

O ENSINO POR MEIO DE CICLOS: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Tarcísio Renan Pereira Souza Resende ¹
Igor Araújo de Souza²

RESUMO

O objetivo desse artigo consiste em descrever o percurso do ensino por meio de ciclos em diferentes tempos e locais, bem como a compreensão teórica das principais propostas e concepções desse modelo de ensino. Trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória, com abordagem qualitativa através da revisão bibliográfica de artigos e documentos oficiais que tratam da escolaridade em ciclos. Após o levantamento bibliográfico, pode-se constatar que, a proposta dos ciclos foi inserida em um período em que a educação brasileira estava em “crise”, com altos índices de fracasso escolar. Entretanto, cabe ressaltar que, os ciclos de aprendizagem são uma forma de reorganizar o tempo e o espaço escolar, bem como a prática pedagógica, num processo contínuo, respeitando a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno.

Palavras chaves: Modelo educacional. Escolaridade em ciclos. Origem dos ciclos. Propostas da escola ciclada.

ABSTRACT

The objective of this article is to describe the way of teaching through cycles at different times and places, as well as the theoretical understanding of the main proposals and ideas of this teaching model. This is a descriptive and exploratory research with a qualitative approach through literature review of articles and official documents dealing with the schooling in cycles. After the literature, it can be seen that the learning cycle was set in a period in which the Brazilian education was in "crisis", with high rates of school failure. However, it is noteworthy that the learning cycles are a way of reorganizing the time and the school environment and teaching practice in a continuous process, respecting diversity and the different rates of student learning.

Key words: Educational model. Education in cycles. Origin of cycles. Proposals of cycling school.

INTRODUÇÃO

O ensino por meio de ciclos consiste em uma maneira de organização escolar do ensino fundamental, contida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Neste modelo de ensino, os alunos são agrupados com base na idade e, a partir disto, o processo

¹ Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC/MT. Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Coordenador pedagógico na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso. E-mail: tarcisio.schwantes@gmail.com

² Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso. E-mail: igor.araujo@outlook.com.br

educacional busca o desenvolvimento absoluto do aluno, por meio de atividades que leva em consideração a diversidade da turma como uma força motivadora do processo de ensino e aprendizagem.

Neste modelo de ensino, a aprendizagem não é concebida como uma simples obtenção de informações, a partir de uma mera agregação de ideias contidas na memória, mas sim um procedimento interno-funcional e interpessoal, resultante do processo sociointeracionista. Deste modo, por confrontar o ensino tradicionalista, que vigorou fortemente por muito tempo, o ensino por meio de ciclos transformou totalmente as concepções educacionais.

Isto posto, com vistas à aprimorar a compreensão desse do ensino por meio de ciclos, realizou-se, neste artigo, uma pesquisa bibliográfico-documental, por meio de análise de obras que discutem e apresentam informações voltadas para aspectos históricos sobre escolaridade em ciclos e, contando, ainda, com o exame de documentos oficiais disponibilizados por órgãos competentes. Assim sendo, o objetivo desse artigo consiste em descrever o percurso do ensino por meio de ciclos em diferentes tempos e locais.

1 VOLTANDO NO TEMPO: A ORIGEM DO CICLO

Observa-se que a preocupação com a educação se apresenta em todos as parte do mundo, há muito tempo.

Em 1936, surgiu na França a proposta do ensino, por meio de ciclos, para o Ensino Médio profissionalizante, proposto por Jean Zay, que fazia parte da “esquerda” e era ministro educacional da frente popular. Contudo, foi somente em 1945 que essa proposta se consolidou, em virtude da reforma da França Langevin–Wallon.

As classes novas incluídas deveriam realizar um primeiro passo para a inovação pedagógica do Ensino Fundamental, vinculadas à reforma de princípios e estrutura de ensino.

[...] abrangência de toda a organização escolar, dos programas, dos horários, dos exames e das bases sociais do ensino, com vista a eliminar, progressivamente, a seletividade econômica arraigada no sistema escolar francês; [...] De justiça: todas as crianças sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões (KRUG, 2001 p. 25).

