

## 2 Os Ciclos enquanto questão

### 2.1 Breve histórico da problemática dos ciclos

Apesar de não ser nosso foco de atenção, é importante localizar historicamente a presença do sistema seriado, que exerce domínio cultural e social na educação brasileira atual, desde o final do séc. XIX, quando da implantação dos grupos escolares (Negreiros, 2005, p.183).

A educação que até então era destinada apenas às camadas favorecidas da sociedade tem nos séculos XIX e XX, nos países desenvolvidos, um movimento de parte da população pela universalização do ensino, movimento que se estende nos finais do século XX e começo do século XXI, reafirmado por Fernandes (2004). Este movimento deu-se também nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

Para Jacomini (2004), “por estar em consonância com uma estrutura social que opera conforme o princípio da seletividade e da exclusão, a escola seriada cumpriu a função de reprodutora e da estratificação social”. Ela reforçou, apesar de não se propor a isso estruturalmente, por meio da reprovação e da evasão, o lugar “reservado” às diferentes classes sociais. “Salvo raras exceções, os repetentes e evadidos da escola são os mesmos excluídos socialmente”. (p. 403). Arroyo (2007) aponta que “um dos traços dessa lógica da organização seriada é ser segmentada, hierarquizada e, por consequência, seletiva, classificatória dos conhecimentos e dos processos de ensino e de aprendizagem e classificatória dos educandos e educadores” (p.19). Assim, traz-nos o adendo de que a hierarquização não se dá apenas no âmbito do campo de conhecimento do aluno e na sua forma de permanência na escola, extremamente desigual, mas inaugura também uma hierarquização pouco vislumbrada, a do campo docente, que segundo o autor têm no sistema seriado a hierarquização da categoria nos muitos abismos existentes entre as formações. Com esta compreensão podem-se entender melhor alguns campos de disputa existentes dentro do espaço escolar por “postos” e valorização, dentro de uma mesma categoria.

Por mais que não se propusesse a isto, a história mostra que a escola não consegue atingir seus objetivos de universalização do ensino, confirmados através dos dados estatísticos das últimas décadas nos altos índices de evasão e reprovação.

...A escola pública inicialmente organizada para atender um determinado tipo de aluno, geralmente aquele proveniente das classes média e alta, não conseguiu democratizar a aprendizagem assim que as camadas populares passaram a ter acesso a ela. (Jacomini. 2004, p. 404).

Com base em dados de 1954, Barretto e Mitrulis, (2001) mostram em estudos comparativos que de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário no período previsto. Esse quadro manteve-se ao longo de quase todo o século (apud Negreiros, p.184). Para Esteban (2002),

A existência das séries, os programas que prevêm o conhecimento fragmentado e ordenado em seqüência, os instrumentos padronizados de avaliação que servem para definir se o/a aluno/a vai para a série seguinte ou não, são exemplos de que a prática pedagógica está demarcada pela lógica da homogeneidade (p.54).

A homogeneização é legitimada pela organização da escola em séries, que oficialmente determina em seu modelo a apreensão do conhecimento uniformemente medido através de formas de avaliação, que assim também se estruturam, ou seja, este modelo uniforme é produzido e reproduzido pela escola tanto no encaminhamento dados aos alunos e alunas, quanto na forma como a identidade docente vai sendo produzida culturalmente.

Nas décadas de 60 e 70 Barretto e Mitrulis (2004) registram os altos índices de repetência, evasão e estrangulamento do ensino em todo o país. Com uma forte ênfase em alterações metodológicas, parte-se de questões psicológicas, baseadas no entendimento de que os níveis respondiam de modo mais adequado às necessidades e aos interesses dos alunos e em particular ao desenvolvimento de sua capacidade de pensar (In Perrenoud, p. 195).

Nessas experiências, o tempo era fator de flexibilização mais do que o conhecimento. Segundo as autoras, “os marcos referenciais do currículo subjacentes às primeiras experiências brasileiras com o regime de ciclos” buscavam mais escapar a rigidez da programação seriada evocando a necessidade

de assegurar ao aluno o direito de progredir no ritmo próprio, mas a partir de uma concepção linear e cumulativa de conhecimento. “Tratava-se, antes de tudo, de flexibilizar o tempo de aprendizagem, considerando como variável crucial de acordo com o princípio de que todos eram capazes de aprender” (p.198).

