



CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS HUMANAS

POR QUE A ESCOLA CONTINUA A MESMA?

O Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Desafios da Organização Escolar no Ensino Fundamental I

WHY DO SCHOOLS STAY THE SAME?

The Article 23 of the Law of Guidelines and Bases of National Education and the Challenges of Structuring Early Elementary Education

Tamiris de Salles Bordinasso¹

Mateus da Fonseca Capssa Lima²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a estrutura da seriação escolar e suas implicações no ensino e na aprendizagem no Ensino Fundamental I, com foco no impacto do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A pesquisa discute como a organização em séries anuais, ainda amplamente utilizada, apresenta limitações diante dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, e explora alternativas como os ciclos de aprendizagem, que possibilitam maior flexibilidade e personalização do ensino. A metodologia é qualitativa, baseada na análise teórica sobre a evolução da estrutura escolar e as possibilidades abertas pela LDB para reorganizar a educação básica. O estudo evidencia que, apesar das possibilidades legais, muitas escolas mantêm a seriação tradicional, sem explorar plenamente modelos alternativos, e argumenta que uma gestão escolar comprometida com a inovação pode contribuir para práticas mais inclusivas e democráticas, alinhadas às necessidades educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: seriação; ciclos de aprendizagem; educação básica; LDB; gestão escolar.

ABSTRACT

This article aims to analyze the structure of grade-level progression and its implications for teaching and learning in early elementary education, focusing on the impact of Article 23 of the Law of Guidelines and Bases of National Education. The organization of schools into annual grades, still widely used, presents limitations in addressing students' different learning paces. The study explores alternatives, such as learning cycles, which allow for greater flexibility and personalized instruction. A qualitative methodology was employed, based on theoretical analysis of the evolution of school structures and the possibilities offered by the law to reorganize basic education. The study highlights that, despite legal provisions, many schools continue to follow traditional grade-level organization without fully exploiting alternative models. It argues that school leadership committed

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) Câmpus Passo Fundo - tamirissbordinasso26@gmail.com

2 Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) Câmpus Passo Fundo - mateuscapssa@gmail.com



to innovation can contribute to the implementation of more inclusive and democratic practices, aligned with contemporary educational needs.

Keywords: *grade-based schooling; learning cycles; basic education; LDB; school management.*

1. INTRODUÇÃO

Tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca, como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente, tivesse de existir (Sacristán, 2005, p.11).

Quando pensamos em crianças, logo pensamos na escola, etapa fundamental na vida de quase todos os alunos. Ao longo dos anos, a sociedade e as tecnologias evoluíram, transformando a vida cotidiana. Contudo, a organização da escola permaneceu, em grande parte, inalterada: salas com alunos enfileirados, pouco espaço para trocas e interações, seguindo um modelo tradicional que Paulo Freire (2024) caracterizou como *educação bancária*.

A promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) abriu possibilidades para novas formas de organizar a escola, mas sua aplicação prática ainda é limitada (Ramos do Ó, 2007). O modelo vigente, herdado do final do século XIX, organiza grupos homogêneos de alunos em séries anuais, correlacionando idade e conteúdos, sem considerar adequadamente os diferentes ritmos de aprendizagem. No século XXI, torna-se necessário engajar crianças e adolescentes de maneira que a escola seja um espaço significativo de aprendizagem e desenvolvimento (Marino, 2018, p.23).

Este artigo tem como objetivo geral analisar a estrutura da seriação escolar e suas implicações no Ensino Fundamental I, considerando as possibilidades abertas pelo artigo 23 da LDB para promover práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. Os objetivos específicos são: identificar as principais características do modelo escolar tradicional e suas influências na organização atual das escolas; analisar as possibilidades que o artigo 23 da LDB oferece para reorganização da educação básica; e discutir o papel da gestão escolar na implementação de práticas pedagógicas significativas, respeitando os ritmos de aprendizagem e promovendo o protagonismo estudantil.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e bibliográfica, baseada na análise de documentos legais, livros e artigos acadêmicos sobre a evolução da estrutura escolar e as possibilidades abertas pela LDB. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, conforme definido por Lakatos e Marconi (2010, p.44), cujo objetivo é examinar e interpretar conteúdos já publicados, sistematizando informações relevantes para compreender o objeto de estudo. Essa metodologia permite refletir criticamente sobre a organização escolar, comparando o modelo tradicional com as alternativas legais disponíveis, sem a necessidade de coleta de dados empíricos, mas oferecendo fundamentação teórica consistente para as discussões apresentadas.

Diante desse cenário, a gestão escolar assume papel central como articuladora de transformações possíveis dentro do espaço educativo, promovendo o diálogo, a formação continuada dos professores e a construção coletiva de práticas pedagógicas que atendam às necessidades contemporâneas dos alunos.



