

# OS CICLOS ESCOLARES: ELEMENTOS DE UMA TRAJETÓRIA

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

Faculdade de Educação da USP e Fundação Carlos Chagas

ELENY MITRULIS

Faculdade de Educação da USP

## RESUMO

*Este artigo se propõe a evidenciar algumas características presentes em muitos dos ensaios de implantação dos ciclos escolares no país, bem como as justificativas para a sua adoção. Assim o faz por entender que o domínio das representações e da cultura, bem como o das fundamentações teóricas e das razões políticas que compõem as justificativas é um dos mais significativos na constituição das múltiplas determinações das reformas educacionais. São revisitados alguns textos antológicos da História da Educação Brasileira que situam a discussão em décadas passadas, bem como registradas iniciativas de adoção dos ciclos em diferentes períodos e em espaços diversos, recuperando-se inclusive dados de pesquisa sobre as propostas curriculares dos estados e de alguns municípios, vigentes entre 1985 e 1995.*

*HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – BRASIL – CURRÍCULOS – REFORMA DO ENSINO – POLÍTICAS EDUCACIONAIS*

## ABSTRACT

*SCHOOL CYCLES: ELEMENTS OF A TRAJECTORY. This article proposes to show some of the characteristics present in many of the attempts to implant school cycles in the country, as well as the justification for their adoption. It states that dominion of representation of culture, as well as of the theoretical fundamentals and political logic that comprise the justifications are the most significant points among the multiple determinants of educational reform. Some basic texts in the history of Brazilian education, which locate the discussion in the past decades, are reviewed along with recorded initiatives in adopting the cycles during different periods and in diverse locations. Data from research on curriculum proposals in some of the states and cities, in effect between 1985 and 1995 is reviewed and recovered.*

Pode-se observar, nos últimos anos, tanto no plano dos estudos e pesquisas acadêmicos, como no das medidas de reestruturação de sistemas educacionais, um aumento de propostas e ensaios de organização do processo escolar sob a forma de ciclos. No Brasil, em alguns outros países da América Latina e também em um expressivo número de países europeus, parece estar se criando um relativo consenso em torno da idéia de que esta modalidade de ordenação responde melhor à maneira de os alunos efetivamente aprenderem e tem maior potencial para superar um conjunto de obstáculos que ainda restringem a realização de uma educação democrática.

Durante este século, a escola básica passou por transformações significativas, tendo logrado atingir a maioria absoluta da população em idade escolar no país. Contudo, o balanço de seu desempenho no que se refere ao fracasso escolar é, seguramente, insatisfatório. O problema da repetência é recorrente na educação brasileira, tendo seu índice oscilado entre 60% e 50% nas estatísticas educacionais na passagem das 1<sup>as</sup> para as 2<sup>as</sup> séries do ensino fundamental durante 40 anos: de 1940 a 1980 (FIBGE, 1977).

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados desde a década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das palavras de ordem de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, torna-se cada vez mais urgente passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade.

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período.

A opção por essa forma de ordenação vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas e dos currículos escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, forma de organização curricular, teoria de aprendizagem que fundamenta o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, regulamentação dos tempos e espaços escolares. Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorre com a proposta de ciclos escolares, que tem ganho crescentes adeptos por parte dos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico.

Este trabalho se propõe a demarcar algumas características presentes em muitos dos ensaios de implantação, bem como as justificativas que soem ser formuladas quando se advoga a adoção dos ciclos escolares, por se entender que o domínio das representações e da cultura, bem como o das fundamentações teóricas e das razões políticas que compõem as justificativas são dos mais significativos na constituição das suas múltiplas determinações. O artigo revisita alguns textos antológicos da História da Educação Brasileira que situam a discussão em décadas passadas e registra iniciativas de adoção dos ciclos em diferentes períodos e em espaços diversos, recuperando inclusive dados de pesquisa sobre as propostas curriculares dos estados e de alguns municípios de capitais, vigentes entre 1985 e 1995 (Fundação Carlos Chagas, 1996).

Com isso pretende oferecer elementos para a reconstrução da trajetória de uma proposta que convive com um dos principais desafios colocados aos nossos sistemas de ensino há muito tempo. As questões suscitadas pelo texto certamente farão jus a novos esforços de entendimento com a possibilidade de ir mais fundo na contextualização das experiências, nas especificidades da sua implantação, nos seus ganhos e dificuldades.

## AS QUESTÕES INICIAIS E O MOVIMENTO DOS ANOS 50

Durante anos, as análises realizadas sobre a produção da retenção vêm apontando duas ordens de conseqüências indesejáveis: os prejuízos que causa à organização e ao financiamento do sistema de ensino e os obstáculos que interpõe ao processo de aprendizagem dos educandos e suas nefastas decorrências no plano pessoal, familiar e social.

Desde os anos 20, educadores de renome e dirigentes do ensino reconheciam o fraco desempenho da escola brasileira e a gravidade da situação. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, preconizava como medida adequada a “promoção em massa”. Três anos antes, o Anuário do Ensino do mesmo estado reproduzira a recomendação de Sampaio Dória de que se promovesse para o segundo “período” todos os alunos que tivessem freqüentado o ano escolar, “só podendo os atrasados repetir o ano, se não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados” (Almeida Júnior, 1957, p.9).

Até meados do século a situação manteve-se inalterada. Em relação a outros países da América Latina, Colômbia, Salvador e México, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados, 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Estudos realizados pela UNESCO mostravam à época que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.

Dados de 1954, relativos à população de crianças na faixa de 7 a 10 anos e à matrícula escolar nas quatro séries da escola primária, autorizavam a afirmar que, na ausência de reprovações, ou seja, se se adotasse a matrícula por idade cronológica, o sistema paulista já apresentava um quadro de vagas escolares que excedia as necessidades do estado. Paralela-

mente, o fenômeno das perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e pela evasão escolar atingia proporções consideráveis no país: de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário.

O tema da promoção na escola primária ganha maior destaque nacional com a participação de educadores brasileiros nos debates propiciados pela Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos – OEA e realizada em Lima em 1956. Subsidiara as discussões, um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária na América Latina, no qual eram divulgadas medidas introduzidas com sucesso por diferentes países para deter a acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino. Estas medidas apontavam para a promoção automática.

