



## CAPÍTULO 5

### CICLOS: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

67

Nesta seção busca-se fazer um apanhado das concepções de ciclos que emergem das iniciativas brasileiras cotejadas na presente pesquisa e refletir um pouco mais sistematicamente sobre elas. Como foi possível constatar, na literatura examinada, o conceito de ciclos está em vias de construção pelas múltiplas e diferenciadas experiências de organização da escola que visam romper com a fragmentação curricular, com vistas a assegurar o direito de todos à educação. Cristalizar os ciclos em um modelo único seria empobrecê-los; implicaria perder as nuances de seus significados, forjados em contextos históricos diversos, a partir de embates específicos e por meio de ideários educacionais que se foram modificando ao longo do tempo.

A preocupação com a democratização do ensino, calcada inicialmente em medidas de promoção automática e avanços progressivos, amplia-se com a ideia de ciclos, incorporando dimensões sociais e culturais mais amplas e novo entendimento a respeito do conhecimento e da aprendizagem.

A denominação *ciclos*, para alternativas de organização escolar não seriada, é muito recente. Registra-se seu surgimento apenas em meados dos anos 1980 e, desde então, os ciclos passaram a ser acompanhados de diferentes qualificativos.

No caso brasileiro, os ciclos tendem a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e aquele de promoção automática, como o da Inglaterra de décadas atrás, em que se inspiraram as primeiras propostas brasileiras. Naquele caso, a trajetória

dos alunos não sofria solução de continuidade no decorrer de todo o ensino obrigatório. É certamente em virtude dessa acepção intermediária que quase todas as propostas de introdução dos ciclos, até meados dos anos 1990, mantiveram a possibilidade de retenção do aluno no final de cada ciclo e que muitas ainda o fazem até os dias atuais. Trata-se de reorganizar os tempos e os espaços, de modo a possibilitar novos arranjos do trabalho da escola, para que todos os alunos consigam aprender.

Os ciclos básicos dos anos 1980, que estabeleceram um *continuum* entre os anos iniciais do ensino de primeiro grau em várias redes estaduais, com o objetivo de superar o estrangulamento das matrículas verificado no início da escolarização, não pretendiam, em princípio, ser menos exigentes quanto ao domínio dos conteúdos prescritos pelo currículo. Seus formuladores apenas propunham flexibilizar o tempo e a organização da escola, para que, no final do ciclo, o conjunto dos alunos, reconhecidamente composto por clientela muito diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico, tivesse tido oportunidades adequadas de aprender as mesmas coisas.

No ciclo básico paulista, por exemplo, foram eliminados conceitos e notas, sendo que a avaliação dos alunos passou a ser feita segundo critérios estabelecidos para o conjunto da rede, com base no que a maioria dos alunos conseguiu aprender durante dois anos consecutivos, quanto ao domínio da língua escrita e da matemática. Os estudos mostram, porém, que, a despeito de a avaliação nos ciclos ter sido eminentemente qualitativa, a retenção, que antes ocorria ao final da 1ª para a 2ª série, passou a ser transferida, em proporções significativas, para o final do ciclo básico.

A motivação sociopolítica, determinante nas reformas que introduziram os ciclos, terminou por deslocar-se, com o tempo, para uma ênfase cognitivista, sob a influência das teorias de Emília Ferreiro, que propunham profunda alteração na abordagem da leitura e da escrita. No caso de São Paulo, a intensa circulação das ideias construtivistas dessa autora na rede de ensino levou, por vezes, a que a própria formulação do ciclo básico fosse com elas identificada.

Já o bloco único, outra versão dos ciclos criada no Rio de Janeiro, no mesmo período, apoiava-se, preponderantemente, nos estudos sociointeracionistas de Vygotsky e mostrava, em princípio, maior sensibilidade em relação à cultura da comunidade escolar. Entretanto, não conseguiu se desenvolver em torno de um projeto educacional com densidade capaz de informar uma mudança mais profunda na lógica da seletividade social incrustada na escola.