A reforma Lagevin – Wallon foi iniciada, antes do término da II Guerra Mundial, e foi resultado do movimento popular que desejava justiça e ia à busca da

democracia, contrapondo-se à ideia nazista. Essa proposta tinha como base os preceitos wallonianos, referenciando as etapas de desenvolvimento do indivíduo, de maneira igual, durante o processo de aprendizagem dos alunos, considerando cada fase e a pluralidade cultural.

Nessa visão, a proposta de escola ciclada foi introduzida, primeiramente, como um processo metodológico inovador de reavaliação e de reforma de ensino, realizado em diversos países americanos e europeus.

Essas iniciativas educacionais ocasionaram a busca de aspectos que ainda tinham sido poucos trabalhados até o momento. A mudança na organização relacionada a tempo/espaço tornou-se imprescindível para o surgimento de formas organizacionais da escola, tendo em vista que o aluno obteria maior tempo para o processo de aprendizagem.

Na cronologia histórica da educação brasileira, antigamente, a maioria das escolas não era dividida em séries. Muito pelo contrário, tinha somente um único espaço que servia de sala para todas as idades. Além disso, essas salas eram ofertadas na casa dos docentes ou em outros locais comunitários, como, por exemplo, nas fazendas e nas igrejas (AGUIAR, 2009).

Assim, os alunos eram agrupados pelo grau de conhecimento em uma única turma, e o professor lecionava com os mais variados níveis de aprendizagem, em um único local, ao mesmo tempo.

Porém, em 1837, o método de ensino seriado esteve presente em São Paulo, no Colégio Pedro II. Na década de 1890, foi concretizada a organização da escola por séries, havendo aprovação ou reprovação de acordo com o grau de conhecimento (AGUIAR, 2009). Nessa perspectiva, é possível verificar que, antes de ser inserido o ensino seriado, havia um modelo semelhante ao ensino por meio de ciclos, já que havia um único espaço para vários alunos.

A autora citada, em seu trabalho, destaca que a denominação ciclos é dada por alguns autores que abordam a história da educação brasileira, como Saviani (1999), que, ao discorrerem sobre o histórico da nova LDB, nº. 9394, aludem à palavra ciclos, lembrando distintas etapas de escolarização.

Na primeira Reforma Educacional, realizada pelo então ministro da educação e saúde, Francisco Campos, com a criação do Ministério da Educação, em 1931, o ensino secundário foi repartido em dois ciclos: um fundamental, que era o inicial, com duração de 5 anos e outro complementar, com durabilidade de 2 anos, ambos indispensáveis para ingressar no ensino superior, já fazendo alusão a ciclos.

Em outro momento, a palavra ciclos foi mencionada na Reforma Capanema, chamada também de Leis Orgânicas do ensino – 1942/1946. Essa Reforma da educação se iniciou em 1942, pelo ministro Gustavo Capanema, resultando na repartição em dois ciclos: o primeiro ciclo para substituir as quatro séries do ginásio e o segundo, com duração de três anos. Desse modo, deixar-se-ia de adotar o ensino seriado para adotar o ensino por meio dos ciclos.

Em 1918, Oscar Thompson e Sampaio Dória já lutavam para ocorrer a redução de números em relação à reprovação escolar, ocorrida no período, em razão do aumento das vagas escolares. Nesse contexto, Dória, que exercia o papel de diretor da Instrução Pública, sugeriu a aprovação garantida de todos os alunos, acreditando que estaria solucionando a problemática da falta de vagas escolares.

Em meados do século XX, no Brasil, de cada 100 alunos, somente 28 terminavam seus estudos até a terceira série e apenas 16 até a quarta. Nessa época, não era oferecida essa série na escola rural (VALENTE; ARELARO, 2002). Diante de tantos problemas, o ambiente educacional necessitava rapidamente de uma transformação significativa.

A proposta da escola ciclada veio ao encontro desses anseios e resultou nas tentativas de implantação da progressão continuada e dos programas dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA), inicialmente, em São Paulo e Minas Gerais e, depois, em outros estados brasileiros, tais como: Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros (AGUIAR, 2009).

A ideia de inovação foi concebida como componente de um movimento de democracia brasileira, já que havia ficado 20 anos sob o militarismo. Assim, essa sugestão de ensino ciclado adotava a finalidade de modificar os índices de reprovação e desistência nas escolas, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, propor mudanças inovadoras nas concepções relacionadas à aprendizagem e à alfabetização.