O artigo está estruturado em três partes principais. Na primeira, apresentamos as características do modelo escolar tradicional. Na segunda, descrevemos as principais críticas que foram formuladas à educação tradicional ao longo do século XX, bem como as alternativas a ela que foram formuladas. Na terceira, analisamos o artigo 23 da LDB, com enfoque na organização por ciclos de aprendizagem, e refletimos sobre o papel da gestão escolar na implementação dessas possibilidades.

2. DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO MODELO TRADICIONAL DE ESCOLA

Nesta seção exploraremos conceitos fundamentais para a compreensão dos temas discutidos ao longo deste texto. Abordaremos o surgimento da escola, a evolução que levou ao modelo de escola tradicional que conhecemos hoje e os modelos alternativos que se contrapõem a essa abordagem.

2.1. AS ORIGENS DA ESCOLA

Antes de definirmos as características do modelo tradicional de escola, vamos refletir sobre o que é escola e qual a sua função ao longo da História. A escola como a conhecemos hoje, enquanto instituição organizada e estruturada, é o resultado de transformações históricas que ocorreram ao longo dos séculos. Desde os tempos mais remotos, as sociedades desenvolveram diferentes formas de transmitir conhecimentos e valores às novas gerações, muitas vezes por meio da oralidade, da observação e da prática cotidiana. A ideia de educação sistematizada surgiu com as primeiras civilizações humanas, ainda que de forma bastante distinta do modelo escolar atual. Um marco importante nesse processo foi a Grécia Antiga, onde a educação começou a assumir um caráter mais formal. Os gregos designavam de várias maneiras os diferentes espaços de ensino: *didaskealeion*, *scholē*, *gymnasion*, bem como as famosas academias e liceus, instituições cuja origem remonta, respectivamente, a Platão e Aristóteles (Johnson; Stearns, 2025, p.40). O próprio termo *escola* é derivado do grego *scholē*, significando “lugar do ócio”, o que já nos revela algo sobre a própria estrutura social grega: uma sociedade escravista na qual o lazer e o estudo eram restritos a uma elite de proprietários (Saviani, 2013, p.81).

Na Europa Ocidental, durante a Idade Média, a educação passou a depender cada vez mais da estrutura da Igreja Católica. Criaram-se escolas monásticas e paroquiais, nas quais o estudo era pautado por ensinamentos religiosos, latim e humanidades. Essa época também testemunhou a criação das primeiras universidades, a partir do século XI, que atendiam às demandas crescentes da burocracia estatal e religiosa. Embora fossem ainda iniciativas incipientes e restritas a uma pequena parcela da população, ao final do período medieval já havia uma estrutura de ensino mais ou menos organizada, iniciando com uma educação primária, na qual se aprendiam os rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética; uma etapa secundária na qual se aprendiam as artes liberais ou se obtinha uma formação profissionalizante; e uma fase superior, que se dava nas universidades (Johnson; Stearns, 2025, p.96-97).

É a partir da Idade Moderna, no entanto, que a estrutura escolar irá ganhar algumas das suas características mais distintivas. De acordo com Aranha (2006, p.112):

A escola institucionalizou-se de maneira mais complexa a partir do Renascimento e da Idade Moderna, quando passou a exigir o confinamento dos alunos em internatos, a separação por idades, a graduação em séries, a organização de currículos e o recurso dos materiais didáticos.



Entre as principais motivações dessa mudança destacamos três, que estão interligadas: a ascensão da burguesia e, portanto, de novos interesses e necessidades; as Reformas Protestantes; e a formação dos Estados Nacionais. Quanto à primeira, cabe destacar que para a burguesia o conhecimento adquire um novo sentido, pois passou a ser um meio de se apropriar da natureza e, assim, garantir a contínua reprodução do capital. Além disso, a vida urbana em expansão gerou novas condições e necessidades. Como esclarece Saviani (2013, p.83):

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita - generaliza-se, dadas as condições de vida na cidade. Eis que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio de códigos escritos, que se tornam importantes para todos. Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar de educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais.

A segunda motivação fundamental nessa transição para a modernidade foi o desenvolvimento da Reforma Protestante, no século XVI, e da reação católica, conhecida como Contrarreforma. Uma das críticas protestantes à Igreja Católica se referia ao afastamento entre os fiéis e o texto religioso. Lutero, por exemplo, buscou traduzir a Bíblia para o alemão, com o objetivo de que fosse lida pelos cristãos. A alfabetização da população passou a ser uma meta, pois esse era um recurso necessário para o contato direto com as Escrituras. Nesse sentido, ele “defendia imensamente a implantação da escola primária para todos, e de acordo com o espírito do humanismo, repudiava os castigos físicos” (Aranha, 2006, p.113).