Os três ciclos do ensino fundamental, implantados pela Prefeitura de São Paulo no início dos anos 90 com o fim de combater essa seletividade, foram qualificados como ciclos de aprendizagem, conforme Alavarse (2002). De acordo com o que se registrou do estudo desse autor, a proposta, que também tinha no construtivismo alguns de seus fundamentos mais proclamados, preconizava uma ação pedagógica vinculada à evolução da aprendizagem de cada aluno, capaz de detectar seus progressos e dificuldades, de modo tal que a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem fosse assegurada pela integração das atividades dos professores do mesmo ciclo, com vistas ao alcance de objetivos estipulados para este. Considerando que o desenvolvimento

do aluno, nos seus diferentes aspectos, não pode ser atrelado de maneira rígida a faixas etárias específicas, em virtude da história de vida de cada um, de suas vivências e condições sociais de existência, não seria, portanto, conveniente restringir o trabalho dos ciclos a delimitações fixas de série e idade.

A proposta de ciclos da capital paulista foi ousada no sentido de criar, pela primeira vez, um ciclo intermediário, que se propunha explicitamente a favorecer a integração do trabalho dos professores generalistas dos anos iniciais e dos professores especialistas nos diferentes componentes curriculares, que atuavam a partir do 5º ano. Em última análise, seu objetivo era acabar com a cisão do ensino fundamental, promovendo uma articulação efetiva dos oito anos do curso.

Outra modalidade a considerar é a dos ciclos com progressão continuada, introduzida na rede estadual paulista em 1997 e vigente até os dias atuais. Esses ciclos têm a duração de quatro anos cada e abrangem, também, toda a duração do ensino fundamental. No Estado de São Paulo, os ciclos de progressão continuada, criados depois de passado um quarto de século da ampliação da duração do ensino fundamental, podem contribuir, de certo modo, para desconstruir a política de universalização das escolas completas de oito anos, sustentada nesse interregno pelo sistema de ensino paulista, com base na Lei nº 5.692/71.

A mudança teve a ver com a reengenharia do sistema escolar concebida pelo governo federal nos anos 1990. Com a ampliação do conceito e da oferta de educação básica, que juntamente com o ensino fundamental passou a incluir a creche, a pré-escola e o ensino médio, a proposta foi a de reagrupar a oferta de ensino nos sistemas escolares, de tal maneira, que a educação infantil e os quatro primeiros anos do ensino fundamental se situassem preferencialmente sob a responsabilidade dos municípios, e os quatro últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio se concentrassem no âmbito dos Estados. A regularização do fluxo escolar no ensino fundamental, possibilitada pelos ciclos, tornava-se, por sua vez, quase um imperativo, pois seria por meio dela que se viabilizaria o acesso de grande contingente de potenciais repetentes do ensino fundamental à última etapa da educação básica – o ensino médio –, praticamente com a utilização do mesmo aparato institucional disponível nos sistemas escolares.

Passa-se, então, a advogar uma escola mais adequada ao atendimento das crianças pequenas, que emprega professores com formação polivalente, e uma “escola jovem”, que possui docentes com formação especializada nas diferentes áreas do currículo escolar e que deve buscar vínculos mais significativos com a cultura juvenil.

Várias redes estaduais, além da de São Paulo, e também redes municipais, como a da própria capital paulista, que reformulou sua proposta, passaram a adotar os ciclos de quatro anos, que tendem a reforçar a cisão do ensino fundamental. Contudo, quando se considera o conjunto das redes escolares no País, é preciso admitir que essa divisão do ensino fundamental ao meio – o primeiro segmento a cargo dos municípios, e o segundo sob a responsabilidade do Estado –, já existia em diversos sistemas escolares desde há muito, sendo mais frequente nas Regiões Nordeste e Norte. Ela tendeu a ampliar-se, por sua vez, a partir do final dos anos 1990, com a intensificação

da presença das municipalidades na oferta do ensino obrigatório, em decorrência do Fundef.