Diante de sua importância o sistema seriado nunca deixou de considerar o fator tempo ao entender, que em sua forma de organização, a reprovação vem como uma possibilidade de dilatação do tempo do aluno para que aconteça a aprendizagem. “Reprovar é dar tempo para o aluno amadurecer, desenvolver-se, exercitar-se, na convivência com colegas que estão em níveis próximos dos seus” (Miranda, 2005, p.648) ratificando a afirmação acima, ainda usa expressões “é devagar que se vai ao longe”, “não se pode queimar etapas”. Para Miranda (2005)

A concepção de uma escola organizada em ciclos, por sua vez, modifica a noção de tempo na escola de forma inversa: não há formalmente um ganho no *quantum* de tempo que o aluno irá permanecer na escola, pois ao final, o período de escolarização será o mesmo. O que muda é que ele não terá um limite de tempo para avançar de uma etapa à outra, pois está livre das barreiras do princípio do conhecimento (p.648-649).

Apesar de pouco discutido dentro da escola, o espaço e o tempo têm um papel no processo de aprendizagem fundamental. Longe de serem neutros, influenciam e determinam o desenvolvimento do indivíduo, considerando o tempo de maturidade pertinente a cada ser humano. Apontam também para a forma como são encaminhadas as ações no cotidiano, de forma que se favoreça ou não a aprendizagem. A escola, na concepção de Arroyo (2007), “é considerada como um dos tempos – espaços insubstituível” (p.29). Para Fernandes (2004)

O tema dos ciclos está fortemente relacionado às questões da repetência e da evasão. A relevância dessa temática se justifica com base na argumentação de que, se a repetência nas escolas das redes públicas de ensino já era motivo de preocupação desde o início do século XX, tal preocupação ainda permanece no início do século XXI (p.85).

Como exposto no início do texto, a questão central não se dá na organização do sistema escolar em séries, mas nos vários elementos que podem ser apreendidos para compreensão da lógica de organização da escola seja em séries ou em ciclos, ou ainda nas séries revestidas nos ciclos. Alguns elementos aqui elencados deixam lacunas que podem servir de base para posteriores investigações: a exclusão social atrelada à exclusão escolar, o fracasso do sistema

na tentativa de universalização do ensino e a lógica da homogeneização, demarcada nas práticas pedagógicas dos professores produzidas e reproduzidas culturalmente pela escola. Um outro elemento não abordado, mas que é merecedor de atenção, é a relação entre seleção e qualidade de ensino. Que lógicas estruturaram nossas bases educacionais, para continuarmos atrelando esses dois elementos? O que precisa ser desconstruído nessa cultura?

## **2.2 Implantação de Ciclos no Brasil**

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, artigo 104 de 1961 permitia-se que as escolas em caráter experimental reorganizassem currículos, métodos e períodos escolares. Com esse respaldo legal e os altos índices de fracasso escolar algumas propostas surgiram: Rio de Janeiro: 1967- Ensino organizado por faixa etária e nível de escolaridade; São Paulo, 1968 - dois níveis (1ª e 2ª; 3ª e 4ª) progressão continuada entre as séries. Também em 1968, adotou-se em Pernambuco a organização por níveis. Santa Catarina: 1970 - Sistema de Avanços Progressivos (SAP) – abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e quatro últimas séries. Já havia sido adotada, neste estado, com base nos dispositivos constitucionais de 1967 a obrigatoriedade de 8 anos de escolaridade na rede estadual de ensino (Plano Estadual de Educação de 1969), em Minas Gerais: 1970 – Sistema de Avanços Progressivos (Jacomini, 2004, p. 405).

Outro momento de adoção de ciclos e progressão continuada deu-se após a Lei 5.692/71, que instituiu e organizou o ensino de primeiro e segundo graus, e manteve, de acordo com o artigo 14, parágrafo 4º, a possibilidade do sistema de ensino organizar-se de forma não seriada em caráter experimental, sendo necessária para seu funcionamento a autorização do Conselho Estadual de Educação. (Jacomini, 2004, p. 405).

Apesar das muitas inquietações e denúncias sobre o problema da evasão e da repetência, só a partir da última década do século XX, o movimento de reorganização dos tempos escolares ganha força. (Negreiros, 2005).