Almeida Júnior, presente ao conclave, foi o responsável pela recomendação final relativa ao sistema de promoções. Rezava esta:

...que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar – que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (Conferência, 1956, p.166)

Recomendação cautelosa como bem confessara o educador em exposição feita poucos meses depois no Congresso de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, sobre o tema “Repetência ou Promoção Automática?”. Entendia o educador que nem a “promoção em massa”, nem a “promoção por idade” ao estilo adotado pela Inglaterra, nem a “promoção automática” convinham de pronto ao caso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar.

Isso porque a concepção de escola primária vigente, mesmo entre os educadores, era a de instituição seletiva. Os programas escolares, eram alheios às urgências e necessidades sociais e desatentos aos interesses e características da criança. Apresentavam uma surpreendente uniformidade de estado para estado, desde as primeiras décadas do século e prevaleciam acima das contribuições que as chamadas ciências da educação já disponibilizavam, apontando a necessidade premente de reformulações. O Congresso de Lima recomendava que os programas escolares fossem diretamente referidos à vida do aluno, funcionando como elemento de transmissão e unidade cultural, e servissem como referência para o reconheci-

mento e a solução de problemas sociais. Entendia-se, ainda, que tais programas deveriam ser elaborados com a participação da comunidade.

Um outro aspecto a considerar era o sistema de promoções dos alunos vinculado aos critérios de promoção na carreira do magistério. No Estado de São Paulo, os professores que, em geral, ingressavam em regiões ermas eram removidos para lugares mais próximos às suas cidades de origem e ascendiam na carreira em função de pontos amealhados com a promoção de seus alunos. Ao final de cada ano letivo, eram aplicadas provas organizadas com base nos programas oficiais. Instalava-se um sistema de relações fortemente articulado envolvendo processo de avaliação, carreira docente, programa escolar e sistema de inspeção, que dificultava sobremaneira qualquer tentativa de mudança em um dos elementos sem que os demais sofressem transformações paralelas. Essa complexidade da questão não escapara ao emérito educador Almeida Júnior.

De qualquer forma, na década de 50 já se tinha clareza de que a manutenção de uma escola fundamental seletiva era um dos obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país. O próprio presidente da república, em pronunciamento público, em dezembro de 56, defendia a adoção, pelos estados, do sistema de promoção automática afirmando:

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. São idéias em marcha, que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugeri-las, para elas atrairdo o interesse das unidades federativas, às quais compete legislar a respeito. Naturalmente, essa fecunda incitativa teria também, o apoio técnico e financeiro da União. (Kubitschek, 1956, p.144)

A partir desse momento tornam-se mais freqüentes os argumentos de natureza social, política e econômica nos discursos de educadores e especialistas que advogavam a adoção da promoção automática, ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar que desse concretude ao projeto de uma sociedade que almejava um lugar ao lado das nações mais desenvolvidas. Tal projeto era incompatível com a presença de uma escola com função seletiva, uma vez que uma população instruída era condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a concretização do ideal político da escolha dos representantes pelo sufrágio universal.

Mas educadores e dirigentes da educação reconheciam outros inconvenientes da retenção escolar, tão ou mais prejudiciais quanto os prejuízos econômicos que dificultavam a organização de um sistema de ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Eles se referiam ao indivíduo, ao desenvolvimento do educando como pessoa, e aos obstáculos à

aprendizagem. A formação de classes heterogêneas quanto à idade, a humilhação da criança, o desgosto da família, agiam como fatores de desestímulo à aprendizagem e entendia-se que as reprovações não exerciam nenhuma influência positiva sobre a criança.

A Encyclopaedia of Educational Research de 1950, conhecida de educadores brasileiros, registrava o resultado de experiências que demonstravam que uma reprovação podia exercer influência negativa sobre a adaptação social e pessoal da criança. Além disso, o sistema de promoção por idade, adotado em alguns países, apoiava-se no entendimento que a escola de educação geral deveria estruturar o seu trabalho de acordo com as possibilidades e as necessidades das várias crianças. Segundo o próprio Almeida Júnior, inspirado nas iniciativas dos educadores ingleses:

...o essencial é que a criança se submeta, durante o curso primário, a um conjunto de estímulos favoráveis, abrangendo a boa atuação do professor, a satisfatória assiduidade do aluno, os influxos positivos, materiais e espirituais do ambiente escolar: todos os fatores, enfim, que possam beneficiá-la. Isto presente, deve-se presumir que a criança aproveitou o ano, na medida de suas possibilidades, e que, portanto, está em condições de ser promovida. (1957, p.14)

O Estado do Rio Grande do Sul, dando os primeiros passos nesse sentido, adotou em 1958 uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades, que quando recuperados poderiam voltar às suas classes de origem, ou, caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo (Morais, 1962).

Por essa mesma época, periódicos de grande circulação entre os profissionais do magistério paulista divulgavam artigos favoráveis à promoção automática em que se defendia: a modificação dos critérios de contagem de pontos para promoção na carreira do magistério, feita com base no número de alunos promovidos; a eliminação dos exames finais, substituídos por procedimentos de avaliação mais contínuos; a introdução de novas metodologias de ensino. Delegados de ensino, inspetores e diretores escolares sugeriam como medidas para "experimentar a chamada promoção automática", entre outras: adoção em caráter experimental; aproveitamento do pessoal do grupo escolar orientado pelo diretor, com a assistência técnica de pessoal especializado que a isso se dispõe, propiciando aprendizagem na própria situação de trabalho; amplo esclarecimento da opinião pública, pais e autoridades; substituição dos exames tradicionais por verificações constantes para efeito de reclassificação dos alunos; organização de processos de ensino em torno de unidades de trabalho; programas de ensino adaptados e flexíveis, ajustados às regiões (Morais, 1958).

Contudo, não eram poucas as vozes discordantes, algumas claramente desfavoráveis e outras revestidas de um discurso em que preponderavam os argumentos de cautela. Temia-se que a adoção do regime de promoção automática sem outras providências complementares, longe de ser um caminho de reconstrução do ensino fundamental do país, pudesse agravar suas deficiências, O jornal *O Estado de S. Paulo*, manifestava essas preocupações

em artigos publicados entre 1958 e 1960, dois dos quais reproduzidos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Um deles, de Renato Jardim Moreira, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, afirmava:

...não se indaga dos efeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor, que, nas condições atuais leva o ano pensando em sua promoção e tem nela o principal estímulo para a atividade docente. (Moreira, 1960, p.227)

A solução apontada era a realização de uma política de inovações progressivas, a contar de reformulações nos programas, elaboração de material didático, treinamento de professores, renovação das técnicas pedagógicas testadas em situação experimental e um esforço articulado no sentido de desenvolver no magistério uma atitude receptiva às novas práticas.