Nos anos de 1984, em São Paulo, foi inserido nas escolas estaduais o Ciclo Básico de Alfabetização, decretando-se o aumento do tempo para alfabetização, de modo que ela acontecesse sem fragmentação, ou seja, os dois anos iniciais ocorreriam de forma sequencial e ininterrupta, provocando segurança no processo de alfabetização e promoção automática para o segundo ano.

Enfim, pode-se afirmar que, a partir de 1990, a política de ciclos atingiu todo o Ensino Fundamental, em vários estados e cidades brasileiras.

Experiências, como a promoção automática, no país, fracassaram, acabando por prevalecer o regime da seriação, dentre elas, as adotadas no Estado de São Paulo. Tal falha se deu por razões de ordem pedagógico-educacionais, mas determinada pela precisão de reprimir desperdícios, isto é, o investimento financeiro mínimo que era preciso para assegurar uma instituição pública educacional de boa qualidade às classes mais pobres (AGUIAR, 2009).

Até 1971, as escolas eram obrigadas a oferecer ensino público somente aos alunos do primário, que ocorria num período de 4 anos. Porém, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 5692/71, juntamente com a busca dos professores por melhores condições de vida e de trabalho, ocorreu um aumento de ensino obrigatório de 4 para 8 anos. Desse modo, o Ensino Fundamental passou a ser composto por 8 anos.

O estado paulista iniciou esse processo, pois, em 1969, já era inserida a proposta de ampliação de ensino obrigatório e, depois, no ano seguinte, em 1970, o Município de São Paulo inseriu e executou o ensino obrigatório de oito anos, obtendo importantes resultados no âmbito da educação brasileira (AGUIAR, 2009).

2. O ENSINO CICLADO: CONCEITO E PROPOSTAS ATUAIS

O ensino por meio do sistema de ciclos transformou radicalmente a maneira de avaliar e o método educacional tradicionalista, pois o novo modelo fundamenta-se na interação dos alunos com seus pares.

A forma de organizar a escola em ciclos se baseou em uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, fundamentando-se primordialmente nos ritmos diferenciados dos alunos para aprender, na formação de grupos, levando em consideração a idade do aluno, e, especialmente, as propriedades de caráter cognitiva e sócio-cultural-afetiva (RECIFE, 2003).

Confirmando essa ideia, Barreto e Mitrulis (2004) apontam que os ciclos abrangem espaço de tempo escolar que vai além das séries anuais, representando uma alternativa de cessar a excessiva fragmentação curricular, que procede do método, no decorrer do processo de escolarização.

É notório que os ciclos propõem uma nova forma de organizar a escola, fundamentando-se no espaço de tempo do indivíduo. Para compreender essa nova forma organizacional é necessário mudar as concepções de avaliação, de reforço, de estrutura curricular e, até mesmo, a concepção de educação, antes propostos pelo método seriado.

As autoras ainda afirmam que a implantação do ciclo está ligada a outros temas que oferecerão apoio a essa nova forma de organização, isto é, é imprescindível toda uma estrutura que acolha as novas necessidades, fundamentadas em relações pedagógicas e de trabalho, dialógicas e coletivas.

Perrenoud (2004) afirma que a organização da escola por meio de ciclos é um meio de combater o fracasso escolar, já que ocorre a progressão automática de um ciclo para outro.

Dessa forma, entende-se que esse modelo de ensino proporcionou a construção de uma nova escola, com ideais diferentes, deixando de ser uma escola exclusiva/classificatória para se tornar inclusiva, respeitando o tempo de cada indivíduo para sua aprendizagem. Além disso, o autor destaca que a escola ciclada:

a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Nesse sentido, torna-se necessária a reconstrução do conceito de escola, tanto para professores, como para alunos e para a sociedade. Para que isso ocorra, é fundamental compreender que deve acontecer de maneira contínua, e não ficar restrita apenas a um ano letivo. E ainda entender que a forma de organizar a escola em ciclos foi uma proposta de combater o fracasso escolar, enfatizando que a reprovação não ajuda o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A inserção dos ciclos no ambiente escolar implica a formação de um novo modelo educacional, desprezando as notas como método de classificação e meios de reprovação. Assim, a formação desse novo modelo escolar implica:

a) um processo de reorientação curricular; b) a definição de um sistema de avaliação que priorize o acompanhamento da aprendizagem dos/as alunos/as com a finalidade de planejar intervenções que permitam o progresso contínuo da aprendizagem; c) a preparação dos/as professores/as para o trabalho com classes heterogêneas, avaliação formativa, entre outros aspectos; d) formação permanente dos/as professores/as; e) proposição de trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo, juntamente com a equipe técnico-pedagógica da escola (SÃO LUÍS, 2009, p. 20).

