



CAPÍTULO 1

RESGATE DE EXPERIÊNCIAS QUE ENVOLVEM O CONCEITO DE CICLOS

19

Alguns autores têm se ocupado do resgate histórico das experiências que envolvem o conceito de ciclos como forma de organização da escola, no período em apreço (1990-2002). O crescimento do número de estudos com essa perspectiva, sobretudo no final do período, pode ser imputado ao fato de que as experiências sob esse regime se multiplicaram em maior escala do que nas décadas anteriores, com o aval e o incentivo de diferentes instâncias administrativas, que passaram a considerar os ciclos como medida privilegiada das políticas públicas. Tais estudos respondem, de certo modo, à necessidade de situar essas iniciativas em seus respectivos contextos e de refletir sobre seu significado e importância em um prisma de mais longo prazo. Entre os trabalhos centrados na recuperação dessas experiências estão: Barretto (1996); Barretto e Mitrulis (1999, 2001, 2002); Castro (2000); Faria Filho (2001); Fernandes (2000); Mainardes (1998, 2001).

Outros estudos, embora focalizem os ciclos sob aspectos distintos, procuram também fazer o exame retrospectivo de certas experiências ou analisar os aspectos legais da implantação de medidas que visam à “não repetência”. Nesse caso, encontram-se trabalhos como os de Alvarse (2002), Cangussu (2001) e Jacomini (2002). Algumas vezes, os estudos propõem-se, ainda, a recuperar a dimensão histórica de certos conceitos tensionados pela ideia de ciclos, como os conceitos de tempo e espaço escolar e mesmo o de série.

A ideia básica dos ciclos, qual seja, a de corrigir as rupturas no ensino provocadas pela seriação, mediante a adoção de um regime flexível de organização da escola que proporcione um tempo mais adequado às aprendizagens do conjunto dos alunos e que evite a repetência, começou a ganhar corpo no Brasil a partir dos anos 1950 do século passado. Desde a década de 1920, porém, diante da escassez de vagas, Almeida Junior assinala que Oscar Thompson e Sampaio Dória – educadores e dirigentes do ensino no Estado de São Paulo – já propunham a “promoção em massa”, com vistas a garantir o acesso de um maior número de alunos à escola (Mainardes, 1998; Barretto e Mitrulis, 1999).

A criação e a disseminação dos grupos escolares no País nessa primeira metade de século, recuperadas por recentes estudos históricos sobre a cultura escolar, teriam contribuído para o estabelecimento da organização seriada de ensino, considerada hoje como um dos fatores que contribuem para o destaque que é dado na escola à reprovação, o que se evidencia pelos altos índices de retenção presentes nos sistemas de ensino.

Faria Filho (2001), por exemplo, instigado pela expansão do regime de ciclos, procura “desnaturalizar” o conceito de série, tão arraigado em nossas escolas. Ao analisar a emergência das séries nos grupos escolares de Minas Gerais, mostra que as escolas isoladas que antecederam os ciclos trabalhavam com um modelo de organização do ensino em que, mesmo havendo turmas subdivididas, não existia um curso com séries a serem superadas anualmente.

Os grupos escolares, ao substituírem as escolas isoladas, padronizaram a organização escolar mediante um esforço racionalizador da instituição, que condiz com o processo de racionalização do conjunto das relações sociais no novo modo de operar do sistema capitalista. Metodologias, conteúdos, espaço e tempo de ensino foram reconfigurados, e os novos termos *classe*, *turma*, *ano*, *aulas*, *cadeira* passaram a ser reinterpretados pelos professores. A possibilidade da separação dos alunos em grupos homogêneos – mesmo ano do mesmo curso: mesma série – , como forma de otimizar os trabalhos da escola, era uma ideia central das reformas. Ganhava importância, então, o termo *classe*, que deveria ser entendido como a expressão ideal de um grupo homogêneo de alunos.

A função docente sofreria mudanças a partir do estabelecimento dessa nova cultura escolar, redefinindo, sobretudo, a formação do professor e a relação escola/inspeção escolar. Por sua vez, a grande quantidade de alunos a serem atendidos, as diferenças culturais entre eles e várias outras particularidades dificultavam a uniformização pretendida pelos reformadores.

Em meados do século 20, diante da divulgação das estatísticas educacionais que colocavam o País entre os que mais reprovavam na América Latina, razões de ordem política, como a premência de universalizar os quatro anos do ensino primário, garantindo a todos a formação comum exigida pelo ritmo acelerado de desenvolvimento e urbanização do País, somavam-se a motivações de natureza econômica, na busca de medidas que pudessem fazer frente à extensão e à gravidade do fracasso escolar da maioria de nossas crianças. Argumentava-se, então, que a repetência trazia enormes

prejuízos ao sistema escolar, visto que diminuía sua capacidade de atender mais amplamente à procura por educação, em uma época em que não havia escolas para todos. A esses motivos juntaram-se também os de ordem educacional e psicológica, mais voltados para as possibilidades de desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos e de valorização da autoestima deles.