Outro dos artigos referidos, do sociólogo Luís Pereira, reforçava esses argumentos considerando que adotar a promoção automática “em futuro próximo” era um esforço de transplantação institucional precoce que, embora pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema. Segundo o autor, o fundamento e a função primeira da promoção automática não era de ordem econômica, mas de ordem pedagógica, de ajustamento das atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos, razão pela qual sua instituição somente deveria ocorrer em fase adiantada de um longo processo de aperfeiçoamento das condições de ensino (Pereira, 1958, p.107).

E sobre isso muito tinham a dizer os psicólogos. Dante Moreira Leite, em trabalho publicado em 1959, avança a análise nessa direção e indaga: como se propõe a questão do aluno reprovado em uma escola que é obrigatória? Por que ela é aceita? Como modificar essa situação? A resposta poderia ser encontrada em dois equívocos presentes na cultura pedagógica dos professores.

O primeiro equívoco era a idéia de que as turmas de alunos, ou seja, as classes, deveriam ser homogêneas. Admitia-se que todos podiam e deviam ser iguais e que qualquer diferença merecia ser condenada do ponto de vista moral, pois atender às expectativas e alcançar os resultados esperados era uma questão afeta tão somente à capacidade de esforço de cada um. Contudo, as contribuições da psicologia já possibilitavam compreender que classes homogêneas do ponto de vista acadêmico, somente o eram aparentemente, uma vez que os educandos eram diferentes em aspectos que a percepção do professor em geral não alcançava: o tempo despendido na aprendizagem, o nível de compreensão alcançado, os estímulos necessários à motivação. Por outro lado, admitiam-se grandes diferenças de interesses e de tipos de inteligência entre os indivíduos, o que, do ponto de vista das necessidades da sociedade contemporânea, conviria desenvolver para que se pudesse enfrentar situações novas com novas soluções.

Uma segunda idéia equivocada era a de que prêmio e castigo são formas de promover e acelerar a aprendizagem. Estudos revelavam que notas, elogios, comparações entre colegas não tinham valor intrínseco, mas dependiam de cada situação. Revelavam, ainda, que as punições poderiam reforçar comportamentos inadequados, e quando bem-sucedidas não tinham efeito permanente. Esses procedimentos de ensino, ao contrário, contribuíam para destruir o sentido da escola, desviando a atenção do valor do conhecimento e do estudo para interesses periféricos.

No entender de Moreira Leite, a solução para a repetência seria a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno. A atividade deveria ser estruturada do ponto de vista cognitivo, com objetivos claros para o professor e os alunos, mas ajustada ao que a criança pode fazer para obter sucesso, auto-estima e aprovação social. Somente a promoção automática poderia permitir um currículo adequado à idade. Alunos de 10 e de 15 anos poderiam ter o mesmo desempenho acadêmico, mas seriam diferentes do ponto de vista de seu desenvolvimento afetivo, social e mesmo intelectual. As classes deveriam ser organizadas por idade e o professor deveria nortear sua atuação docente pelo princípio da heterogeneidade, respaldado no entendimento que diferentes grupos dentro das classes trabalhariam em atividades diferentes ou semelhantes, mas sempre com um nível de realização esperado diferente. Isso não significaria quer uma simplificação do trabalho do professor, quer uma diminuição do progresso dos alunos. A reprovação além de ser um desprestígio para o educando era inútil do ponto de vista da melhoria da aprendizagem e deveria ser substituída pela motivação positiva, que facilita o progresso do aluno. A reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social, uma vez que não permite o reconhecimento das qualidades positivas da criança, além do desempenho escolar, e não se lhe dá condições de procurar outros grupos para construir sua identidade.

## INICIATIVAS DAS DÉCADAS DE 60 E DE 70

Em São Paulo, durante os anos 60, procurou-se criar as condições que vinham sendo exaustivamente apontadas como pré-requisitos para adoção de alguma forma de progressão continuada. Rompeu-se o vínculo entre a progressão na carreira do magistério e os índices de promoção de alunos, foram introduzidos boletins de merecimento para aquilatar o desempenho dos professores em um amplo espectro de atividades, e os exames finais foram sendo substituídos por avaliações periódicas e cumulativas realizadas pelos próprios professores. Criou-se um amplo movimento de divulgação de novas metodologias para o desenvolvimento dos programas escolares, e os serviços de inspeção escolar foram aos poucos adquirindo as feições de serviços de orientação pedagógica ou mesmo convivendo com novos setores que realizavam um trabalho paralelo de assessoria às escolas e aos professores. Paulatinamente, vão sendo modificadas normas de organização do sistema escolar, vigentes desde os anos 30 com poucas modificações.



Os resultados desse movimento foram, contudo, incipientes. As mudanças no sistema de avaliação e promoção dos alunos não raro eram anuladas pela própria administração que as ensaiava. Os boletins de merecimento, que deveriam funcionar como instrumento de orientação para uma prática renovada de ensino, foram transformados, pelo uso, em mais um documento formal a engrossar a burocracia do sistema. As discussões sobre os programas escolares, mais preocupadas com mudanças de ordem metodológica, não chamavam devidamente atenção para o compromisso com uma educação democrática, não seletiva.

Em todo o país os pontos de estrangulamento do ensino persistiam. Altos índices de repetência efetiva e de "repetência branca", camuflada em evasão, impossibilitavam o atendimento pleno de cada coorte populacional ao início do ano letivo. Ao final da década, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária.

Pernambuco adotou a organização por níveis em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária. A justificativa era de cunho psicológico com repercussões na metodologia do ensino, baseada no entendimento que os níveis respondiam de forma mais adequada às necessidades e interesses dos alunos, em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar. Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço de alguns alunos dentro da mesma classe, em qualquer época do ano. O professor deveria realizar trabalho diversificado em pequenos grupos a partir de temas centrais de sua livre escolha. A proposta de Pernambuco vinha fundamentada nos princípios do *core curriculum*, movimento curricular em evidência nos Estados Unidos à época (Brito, 1993).