Nesse mesmo período, dentro do contexto da reação católica, foi criada a ordem religiosa chamada de Companhia de Jesus. Os jesuítas apostavam em uma educação rigorosa a fim de conter a propagação do credo protestante. A instrução secundária, ministrada nos chamados *colégios*, foi um dos seus focos, tendo atuado também no ensino universitário. A rede criada foi significativa: em 1579 a Companhia já dirigia 144 escolas, chegando a controlar 669 dois séculos depois (Aranha, 2006b, p.127). O modelo erigido pelos jesuítas ajudou a criar alguns elementos que estão presentes nas escolas ainda hoje. Segundo Aranha (2006a, p.114), eles foram responsáveis pela “formação de uma escola que absorvia a disponibilidade de tempo da criança, **restringindo sua convivência aos colegas da mesma faixa etária** e separando-a do mundo para ‘não sucumbir aos vícios’” (grifo nosso).

Configuram-se aí as linhas mais rígidas da chamada **escola tradicional**, que criou um universo exclusivamente pedagógico, separado da vida e preservado do mundo. Temperada pela clausura, pela renúncia e pelo sacrifício, impunha disciplina por meio da vigilância total (Aranha, 2006a, p.113, grifo nosso).

A partir dos séculos XVIII e XIX foram criados os primeiros sistemas nacionais de ensino. A expansão do atendimento das escolas explica-se, em parte, porque os Estados buscavam formar os seus cidadãos e criar uma identidade nacional, o que passava, entre outras coisas, pela alfabetização na língua materna. Destaca-se também desse período a influência da Revolução Industrial, com a necessidade de implementar nas escolas um ensino mais voltado às demandas do mercado de



trabalho, transformado pelas novas tecnologias. As necessidades dos novos Estados industriais estavam ligadas também à formação de especialistas para ocuparem os cargos da crescente burocracia pública e privada. Essa massificação do ensino, no entanto, não foi um processo automático e envolveu disputas. Como destacam Johnson e Stearns (2025, p.207), “a expansão educacional e o acesso a oportunidades mais amplas resultaram, quase sempre, de lutas muito duras, tanto na Europa como nas sociedades de povoamento”.

Podemos observar que cada fase dessa longa trajetória das instituições escolares esteve intimamente conectada com diversas outras dimensões sociais do processo histórico. Além disso, destacamos que foi a partir da transição para a contemporaneidade, especialmente no final do século XIX e início do XX, que começou a se configurar o modelo que podemos chamar de *escola tradicional*. Na próxima seção vamos discutir algumas de suas características.

2.2. ESCOLA TRADICIONAL

O que chamamos de *escola tradicional* resulta de uma série de características derivadas dos processos mencionados anteriormente. Esse “modo de ser” da escola já estava mais ou menos formatado no final do século XIX, nos países europeus, disseminando-se também pelo continente americano em princípios do século XX. Para caracterizar esse modelo que se formata nas últimas décadas do século XIX, mas com elementos que ainda perduram, recorreremos à descrição de Rubem Alves (2012, p.102):

A escola tradicional se caracteriza por ser baseada em “programas” em que os saberes, organizados numa determinada ordem, são estabelecidos por autoridades burocráticas superiores. Os professores são aqueles que sabem o programa e o ensinam. Os alunos são aqueles que não sabem e aprendem. Os professores são ativos, os alunos são passivos. A grande preocupação burocrática e funcional dos professores é “dar o programa”. Os alunos são agrupados em turmas independentes que não se comunicam umas com as outras, e a atividade de pensar é fragmentada em unidades de tempo chamadas “aulas”, que também não se relacionam umas com as outras. Para que as atividades de aprendizagem se deem de maneira uniforme e possam ser mais facilmente avaliadas, empregam-se “livros-textos”. A aprendizagem é avaliada numericamente por meio de testes e provas nos quais os professores fazem as perguntas e os alunos dão as respostas.

A caracterização de Alves se assemelha ao conceito de “educação bancária”, formulado por Paulo Freire no final dos anos 1960 para designar uma estrutura de ensino baseada na suposição de um aluno passivo, que apenas deveria receber os conhecimentos transmitidos pelo professor (Freire, 2024). Trata-se de uma pedagogia que não se abre para que os alunos sejam protagonistas ou explorem suas potencialidades. Pelo contrário, fabrica alunos que devem se encaixar nos modelos impostos, como é observado por José Ramos do Ó (2007, p.115):

O modelo escolar que começa no final do século XIX é um modelo muito baseado no princípio da homogeneidade. Embora se fale muito na diferença da criança, que cada criança é uma criança, você tem todo um currículo escolar que está desenhado para a construção de grupos de alunos muito idênticos.

Para aprofundar o conceito de *escola tradicional*, que decorre dos diversos modelos mencionados anteriormente, podemos sintetizar suas principais características com base na tabela elaborada por



Denise Maria Maciel Leão (1999, p.192), que apresenta uma visão abrangente dos seus aspectos fundamentais:

- O papel da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. Ou então o papel da escola é o de mostrar o caminho cultural em direção ao saber como sendo o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem.
- Os conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados aos alunos como verdades.
- Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais.
- Quanto aos métodos, a escola tradicional se baseia na exposição verbal da matéria e/ou demonstração da mesma. E tanto a análise quanto a exposição da matéria são feitas pelo professor.
- No relacionamento professor-aluno predomina a autoridade do professor. Nesse contexto, o educador inibe a interação entre os alunos, transmitindo o conteúdo como uma verdade absoluta a ser assimilada. Além disso, impõe a disciplina, considerando-a o meio mais eficaz para garantir a atenção e o silêncio necessários ao processo de ensino.