As discussões e soluções então aventadas giravam em torno da conveniência ou não de adoção da promoção automática, tendo como referência o regime vigente na Inglaterra. Claudia Fernandes (2000) faz, a propósito, uma revisão bibliográfica do tema, por meio dos artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep), do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), especialmente na década de 1950. A autora retoma as discussões travadas; assinala que os argumentos pedagógicos, psicológicos, políticos e econômicos evocados para a introdução da medida permanecem presentes nos discursos e nas propostas atuais; e apresenta, de forma sucinta, o conteúdo de sete textos.

Dois deles, de Cardoso (1949) e Matos (1956), detêm-se nas causas da reprovação. O primeiro tende a atribuí-las, sobretudo, a fatores sociais, médicos e psicológicos, ao passo que o segundo enfatiza o peso dos fatores escolares como responsáveis pelo fracasso dos alunos. A tradução do artigo de Martin Wilson (1954), com claro propósito demonstrativo, relata a experiência de promoção por grupos de idade homogênea nas escolas inglesas. Dois artigos clássicos sobre o tema constam desse grupo: o de Dante Moreira Leite (1959), que analisa os efeitos negativos da reprovação para o aluno e para a família, discute o papel social da escola e propõe a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno e a adoção da promoção automática, acompanhada de outras medidas pedagógicas que assegurem o sucesso da criança; e o artigo de Almeida Júnior (1957), que apresenta estudo realizado pela Unesco sobre a reprovação escolar na América Latina e que examina dados do Brasil, endossando a recomendação da promoção automática para os países em desenvolvimento, feita por essa agência internacional. O autor ressalta igualmente a necessidade de que ela venha acompanhada de medidas que lhe deem sustentação, no caso de ser adotada. A transcrição do discurso proferido por Juscelino Kubitschek (1957), então presidente da República, às professoras primárias de Belo Horizonte, evidencia a presença de argumento econômico na defesa da promoção automática, uma vez que sua implementação eliminaria o ônus causado pela reprovação e pela evasão. O artigo de Luis Pereira (1958) adverte, porém, que a simples implantação da promoção automática, sem que se resolvam problemas básicos de funcionamento e condições materiais de ensino, poderia alterar os índices de reprovação sem, contudo, afetar os determinantes do fenômeno do fracasso escolar.

As propostas aliadas à ideia de ciclos têm recebido denominações diversas e assumido conotações variadas de acordo com o contexto em que se situam, ao longo dos mais de 40 anos em que se registram as muitas iniciativas de introduzi-las nas redes escolares em períodos, lugares e circunstâncias diferentes. Por intermédio das publicações examinadas, é possível obter uma visão geral das iniciativas de introdução dessas medidas no País, identificar as justificativas e os pressupostos em que elas

se baseiam e, por vezes, ter uma ideia mais clara de seu delineamento, assim como de suas repercussões.

Mainardes (1998) e Barretto e Mitrulis (1999, 2001), além de registrarem as discussões sobre a promoção automática ocorridas nos anos 1950, recuperam as propostas implementadas em diferentes redes estaduais e municipais até a virada do século. Entre as décadas de 1960 e 1970, as iniciativas foram identificadas como avanços progressivos, como em Santa Catarina e em Juiz de Fora, ou caracterizadas como *níveis* pela instituição, com duração maior do que as séries anuais, como em Pernambuco e em São Paulo.

Só nos anos 1980 medidas com esse teor passaram a ser denominadas *ciclos*, ocasião em que foram criados os ciclos básicos de alfabetização nas redes estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, durante o período de transição democrática, sob o governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Nesse mesmo período, o Rio de Janeiro, na gestão do Partido Democrático Trabalhista (PDT), criou o bloco único, com duração de cinco anos, movido pelos mesmos princípios democráticos de garantir efetivamente a escolaridade a todos, e nele incorporou as crianças de 6 anos, alongando a duração do ensino fundamental para 9 anos.

Barretto e Mitrulis (1999, 2001) reportam-se, ainda, à expansão dos ciclos para o ensino fundamental completo nos anos 1990, referindo-se às propostas político-pedagógicas autodenominadas radicais, implantadas nas redes públicas sob a direção do Partido dos Trabalhadores (PT). A primeira rede a propor a extensão dos ciclos para os oito anos do ensino fundamental foi a da capital de São Paulo. A ela seguiu-se o projeto político-pedagógico Escola Plural de Belo Horizonte, que criou os ciclos de formação. Esta se tornaria referência nacional, sendo que os ciclos de formação, baseados nos princípios de reversão radical das estruturas excludentes da escola, no trabalho coletivo, na relação dialógica entre o conhecimento sistematizado e as vivências dos alunos, e em um especial empenho de eliminar a seriação, seriam replicados por várias redes municipais do mesmo espectro político-partidário, como as de Porto Alegre, Blumenau e Belém do Pará.

Barretto e Mitrulis (2001) prosseguem registrando a extensão do regime de ciclos e progressão continuada para o ensino fundamental completo nas redes estaduais do Ceará e de São Paulo, no final dos anos 1990, sob a égide do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e assinalam a tendência à expansão da organização da escola em ciclos nas redes escolares com diferentes colorações partidárias.