No mesmo ano, o Estado de São Paulo adotou a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: o nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries, e o nível II, pelas 3ª e 4ª séries, com o exame de promoção somente na passagem do 1º para o 2º nível e ao final deste. As notas deveriam ter caráter exclusivamente classificatório para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte. A promoção de um nível para outro far-se-ia mediante o alcance de mínimos pré-fixados, sendo os alunos reprovados reunidos em classes especiais de aceleração. Os professores eram subsidiados com um programa mínimo para cada nível, que poderiam aprofundar em amplitude e escopo de acordo com suas possibilidades e desenvolver segundo metodologias que julgassem as mais apropriadas. Partia-se do pressuposto que a essência da mudança era o compromisso político com a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que dessem ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis. Na recusa de um modelo único para a implantação dos ciclos, conclamava-se o professor para, autonomamente, construir seu próprio modelo. Setores conservadores da sociedade e do próprio ensino reagiram de forma negativa e contundente a tais medidas, de tal sorte que a proposta de reorganização do ensino primário terminou por não ser efetivamente implantada nos anos 70.

Não obstante, outra medida de grande repercussão, também tomada na rede estadual paulista em 1968, logrou prevalecer: a facilitação dos exames de admissão ao ginásio, de modo a assegurar a continuidade da escolarização daqueles que concluíam o curso primário, antecipando as determinações da Lei n. 5.692/71.

Santa Catarina é certamente o estado brasileiro onde a experiência de progressão continuada foi mais expressiva, abrangente e duradoura, embora pouco conhecida e divulgada no país. Em atenção aos dispositivos constitucionais de 1967, que ampliavam de quatro para oito, os anos de escolaridade obrigatória, o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que também antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau.

Além de extinguir os exames de admissão, que durante muitos anos constituíram obstáculo à continuidade dos estudos, a implantação do novo sistema, que teve início em 1970 em toda a rede catarinense de escolas estaduais, estabeleceu os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries, do que viria a chamar-se ensino de primeiro grau. Ao final das 4<sup>as</sup> e das 8<sup>as</sup> séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não logravam o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, sendo que a escola deveria ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo.

Em acréscimo às justificativas de caráter psicopedagógico, o plano agregava argumentos de ordem econômica evocando os altos custos causados pela repetência à rede de ensino e previa ampla divulgação do sistema de avanços progressivos às famílias e às escolas. Deveria ainda ser ancorado em cursos de reciclagem e atualização de professores e diretores, tendo como suporte a implantação e funcionamento do Serviço de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional junto aos estabelecimentos de ensino.

Estudos realizados em 1983 sobre o sistema de avanços progressivos do estado (Sena, Medeiros, 1983; Pereira, s/d) foram extremamente críticos em relação à experiência, centrando os argumentos no fato de que ela teria provocado o aligeiramento do ensino para as classes populares em decorrência do preparo insuficiente dos professores, das classes numerosas, da falta de materiais didáticos que permitissem abordagens mais individualizadas no ensino e da ausência de um eficiente serviço de apoio pedagógico às escolas, que nunca foi oferecido nas condições e dimensões necessárias. A elaboração de um guia curricular sem demarcações por séries teria contribuído também para aumentar a insegurança dos docentes quanto aos procedimentos a serem adotados, que – ao que indicam os textos – teriam sido freqüentemente acompanhados de muita hesitação por parte de professores e dos próprios técnicos. Embora sem uma análise mais abrangente das coortes de alunos antes e

depois da introdução dos avanços progressivos, os estudos apontavam para o estrangulamento de matrículas após as quatro séries iniciais do primeiro grau e provavelmente corroboraram com a extinção do sistema, que ocorreu ainda na primeira metade dos anos 80.

## FLEXIBILIZAÇÃO DOS TEMPOS DE APRENDER NA DÉCADA DE 80 E INÍCIO DE 90

Com o processo de abertura democrática que se verifica a partir da década de 80, governos dos estados, eleitos pela oposição, incorporaram nas políticas educacionais algumas medidas de reestruturação dos sistemas estaduais de ensino, tendo em vista a sua redemocratização.

### O ciclo básico de alfabetização

Nessa perspectiva, os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num *continuum*, as antigas 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do 1º grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desserialização do ensino de 1º grau como um todo, a proposta era mais modesta, procurando encontrar um modo de funcionar da escola que contribuísse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais.

A iniciativa, que se justificava por critérios políticos e educacionais, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular. Os mesmos argumentos das décadas anteriores povoavam a proposta. Buscava-se com isso proporcionar um atendimento mais adequado a clientela grandemente diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico. Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram, até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Propunha-se, por sua vez, um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implementação.

O ciclo básico não previa uma redução dos conteúdos trabalhados nos dois primeiros anos de escolarização. Possibilitava antes maior flexibilidade de organização curricular quanto ao agrupamento de alunos, à revisão de conteúdos programáticos e à utilização de estratégias de aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade da clientela, bem como em relação à escolha de critérios de avaliação. A proposta do ciclo básico veio por vezes acompanhada de atendimento paralelo – em grupos menores – dos alunos com maiores dificulda-

des; de incentivo à permanência dos professores mais experientes nas séries iniciais e de suprimento de material pedagógico específico, embora tais medidas nem sempre tivessem perdurado nas redes de ensino.

Pela consistência de suas formulações e pela oportunidade das medidas que propunha, o ciclo básico foi uma medida que não só prevaleceu nas redes estaduais que o implantaram na década passada, a despeito das mudanças de governo e de partidos políticos no poder, como tendeu a ser adotada, com algumas variações, por outros estados. Conforme as propostas curriculares dos estados, elaboradas entre 1985 e 1995, ele podia ser encontrado também no Ceará e no Espírito Santo, assim como na rede do Distrito Federal. No Espírito Santo, sob influência do Rio de Janeiro, o *continuum* das duas séries iniciais era denominado bloco único.

A flexibilidade na escolha de critérios para a formação de classes e a possibilidade de remanejar alunos de uma turma para outra de acordo com seu desempenho, contida na formulação do ciclo básico feita inicialmente por São Paulo, cedo, porém, mostrou-se prejudicial à clientela. Ela tendeu a reforçar a tradição de criar classes relativamente homogêneas, aglutinando alunos com toda a sorte de dificuldades nas chamadas "classes fracas". Ensejou também o remanejamento excessivo de alunos, o que os impedia de criar vínculos afetivos estáveis com a professora e com os colegas e sonegava-lhes o tempo necessário à consolidação da aprendizagem. O processo de reformulação curricular que se seguiu à implantação do ciclo básico neste estado conduziu ao cerceamento dos remanejamentos excessivos e à insistente recomendação de que se utilizasse o trabalho diversificado em classes de composição heterogênea.