Conforme apresentado por Leão (1999, p.192), podemos identificar as principais características da escola tradicional, muitas das quais ainda se fazem presentes nas práticas observadas nas salas de aula contemporâneas. No entanto, é importante destacar que a prática pedagógica concreta, na maioria das vezes, resulta da combinação de múltiplas influências. O século XX assistiu à formulação de inúmeras críticas à estrutura educacional herdada do século anterior. Na próxima seção, discutiremos propostas e perspectivas que buscam repensar a educação, explorando alternativas pedagógicas que valorizam a flexibilidade e o protagonismo estudantil, bem como alguns de seus limites.

3. REPENSANDO A EDUCAÇÃO: DESAFIOS AOS MODELOS TRADICIONAIS DE ESCOLA

Segundo Aranha (2006a, p. 117), “o século XX foi pródigo em teorias pedagógicas e projetos educacionais, na tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos”. Ainda em 1899 surgiu o Bureau Internacional das Escolas Novas, que reunia diversas experiências inspiradas por autores como Feltre, Pestalozzi e John Dewey. Assim, costuma-se nomear como *escolanovistas* ou como integrantes da “Escola Nova” os educadores daquela virada de século que prezavam por uma aprendizagem mais ativa, integral e com maior autonomia dos estudantes (ver Aranha, 2006b, p.246-247). John Dewey, em especial, foi muito importante na formulação e divulgação desse ideário. Filósofo estadunidense, ele definia a educação como reconstrução da experiência da criança, e a escola como mediadora dessa experiência com as “matérias de estudo” (Dewey, 1980, p.141-142). As experiências de Montessori, na Itália, e Decroly, na Bélgica, também foram muito importantes.

Mesmo no Brasil, que desenvolveu tardiamente a escolarização, houve a formulação de uma pedagogia renovada já nas décadas de 1920 e 1930, bastante influenciada por Dewey, que acreditava na potencialidade transformadora da escola. Educadores como Anísio Teixeira, Lourenço



Filho, Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme se engajaram no debate e na política educacional, sendo considerados os formuladores do escolanovismo no país. Uma das realizações mais conhecidas do movimento foi a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. De acordo com Aranha (2006b, p.303), “o documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional”. A autora destaca que, embora tenham conseguido difundir suas ideias e ocupar espaços institucionais, sua aplicação prática foi restrita (Aranha, 2006b, p. 303). Nos anos 1950 e 1960, Anísio Teixeira chegou a ocupar diversos cargos, participando das discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961) e da criação da Universidade de Brasília. No entanto, o golpe de 1964 interrompeu esse processo e ele chegou a deixar o país (Aranha, 2006b, p.332-333).

Outro grande crítico dos modelos tradicionais de escola foi Paulo Freire, que, assim como Anísio, foi forçado ao exílio pela Ditadura Civil-Militar. Como já dissemos, Freire cunhou o termo “educação bancária” para designar o ensino transmissivo que predominava nas instituições formais. Ele vinha de uma experiência de alfabetização popular no início dos anos 1960 e apostava em uma pedagogia do diálogo e da conscientização. A sistematização e a reflexão sobre sua própria experiência o levaram a formular suas primeiras obras, publicadas no Chile: *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1968).

Durante o período da redemocratização, um novo conjunto de autores se voltou para o debate sobre a função da escola, criticando a pedagogia tradicional, mas também avaliando os limites das outras correntes, incluindo a Escola Nova. Essa tendência ficou conhecida como *Pedagogia Histórico-Crítica*, tendo Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo como seus principais representantes. Nas obras *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica*, Saviani criticava tanto a pedagogia tradicional quanto a nova. Considerava que ambas eram não-críticas, pois não conectavam o fenômeno educacional com as relações econômicas e sociais. Criticava também as teorias crítico-reprodutivistas, que analisavam essas relações, mas concluíam que a escola era apenas meio de reprodução das divisões de classe da sociedade (Saviani, 2022, p.85). O que Saviani propôs foi uma nova teoria crítica, que deveria ser histórica, ou seja, partindo do entendimento de que a sociedade capitalista está em movimento e contém contradições que poderiam levar à sua superação. É interessante observar que, apesar dos limites, Saviani reconhece méritos na pedagogia tradicional e defende, por exemplo, a importância da especificidade da escola na socialização do conhecimento sistematizado, que ele entendia como um patrimônio legado pelas gerações anteriores (ver Saviani, 2013).

