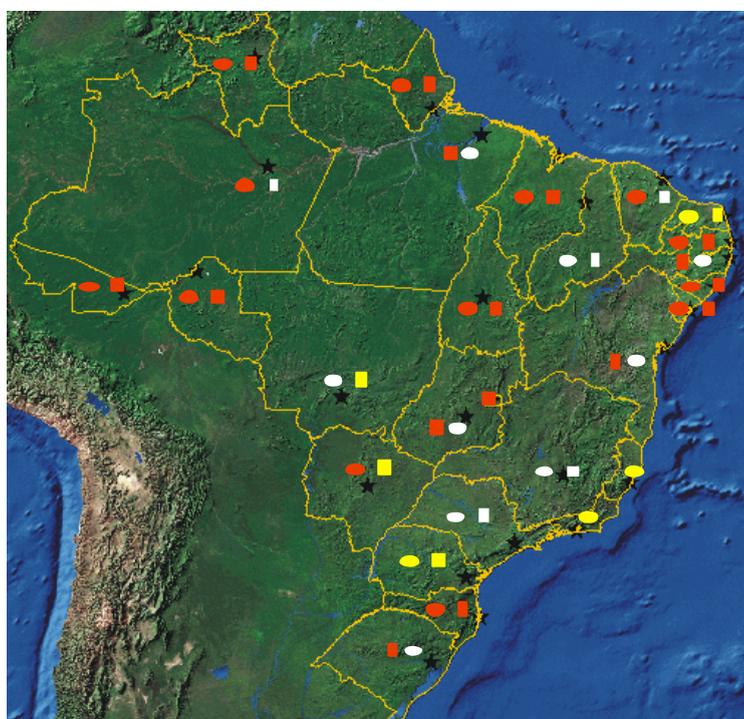
Fonte: Censo Escolar

Dessa forma um importante aspecto para a análise da organização dos ciclos refere-se ao mapeamento de quantas e quais redes de ensino das capitais brasileiras implementaram essa proposta de organização. Desde 1999, o questionário do Censo Escolar pergunta sobre a forma de organização da escola, tendo como opções de resposta ciclos ou séries, o que possibilita conhecer não somente quais redes de ensino organizam-se predominantemente em ciclos ou em séries, como também o momento de implementação da política. Cabe ressaltar que o mapeamento foi realizado apenas para as redes de ensino das capitais, embora a implementação da política de ciclos esteja presente nas redes de ensino de outros municípios brasileiros. De fato, o estudo realizado por Souza (2007) mostra a abrangência dos ciclos no território nacional. Os resultados mostram que, no Brasil, 80% das escolas estão organizadas em séries. Em

contrapartida, na região Sudeste há um percentual expressivo de escolas organizadas em ciclos (70%).

A Figura 1 apresenta a situação das redes de ensino das capitais em 2005 quanto à forma de organização da escolarização do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Das redes de ensino das capitais brasileiras, 43% possuem alguma forma de organização em ciclos. No entanto, o número de alunos estudando em escolas organizadas em ciclos é 47% maior do que o número de alunos estudando em escolas organizadas em séries nas capitais brasileiras, uma vez que as maiores redes de ensino – como as de São Paulo, Belo Horizonte, Manaus e, parcialmente, o Rio de Janeiro² – estão organizadas em ciclos.

Figura 1. Organização do Ensino Fundamental – primeiro segmento do Ensino Fundamental – nas redes estaduais e municipais das capitais brasileiras em 2005.



Legenda:

? Rede Municipal ? Rede Estadual

Branco: Organização em ciclos para todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental (C)

Vermelho: Organização em séries para todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental (S)

Amarelo: Organização em ciclo somente nos anos iniciais, com 2 ou 3 anos de duração (C+S)

² Cabe ressaltar que a rede municipal do Rio de Janeiro, a partir de 2007, estenderá a organização para todo o Ensino Fundamental.