A introdução do ciclo básico desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotaram. Se na década de 70 predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno, nos anos 80 a ênfase desloca-se decididamente para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o seu desempenho.

Nas propostas curriculares que abordam o tema, a tônica recai sobre a avaliação diagnóstica. Se o aluno não vai bem, a questão não está em perguntar o que há de errado com ele; antes, interessa saber de que maneira trabalhou o seu professor, que conteúdos elegeu como os mais importantes, que abordagens utilizou para acercar-se melhor da realidade do aluno e como se organizou a escola para oferecer-lhe oportunidades mais adequadas de aprendizagem, tendo em conta a bagagem cultural que o aluno traz. A intenção é que a avaliação forneça os elementos necessários à melhoria da qualidade do ensino, deixando de funcionar como uma arma contra o aluno, um exercício de poder sobre ele. Nos novos termos propostos a avaliação extrapola o universo exclusivo da relação professor aluno, passando a exigir um maior comprometimento do conjunto dos agentes educacionais da escola e do próprio sistema de ensino.

## O bloco único no Rio de Janeiro

No Rio de Janeiro foi gestado o bloco único, presente na formulação da proposta curricular do município da capital, publicada em 1991/92, e na do estado, publicada 1994. Ele apresenta propósitos semelhantes aos do ciclo básico quanto à flexibilização do tempo de aprender no currículo, embora seja bem mais radical quanto à sua reordenação. Pretendendo sintetizar e consolidar um conjunto de medidas encaminhadas pelo sistema público do Rio de Janeiro, voltadas para a redemocratização do ensino e reformulação da proposta curricular no último decênio, o bloco único trabalha com uma concepção menos estruturada de escolaridade fundamental e tenta vinculá-la ao processo natural de construção de aprendizagens de cada criança. Nesse sentido rompe com o intervalo de 7 a 14 anos, consolidado pela Lei n. 5.692 como a faixa da escolarização obrigatória, para incorporar as crianças de 6 anos freqüentando classes de alfabetização.

Primeiro segmento da escolarização regular, o bloco único tem cinco anos, incluindo as classes de alfabetização – que acolhem crianças de 6 anos – e os quatro anos iniciais do ensino fundamental. Está previsto para ser desenvolvido em dois momentos: o primeiro, correspondente aos três anos iniciais, quando a criança adquire certos conceitos fundamentais; o segundo, correspondente aos dois anos seguintes, implicando aprofundamento e ampliação de conceitos. O segundo segmento do ensino fundamental, que abrange do sexto ao nono ano de escolarização, também se organiza em dois momentos, o inicial e o de aprofundamento, cada um com dois anos de duração.

Busca-se fundamentar com argumentos de caráter psicológico a distinção entre momentos de aprendizagem, que corresponderiam à características específicas do desenvolvimento da criança. Em cada um dos segmentos, pretende-se que os momentos sejam trabalhados tendo as disciplinas e os conceitos-chave que as permeiam como estruturantes dos conteúdos do ensino.

Do mesmo modo que no ciclo básico, critica-se a rigidez na demarcação do tempo no regime seriado, argumentando-se que ela se baseia “no falso pressuposto de que a aprendizagem de conteúdos deve coincidir com o ano civil, desconsiderando as capacidades individuais em formação”. Abolidas as séries, recomenda-se que as crianças sejam avaliadas em razão dos objetivos propostos, mas não é permitida a retenção. Apenas ao final do bloco o aluno poderá ser submetido a um ano de estudos complementares, tendo em vista o alcance de objetivos essenciais.

Nos três anos iniciais de escolarização, quando a criança mostrar insuficiência de aprendizagem, a intervenção deverá ser feita no sentido da mudança da abordagem dos conteúdos, pela reorientação do trabalho docente mediante capacitação. As dificuldades de aprendizagem no quarto e quinto anos do bloco único poderão contudo ensejar outro tipo de tratamento, como o reforço mediante atendimento paralelo, a recuperação através de cursos de férias.

Espera-se que no bloco único as turmas de alunos sejam heterogêneas, não devendo haver remanejamentos pretensamente homogeneizadores. A favor das classes heterogêneas, tal como propunha Dante Moreira Leite nos anos 50, advoga-se que elas favorecem o estabelecimento de interações ricas, em que os alunos mais adiantados contribuem para o desenvolvimento dos demais. Além disso, argumenta-se, as diferenças entre as crianças são apenas relativas, à medida que há objetivos que referenciam o trabalho pedagógico para todos os alunos.

O fim das séries como unidades fechadas abala a pedagogia da reprovação. A necessidade de avaliar não apenas o que a criança já aprendeu, mas também o que ela é capaz de fazer com os conhecimentos que adquire deve ser recuperada. Fortemente apoiada em Vygotsky, a proposta curricular do Município do Rio de Janeiro determina que a avaliação deve não só identificar o nível em que os objetivos propostos foram alcançados, como expressar a capacidade subjetiva da criança diante desses objetivos. Ou seja, a criança deve ser avaliada não só em razão do seu desenvolvimento real, mas dos progressos que ela manifesta na direção dos objetivos propostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial.

#### A ordenação de conteúdos ao longo do ensino fundamental

A idéia de ciclo ou bloco tem sido acalentada em alguns sistemas de ensino não só como um princípio que abole as séries, mas como uma orientação pedagógica que informa a reordenação dos componentes curriculares ao longo do período de escolarização.

Observando a distribuição dos componentes curriculares no conjunto da propostas dos estados, verifica-se que é freqüente a apresentação de conteúdos por blocos ou meros agrupamentos que não recebem nome específico, mas que guardam uma certa unidade interna, a qual se reporta a um período de tempo maior do que o ano letivo e menor do que os oito anos de estudos. Não obstante, a regra é a inexistência de um princípio coeso de ordenação do currículo que presida a proposta como um todo em cada estado. Assim sendo, esta termina se fragmentando quanto à distribuição no tempo nos diferentes componentes curriculares, que obedecem em cada caso a um intervalo particular para a ordenação, o qual não se coaduna com o intervalo adotado nos demais componentes. Exceção pode ser feita em relação ao Rio de Janeiro, que apresenta bastante consistência interna quanto a esse respeito.