Numa perspectiva parecida, José Carlos Libâneo desenvolveu o que nomeou de *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, que apareceu primeiramente em artigos, sistematizados depois na obra *Democratização da Escola Pública*, lançada originalmente em 1985 (Libâneo, 1986). Não vamos detalhar aqui os principais argumentos dessa obra, pois em muitos pontos coincidem com os de Saviani. Cabe apenas assinalar que, em obras posteriores, Libâneo reconhece mais abertamente os pontos positivos no movimento escolanovista e é bastante explícito quanto ao que se pode aproveitar tanto deste movimento quanto da pedagogia tradicional:

A Pedagogia Crítico-Social busca uma síntese superadora de traços significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova. Postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no



mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a autoatividade e a busca independente e criativa das noções. Mas trata-se de uma síntese superadora. [...] A Pedagogia Crítico-Social toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (Libâneo, 2017, p.92-93).

Portanto, Libâneo considera a centralidade dos conteúdos e o papel didático do processo de transmissão e assimilação e, ao mesmo tempo, dá ênfase às formas de aprender, ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais. Para ele, a escola só cumpre a sua função se o aluno compreende bem os conteúdos mas, também, quando ele desenvolve “ao máximo possível suas capacidades mentais” (Libâneo, 2017, p.145).

Nesse ponto, a reflexão de Libâneo se assemelha à do educador espanhol José Gimeno Sacristán. Pensando em uma instituição que vai além dos modelos tradicionais, Sacristán (2005, p.211) diz que a escola:

Não pode deixar de ser libertadora, por isso não deve ser motivo para manter o menor no que é, mas, partindo de como são os sujeitos, deve elevá-los e transformá-los, fazendo com que cresçam em todas as suas possibilidades, por ser a educação um direito.

A educação, enquanto direito universal, deve ser compreendida como um processo de transformação e crescimento. Não se trata apenas de manter os estudantes em sua realidade atual, mas de proporcionar-lhes oportunidades para que desenvolvam todo o seu potencial. Como destaca a citação acima, a prática educativa precisa ser libertadora, elevando os sujeitos a novos patamares de conhecimento, autonomia e realização pessoal. Dessa forma, o papel da escola e de seus gestores vai além da transmissão de conteúdos, assumindo o compromisso de construir uma educação que respeite a individualidade e promova a emancipação humana.

A ideia de uma “escola na medida” do aluno, como propõe Sacristán (2005, p.210), destaca a importância de construir um ambiente educativo pautado pela cumplicidade e pelo pacto, e não pela imposição. Essa abordagem valoriza o diálogo entre escola e aluno, promovendo uma relação de confiança que favorece o desenvolvimento integral. Uma educação que se baseia na repressão ou que exclui o estudante contraria o princípio de equidade, essencial para garantir que cada indivíduo tenha acesso às mesmas oportunidades de aprendizado. Assim, a escola deve ser um espaço inclusivo e democrático, onde o protagonismo do aluno é incentivado e a diversidade é acolhida como parte essencial do processo educativo.

Para repensarmos a educação e enfrentarmos os desafios do modelo tradicional, Costa (2007) sugere que a escola deveria se tornar mais aberta e flexível, permitindo que novos modos de ser e viver possam interagir com a prática pedagógica. A proposta de tornar a escola mais permeável às mudanças contemporâneas é uma chamada para a inovação, buscando novas formas de educar que considerem as realidades e necessidades dos alunos. Se a escola fosse mais receptiva às transformações culturais e tecnológicas que marcam o mundo atual, poderia oferecer um ambiente



de aprendizado mais dinâmico, criativo e conectado com o mundo ao redor, permitindo que os estudantes desenvolvessem habilidades para viver plenamente em uma sociedade em constante mudança.

A reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea nos leva a repensar os modelos educacionais tradicionais, que muitas vezes limitam o potencial dos alunos. A história das teorias da educação revela os limites dos modelos tradicionais e aponta para a necessidade de uma educação mais flexível, inclusiva e transformadora. Ao longo do século XX, a busca por novas abordagens pedagógicas procurou adaptar as práticas educacionais às demandas de uma sociedade em constante mudança, impulsionada pelo avanço tecnológico e pela complexidade das necessidades humanas. O movimento da Escola Nova, a pedagogia de Paulo Freire e as ideias de teóricos como Sacristán nos convidam a imaginar uma escola que não seja um espaço de imposição ou exclusão, mas sim um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde os estudantes sejam vistos como sujeitos ativos no processo de construção do saber. A educação, como direito fundamental, deve ser libertadora, inclusiva e capaz de preparar os alunos para os desafios do século XXI, tornando-se um agente de transformação social e pessoal.

Embora essas propostas tenham trazido importantes reflexões sobre uma educação mais inclusiva e centrada no aluno, sua plena implementação depende de instrumentos legais e estruturais que viabilizem essas mudanças. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente em seu artigo 23, oferece fundamentos para repensar a organização da escola, possibilitando a adoção de modelos mais flexíveis, como a alternativa dos ciclos de aprendizagem, capazes de atender aos diferentes ritmos e necessidades dos estudantes.

