



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Tiggemann, Iara

Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo
Educação Unisinos, vol. 14, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 27-34

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644451005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo

From grading system to organization of schooling in cycles:
More of the same

Iara Tiggemann
iaratiggemann@yahoo.com.br

Resumo: O estudo histórico empreendido elucida as condições que tornaram possível a emergência da escola no final do século XIX, atentando especificamente para o advento do ensino seriado. O artigo mostra que ao se promover a distribuição dos alunos em classes progressivas com base em critérios etários, instituir um programa de estudos obrigatório, estabelecer o ensino simultâneo, esquadrihar tempos e espaços escolares, buscaram-se, junto a novas formas de ensinar, modos de governar os sujeitos. Na atualidade, este formato da escolarização em séries sucessivas vem sendo substituído pela ordenação em ciclos e sua conjunção com a progressão continuada: um formato que se proclama novo, mais ajustado às transformações e exigências sociais, mas que sofre críticas da população em geral. O que parece faltar nos discursos contra e a favor dos ciclos ou das séries são as semelhanças entre as duas propostas, uma vez que o foco para as diferenças entre as duas modalidades obscurece suas similitudes.

Palavras-chave: séries, ciclos, progressão continuada.

Abstract: This historical study undertaken elucidates the conditions by which the emergence of school at the end of the nineteenth century was possible, focusing specially on the advent of grading education. The article shows that promoting the distribution of students in progressive classes based on age criteria, implementing a mandatory program of studies, establishing a simultaneous teaching, and organizing times and school spaces have shaped, along with new ways of teaching, ways of controlling subjects. Nowadays, this format of grading education has been replaced by the ordering cycles, and its conjunction with the continued progression. This format, proclaimed as new and more adjusted to the social changes and demands, it is, actually, being criticized by the general population. What seems to be missing in both the speeches against and in favor of schooling in cycles or in grades is the similarities between these two proposals, once the focus at the differences between the two terms obscures their similarities.

Key words: grading, cycles, continued progression.

Introdução

Na última década, algumas mudanças entraram em cena na organização da educação formal do Estado de São Paulo e não foram aplaudidas por seus espectadores, nem pelos seus protagonistas: alunos e professores. Uma dessas mudanças, causadora de muitas polêmicas, refere-se à progressão continuada e sua conjunção com a organização em ciclos. Há uma indignação em relação ao que é entendido como – e reduzido à – impossibilidade de reprovação no Ensino Fundamental. Nas classes em que leciono¹ – em regimes semestrais e anuais –, os licenciandos mostram-se contrários a esta forma de organização da escolaridade, argumentando que não se deve mudar o que sempre foi de uma determinada forma.

Neste artigo, não tenho a pretensão de defender uma ou outra forma de organização da escolaridade – séries ou ciclos. Meu objetivo é refletir sobre a educação oferecida nas escolas, explorando tais formatos. Para tanto, tomo como base os argumentos que defendi em minha dissertação de mestrado Tiggemann-Dahlke (2001), focando as semelhanças entre as duas modalidades de seriação escolar.

Historicizando a educação formal

Eventualmente condenamos ou defendemos algo sem uma análise mais atenta. Às vezes, quando resistimos às mudanças, recorremos ao argumento “Para que mudar se sempre foi assim”; outras vezes buscamos justificativas para defender algo porque entendemos que as transformações sempre promovem

melhorias. Nos dois posicionamentos podemos cometer equívocos. No primeiro caso, por naturalizarmos aspectos culturais. No segundo, por considerarmos que a educação se desenvolve paulatinamente e que a forma atual é o resultado de uma evolução linear, configurando-se como a melhor forma alcançada até então. Nas duas situações são desprezadas as condições de possibilidade, são estranhados os retrocessos e as contradições inerentes ao processo, enfim, o fenômeno é desconsiderado em sua historicidade.

Pensar a escolarização sem contemplar o seu caráter histórico implica em naturalizar o direito à educação, à obrigatoriedade escolar, à divisão em graus, à hierarquização dos conteúdos, à avaliação escolar, à correlação idade-série, à organização espaço-temporal, dentre outros aspectos igualmente importantes. A educação formal nem sempre pôde estruturar-se da forma como se organiza, tampouco foi naturalmente se desenvolvendo a ponto de chegar ao seu estágio atual. A educação formal organiza-se de uma ou de outra forma pelos interesses que estão em jogo para sua constituição e o modo como estes interagem com o contexto sociocultural. A escola, portanto, não pode ser vista como um barquinho solto no mar que aos poucos vai, por conta própria, parar na praia. Ventos sopram de diferentes direções, com diferentes intensidades, interagindo com velas e âncoras, ora empurrando, ora travando a sua chegada em algum lugar, que nunca se sabe exatamente qual é. Além disso, este lugar aonde o barco chega não é seu último parador e não, necessariamente, representa um lugar melhor do qual saiu, apesar das intenções de

quem esteja supostamente segurando o leme.