O caso do Estado de São Paulo é bem ilustrativo quanto a esse aspecto. A reestruturação de todo o ensino fundamental em ciclos foi proposta como medida pedagógica por ocasião da reforma do currículo na década de 80, guardando a seguinte ordenação: ciclo básico de dois anos, ciclo intermediário de três anos e ciclo final, também de três anos de duração. Os componentes curriculares deveriam, pois, se estruturar a partir dos ciclos, mas como a orientação pedagógica, desacompanhada de medidas estruturais que assegurassem

a efetiva transformação do regime seriado em regime de ciclos não foi capaz de firmar-se na rede, tampouco prevaleceu a ordenação curricular em torno deles. As propostas curriculares de cada um dos componentes, tendo vindo a público em anos diferentes, estruturaram-se de acordo com critérios próprios – em séries, nos intervalos propostos para os ciclos, ou de dois em dois anos – tendo mantido a unidade apenas em relação ao ciclo básico.

Em meio a essa variedade de formas adotadas no país, se de um lado fica evidente a desarticulação interna das tentativas de ordenação do tempo encontradas nas propostas curriculares, de outro, é inegável o esforço no sentido de superar a segmentação artificial e excessiva produzida pelo regime seriado e a busca constante de princípios que possibilitem a articulação do trabalho e das práticas escolares em torno de referenciais mais abrangentes e integradores.

### Desserialização do primeiro grau em municípios de capitais

Na esteira dessas transformações, as redes municipais de São Paulo e de Belo Horizonte ensaiaram, no início dos anos 90, mudanças mais abrangentes no ensino de 1º grau, que terminaram tendo repercussões mais amplas no âmbito nacional. Seu currículo é repensado a partir de princípios ordenadores que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de corte popular e democrático. A integração dos conteúdos deve ser feita com base nas vivências socioculturais dos alunos e as séries são substituídas por ciclos em todo o ensino fundamental em busca de um novo modo de operar da escola, capaz de romper com a lógica da exclusão dos alunos. Calcada no trabalho coletivo, a proposta demanda que os docentes dela se apropriem, participando ativamente da sua própria construção e implementação.

O regimento comum das escolas municipais paulistas de 1992 reorganiza todo o ensino fundamental em três ciclos: o inicial passa a compreender os três primeiros anos letivos; o intermediário, os três anos seguintes e o ciclo final, as antigas 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries. Estende também a medida ao ensino supletivo. Tal como nas propostas estaduais, a medida se qualifica como de caráter político-pedagógico.

Visando enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção assumida como construtivista, os ciclos contemplam, de um lado, o trabalho com as especificidades de cada aluno e, de outro, permitem organizar com maior coerência a continuidade da aprendizagem a partir de uma perspectiva mais ampla, bem como integrar os professores que nele atuam. Os argumentos sobre a adequação às faixas de idade e às características de aprendizagem dos alunos são os conhecidos; dão ênfase contudo à preocupação com o desenvolvimento do aluno, não só do ponto de vista cognitivo, como social e afetivo, permitindo que a sua história de vida seja levada em conta. Assim como nas demais propostas, o foco da avaliação é deslocado para o diagnóstico. Maior ênfase é atribuída aos processos de ensino propriamente ditos do que aos produtos da aprendizagem.

Se na experiência do ciclo básico nas redes estaduais não houve problema em relação à frequência dos alunos porque se tratava de crianças menores, ainda pouco ou não acostumadas às rotinas tradicionais da escola, a desserialização de todo o ensino fundamental no Município de São Paulo, tendo envolvido alunos mais velhos, habituados a estudar para "passar de ano", trouxe o problema de falta às aulas, uma vez que não se sentiam mais pressionados pela ameaça de retenção ao final do ano letivo. Na gestão que se seguiu àquela que implantou o regime de ciclos na prefeitura paulista, os alunos passaram a ser reprovados por não terem cumprido a exigência de frequência feita pela LDB, e um sem número de vezes esse recurso foi também utilizado para camuflar a retenção por rendimento insatisfatório, inclusive com a concordância dos pais. Esses indícios mostram que medidas que alteram profundamente a cultura da escola requerem um tempo e um esforço maior para ser implantadas efetivamente, provocando mudanças de atitudes por parte dos professores e dos alunos e suas famílias. Para corrigir essa distorção foram feitas maiores exigências quanto à compensação de ausências.

Na proposta da "Escola Plural" de Belo Horizonte, publicada em 1994, há dois aspectos a destacar: A escolarização regular é antecipada, como no Rio de Janeiro, contemplando as crianças de 6 anos de idade que freqüentam a pré-escola, e são estabelecidos três ciclos, com três anos cada, para o ensino fundamental. Além disso, a fundamentação para a adoção dos ciclos sofre algumas alterações, tornando-se mais complexa em alguns aspectos.

Os ciclos de formação agregam grupos de alunos da mesma faixa etária, têm como eixo a vivência sociocultural de cada idade e compreendem o período característico da infância, da pré-adolescência e da adolescência. A lógica do ensino aprendizagem não é esquecida, mas condicionada à lógica mais global que busca uma visão integrada do aluno, atentando para a sua auto-estima e para a construção de sua identidade nos grupos de socialização. Assim sendo, o aluno deve continuar com o mesmo grupo de idade sem rupturas de repetências. Ao final de cada ciclo, se não conseguir o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poderá permanecer ou não mais, um ano no ciclo, mas, em princípio, não deve se distanciar de seus pares.

Sobre essa questão a Escola Plural aponta claros limites à possibilidade de reprovar indefinidamente o aluno, avançando em relação às experiências em que a retenção tende a acumular-se no final do ciclo, o que dá margem à multirrepetência. Nesses casos, o represamento de um considerável número de alunos no último ano do ciclo possibilitava a afirmação de que a repetência não era solucionada, mas apenas postergada no regime de ciclos.

A argumentação a favor dos ciclos evolui para a crítica acerca da linearidade da concepção de conhecimento que vem tradicionalmente informando os currículos, a qual dá prioridade ao caráter de precedência e acumulação dos conteúdos a serem transmitidos e avaliados. Essa linearidade teria se prestado a justificar a repetência, pois dela decorre que enquanto não forem dominados plenamente os conteúdos e habilidades dos tempos precedentes o aluno não poderá progredir na escala de conhecimentos. Isso posto, coloca-se a



necessidade de buscar uma concepção mais plural do desenvolvimento do aluno e das suas possibilidades de aquisição de conhecimentos, integrando a idéia do conhecimento em redes.