Além disso, a incorporação das crianças de 6 anos de idade ao ensino fundamental, que resulta no aumento opcional de um ano na duração deste, tal como previsto no Plano Nacional de Educação de 2001 e impulsionado pelo Fundef, coloca também agora novas possibilidades de extensão para as escolas brasileiras. Não só já existem muitas escolas com o ensino fundamental completo de nove anos, como pode haver escolas que possuem o ensino fundamental de cinco anos, voltado para o atendimento preferencial da faixa etária dos 6 aos 10 anos, o que, de certo modo, remete à ideia do bloco único, se as escolas se decidirem por ciclos.

Dependendo de sua concepção e do contexto educacional e político em que são implantados, os ciclos, embora encerrem a possibilidade de reverter o modo de operar da escola e sua cultura, não chegam necessariamente a provocar as mudanças pretendidas. A esse respeito, Perrenoud faz um alerta: “quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada qual mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual [...] em certos casos, pratica-se até a reprovação dentro de um ciclo” (2004, p. 12). Nesse caso, pode haver menção explícita às séries como uma referência básica para a programação curricular, ainda que se descarte o intervalo restrito do ano letivo como prazo para que todos os alunos adquiram os conhecimentos esperados, como é o caso dos ciclos de progressão continuada em São Paulo.

Sobre os ciclos de quatro anos, criados nas redes estaduais de São Paulo e Minas Gerais, o que os estudos indicam é que teria prevalecido a lógica da administração por resultados nas reformas que os introduziram, tendo sido negligenciados os processos de subjetivação, imprescindíveis à efetiva implementação das mudanças que se pretendia que ocorressem. Não obstante, como a concepção dos ciclos não se define tão somente pelos grandes contornos que certas políticas lhes conferem, e como as gestões mudam e as escolas ficam, certamente o significado dos ciclos tem também muito a ver com o sentido que lhe atribuem os próprios atores educacionais que neles têm colocado a esperança de uma escola melhor para todos, ou que os encaram com desconfiança e descrédito ou, ainda, que incorporam apenas alguns traços do novo às suas velhas práticas escolares.

Em um espectro mais inovador, a concepção de ciclos vai além da preocupação com a regularização do fluxo de alunos; ela implica profundas alterações na organização do trabalho na escola e nas práticas educativas, que têm mais claramente a ver com a construção de uma escola inclusiva.

As formulações que melhor contemplam essa perspectiva são as dos chamados ciclos de formação; elas surgiram no Brasil nos anos 1990 e vêm se consolidando por meio de um conjunto de experiências congêneres. Com o propósito de oferecer uma educação de teor popular e democrático, que assegure a todos o direito ao conhecimento,

ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã, os ciclos de formação constituem peça-chave de um projeto educativo com características que, embora presentes, em diversa medida, em todas as experiências de ciclos, são defendidas com mais radicalidade pelas administrações, que as colocam em um lugar central nas suas políticas, terminando por diferenciá-las das demais propostas.

São traços comuns dos ciclos de formação e de outros do mesmo espectro ideológico: uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima; forte ênfase no trabalho coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar; a adoção de uma perspectiva interdisciplinar que busca estreitar a aproximação entre as vivências dos alunos e o saber sistematizado; e a determinação de superar a fragmentação das séries e suas consequências deletérias na trajetória escolar do aluno. Não há, por sua vez, nessas experiências, prescrições oficiais para o currículo; este é criado e recriado pela escola a partir de orientações comuns, muito genéricas.

Algumas características desses ciclos foram no começo delineadas pela rede municipal paulista na gestão 1989-1992. Foi, porém, o projeto político-pedagógico da Escola Plural, de Belo Horizonte, que deu aos ciclos de formação os contornos que iriam transformá-los numa referência nacional. O projeto logrou associar a concepção dos ciclos às principais orientações contemporâneas para a educação, conferindo a eles grande densidade teórica e política.