Nessa perspectiva, os conteúdos e objetivos necessitam ser alcançados até o término de cada ciclo, não se restringindo apenas a um ano. Além disso, a avaliação, de

acordo com esse novo modelo escolar, deve ocorrer de maneira formativa e dialética, exercendo a função diagnóstica, pois, por ela, o professor saberá como trabalhar com o aluno, por meio de pedagogias diferenciadas.

Logo, a maneira de organizar o estabelecimento escolar por meio dos ciclos sugere uma teoria que inclui a aprendizagem como um mecanismo que acata as diferenças entre os alunos em suas especificidades individuais, visando sempre elevar os níveis do aprender e do desenvolver-se.

Dessa maneira, esse novo modelo de organização escolar propõe trabalhar com características exclusivas de cada indivíduo, de forma mais afetiva, interagindo de maneira agradável e, ainda, garante a continuidade no processo de ensino-aprendizagem, de um ciclo para outro. Assim, torna-se preciso criar condições institucionais e, ainda, que os educadores assumam a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem (TELÊMACO BORBA, 2008).

Essas condições institucionais devem partir da Secretaria Estadual de Educação- SEDUC -, propiciando meios que estimulem o professor a obter mais sucesso na prática pedagógica, dentro das salas de aulas, resultando, assim, em uma maior motivação na relação professor/aluno, sempre priorizando as particularidades/conhecimentos preexistentes de cada aluno.

Mainardes (2009) constata que no modelo de ensino ciclado há duas evidências relacionadas com o “fluxo de ideias por meio das redes sociais políticas”. A primeira é a intenção de eliminar o ato de reprovar por meios alternativos de escolaridade. Já outra tendência, que está ligada à primeira, refere-se a uma nova proposta de escola, que deixa de ser exclusiva e passa a ser inclusiva, combatendo, assim, a exclusão social e provocando a igualdade de oportunidades. Portanto, o sistema de ensino ciclado está associado à ideia de democracia, objetivando uma educação de qualidade para todos, bem como acabar com a evasão escolar.

É válido ressaltar que há maneiras de organizar os ciclos, dentre os quais se pode citar os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Os Ciclos de aprendizagem são avaliados como o princípio da escola ciclada, sendo implantada, como primeira experiência em São Paulo. Nesse modelo, os ciclos contemplaram os oitos anos do Ensino Fundamental (MAINARDES, 2011).

Os ciclos de formação consistem em modo diferente de concepção e organização, pois a aprendizagem, nesse modelo, é encarada como um direito de cidadania, propondo que os alunos sejam agrupados por idades, ou seja, pelas fases de

formação em que se encontram. Krug apresenta esse método de organização e alerta sobre a responsabilidade dos docentes nos ciclos de formação:

A infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente (KRUG, 2001 P.17).

Nessa perspectiva, os ciclos de formação estão inteiramente ligados a fases de desenvolvimento humano, propondo um desligamento total com a lógica seriada e com os métodos de reprovação.

O fato de não promover a reprovação é a maior questão dos ciclos de formação, sendo que isso já é discutido no sistema de ensino em forma de séries, especialmente sobre a aprovação/ reprovação. O que diferencia os ciclos de formação é o modo como é proposto e organizado o conhecimento, isto é, o currículo escolar, o trabalho pedagógico, e a objetividade do agrupamento em forma de ciclos.

Nessa forma de agrupamento a formação de turma não leva em conta os conteúdos que precisam ser adquiridos, porém consideram-se as idades aproximadas, atribuindo a obrigação da escola em considerar que os sujeitos requerem ser provocados quanto a desenvolvimento possível de acordo com as idades em que se encontram (FETZENER, 2010).