O final da década de oitenta e início da década de noventa marcados por muitas “mudanças” administrativas e pedagógicas, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Ainda que para cumprir questões legais, foram mudanças importantes para a estrutura educacional vigente. Várias produções e propostas foram implementadas visando à diminuição do fracasso escolar e ao aumento da qualidade do ensino, iniciativas como na rede pública do estado de São Paulo, a institucionalização do “Ciclo Básico” – 1983, com medidas semelhantes, no mesmo período em Minas Gerais e, posteriormente, em outros estados, como o Paraná (Glória e Mafra, 2004); “Correção de Fluxo” no Paraná – 1997 (Mainardes, 2001). Seguindo também outras implantações temos a jornada única de trabalho Docente e Discente em São Paulo – 1988, com o propósito de ampliar o tempo de permanência do professor e do aluno nos dois primeiros anos da escola; os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs -, no estado do Rio de Janeiro, como modelos de escolas públicas de tempo integral voltados para a população menos privilegiada social e economicamente; o Programa de Formação Integral da Criança – Profic – Em São Paulo - final de 1986, com o objetivo de atender os menores numa perspectiva protecionista, especialmente os de baixa renda; e os Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIACs – pelo governo federal, que combinam características dos CIEPs e do Profic (Glória e Mafra, 2004). Outras medidas foram adotadas para avaliar como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional de Cursos (Provão) e também avaliação internacionais que têm mostrado as dificuldades do ensino como ocorreu com a participação do Brasil, em 1997, na avaliação internacional promovida pela UNESCO/OREALC e no Program of International Student Assessment (PISA) em 2000 – 2003 – 2006 (Franco e Bonamino, 2001).

Como vimos, muitos projetos independentes e governamentais foram propostos a fim de dar conta destas questões. A implantação dos ciclos foi um deles, como nos aponta Moll (2004) “Na tentativa de contribuir com a mudança educacional a partir da própria escola, emergiu no cenário nacional a alternativa da organização da escola em ciclos”. (p. 67)

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001 que é um instrumento legal de fortalecimento do regime de ciclos nas escolas, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), ao flexibilizarem a organização do Ensino Básico, reiteraram os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (Art. 23), (Jacomini. 2004; Negreiros. 2005).

No caso do Rio de Janeiro, a lei vem para sedimentar à alteração no Sistema de Ensino. A implantação do ciclo no Rio de Janeiro dá-se através dessa possibilidade de organização dada pela LDB sancionada em 96 – art. 23 que faculta na educação básica a organização em séries, períodos semestrais ou ciclos, dado o interesse da aprendizagem. No Rio de Janeiro, em 1999, 09 anos foram implementados para o ensino fundamental e em 2000, ocorreu a implantação do primeiro ciclo, tendo no Núcleo Curricular Básico – multieducação – a articulação de seus princípios educacionais, composto de dois núcleos básicos: meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem e o núcleo conceitual de identidade. (Dados da revista e vídeo Nós da Escola, que circula na Rede Municipal do Rio de Janeiro - 2007).

Dados do Censo Escolar de 2000, apresentados por Barretto e Mitrulis (apud Fernandes, 2004), registram que, nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, as redes estaduais foram as que mais aderiram aos ciclos, 89,1%, 26,6% e 33% respectivamente. Na Região Sul, a maior parte é de escolas municipais com um percentual de 15,9% e na Região Norte há uma maior adesão entre as escolas particulares, 10% (p.88). Jacomini (2004) apresenta os dados do MEC/Inep do ano de 2002, onde 10,9% das escolas brasileiras tinham o ensino organizado em ciclos, sendo que a maior adesão a essa forma de organização do ensino concentra-se na Região Sudeste, 37,4% (p. 406). Negreiros (2005), aponta os dados referentes ao ano de 2003 no Brasil, fornecidos pelo Inep, mostrando que 81,1% adotam o sistema seriado; 11%, o sistema de ciclos e 7,9% adotam mais de uma forma de organização.

Apesar da flexibilização dada pela Lei, observa-se no resultado da pesquisa uma predominância pelo ensino seriado (p. 186). O resultado apontado na pesquisa é também confirmado por Souza (2007) após explanação de dados. Segundo a autora as escolas no Brasil são seriadas em sua maioria.