4. SERIAÇÃO E CICLOS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DO ARTIGO 23 DA LDB

Nesta seção apresenta-se o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que trata do foco central deste estudo:

Art. 23. 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.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Com base no artigo 23 e nas concepções da escola tradicional já abordadas, torna-se possível refletir sobre a organização seriada dos alunos. A seriação remete imediatamente à estruturação da escolarização em etapas organizadas inicialmente por faixa etária, progredindo de uma etapa a outra em caso de aprovação. Na visão de Freitas, o modelo de seriação vigente se estrutura a partir da



fragmentação do conhecimento e do controle sobre o ritmo de aprendizagem. Como ele destaca, "o conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento" (Freitas, 2003, p.27). O autor ainda acrescenta que "convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo" (Freitas, 2003, p.26).

No entanto, conforme o disposto no artigo 23 da LDB, a seriação por faixa etária não é a única alternativa, nem uma exigência do sistema de ensino. Embora seja uma opção prática e de fácil implementação no sistema educacional, a seriação não é necessariamente a melhor forma de lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem. Freitas (2003, p.27) traz a seguinte reflexão: "Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional - verbal e por série - é mais rápido que por métodos ativos que exijam a participação do aluno".

Por sua vez, Perrenoud (2016, p.38) diz que:

a escolaridade é uma escada cujos degraus são anuais. Nem sempre foi assim (Giolitto, 1983), mas se tornou a norma do século XX, de modo que temos dificuldade de imaginar uma outra organização. Em sua versão mais audaciosa, os ciclos de aprendizagem questionam essa estruturação da formação escolar em anos de programa.

Considerando a dificuldade de conceber outro modelo de organização, o sistema escolar acomodou-se em estruturas que já não se mostram eficazes para os alunos, pois a equivalência etária não implica necessariamente em um mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, nem em uma capacidade de aprendizagem homogênea entre os estudantes. De acordo com Marino (2018, p.23):

Diariamente, obrigamos nossos jovens e crianças, indivíduos que nasceram em ambientes fortemente influenciados pelas novas tecnologias e pela existência de redes informacionais, a se submeterem aos arcaicos, envelhecidos e enferrujados procedimentos escolares, assentados em sua maioria em metodologias de ensino ultrapassadas, em conhecimentos hierarquizados e dinâmicas marcadas pelo autoritarismo.

Diante dessas limitações, surge a necessidade de considerar modelos alternativos à seriação, como os ciclos de aprendizagem. Estes são caracterizados, segundo Ferreira (2013, p.19), por "uma organização escolar diferente do regime seriado, cuja principal característica está no fato de ser dividida em ciclos plurianuais, na qual a reprovação ou aprovação somente se efetiva mediante o término do ciclo".

Nesse sentido, não se pode afirmar que o modelo de seriação seja o único permitido pela legislação, pois a LDB possibilita a adoção de diferentes modelos de organização das etapas escolares, visando garantir que o processo de aprendizagem seja acessível a todos os alunos. Apesar dessa possibilidade, poucos sistemas educacionais adotam outros modelos e, em sua maioria, essas alternativas são encontradas em escolas particulares. Essa situação, no entanto, vem mudando em algumas redes escolares no Brasil e em outros países, que estão adotando o sistema de ciclos, conforme destaca Ferreira (2013, p.19):



O conceito de “ciclos”, tanto no Brasil como em outros países como, por exemplo, no Canadá, França, Suíça, Bélgica, Portugal, Espanha, Colômbia e demais, vem sendo utilizado como possibilidade de resposta aos problemas de aprendizagem, fracasso escolar e exclusão social encontrados em organizações escolares em séries com reprovação ou aprovação anual.

A educação é um direito de todas as crianças. Desse modo, as abordagens para acolher as diferenças e as dificuldades dos alunos devem ser prioritariamente refletidas e planejadas. Nesse sentido, é fundamental pensar em modelos que se adaptem aos diferentes ritmos e formas de aprender e que valorizem a capacidade criadora dos alunos (Ramos do Ó, 2007, p.116). Por essa razão, a seriação pode não ser o método mais eficaz para a organização dos alunos, uma vez que, muitas vezes, privilegia apenas a reprodução de conteúdos, sem necessariamente assegurar uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, Freitas (2003, p.38) ressalta que:

A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da exploração do homem pelo homem. Tudo depende de que fins atribuiremos à ação da escola.

Também é fundamental considerar os desafios enfrentados pelos professores, especialmente em turmas organizadas por faixa etária. Nessas salas, é comum que haja desigualdades no nível de aprendizagem dos alunos, o que pode dificultar o acompanhamento do conteúdo por parte de alguns. Diante dessa realidade, torna-se necessário que o professor adapte o material didático e, em muitos casos, elabore diferentes abordagens para uma mesma turma, a fim de atender às necessidades de todos os estudantes. Costa (2007, p.116) diz que o ideal seria se “os professores pudessem deixar de ser mensageiros da verdade, e dedicar-se, junto com seus alunos, à construção de representações do mundo, a partir das intermináveis apreensões, interpretações, reinvenções possíveis”.