Em termos do número de redes de ensino que implementaram essa política, observa-se que na região Sudeste todas as redes de ensino das respectivas capitais estão organizadas em ciclos. Já na Região Norte, apenas duas redes (16%): rede estadual de Manaus e rede municipal de Belém. No entanto, vale lembrar que essas duas redes são as maiores da região Norte. Entre as redes municipais de ensino das capitais brasileiras, 50% implementaram ciclos, e entre as redes estaduais, somente 36%.

Com relação à evolução temporal da implementação dessa política para o período analisado, novamente as diferenças entre as regiões se fazem presentes. O movimento de organização escolar em ciclos foi mais intenso antes de 1999 e a maioria das redes de ensino das capitais da região Sul já estavam organizadas em ciclos, bem como as da região Sudeste, com exceção das escolas municipais de Vitória, que iniciaram o processo em 2001. Na região Centro-Oeste, a rede municipal de Goiânia implementou essa política em 2001, bem como, na região Norte, a rede estadual de Manaus. Nas capitais nordestinas a adoção de tal prática foi mais intensa entre 1999 e 2001. Cabe ressaltar que, desde 2002, nenhuma outra rede de ensino das capitais brasileiras implementou essa política. Ao contrário, a partir de 2004, verifica-se o retorno da organização em série, de algumas redes de ensino, como é o caso das redes estaduais de Macapá e de Salvador.

Analisando o processo de implementação dessa política, observa-se que, inicialmente, algumas redes de ensino já estavam organizadas em ciclos antes mesmo do dispositivo legal. Dessa forma, pode-se considerar que a LDB de 1996 institucionalizou, no âmbito federal, o que vinha ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais. A partir daí, ocorreram inúmeras iniciativas de implementação de ciclos de aprendizagem por outras redes de ensino das capitais brasileiras. A evolução temporal da implementação mostra que, das 22 redes de ensino das capitais brasileiras que em 2005 estavam organizadas em ciclos, a metade já optavam por essa organização antes da LDB. Descontando-se essas redes de ensino, somente 27% das redes de ensino das capitais brasileiras passaram a ter a escolarização organizada em ciclos de aprendizagem após a LDB.

Dessa forma, argumento que o principal fator atuante para que a organização em séries ou em ciclos das redes de ensino não tenha sido a possibilidade dada pela LDB mas sim o que Arretche (2000) conceitualiza de legado das políticas prévias, no qual o processo de institucionalização de uma determinada política é influenciado pela herança institucional dos programas anteriores, conformando o entendimento dos programas a serem preservados ou descontinuados. Na atualidade, a organização da escolaridade em ciclos ou em séries é, freqüentemente, amparada por instrumentos legais, o que reduz o campo de ação dos governos locais, principalmente no sentido de evitar os prejuízos causados à educação pela descontinuidade da ação. No entanto,

isso depende da instância de produção do instrumento legal, pois a rede estadual de Salvador extinguiu o Ciclo Básico de Aprendizagem por uma Portaria da Secretaria de Educação, cinco anos após sua regulamentação.

Organização em ciclos e desempenho dos alunos: qual a associação?

Como vimos, desde os anos de 1980, a perspectiva de organizar a escolarização formal em ciclos vem sendo adotada por diversos governos estaduais e municipais e, com a promulgação da LDB em 1996, foi claramente colocada na legislação educacional. Alguns estudos investigam o impacto da implementação do regime de ciclos sobre os indicadores educacionais, a partir da utilização de diferentes abordagens analíticas. A despeito da significância estatística ou não dos resultados, os estudos convergem para a associação negativa entre a organização em ciclos e o desempenho escolar, mas sempre com uma magnitude muito pequena. Alves (2007) avaliou o impacto das políticas de ciclos no desempenho em Matemática da 4ª série do Ensino Fundamental no SAEB das redes estaduais e municipais de ensino, mostrando que o desempenho médio das redes de ensino organizadas em ciclos é, em média, 3,6 pontos abaixo das redes de ensino organizadas em séries.

O estudo de Ferrão, Beltrão e Santos (2002) explorou as repercussões da forma de organização da escola sobre a proficiência em Leitura e Matemática dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Os resultados indicam não haver diferença estatisticamente significativa entre a proficiência e a forma de organização em séries ou em ciclos.