Como não basta apenas a contemplação na lei e sendo uma proposta, vinda do poder central, a falta de projeto em torno dos ciclos como caminho efetivo para lutar contra o fracasso escolar e o pouco espaço e tempo para discussão fizeram com que ela não fosse bem recebida pela comunidade educativa, medidas relativas ao magistério, aspectos relativos ao currículo e à avaliação, aspecto contextual e aspectos relativos à gestão são alguns dos pontos desfavoráveis dos ciclos na perspectiva de Gomes (2004). Também a necessidade de adequação e de formação do corpo docente trouxe transtornos históricos e culturais na constituição destes profissionais. Esse fato é apontado no texto de Gomes (2004) que ao referir-se ao quadro de implantação dos ciclos, toma o Estado do Ceará, para discorrer as dificuldades na capacitação do professor, similar ao restante do país. “A formação continuada, que poderia oferecer condições de superação, tinha aspectos positivos, porém era rala e frágil” (p. 46).

Arroyo (2007) acrescenta, “preparar os professores das escolas, os gerentes e os técnicos para a implantação da escola na lógica do direito dos educandos (as) ao conhecimento, à formação, respeitando seus tempos humanos, mentais e culturais, exigirá como primeiro passo desconstruir essa lógica seriada” (p.21).

Na concepção de Glória e Mafra (2004) as várias medidas tomadas não foram suficientes para sanar o quadro do fracasso escolar configurado sob a forma de altos índices de reprovações, repetências e evasões. Esteban (2002) também concorda que as modificações propostas e postas em prática no cotidiano ainda não foram suficientes para reverter o insistente fracasso que envolve os alunos e alunas das classes populares. O insucesso, na concepção de Glória e Mafra (2004), parece ser decorrente de uma conjugação de fatores: falta de recursos, instabilidade política, ambigüidade na relação dos dirigentes com a população, que bem se exemplifica no imediatismo demagógico e, ainda, pela ausência de mecanismos de avaliação e informação da sociedade civil como “indispensável no controle, fiscalização e cobrança das ações governamentais” (apud Silva et al., 1993, p. 14). Dentre estes fatores, a falta de consulta aos resultados de políticas anteriores, através de mecanismos avaliativos e a falta de condições materiais também são apontados por Jacomini (2004) como problemas centrais que perpassam a implantação das políticas educacionais brasileiras (p.406).

Baseado nas pistas dos autores, conclui-se que não basta apenas formalizar oficialmente para efetivar mudanças ou ainda, promover alterações isoladas na avaliação ou no currículo. O sucesso de qualquer proposta estrutura-se na reflexão e reconstrução do todo.

### **2.3 Concepção de Ciclo**

Mitos e equívocos sobre a implantação dos ciclos rondam as escolas até hoje. O primeiro dá-se na própria interpretação de sua conceituação. Em entrevistas com “gestores pedagógicos” de 03 escolas laicas e 03 religiosas de Belo Horizonte, reconhecidas pela sociedade como detentoras de um padrão de ensino considerado de “qualidade”, Negreiros (2005) aponta que em algumas delas a concepção de ciclos está relacionada a uma determinada função social com o objetivo de “segurar” o aluno na escola. Não demonstram, em relação à qualidade, confiabilidade, além de não corresponderem às expectativas criadas por apontarem um distanciamento entre a teoria e a prática (pp.187 e 188). Dessa forma, estabelecem uma relação direta dos ciclos com aprovação automática e com alunos pobres. Arroyo (2007) também afirma que “a organização em ciclos tem vindo acompanhada freqüentemente de concepções de progressão escolar, contínua, automática, etc. e, por sua vez, o termo ciclo tem sido associado à aprovação automática, progressiva, à não-reprovação, até à não-avaliação” (p.24). Partimos de questionamentos como os propostos por Miranda (2005)

A racionalidade que sustenta a idéia de ciclos não é, portanto, clara. Ciclos de quê? De aprendizagem, de formação, de desenvolvimento? O que faz girar o ciclo? Seria com base em um critério antropológico, como etapas naturais do desenvolvimento humano que se cumprem? Ou seria um critério psicológico de desenvolvimento, de disposições etárias para a aprendizagem? Ou seria ético? (p.643).