Os ciclos de formação de Belo Horizonte previam, inicialmente, a possibilidade de retenção ao término de cada um deles, mas, no decorrer de sua implementação, essa possibilidade foi abolida. Não se tratava de considerar o tempo escolar como um recurso pedagógico passível de ampliação para atender os alunos com aprendizagem insatisfatória, mas de adequá-lo às características de todo e qualquer aluno (Dalben, 2000). Nesse sentido, em meio às muitas controvérsias suscitadas pela Escola Plural, a rede municipal tem tido sucesso no desenvolvimento de práticas inovadoras, entre as quais se destacam os projetos diversificados de trabalho numa perspectiva interdisciplinar, que possibilitam contemplar melhor as necessidades dos alunos.

Contudo, a concepção de ciclos de formação, além de recuperar a ideia de uma escola de direitos, confere primazia à função social da educação sobre a lógica das aprendizagens disciplinares e realça, também, sobremaneira, a dimensão cultural do trabalho escolar. A escola passa a ser entendida como um polo em que os conhecimentos sistematizados, as culturas locais, as vozes tradicionalmente silenciadas no currículo e os demais saberes se fertilizam e contribuem para produzir identidades capazes de convívio respeitoso e solidário. Os ciclos, como um tempo de vivência cultural que deve ser usufruído em plenitude, buscam se identificar, neste caso, com cada etapa da vida do aluno. O ensino fundamental ampliado, que incorpora as crianças de 6 anos idade, é organizado, portanto, em três ciclos com igual duração: o da infância, o da puberdade e o da adolescência, sendo que a progressão dos alunos se faz por grupos de idade homogênea e não pelo rendimento.

Tal como nas outras iniciativas estudadas, verifica-se também grande distância entre a formulação dos ciclos de formação da Escola Plural e o modo como eles

são resignificados pela comunidade escolar. Alguns textos sugerem que a ênfase nos processos mais amplos de socialização, aliada à falta de orientação sentida pelos professores no que diz respeito a referenciais curriculares comuns, estaria colocando em plano secundário certas aprendizagens consideradas relevantes. Os valores tradicionais e as novas concepções de educação tensionam-se reciprocamente.

Na Escola Cidadã, de Porto Alegre, grande ênfase tem sido colocada nos pressupostos teóricos que dariam suporte aos três ciclos de formação, procurando estreitar sua associação com as etapas do desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, mediante o recurso a autores como Wallon e Vygotsky, em primeira instância, mas também com a contribuição de outros, como Piaget e Bruner (Krug, 2001).

O resgate das experiências de ciclos evidencia a necessidade de examinar mais a fundo o caráter dos fatores de natureza social, cultural e pedagógica e, até mesmo, a própria legislação educacional, na determinação de fortes molduras definidoras de certas etapas da vida, o que pode ser decisivo para informar arranjos institucionais capazes de garantir a democratização do saber. Essas considerações se tornam ainda mais oportunas quando se considera a grande variedade encontrada na duração dos ciclos entre as redes escolares brasileiras, assim como a diversidade de combinações entre ciclos e séries em uma mesma rede de ensino.

Um último aspecto que convém ressaltar é que, embora todas as experiências de ciclos se proponham a superar a fragmentação provocada pelo regime seriado – umas com pretensões bastante ousadas de mudança na lógica da escola, outras quase que tão somente removendo os limites das séries para fins de promoção ou retenção do aluno –, em nenhuma das experiências deixa de existir a referência às séries nas práticas docentes. Isso leva a supor que um projeto educacional de larga duração, como o do ensino fundamental de oito ou de nove anos, talvez não possa prescindir de certos princípios de ordenação dos conteúdos escolares. Ora, se não é desejável que eles funcionem da mesma maneira que nas séries, como repensá-los a partir da lógica dos ciclos?

Tudo o que já se disse leva a crer que, mais importante do que categorizar os ciclos é tentar entendê-los nos seus determinantes e atentar para os renovados desafios que eles colocam para uma escola que se quer democrática.

Compreender a magnitude e a profundidade da transformação suposta pelos ciclos possibilita aceitar o estágio “em construção” das propostas e das práticas vigentes e, no limite, de sua própria conceituação.