O trabalho de Menezes-Filho, Vasconcellos e Werlang (2005) avaliou o impacto das políticas de ciclos no desempenho em Matemática e Leitura da 4ª série do Ensino Fundamental no SAEB 2001 das redes estaduais de ensino, a partir da técnica de *propensity score*. Os resultados são similares aos de Ferrão, Beltrão e Santos, nos quais não há impacto estatisticamente significativo da adoção da organização em ciclos sobre o desempenho escolar, ainda que a estimativa pontual do coeficiente da variável “ciclo” tenha sido negativa.

O estudo de Fernandes (2003) focaliza comparação entre o contexto social, as condições escolares e as concepções de docentes que trabalhavam em escolas organizadas em séries e em ciclos, a partir das respostas dos diretores e dos professores aos questionários do SAEB 2001. A autora mostrou que o contexto social no qual a política de ciclos foi implementada é freqüentemente marcada por situações difíceis, envolvendo alto índice de violência, roubos e depredações nas escolas, bem como por maiores dificuldades nas condições de ensino, particularmente no que se refere à falta de estabilidade do corpo docente. O trabalho também assinala que os professores que atuavam em escolas organizadas em ciclos mostravam-se mais

dispostos a correr riscos e a responsabilizarem-se pela aprendizagem de seus alunos do que professores atuantes em escolas organizadas em séries.

A despeito das pesquisas brasileiras mostrarem a associação (frequentemente não significativa) negativa entre organização escolar em ciclos e desempenho dos estudantes é importante assinalar que a organização em ciclos tem tido impacto na permanência do aluno na escola e menor distorção idade-série (SOUZA, 2007; ALAVARSE, 2007).

Face ao reconhecimento das conseqüências drásticas da reprovação, bem como da distorção idade-série – aumento dos custos, queda dos níveis de desempenho e fracasso escolar –, é importante que a discussão sobre a implementação da organização em ciclos ganhe novos contornos frente as atuais políticas educacionais.

Tempos de PDE e IDEB: novos desafios para as políticas de ciclos

Recentemente o Governo Federal divulgou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE). O IDEB integra os resultados sobre o desempenho dos estudantes na Prova Brasil e no SAEB com os indicadores de fluxo escolar obtidos via Censo Escolar. O princípio básico do IDEB é o de que qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano. De modo sintético:

$$\text{IDEB} = (1/T) \cdot \text{Nota}$$

Onde:

T é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino, de um município, de um estado ou do país levam para completar uma série. Quando o fluxo escolar é perfeito, $(1/T)$ assume valor 1 e o IDEB equivale à nota; quanto maior a reprovação e o abandono, maior será T e $(1/T)$ assumirá valores menores do que a unidade, penalizando o IDEB. Para o cálculo do IDEB da 4ª série calcula-se T com base no fluxo escolar dos alunos até a 4ª série (5º ano); e para o cálculo do IDEB de 8ª série, calcula-se T com base no fluxo da 5ª à 8ª série (6ª a 9º ano).

Nota é a média da Prova Brasil para a rede de ensino, o município, o estado ou o país, transformada de modo a ser expressa por valores entre 0 e 10.

Além de propor o indicador, o PDE definiu metas para 2022. Cabe ressaltar que as metas são demandantes, uma vez que estão relacionadas com a superação de dois dos maiores problemas da educação brasileira: elevada taxa de não promoção e baixo desempenho escolar. Para que o Brasil consiga atingir um IDEB igual a 6,0 até 2022, é necessária a quase total regularização do

fluxo escolar e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente, de modo que, em 2021, a escola brasileira mediana tenha desempenho equivalente ao de escolas que, em 2003, estavam em torno do percentil 86. É bem provável que os esforços dos governantes para dar conta das exigências impostas pelas metas tenham efeitos em momentos diferenciados. Provavelmente, nos próximos anos, os primeiros resultados das políticas implementadas para a regularização do fluxo começarão a aparecer. Somente em um segundo momento, com o fluxo escolar quase regularizado (ou estável em patamares baixos), é que os resultados sobre o desempenho escolar serão percebidos.