Fernandes (2007)<sup>3</sup> conceitua ‘ciclos’ “como uma forma de organização da escolaridade – uma ‘desseriação’ da escolaridade”. Para Mainardes (2006) a concepção do ciclo segue duas linhas distintas: a escola em ciclos representando a versão progressista da política e o regime de progressão continuada representando a versão conservadora no Brasil.

A versão progressista pressupõe ruptura na organização curricular, com rompimento também nas etapas anuais e fixação de objetivos apenas no final dos ciclos. Por objetivarem uma escola de cunho popular e democrático, pressupondo assim, uma linha progressista, esse modelo é demarcado por rupturas curriculares com o Sistema Seriado, autodenominadas por Barretto e Mitrulis (2004) como propostas político – pedagógicas radicais.

Nesta perspectiva, não há reprovação dentro do ciclo e como o próprio nome prevê, o progresso deve ser contínuo. Há também mudança no processo avaliativo e atenta-se à formação continuada do professor. Dalben<sup>4</sup> (2007) define o projeto Escola Plural como “uma forma radical de educação por romper com as notas, ampliar a forma de avaliar, deslocar o poder da avaliação só do professor, também para os alunos e comunidade e ampliar o tempo de aprendizagem”.

Dentro dessa perspectiva político-ideológica, outras experiências foram realizadas, como em Belém do Pará – (1992 e 1993). Retomam a proposta em 1997, ampliando para a 5ª e 8ª séries de forma gradual. Podemos encontrar também as propostas da “Escola cidadã” (Porto Alegre – 1997), a “Escola sem Fronteiras” – (Blumenau gestão 1997 – 2000) com implantação semelhante aos ciclos e a “Escola Candanga” (Brasília), que não optou pelos ciclos, mas tinha como foco o problema da exclusão social.

Na perspectiva de Jacomini (2004) a escola é tida como um espaço onde atuam diferentes forças políticas e sociais, daí uma ‘prática miscigenada’. Na concepção do autor, é justamente aí que há a “possibilidade dos setores progressistas democratizarem e ser um espaço de reflexão, ação e transformação” (p. 403).

---

<sup>3</sup> Fala da autora em mesa redonda realizada no II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão Etnografia em Educação: Fracasso Escolar-conversas sobre teoria e prática realizado dos dias 19 a 21 de Setembro do ano de 2007 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Fala da autora em mesa redonda realizada no II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão Etnografia em Educação: Fracasso Escolar-conversas sobre teoria e prática, realizado dos dias 19 a 21 de Setembro do ano de 2007 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Em consonância com a perspectiva da escola de romper as formas organizativas que privilegiam processos seletivos, os ciclos apresentam-se como proposta alternativa para se pensar o tempo, o espaço, os conteúdos e as metodologias que compõem o processo de ensino e aprendizagem (Jacomini, 2004, p. 403).

Nas concepções de Barreto e Mitrulis (2004) e Mainardes (2006) essa linha foi incorporada por algumas administrações progressistas e partidos políticos, principalmente pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Para Barreto e Mitrulis (2004) “Todas as mudanças ideológicas que transitam este tempo histórico se concretizam em experiências educacionais formuladas em alguns municípios de capitais ou de grande porte, principalmente onde há gestão do Partido dos Trabalhadores” (In Perrenoud, p.204).

Com relação à proposta de progressão continuada, Miranda (2005) a considera “mais preocupada com a correção estatística de fluxo escolar, mantendo uma aparente estrutura de ciclos (...)”, apoiando-se em Freitas (2003, p. 73-76) que “identifica a progressão continuada como um ‘projeto histórico’ conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva”. Numa posição adversa está a escola em ciclos, reconhecida como um “projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais” (p.643-644).

Para Miranda (2005) questões postas sobre o ciclo relacionadas à sua conceituação variam de autor para autor, como Perrenoud (2004, p. 35) que trabalha com o termo “Ciclo de Aprendizagem” e propõe uma ‘definição mínima’: “um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação”. Já Krug (2002, p.17), referindo-se à reforma da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, lembra que os ‘ciclos de formação’ são organizados segundo as ‘fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) com base em autores como Vygotsky e Wallon. Ainda cita Lima (2002), que também com base nesses dois teóricos, considera,

O princípio organizativo dos ciclos orientados pelas características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação sem antecipar formas de atividade e aquisições e sem forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de formas inadequadas, ou por serem precoces (...) ou por terem já sido ultrapassadas no processo de desenvolvimento do aluno (...) (Apud Miranda, 2005, p. 645).