Essas transformações dificultam aos educadores compreender as mudanças concepcionais de organização pedagógica no âmbito escolar. Não é só uma questão de método, não é só modificar a metodologia que tudo fica consertado, por isso é que o inovador, às vezes, provoca muito medo aos agentes envolvidos no processo de ensino.

Essas modificações são muito bem apontadas por Mainardes, quando afirma que:

Os ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar). De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos (MAINARDES, 2009 p.62).

Depois de verificar alguns aspectos expostos acima por Krug e Mainardes, é possível perceber que as concepções são semelhantes em relação à forma como são organizados os ciclos de formação, no estado de Mato Grosso. Contudo, é notório que, apesar de adotarem as mesmas visões, ao serem implantados na escola, não são levados

em consideração alguns elementos fundamentais, como, por exemplo, a metodologia, que, na prática, não ocorre como determina a proposta, e vem sendo uma continuação da metodologia da escola tradicional.

3 IMPLANTAÇÃO INICIAL DA PROPOSTA DO ENSINO CICLADO, EM GOIÂNIA, SÃO PAULO E BELO HORIZONTE

A mudança educacional se fazia necessária em vários estados brasileiros e, embora tenha recebido denominações diferentes, o ensino por meio de ciclos foi adotado por diversos estados e cidades. Goiânia, São Paulo e Belo Horizonte contemplam o grupo das cidades pioneiras desse modelo educacional.

Em Goiânia, procurava-se inovar os métodos educacionais e, dessa necessidade resultou a construção do ciclo de alfabetização que ficou conhecido como Bloco Único de Alfabetização.

Em 1984, a Secretaria Municipal de Educação construiu um Projeto para implantar o Bloco Único de Alfabetização, atingindo o tempo de alfabetização e a primeira série, agrupando-as em um único bloco. Assim, o projeto por blocos atingiu todas as escolas em 1985.

Com essa proposta a criança teria que iniciar a frequentar a escola aos 6 anos de idade, ocorrendo, então, um aumento significativo no número de alunos. Contudo, o ingresso antecipado encontrou a resistência dos gestores públicos à rigidez da Lei 5692/71, pela qual só era permitido iniciar o ensino fundamental aos 7 anos.

O sistema por bloco foi findado, em 1997, pela Secretaria Municipal de Educação, pela Lei n.º 9394/96 (LDB), que construiu o Projeto Escola para o Século XXI e inseriu os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Em 1998, a SME, sob a égide da nova LDB n.º 9394/96, elaborou o Projeto Escola para o Século XXI e implantou os Ciclos de Formação e Desenvolvimento humano, baseando-se nas fases de desenvolvimento.

Assim, esse projeto obteve a aprovação do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) e homologação pela Portaria N.º 205/98, sendo inserido por etapas, começando com o Ciclo I, em todas as 164 escolas e o Ciclo II, em 39 dessas unidades. A situação vivenciada nas escolas municipais de Goiânia, no período em que foram inseridos os Ciclos de Formação, segundo dados da SME/CAE-1997, era o seguinte:

Grande quantidade de crianças fora da escola localizada na periferia da cidade; O índice de analfabetismo atingia 9%, considerando a população a partir de 15 anos; o estrangulamento do sistema educacional ocasionados pelos repetidos insucessos; reprovações atingindo 12%, evasões 16% e

matrícula tardia; 53.262 alunos matriculados de 1ª a 4ª séries, nos turnos matutino e vespertino, dos quais um total de 15.262 alunos apresentava defasagem idade-série, resultando em um índice de 29,4% (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 11).

A partir desse contexto, a Secretaria Municipal de Educação efetuou um trabalho de repensar e reconstruir a filosofia da escola, sugerindo, assim, uma nova maneira de organizar a relação espaço/tempo de uma escola. Portanto, sua meta inicial era assegurar o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, além de combater os índices de analfabetismo, repetência e reprovação. Promoveu-se, dessa forma, a escola ciclada.