Há que se registrar também a experiência do Município de Belém do Pará que, em 1992, a título de ensaio, adota a organização do ensino em ciclos em algumas escolas, estendendo-a já no ano seguinte a toda a rede. Nesse primeiro momento são implantados os ciclos um e dois, que englobam respectivamente a 1ª e a 2ª séries do ensino fundamental (Belém, 1999, p.41).

#### Ao abrigo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a Lei n. 9.394/96 reforça os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23), já presente na Lei n. 5.692/71. A opção por essa forma de ordenação dos tempos escolares deve estar submetida aos interesses do processo de aprendizagem, afastadas outras conotações que não a do direito de todo cidadão a uma educação que atenda a um padrão desejado de qualidade.

Reiterada no âmbito nacional, a sugestão do regime de ciclos difunde-se mais amplamente no bojo das reformas educacionais, sendo que muitas administrações retomam e reelaboram propostas experimentadas em outras gestões, multiplicando iniciativas com uma série de características comuns nas mais diferentes redes de ensino de estados e municípios do território brasileiro. A proposta dos ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que passam a estar mais atentos: à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do alunado; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares. Ela tem também de se defrontar com as tensões provocadas pelo confronto entre a flexibilidade exigida em torno da avaliação contínua do processo de aprendizagem realizada no interior da escola, e a pretensa rigidez dos parâmetros subjacentes à avaliação externa no âmbito dos sistemas escolares.

Apoiando-se na nova LDB, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo instituiu para o seu sistema escolar o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de oito anos, facultando a sua organização em um ou mais ciclos. A premissa básica que fundamenta a nova medida é que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidos tempo e recursos que lhe permitam exercitar suas competências ao interagir com o conhecimento.

As escolas são incentivadas a utilizar, na medida de suas possibilidades, os meios disponíveis para levar o aluno ao aproveitamento das atividades escolares para seu desenvolvimento cognitivo e social, segundo seus ritmos e estilos pessoais, experiências de vida e conhecimentos já apropriados. Os professores são orientados a rever usos inadequados da

avaliação como o de estímulo externo ao estudo ou controle moral, disciplinar, substituindo-os por uma valorização dos indícios que revelem o desenvolvimento global do aluno nos seus variados aspectos: conhecimentos, formas de expressão, iniciativas, modos de relacionamento, tendo sempre como referência a função social do ensino fundamental. A expectativa é de que esse desenvolvimento se faça de modo diferenciado, tanto entre diferentes alunos, como em relação ao mesmo aluno nas diferentes áreas cobertas pelas atividades escolares.

O CEE propõe ainda a colaboração dos Conselhos Tutelares no sentido de velar pela freqüência dos alunos à escola.

Com base nessas orientações, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implanta em todas as suas escolas de ensino fundamental no ano de 1998, ciclos de aprendizagem, organizados em dois blocos, da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série. Dada a resistência histórica à idéia de se eliminar a reprovação como instrumento de controle e estímulo ao estudo e à aprendizagem, fortemente presente na cultura escolar e mesmo amplamente difundida no corpo da sociedade civil, essa secretaria, ao lado dos fundamentos político-sociais, fortaleceu seus argumentos na dimensão psicopedagógica. Tal como em Belo Horizonte, entende que os avanços socioafetivo e cognitivos não seguem um percurso linear, não representam a soma de sucessivas aquisições, nem resultam de conquistas pontuais e específicas, mas são parte de um único processo de desenvolvimento global que decorre da interrelação de múltiplas aprendizagens. Um outro aspecto é a ênfase no princípio da heterogeneidade, contrapondo-se ao secular modelo de organização do ensino centrado em tarefas uniformes, dirigidas uma clientela pretensamente homogênea em seus interesses, necessidades e possibilidades.

O Município de São Paulo que adotara, em período anterior à LDB, a organização em ciclos distribuídos em três blocos de três, três e dois anos, com a nova lei e a partir da instituição do sistema de ciclos pelo Conselho Estadual de Educação, reduz de três para dois os ciclos de aprendizagem, adequando-se ao modelo adotado na rede pública do estado.

O Estado do Ceará passou a adotar a organização em ciclos, inspirando-se em grande parte na concepção e justificativas do projeto político-pedagógico da Escola Plural, ao mesmo tempo em que absorve orientações da Unesco e uma fundamentação vygotskyana (Ceará, 1997). Tal como em experiências anteriores, a rede estadual abre caminho ao ensino fundamental de nove anos, incorporando no primeiro ciclo, de três anos, as crianças de 6 anos da pré-escola. Em continuidade, são propostos ainda mais três ciclos, com a duração de dois anos cada, atingindo os alunos até a faixa dos 14 anos. O currículo é estruturado a partir de eixos norteadores especificados por áreas de conhecimento que se pautam por uma perspectiva integradora. A implantação é gradativa: inicia-se com a adoção dos dois primeiros ciclos em 1998 em 40% das escolas. No ano seguinte os ciclos iniciais estendem-se a mais 40% das escolas, sendo que está prevista a implantação dos quatro ciclos no conjunto da rede no ano 2000 (Ceará, 1997a).

O Estado de Minas Gerais, em pleno processo de expansão dos ciclos escolares para além do ciclo básico, dá uma nova direção ao processo. Opta, na gestão política que se inicia em 1998, pela flexibilização da medida, deixando para as unidades escolares, apoiadas em seus conselhos de escola e na perspectiva das diretrizes do projeto pedagógico formulado por cada uma, a decisão de adotar ou não a organização sob a forma de ciclos.

Belém do Pará, em 1997, retoma a discussão sobre os ciclos na nova gestão de corte popular, e inicia a sua ampliação para as 5<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries de forma gradual, introduzindo-a em nove escolas municipais (Belém, 1999).

Enquanto alguns municípios estão expandindo e tentando consolidar o regime de ciclos em meio a um projeto mais ambicioso e integrado de renovação e democratização do ensino, outros, como o de Blumenau, iniciam agora o processo, trazendo também uma nova contribuição ao cadinho de experiências em curso. A proposta se realiza em ciclos homogêneos de três anos de duração, a partir dos 6 anos de idade, prevendo uma composição do corpo docente do primeiro e do segundo ciclos, ou seja, da escolarização até os 11 anos, ordenada em torno de um professor de referência, polivalente. No primeiro ciclo, a equipe docente é composta por esse professor de referência, um professor auxiliar e um de Educação Física. No segundo ciclo, é mantido o professor polivalente – inovando, portanto, em relação às demais redes que introduzem todos os professores especialistas no trabalho com as crianças de 11 anos –, sendo que a equipe ganha a colaboração dos professores de Artes e Língua Alemã. Além disso, dentro de um mesmo ciclo o agrupamento de alunos pode ser horizontal, abrangendo crianças da mesma idade, e vertical, incluindo crianças de idades diferentes (Bachmann, Weigenant, 1999).