Arroyo (1999, p.158), com uma visão menos ancorada na Psicologia, também situa sua noção de ciclos nas ‘temporalidades do desenvolvimento humano’, na ‘especificidade de seus tempos – ciclos’: As idades da vida, da formação humana passam a ser eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços e por fim, Freitas (2003, p.55) que não rejeita a concepção de ciclo com base nas ‘fases de desenvolvimento das crianças’, mas busca expandi-la, “adicionando um outro modo de conceber a dinâmica da formação do aluno e que contrarie tanto a lógica da exclusão como da submissão”. “Acrescentando que para além do psicológico da criança há também o lado social da formação”. Negreiros (2005), considera que,

O fato de a proposta dos ciclos de formação amenizar os índices alarmantes de reprovação na escola pública acabou gerando uma situação de contraponto para as escolas particulares defenderem o sistema seriado e, conseqüentemente, a reprovação, quando for o caso (...) ao que tudo indica a relação direta que os professores fazem dos ciclos com a promoção automática acabou gerando um esvaziamento qualitativo de sua riqueza pedagógica e, portanto, trata-se de uma expressão que não cabe na cultura da escola particular (...) (p.190).

Como descreve Negreiros, independente da escola ser pública ou particular, a relação que se faz entre as concepções de ciclo e de promoção automática pode ser desfavorável para a construção de um conceito mais sólido e com menos interferências negativas, para isto entendemos ser necessário compreendermos a concepção de promoção automática, para aí sim, construirmos uma idéia menos distorcida.

Apesar de muitas vezes a promoção automática ser compreendida na prática cotidiana por fixar apenas questões burocráticas, não apresentando grandes alterações estruturais no currículo e na formação do professor, autores como Dória trazem outras contribuições. Na década de 1920, o professor Sampaio Dória aponta a adoção da promoção automática no ensino primário paulista como possibilidade de ampliação do atendimento escolar. Oscar Thompson, então diretor geral de ensino, fala em promoção em massa, entretanto estas perspectivas

não tiveram repercussões práticas e não houve elaboração mais consistente da aprendizagem enquanto um direito de todos (Jacomini, 2004, p.404). Dante (2003), na década de 1950, ao defender a promoção automática, parte de um exame reflexivo do sentido da reprovação na escola brasileira e propõe alterações no currículo e no sistema de avaliação de forma integrada, além de anunciar questões extremamente atuais como a homogeneização das turmas e a necessidade de atividades diferenciadas para os alunos.

Ainda em 1950, Dante Moreira Leite e Almeida Junior defendem a promoção automática como respeito e responsabilidade diante das diferenças e necessidades individuais na realização de um ensino para todos. Dante Moreira Leite apresentou três razões fundamentais como reflexão na aceitação da reprovação pela escola: é tradicionalmente seletiva e busca a homogeneidade das classes e concebe que o prêmio ou castigo são formas de acelerar a aprendizagem. Leite (2003) propõe a superação disso, se a escola organizar um currículo de acordo com o desenvolvimento do aluno e a instituição da promoção automática, (Jacomini, 2004, p 404 e 405). Importante observar que, neste período, são deflagradas discussões, que resultarão em experiências posteriores como o do sistema de ensino em ciclos. De acordo com estas pistas poderíamos, então, entender a promoção automática como um princípio reflexivo para obtenção da política de ciclos e outras experiências similares.

Apesar de nomenclaturas diferenciadas, Souza (2007)<sup>5</sup> chama a atenção para 04 traços comuns nas formulações das propostas em ciclos.

Postura de reversão das estruturas excludentes e da cultura subjacente a essas; ênfase no trabalho coletivo, com envolvimento da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico, nova relação com o conhecimento, com maior integração entre saber sistematizado e a vivência dos alunos e empenho na superação do regime seriado e suas conseqüências com relação à retenção e seletividade escolar.

A autora observa que esses traços estão presentes nas formulações, mas nem sempre na prática cotidiana da escola. Além de podermos acrescentar, que são traços muitos deles conhecidos e discutidos, mas não apreendidos pelos atores que idealizam e os que implantam a política.