A fundação da escola ciclada em Goiânia baseou-se na Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI”, que previa:

A implantação dos Estudos Acelerados para a correção da defasagem série-idade, através das Classes de Aceleração da Aprendizagem e continuidade do Projeto AJA-Alfabetização para Jovens e Adultos; definição de critérios destinados à seleção de profissionais de educação; reformulação da proposta curricular, com o objetivo de eliminar a reprovação [...]; capacitação contínua e processual dos profissionais da educação com vistas ao desenvolvimento da proposta; [...] desenvolvimento de ações participativas que integrassem a comunidade e família à escola e à educação de crianças; informatização das escolas e implantação dos laboratórios de Matemática e de Ciências; Centro de Atendimento e Ensino Especial com profissionais especialistas para atender aos alunos com necessidades especiais (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 4).

De início, eram previstos 4 ciclos de formação e desenvolvimento humano. O Ciclo I correspondendo à alfabetização de crianças a partir de 06 anos de idade e 1ª e 2ª séries; o Ciclo II correspondendo à 3ª e 4ª séries; o Ciclo III à 5ª e 6ª séries, e o ciclo IV, da 7ª à 8ª séries. Contudo, em 1999, essa proposta sofreu uma reformulação em relação à quantidade de ciclos, sendo eles reduzidos para 3, organização mantida até a atualidade.

Apesar de, em 1998, dar-se início à implementação dos ciclos, foi somente em 2001 que ela foi concluída, devido à resistência dos diretores e professores diante da filosofia da proposta.

Já em 1999, o Ensino Fundamental de Goiânia se tornou de nove anos, como prevê a Lei 9394/96 (LDB) e a extensão, só mais tarde, em 2005, foi imposta, de maneira categórica.

Em São Paulo, foi inserido o ciclo básico na rede estadual de alfabetização. Tal política educacional defendia a proposta de que a criança precisava de um maior tempo para que ocorresse o processo de alfabetização e que nesse espaço de tempo não deveria

haver rupturas, garantindo-se, assim, a promoção automática do primeiro para o segundo ano, isto é, sem reprovação.

No Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, foram também inseridos os ciclos. Com nomes diferentes, conservou-se a mesma filosofia de manter a criança num espaço de tempo maior para ser alfabetizada, respeitando, assim, o tempo necessário de cada uma. Essa proposta permaneceu por 12 anos e, no ano de 1997, foi interrompida.

Com vistas a dar garantia de direito à educação de qualidade, a proposta de progressão continuada para o ensino fundamental foi novamente retomada, na 1ª gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), em São Paulo (1989-1992), que tinha à frente da prefeitura Luísa Erundina.

Nessa época, Paulo Freire dirigia a Secretaria de Educação Municipal, incentivando várias discussões e debates sobre o método de ensino por meio de ciclos. Diante disso, ocorreu a aprovação dos ciclos para o ensino fundamental, tendo como princípio a interdisciplinaridade e a progressão continuada. Essa proposta educacional do município paulista influenciou outros estados brasileiros. O sistema de ensino ciclado foi implantado em 1995 e atingiu todas as escolas da rede municipal, perfazendo um total de 353 instituições (BARRETO; SOUSA, 2004).

A concretização desse modelo de ensino ocorreu de forma imediata, diferentemente de outros locais, onde a inserção foi gradual. Portanto, ocorreu uma reestruturação curricular, ressaltando que a interdisciplinaridade nortearia a proposta de ciclos nessa gestão pública.

O Ensino Fundamental foi organizado em três ciclos, assim distribuídos: o primeiro denominado de inicial, correspondente às antigas 1ª, 2ª e 3ª séries; o segundo, intermediário, correspondente às antigas 4ª, 5ª e 6ª séries, e o terceiro ciclo, final, correspondente às antigas 7ª e 8ª séries. E a reprovação poderia ocorrer ao término de cada ciclo.

Todavia, em virtude da mudança de gestão, a escola ciclada não foi efetivada como era previsto, pois o partido político que assumiu em 1993 não partilhava a mesma filosofia, interrompendo, assim, a proposta (BARRETO; SOUSA, 2004).

As autoras ainda revelam que, na gestão seguinte de 1997-2000, foi alterada, por decreto, a organização escolar por ciclos, adequando-a ao agrupamento existente na rede estadual paulista, que era de quatro anos. Dessa forma, a rede municipal paulista passou também a ser organizada em dois ciclos, de quatro anos cada, permitindo reprovação, ao final de cada ciclo.