A transformação da estrutura escolar tradicional não depende apenas da mudança de práticas pedagógicas, mas também de uma gestão escolar comprometida com a inovação e a inclusão. Nesse sentido, os gestores desempenham um papel crucial ao promover a formação continuada dos professores, reestruturar processos avaliativos e implementar políticas educacionais que favoreçam a flexibilidade no ensino. Ao romper com modelos hierarquizantes e segmentados, a gestão escolar pode impulsionar a adoção de modelos alternativos, como os ciclos de aprendizagem, contribuindo para a criação de um ambiente onde o desenvolvimento individual e a participação ativa dos alunos sejam prioridades. Essa postura transformadora é fundamental para que a escola se adeque às demandas contemporâneas, proporcionando uma educação mais humanizada e democrática.

Nesse contexto, a organização por ciclos pode oferecer um suporte mais adequado para a prática docente, pois possibilita um acompanhamento mais contínuo do desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo, sem a rigidez das séries anuais. Além disso, os ciclos permitem que os professores promovam intervenções pedagógicas mais eficientes, respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante.

Não queremos afirmar aqui, no entanto, que a seriação implique necessariamente numa educação tradicional. Ao mesmo tempo, adotar a organização por ciclos de aprendizagem não conduz necessariamente a uma aprendizagem mais ativa e significativa. O que queremos destacar é que



muitas vezes as escolas e sistemas de ensino seguem um mesmo padrão sem se questionar a respeito do seu sentido e desconhecendo outras possibilidades que, contudo, estão previstas na LDB. A organização por ciclos é uma dessas alternativas.

Diferente do modelo seriado, em que os alunos avançam anualmente mediante aprovação, os ciclos de aprendizagem organizam a trajetória escolar em períodos mais amplos, geralmente de dois a três anos. Durante esse tempo, os estudantes desenvolvem suas competências gradativamente, sem a pressão da repetência anual, o que permite uma aprendizagem mais integrada e contínua. Além disso, o professor acompanha o progresso dos alunos de maneira mais aprofundada, podendo intervir conforme as necessidades individuais e coletivas da turma. Esse modelo visa respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e reduzir as desigualdades educacionais, promovendo um ensino mais inclusivo e democrático. Os ciclos, portanto, são uma alternativa interessante, porque permitem uma aprendizagem mais contínua e menos fragmentada. No entanto, como argumenta Freitas (2003, p.55):

Lembremos ainda que a lógica da seriação não deriva da vontade dos agentes educacionais presentes na escola, mas é constituída a partir de um determinado tipo de organização socio-política que historicamente construiu a "forma escola" com uma função excludente e de dominação.

Essa reflexão evidencia que a organização seriada não é apenas uma escolha pedagógica, mas parte de uma estrutura construída historicamente. Além disso, o autor ressalta que propor mudanças nesse modelo pode implicar desafios e resistências, afirmando que "há um preço a ser pago por se contrariar lógicas instituídas" (Freitas, 2003, p.55). Isso reforça a complexidade do debate em torno da superação da seriação, uma vez que envolve não apenas aspectos educacionais, mas também interesses e estruturas sociais profundamente enraizadas.

Nesse sentido, a implementação dos ciclos de aprendizagem enfrenta não apenas desafios pedagógicos, mas também resistências institucionais e culturais. A mudança na organização escolar requer um processo de adaptação tanto por parte dos professores quanto dos gestores educacionais, que muitas vezes encontram dificuldades para romper com modelos historicamente consolidados. Para que os ciclos se tornem uma alternativa viável, é fundamental que haja um planejamento cuidadoso e políticas públicas que assegurem suporte pedagógico e formação continuada aos docentes.

Diante das reflexões e análises realizadas ao longo deste artigo, torna-se evidente a necessidade de repensar a estrutura da seriação no contexto escolar. Embora não seja o objetivo deste estudo apresentar um modelo específico para substituir a seriação, é fundamental discutir alternativas que contribuam para a construção de uma escola mais humana, justa e igualitária.

A organização escolar tradicional, que tem na seriação um de seus elementos, muitas vezes desconsidera as singularidades dos estudantes, impondo um ritmo de aprendizagem uniforme que pode não atender às necessidades individuais. Nesse sentido, é imprescindível pensar em práticas pedagógicas mais flexíveis, que respeitem o desenvolvimento de cada aluno e promovam uma educação voltada para a formação integral do sujeito. No entanto, é fundamental reconhecer que essa transformação não depende exclusivamente do trabalho docente. A gestão escolar tem um



papel essencial no apoio e na construção coletiva de estratégias que possibilitem ao professor inovar, refletir sobre sua prática e atuar de forma mais sensível às diversidades presentes na sala de aula.