---

<sup>5</sup> II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão Etnografia em Educação: Fracasso Escolar-conversas sobre teoria e prática, realizado dos dias 19 a 21 de Setembro do ano de 2007 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A compreensão das conceituações atribuídas aos ciclos são elementos-chaves na estruturação e no sucesso que se deseja alcançar com a implantação desta política, já que não são apenas nomes diferenciados, mas todo um potencial ideológico e político em sua estruturação que deve ser compreendido, podendo contribuir com uma contextualização mais real e consciente.

Ainda nessa perspectiva, as autoras Glória e Mafra (2004) trazem um conceito de sucesso extremamente apropriado e que demandaria reflexões ao se falar em fracasso escolar e implantação dos ciclos.

O sucesso não deve ser pensado em termos do não-fracasso, o que significaria apenas um indicador de inclusão social. Não deve bastar que os alunos concluam o ensino fundamental, conforme previsto na Constituição Brasileira de 1988 e também em outras referências legais, vistas anteriormente, como um direito. É preciso ir além do básico, estendendo-se a discussão do sucesso à qualidade da escolaridade. (p.234-235).

Esta é uma questão que tem mobilizado debates entre educadores em torno dos problemas da educação brasileira e substancialmente das escolas organizadas em ciclo. O termo qualidade é bem comum nos ambientes empresariais, principalmente nas últimas décadas e já absorvido nos países desenvolvidos. Nas discussões atuais da educação brasileira, toma conotação com relação aos resultados dos alunos, mas muito mais que a ligação com os números, está a preocupação com a apreensão do conhecimento dos/as alunos/as.

Em colóquio<sup>6</sup> realizado em 2007, Souza, Fernandes e Candau concordam que o acesso à escola já teve avanços consideráveis e que esta é uma discussão que precisa continuar em voga. Segundo Candau “a discussão atual é sobre a qualidade da educação e esta precisa ser pensada”. Para isto traz algumas perguntas quanto à inclusão e exclusão, que segundo sua concepção não são conceitos tão simplistas. A preocupação da autora gira em torno de uma inclusão que exclui, subalternizando e inferiorizando, ou seja, a participação dá-se de alguma forma, mas não de forma plena. Ela segue com algumas perguntas sobre o significado de inclusão que seria pertinente incluir nesta reflexão: Integrar na sociedade vigente? Assimilar os referentes dominantes? Promover o acesso a

---

<sup>6</sup> II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão Etnografia em Educação: Fracasso Escolar-conversas sobre teoria e prática, realizado dos dias 19 a 21 de Setembro do ano de 2007 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

determinados bens e serviços, sem analisá-los? Expandir a lógica social em que vivemos sem questioná-la?

Dessa forma, o que se entende é que o sucesso da aprendizagem alcançado com qualidade possivelmente seria também um dos veículos de inclusão social. O que se deseja é que o direito à educação básica, como previsto em lei, seja de qualidade, com o intuito de diminuir a desigualdade social. Dessa forma outros direitos devem estar garantidos. Arroyo (2007) também contribui com um questionamento muito apropriado “por que vincular qualidade com seletividade e com critérios de sucesso e mérito? A que qualidade nos referimos? (p.25-26)” A perspectiva da igualdade, sem pretensão de homogeneização, tem uma amplitude que requer análises mais aprofundadas.

Estudos realizados por Fernandes (2004) mostram o nível de expectativa dos professores em relação à aprovação de seus alunos ao final do último ano do ciclo ou, no caso das escolas seriadas, ao final da última série do segmento (p.102).

“Quantos de seus alunos, nesta turma, você acha que concluirão o ensino fundamental?” (Brasil)

	Ciclo %	Série %
Menos da metade	1,5%	3,0%
Um pouco mais da metade	10,7%	10,5%
Quase todos os alunos	66,2%	67,5%
Todos os alunos	21,6%	18,9%
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep, Mec, Base de dados do Saeb 2001.

Os dados mostram que o comprometimento assumido e a expectativa diante da aprovação dos professores em relação a seus alunos podem ser fatores relevantes nos resultados positivos alcançados e que não divergem muito do sistema ciclado para o seriado, esta pode ser uma pista importante na discussão sobre qualidade da aprendizagem ou da educação.