Na gestão de 2001 a 2004, o Partido dos Trabalhadores retoma a Prefeitura de São Paulo, mas mantém a estrutura vigente.

Em Belo Horizonte, a implantação da proposta de Ciclos de Formação nas escolas da rede municipal iniciou também na gestão petista, obtendo o projeto a aprovação do Conselho Estadual de Educação.

No início da década de 1990, Patrus Ananias assumiu a prefeitura de Belo Horizonte, representado principalmente por uma frente popular muito forte. Nesse contexto, a população passou a participar das decisões sobre o que seria feito com os recursos.

O método de ciclos foi denominado como “A Escola Plural”, que visava romper a seriação e acabar com a seletividade, já que as classes menos favorecidas quase não tinham acesso à escola. Tendo como princípio constitucional de que a educação é um direito de todos, a Escola Plural ocasionou uma grande influência no processo de democratização escolar, que se iniciou no Brasil, em meados da década de 1970, indo até o final dos anos 80 (BELO HORIZONTE, SMED, 1994).

Barreto e Sousa realizaram, no ano de 1993, uma pesquisa e constataram que a secretária de educação, Glaura Vasques de Miranda, e o Secretário adjunto, Miguel de Gonzáles Arroyo, apoiaram o desafio de modificar a metodologia organizacional de ensino da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Miguel Arroyo foi quem idealizou a proposta intitulada Projeto Político-Pedagógico Escola Plural.

No ano de 1994, construiu para essa rede municipal de ensino o primeiro caderno escrito pela Secretaria Municipal de Educação, contendo as diretrizes do Programa Escola Plural. A concretização da Proposta dessa Escola aconteceu, inicialmente, nas cinco primeiras séries do ensino fundamental, partindo com as séries estanques. No início, a reprovação era permitida, no final de cada ciclo.

As conquistas obtidas no âmbito educacional não se limitam às suas quatro paredes. Muito pelo contrário, são processos vinculados ao movimento da sociedade, na qual a dimensão educativa vigora em toda a comunidade, pois nesse novo modelo é necessária a contribuição de pais, alunos, professores e comunidade. Assim, a escola ressurgiu com novo sentido, provocando transformações significativas nos sujeitos que a compõem (BELO HORIZONTE, SMED, 1994).

A Escola Plural foi construída sob a pedagogia de projetos, cuja filosofia era a de que os projetos deviam ser realizados com todos os que faziam parte da educação, desde os espaços dentro e fora do ambiente escolar, já que um dos princípios da Escola Plural era democratizá-la, sendo os ciclos distribuídos em três. O 1º ciclo (da infância) –

alunos de 6 a 8-9 anos de idade; 2º ciclo (da pré-adolescência) – alunos de 9 a 11-12 anos de idade e o 3º ciclo (da adolescência) – alunos de 12 a 14 anos de idade (BELO HORIZONTE, SMED, 1994).

Segundo Barretto e Sousa (2004), a proposta da Escola Plural, que serviu como base para a organização escolar em outros estados brasileiros, foi publicada pelo Ministro da Educação da época, na revista *Série Inovações*, O corpo do projeto se constitui em quatro núcleos “vertebradores”; o primeiro refere-se aos eixos norteadores, que são:

Propor uma intervenção coletiva mais radical; revelar sensibilidade com a totalidade da formação humana; considerar a escola como tempo de vivência cultural; considerar a escola como espaço de vivência coletiva; levar em conta as virtualidades educativas da materialidade da escola; assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção; proporcionar socialização adequada a cada idade/ciclo de formação; criar nova identidade da escola, e de seus profissionais (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 12).

O segundo núcleo trata da nova forma de organizar os tempos escolares, formando os ciclos como concepção de formação do indivíduo, já que permitem trabalhar com sujeitos de diferentes ritmos e níveis de aprendizagem e propõem grande flexibilidade temporal, espacial e nas práticas escolares.

A proposta aumenta de 8 para 9 anos a permanência do aluno na escola, incorporando aqueles de 6 anos de idade ao Ensino Fundamental, que antecede a alternativa do MEC pelo PNE (2001), de ampliação obrigatória para nove anos o ensino fundamental.