## CONCLUSÃO

Percorrendo a trajetória das experiências brasileiras, observa-se que a idéia de ciclos é acolhida por gestões das redes públicas de ensino dos mais diferentes matizes partidários como uma alternativa importante para o enfrentamento do fracasso escolar. As justificativas para sua implantação povoam os argumentos dos governos que se autodenominam populares, tanto quanto daqueles considerados de centro ou mais à direita, numa convergência de idéias que vão construindo propostas, que ainda que diversificadas entre si, revelam muitos consensos em termos do encaminhamento das políticas educacionais para o ensino fundamental.

A partir dos registros e considerações constantes deste trabalho, pode-se afirmar que não há efetivamente um modelo de ciclos escolares consagrado pelas experiências realizadas nos diferentes níveis dos sistemas de ensino. Talvez nem seja este efetivamente o caso, o de se procurar um modelo único que responda à diversidade de contextos e demandas educacionais do país. Por essa razão, os sistemas de ensino e as escolas vêm sendo convidados a ensaiar formas inovadoras de implantação dos ciclos que permitam superar os efeitos preju-

diciais à oferta de uma educação democrática e de qualidade que assegure efetivamente a todos o direito de aprender. E, a esse respeito, duas questões de capital importância clamam por maior atenção.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que, em que pese os avanços já alcançados em relação a medidas que possam conduzir a uma melhoria da qualidade do ensino, os sistemas, as escolas e a sociedade em geral ressentem-se de condições mais efetivas para a implantação dos ciclos escolares. Medidas adotadas com vistas à melhoria de qualidade do ensino – seleção e distribuição de livros didáticos e equipamentos de ensino, novas orientações curriculares, capacitação de professores, descentralização financeira, administrativa e pedagógica, inovações na gestão escolar – nem sempre têm-se mantido por períodos razoavelmente longos de tempo. Geralmente têm sido introduzidas de forma parcial ou fragmentária nas redes escolares, de modo que seu efeito conjunto não vem alcançando a modificação substantiva das práticas tradicionais arraigadas e propiciadoras de uma educação não inclusiva. Processos de acompanhamento e assessoria mais efetivos, mudanças nos planos de carreira e nas formas de contratação de professores e outras reformas estruturais poderão otimizar o impacto de tais medidas.

Contudo, é no plano das representações sociais e da cultura pedagógica que se encontram os maiores desafios à introdução de inovações. E esta é a segunda questão que releva ressaltar.

Em diferentes momentos nos quais se advogou a idéia e se propôs a implantação de ciclos, ou de alguma medida de flexibilização dos tempos escolares com o intuito de implantar uma educação capaz de atender os anseios de uma sociedade mais democrática, as justificativas têm destacado como providência primordial o envolvimento dos educadores, o esclarecimento da sociedade e o debate com as famílias. Em todos os casos a questão subjacente é a de que, sem a adesão desses diferentes segmentos sociais nenhuma medida, por mais defensável que seja no plano do ideário político e pedagógico, logrará sucesso no domínio das práticas que têm impacto nos processos de mudanças sociais. Os ciclos não se implantam por decreto!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA Jr., A. F. *E a escola primária?* São Paulo: Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n.65, p.3-15, jan.-mar. 1957.

BACHMANN, J., WEIDGENANT, M. Escola sem fronteiras: construindo cidadania pela educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, I. *Anais*. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação de Blumenau; Universidade Regional de Blumenau, 1999.

- BELÉM. Secretaria da Educação Básica. *O Sucesso e o fracasso na educação básica*. Belém, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília, 1994.
- BRITTO, M. L. A. Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992. *Tópicos Educacionais*. Recife, v.11, n.1-2, p.20-33, 1993.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. *Organização do ensino em ciclos: projeto de (re)qualificação dos educadores*. Fortaleza: SEB, 1997a. v.3.
- \_\_\_\_\_. *Organização do ensino em ciclos: proposta político-pedagógica*. Fortaleza: SEB. Coordenadoria do Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, 1997. v. 3.
- CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA. Recomendações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.63, p.158-78, jul.-set.1956.
- FIBGE. Anuário Estatístico do Brasil, 1977.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *As Propostas curriculares oficiais*. São Paulo, 1996. (Textos FCC n. 10). [Relatório apresentado originalmente no Projeto MEC/Unesco /FCC, 1995].
- KUBITSCHKE, J. Oração do Presidente da República, paraninfo de uma turma de normalistas de Belo Horizonte, em dezembro de 1956. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n.65, p.141-5, jan.-mar.1957.
- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, v.3, n.3, p.15-34, jun.1959.
- MITRULIS, E. *“Os Últimos baluartes”*: uma contribuição ao estudo da escola primária, São Paulo, 1993. Tese (dout.) FEUSP.
- MORAIS, C. Como experimentar a promoção automática na situação atual. *Revista do professor*. São Paulo, p.19-20, jun.-jul.1962.
- MOREIRA, R. J. O Ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.34, n.80, p.219-31, out.-dez. 1960.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Progressão continuada: novos paradigmas para que a cara da escola seja realmente nova*. São Paulo, 1998. [Texto apresentado em curso de capacitação]
- PEREIRA, L. A Promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.30, n.72, p.105-7, out.-dez.1958.

- PEREIRA, L. A. (coord.), DUTRA, A. H., AURAS, M. *O Avanço progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, Centro das Ciências da Educação, s.d. (mimeo). [Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq]
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria da Educação. *Bloco único: 1º segmento do 1º grau, escolas públicas do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1992.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE n. 9/97*: institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Indicação n. 22/97*: avaliação e progressão continuada, 1997.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e Cultura. *Programa de escola primária do Estado de São Paulo*: nível I e II. São Paulo, 1969.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Progressão continuada. *Planejamento 98*, Escola de Cara Nova, 1998.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. *Cadernos de Formação*. São Paulo: SME/ DOT, n. 1-3, 1990-1. [Série: Ação Pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade]
- SENA, G. O., MEDEIROS, N. R. L. *O Sistema de avanços progressivos e suas conseqüências no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1983.