O segundo equívoco em relação aos ciclos é o de terem sido descritos como algo novo que chegava à escola. Autores como Mainardes (2006) e Barretto e Mitrulís (2004) desfazem em suas descrições tal concepção, mostrando que

apesar dos ciclos surgirem nos Estados na década de 60 e terem ênfase nas décadas de 80 e 90, alguns pressupostos teóricos já eram defendidos desde a década de 20, como descrito ao longo do texto. Para Barretto e Mitrulis (2004),

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados, sobretudo a partir da década de 1960, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos de 1920, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. (In Perrenoud, p. 189).

Enquanto Mainardes (2006) acredita que,

O termo “escola em ciclos” começa a ser empregado a partir de 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo. No entanto, uma análise mais aprofundada do discurso da escola em ciclos no Brasil evidencia que uma série de experiências precedeu a emergência da escola em ciclos nos anos 1980. (p. 2).

Nas décadas de 1980 e 1990, os discursos entram com força na escola e abalam seus alicerces. De detentora do saber, a escola passa à facilitadora. Com o processo de globalização, o avanço da tecnologia e a influência da mídia aceleraram o acesso à informação, vindo por todos os canais, tirando da escola o monopólio do saber, embora tenha dado a ela a possibilidade de acesso a outros tipos de conhecimento.

Com todas as mudanças vividas pela sociedade nas instâncias sociais, econômicas e políticas chegam à escola outros olhares sobre a elaboração do currículo, avaliação e formação do professor, surgindo a visão da nova Sociologia, da nova Psicologia e da cultura popular que passam a ser importantes no processo de construção do conhecimento, com grupos considerados minoritários, responsáveis por discussões relativas ao gênero, etnia e pluralismo cultural.

## **2.4 Atual situação dos ciclos no Brasil**

Mainardes (2004), Jacomini (2004), Arroyo (2007) observam que nem todas as experiências foram implantadas com uma estrutura pedagógica e organizativa que possibilitasse a democratização da aprendizagem. Os regimes são denominados de ciclos, mas o que ocorre muitas vezes é a continuidade do

regime seriado, sem ocorrer mudanças significativas no tempo, no conteúdo e na avaliação nas práticas escolares, ou como percebe Negreiros (2005), “existe uma negativa à expressão nominativa, mas, ao mesmo tempo, as escolas apropriam-se de atributos do regime de ciclos e mantêm a estrutura organizacional e funcional da seriação”. (p. 200).

Negreiros (2005), em sua pesquisa sobre ciclos, na rede privada, aponta também que segundo os gestores das escolas particulares, a experiência radical denominada “Escola Plural”<sup>7</sup> é um exemplo que interfere negativamente nas discussões sobre os ciclos de formação (p.195).

Segundo o autor, a manutenção do regime seriado, no reforço e sintonia com o mercado de trabalho, dá-se porque se considera o favorecimento de atitudes de disciplina, seriedade, cobrança, resultado, controle, meta, objetivo e sucesso. (Negreiros, 2005). Teoricamente, diferenciado das exigências de uma proposta em ciclos, numa ruptura radical. Além de justificativas como a tradição, costume ou família, que impera na fala dos entrevistados.

Há a preferência pela manutenção do regime em séries, pois a proposta em ciclos é uma ruptura que exige posturas e encaminhamentos diferenciados. Além disso, é percebido que razões como tradição e costume são utilizados pelos entrevistados como forma de argumento para se manter o que já existe.

---

<sup>7</sup> A Escola Plural, proposta político-pedagógica apresentada, em fins de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED pode ser considerada como parte da faceta do movimento de renovação pedagógica que vem acontecendo nos últimos 20 anos, como dizem os próprios textos que a definem. O Programa Escola Plural altera radicalmente a organização do trabalho escolar com a instituição de novos tempos escolares tanto para os professores quanto para os alunos. Propõe o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino, que se baseiam na concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos; a eliminação dos mecanismos de reprovação escolar próprios da concepção seletiva e excludente de avaliação do ensino faz críticas às relações unidirecionais em que apenas o professor avalia e tem esse poder e introduz, neste sentido, uma nova relação educativa onde todos avaliam todos. O Programa propõe modificar a relação dos sujeitos com o conhecimento, buscando novos significados para o conteúdo escolar numa perspectiva globalizadora e transdisciplinar. (site: [www.fae.ufmg.br/escplural](http://www.fae.ufmg.br/escplural), consultado em 25/05/2007).