As autoras demarcam também as mudanças de ênfase sobre o tema na legislação nacional e na política educacional, que passam da consideração da medida como passível de acompanhamento e controle experimental na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, para entendê-la como uma forma de organização da escola na LDB atual, sinalizada como alternativa a ser adotada mais amplamente pelas redes de ensino do País e como forma de assegurar a todos o direito subjetivo ao ensino fundamental. As autoras discutem alguns aspectos do currículo e da avaliação

nesse regime, cotejam os pontos de vista de diferentes atores (professores universitários, professores do ensino básico, pais e alunos) sobre essa forma de organização da escola e também relatam as controvérsias suscitadas pela implementação dela, oferecendo um panorama bastante abrangente das mudanças pelas quais passaram os ciclos, em decorrência do ideário educacional de cada período e do contexto específico em que foram formuladas e desenvolvidas as políticas que os adotaram.

Parte das informações sobre as experiências de redes escolares com ciclos, incorporadas nos artigos de Barretto e Mitrulis de 1999 e 2001, foi colhida originalmente em estudo coordenado por Barretto (1996), que analisou as propostas curriculares para o ensino fundamental de 21 Estados brasileiros, do Distrito Federal e de alguns municípios de capitais, no período de 1985 a 1995.

No texto de 2001 e em publicação de 2002, as autoras procuram, ainda, oferecer um quadro contemporâneo das escolas de ensino fundamental com ciclos no País, recorrendo aos dados do censo escolar de 2000. Assinalam as imprecisões relativas à coleta de dados, decorrentes do fato de que o número de matrículas no censo é obtido independentemente do tipo de organização da escola e de que há escolas que adotam dois ou mais tipos de organização, geralmente ciclos nos anos iniciais e séries nos anos finais. No ano 2000, as escolas com ciclos no ensino fundamental representavam apenas 18% do total dos estabelecimentos de ensino brasileiros, entretanto havia indicações, ainda que não precisas, de que era bem maior a proporção de alunos matriculados em escolas com esse regime, pois o tamanho das unidades variava muito e havia muitas escolas grandes organizadas em ciclos. Outros dados relevantes sobre a cobertura das escolas com ciclos, diziam respeito ao fato de que eles estavam concentrados na Região Sudeste, que abriga populosas redes estaduais com ciclos, como as de São Paulo e de Minas Gerais, bem como em grandes redes municipais, como as do Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas e Belo Horizonte.

Um recorte mais específico de experiências relacionadas ao tema, mas de todo procedente nesta seção, é realizado no ensaio de Castro (2000). A autora descreve algumas inovações educacionais implantadas em Minas Gerais nos últimos 30 anos, as quais seriam precursoras da Escola Plural e teriam exercido um papel marcante na história da educação mineira, como respostas ao desafio de um ensino de qualidade para todos.

São mencionados: o sistema de promoção por avanços progressivos, implantado em caráter experimental, em 1969, em 34 escolas estaduais de Juiz de Fora; o programa de aceleração de estudos, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação em quatro escolas da periferia de Belo Horizonte, em 1976; o Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983, com o objetivo de realizar um diagnóstico da situação educacional do Estado com a colaboração da comunidade escolar, conhecer as propostas pedagógicas em desenvolvimento nas escolas e sistematizar propostas para a construção de uma política de educação; o programa de revitalização das escolas normais, que criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams); o ciclo básico de alfabetização criado na rede estadual em 1983; a eleição de diretores, instituída na rede municipal de Belo Horizonte com a participação de toda a comunidade escolar;

o projeto político-pedagógico elaborado pelo coletivo da escola, como fruto do Congresso Mineiro de Educação de 1991; e, finalmente, a Escola Plural, implantada, em 1995, pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte, que altera radicalmente a organização do trabalho escolar, instituindo os ciclos de formação por idade, que, entre outras mudanças, eliminam o mecanismo de reprovação.

Ainda sob o enfoque das inovações pedagógicas em Minas Gerais, Moreira (1999), em sua dissertação de mestrado, analisa as mudanças ocorridas na Escola Plural, fazendo um contraponto entre elas e as reformas educacionais contemporâneas na Inglaterra e na Espanha. Assinala que, na Inglaterra, a implantação do currículo nacional foi feita com vistas ao maior controle dos resultados das práticas educativas; na Espanha, a proposta teria sido a de um currículo aberto, orientado por diretrizes básicas e pautado pela descentralização de competências na sua elaboração. Já a Escola Plural optou por uma concepção de currículo que toma a escola como sujeito principal de seu processo de construção.

Para o autor, a implementação do projeto político-pedagógico da Escola Plural em todas as escolas da rede teria prejudicado a concretização da proposta, não dando sequência ao potencial mobilizador de seus princípios. De seu ponto de vista, as mudanças preconizadas impõem uma ação sistemática, contínua e de longa duração, que se choça com as descontinuidades nas políticas públicas.