Assim, a reflexão acerca da seriação não deve se restringir à simples substituição por outro modelo organizacional, mas deve se constituir como um processo crítico voltado à construção de um ambiente educacional que promova a valorização da diversidade, a equidade e o direito à aprendizagem significativa para todos. Nesse contexto, destaca-se o papel estratégico da gestão escolar na consolidação de práticas pedagógicas que rompam com a lógica homogênea da seriação. Compete ao gestor escolar fomentar uma cultura institucional pautada no diálogo, na escuta qualificada e na articulação coletiva, criando condições objetivas e subjetivas para que o corpo docente possa desenvolver ações pedagógicas mais flexíveis, inclusivas e coerentes com as necessidades concretas dos estudantes. Somente a partir dessa perspectiva será possível avançar rumo a uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com a formação cidadã.

As reflexões acerca da seriação e dos ciclos de aprendizagem demonstram que a organização escolar não deve se limitar a modelos rígidos, mas buscar práticas que respeitem a diversidade e o ritmo dos alunos. Essas análises fornecem subsídios para as considerações finais, nas quais serão retomadas as principais ideias do artigo, avaliando os desafios enfrentados pelas escolas tradicionais e propondo caminhos para uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às possibilidades legais previstas no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a estrutura da seriação escolar e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, considerando alternativas pedagógicas mais flexíveis e alinhadas às necessidades individuais dos estudantes. Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a organização seriada, amplamente difundida no sistema educacional, não se constitui apenas como uma escolha didática, mas também como um reflexo de determinações históricas e sociopolíticas.

A partir da pesquisa bibliográfica, analisamos conceitos e princípios que fundamentam a estrutura escolar tradicional. Entretanto, algumas dificuldades foram encontradas, especialmente no que diz respeito à escassez de estudos recentes que abordem de maneira crítica a estrutura seriada e suas alternativas. Ainda assim, o trabalho buscou atingir seus objetivos, oferecendo uma reflexão sobre a necessidade de repensar a organização escolar a partir de perspectivas mais inclusivas e democráticas.

Com a realização deste estudo, foi possível perceber que a superação da seriação não depende apenas de mudanças superficiais, mas também de uma nova compreensão sobre a formação dos sujeitos e sobre a organização escolar. Além disso, outras questões estruturais também precisam ser revistas e repensadas, como a carga horária docente e, especialmente, a formação dos professores — tanto nos cursos de graduação quanto nas formações continuadas. Os cursos superiores de formação docente ainda mantêm, em muitos casos, uma abordagem tradicionalista, focada em teorias desvinculadas da realidade escolar e pouco aberta a metodologias inovadoras. É fundamental que essas formações promovam uma mudança de olhar nos futuros professores, incentivando



práticas que rompam com a rigidez dos modelos escolares convencionais e valorizem novas formas de ensinar e aprender, mais conectadas com as demandas atuais da escola e da sociedade.

Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir para o debate sobre modelos mais flexíveis, incentivando pesquisas futuras que aprofundem questões como a implementação de ciclos de aprendizagem, a avaliação do impacto da flexibilidade curricular e as condições necessárias para que uma escola mais inclusiva e equitativa se torne uma realidade. Nesse sentido, surge um questionamento relevante: terá havido, desde a implementação da LDB, um estudo aprofundado por parte das equipes gestoras para compreender as diversas possibilidades que a lei oferece? Quando formações continuadas são oferecidas, a LDB está devidamente presente nos estudos e debates? Essas questões, ao mesmo tempo que evidenciam a importância de uma formação gestora e docente mais alinhada às diretrizes legais e às necessidades reais das instituições de ensino, apontam para a possibilidade de pesquisas futuras.

Acreditamos que este estudo possa servir como ponto de partida para novas reflexões e investigações que ampliem a compreensão sobre modelos alternativos à seriação e suas possibilidades de aplicação no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, reforçamos a necessidade de continuidade das discussões sobre a organização escolar, sempre com o foco na garantia de um ensino que respeite o tempo, as especificidades e o potencial de cada estudante.

6. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.33-44.

COSTA, Marisa Vorraber; RAMOS DO Ó, Jorge. **Desafios à escola contemporânea**: um diálogo. Entrevista realizada no âmbito das Jornadas de Pesquisa em Educação e Cultura, promovidas pelo Grupo de Pesquisa sobre Cultura e Educação (GPCE) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA, em 27 de setembro de 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v32n02/v32n02a08.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

DEWEY, John. Vida e educação. In: **Os Pensadores**: John Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud**: uma análise teórico-crítica. 2013. 266 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

JOHNSON, Mark S.; STEARNS, Peter N. **Educação na História Mundial**. Petrópolis: Vozes, 2025.



LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, jul. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MARINO, Leonardo Freire. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 19-30, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Leonardo-Marino-2/publication/343431526_A_FALENCIA_DO_MODELO_ESCOLAR_TRADICIONAL_E_A_NECESSARIA_CONSTRUCAO_DE_UMA_EDUCACAO_INTEGRAL_E_COMUNITARIA/links/5f29c311299bf13404a2358d/A-falencia-do-modelo-escolar-tradicional-e-a-necessaria-construcao-de-uma-educacao-integral-e-comunitaria.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.