O terceiro núcleo trata dos processos de formação plural, adota problematizações sobre a cultura no espaço escolar e pretende expandir a concepção de aprendizagem. Já o quarto eixo alude à avaliação na Escola Plural, propondo-a como contínua e processual.

Para Dalben (1998), citado por Barretto e Sousa (2004), as concepções e as práticas avaliativas dos professores, no contexto de implementação da Escola Plural, demonstram como a reorganização do espaço/tempo escolar e a ênfase no trabalho pedagógico coletivo interferiram na reflexão que os professores faziam sobre sua prática avaliativa. A Escola Plural considera a avaliação como um elemento presente na cultura escolar e por meio dela deve ser feita a mediação entre a escola e seus agentes, sobre a sua realidade.

Pode-se afirmar que, a partir da década de 1990, a política de ciclos emergiu teoricamente, chegando a abranger todo o Ensino Fundamental, em diversos estados e municípios do país.

Assim, propostas dessa natureza, isto é, de ensino ciclado, surgiram no Brasil nos anos de 1990 e vêm se estruturando, com a finalidade de dar espaço a uma educação que seja para todos, garantindo aos alunos o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã.

Em Mato Grosso, os ciclos, presentes desde 1998 na rede estadual de ensino, também visaram combater a reprovação e fundamentaram-se no respeito aos diferentes tempos para aprendizagem. A Escola Cilada de Mato Grosso foi organizada em três ciclos: o 1º abrange os alunos de 6 aos 9 anos; no 2º ciclo os que estão entre 09 e 12 anos e já o 3º, dos 12 aos 15 anos (SEDUC, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dos ciclos foi inserida em um período em que a educação brasileira estava em “crise”, com altos índices de fracasso escolar. Essa iniciativa parecia uma saída viável para diminuir os índices da época. E foi. Entretanto, desde seu início, até os dias atuais, questiona-se a qualidade do ensino com sua implantação.

Os estados que adotaram o ciclo como proposta de ensino procuravam reorganizar os tempos escolares juntamente com as etapas de desenvolvimento da criança/adolescente, desvelando-se os limites, as viabilidades e os entraves, de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos e revelando as capacidades, as possibilidades e os entraves decorrentes da inserção desse modelo político-educacional.

Nesse contexto, apesar de terem seguido caminhos diferentes, um dos desafios encontrado pelos estados que adotaram esse método educacional, é a construção de métodos que articulem currículo, metodologia, avaliação e profissionais que priorizem a formação dos professores, sendo assim possível melhorar a prática pedagógica, a fim de garantir a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

Assim, cabe ressaltar que, os ciclos de aprendizagem são uma forma de reorganizar o tempo e o espaço escolar, bem como a prática pedagógica, num processo contínuo, respeitando a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. de M. *Um Breve Histórico dos ciclos*. III EDIP. Encontro Estadual de Didática e Prática de ensino, 2009.
- BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. *Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (108): 27-48, 1999.
- BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z.. *Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.1, p. 31-50 , 2004.
- BELO HORIZONTE, SME. *Escola Plural - Proposta Político-Pedagógica*. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2. ed. 1ª versão. Belo Horizonte, PMBH, 1994. 210p.
- KRUG, A. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2. ed. Porto Alegre, Mediação, 2001. 152 p.
- MAINARDES, J. ; STREMEL, S. *Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais*. Imagens da Educação, v.1, n. 3, p. 53-64, 2011.
- MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo, Cortez, 2009. 120 p.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaço para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá, SEDUC, 2000. 196p.
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação (SME). *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia, SME, 1998. 32p.
- PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, Artmed, 2004. 230p.
- PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares: ensino fundamental*. Ponta Grossa, SME, 2003. 224p.
- RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Geral de Ensino. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife, UFPE, 2003. 46p.
- SALVADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Política municipal de alfabetização: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade*. Salvador, SECULT/CENAP, 2007. 24p.
- SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno do 1º ciclo - ensino fundamental*. São Luís, SEMED, 2009. 89p.

SAVIANI, D. *A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999. 238p.

TELÊMACO BORBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta pedagógica da rede municipal de ensino*. Telêmaco Borba: Secretaria Municipal de Educação, 2008.74p.

VALENTE, I. ARELARO, L. *Progressão continuada X promoção automática*. São Paulo, Valente, 2002. 39p.