As novas diretrizes da política educacional colocam novos desafios para as discussões da organização em ciclos. Como vimos, em um passado recente, a maior alteração no fluxo escolar ocorreu, principalmente, via implementação da organização em ciclos por várias redes de ensino. Em geral, os estudos que avaliam os resultados da implementação dos ciclos sobre o desempenho mostram uma queda muito pequena. Em contrapartida, os estudos que analisam o modo específico da implementação da política de ciclos assinalam que esse é um aspecto que afeta muito não só o desempenho dos alunos mas também o trabalho dos professores e o cotidiano escolar. No Brasil, freqüentemente a implementação de políticas de não reprovação, dentre elas a organização do Ensino Fundamental em ciclos, apresenta grande resistência por parte dos professores, em especial os do segundo segmento do Ensino Fundamental. Encontra também resistência da sociedade em geral que tende a associar tais políticas com uma piora na qualidade da educação.

Em tempos de PDE e de IDEB, as taxas de não aprovação precisaram diminuir muito em grande parte dos municípios brasileiros e, face à complexidade do tema, devemos dar atenção especial às medidas específicas que serão implementadas, pois estas não devem estar comprometidas apenas com a idéia de que o importante é a aprovação e não o aprendizado. Afinal, ambos importam! Nesse sentido, torna-se fundamental que, juntamente com as políticas de limitação da reprovação, haja o esforço para manter, aperfeiçoar e, em muitos casos, aumentar os instrumentos de diagnóstico da situação dos alunos. A disponibilidade de indicadores capazes de revelar os problemas abrirá caminhos para melhor compreender a dinâmica entre políticas de não reprovação e aprendizado. Sem dúvida, esse é um desafio para todos aqueles comprometidos com a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, K.; ENTWISLE, D.; DAUBER, S.** *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary Grades*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1994.
- ALMEIDA JÚNIOR, A.** “Repetência ou promoção automática?” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 27, n. 65, jan./mar, 1957. p. 3-15.
- ARRETCHE, M.** *Estado Federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização*. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.
- BARRETO, E.; MITRULIS, E.** “Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória”. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, 1999. p. 27-48.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A.M. e ROCHA, A.D.** *Evasão e Repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BRASIL.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.
- FERNANDES, C.** *A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.
- FERNANDES, C.; FRANCO, C.** “Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem?” In: FRANCO (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERRÃO, M.E.; BELTRÃO, K.; SANTOS, D.** *Impacto das políticas de não-repetência no desempenho acadêmico dos alunos da 4ª série: modelagem multinível*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.
- FRANCO, C.; ALBERNAZ, A.; ORTIGÃO, M.I.** *Características escolares que melhoram o desempenho dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental: evidências a partir dos dados do SAEB-2001*. Rio de Janeiro: Mimeo, 2004.
- FRANCO, C.** “Ciclos e letramento na fase inicial do Ensino Fundamental”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004. p. 30-38.
- KLEIN, R. ; RIBEIRO, S.C.** “O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência”. *Revista Brasileira de Estatística*, n. 52, 1991. p. 5-45.
- LEITE, D.** “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”. *Pesquisa e planejamento*, São Paulo, vol. 3, jul.1959. p. 15-34.
- MAINARDES, J.** “A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino”. In: FRANCO (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MELLO, G. “Políticas públicas de educação”. *Estudos Avancados*, .5 (13), 1991. p. 7-47.

MENEZES-FILHO, N.; VASCONCELOS. L.; WERLANG, S. *Avaliando o Impacto da Progressão Continuada no Brasil*. 2005. Disponível em www.sbe.org.br/ebe27/054.pdf

SCHIEFELBEIN, E. “Repeating: an overlooked problem in Latin American Education”.

Comparative Education Review. 19 (3) 1975. p. 468-487.

SILVA, N.; HALSENBALG, C. “Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil”.

Dados, vol.43 n.3, 2000.