A escola pública, gratuita e obrigatória é um invento recente. Foi instituída no final do século XIX com fins de governo e regulação da população, diferenciando-se de todo e qualquer modo de educação engendrado historicamente. Embora tenha tido como importantes molas propulsoras a industrialização e a urbanização, essa “maquinaria de governo da infância” (Varela e Alvarez-Uria, 1992) não surge subitamente, e suas causas não se restringem a tais processos. Suas condições de emergência estão situadas no século XVI, quando são construídos dispositivos que, uma vez reunidos, possibilitaram a existência da escola, tal qual a concebemos na atualidade.

De acordo com os estudos de Varela e Alvarez-Uria (1992), o advento da escola está atrelado a cinco instâncias fundamentais, quais sejam, “[...] a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância [...], a destruição de outros modos de educação e [...] a imposição da obrigatoriedade escolar [...]” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 69). Cada um desses aspectos teve singular contribuição para que a escola viesse a consolidar-se efetivamente. Os diferentes elementos desse conjunto de circunstâncias não se desenvolveram de forma homogênea e simultânea, ainda que pareçam intimamente conectados. Por isso mesmo, não estamos denominando essas circunstâncias de causas, de modo a evitar um entendimento que possa supor um caráter imediato de seus resultados.

¹ Leciono em duas instituições de ensino superior privadas localizadas no noroeste do Estado de São Paulo: IMES-Catanduva e UNIFEV. Meus alunos – licenciandos dos cursos de Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Letras, Ciências Biológicas e Química – são, em sua maioria, egressos de escolas da rede pública estadual, onde em 1998 foi implantado o regime de ciclos e progressão continuada no Ensino Fundamental.

O nascimento da infância

Entender a definição do estatuto da infância como uma das condições de emergência da escola nos faz compreender a escolarização atual, mas também nos fornece subsídios para entender formas antigas de educação. Isto é, da mesma forma que a escola constitui-se em um artefato cultural, historicamente situado, a infância também o é. A criança – frágil, maleável, necessitada de cuidados e contínua supervisão – nem sempre existiu. Ela foi constituída culturalmente num momento em que convinha pensá-la dessa forma.

Petitot (1994) em seus estudos mostra que na Idade Média não se conhecia a ruptura entre infância e idade adulta: o menino era um pequeno homem – um adulto em miniatura – que tinha lugar assegurado ao lado dos mais velhos em todos os eventos sociais. No dizer de Narodowski (1993, p. 26),

As crianças não eram queridas nem odiadas, eram simplesmente inevitáveis. Compartilhavam com os adultos as atividades lúdicas, educacionais e produtivas. Não se diferenciavam dos adultos nem pelas roupas que usavam, nem pelos trabalhos que efetuavam, nem pelas coisas que normalmente diziam ou calavam.

Essa forma de conceber os indivíduos tornava possível a educação da época em que em um mesmo recinto agrupavam-se aprendizes de diferentes faixas etárias. Nas descrições de Ariès (1988), referentes ao século XII, a educação formal existente reunia duzentos alunos ou mais, de diferentes idades, em um mesmo espaço. Nas palavras desse autor:

[...] a escola não dispunha então de vastas instalações [...]. Em geral, o mestre alugava uma sala [...]. Cobria-se o chão de palha e era aí que os

alunos se sentavam. Mais tarde a partir do século XIV, apareceram alguns bancos, embora este novo uso tivesse inicialmente parecido suspeito. O mestre esperava alunos, como o mercador fregueses. Acontecia que um mestre tentasse atrair para si os dos vizinhos. Depois, juntavam-se na sala rapazes e homens de todas as idades, dos seis aos vinte anos ou mais (Ariès, 1988, p. 195).

Não havia uma idade (mais) adequada para se aprender, para iniciar ou finalizar os estudos, tampouco uma sequência pré-definida de conhecimentos que deviam ser ensinados com base num desenvolvimento biopsicossocial. Isso por uma razão muito simples e tão estranha aos olhos da Modernidade: inexistia a noção de desenvolvimento progressivo, segundo a qual um aluno de dez anos é mais capaz que um colega de seis e menos que um de quinze anos. Nas palavras de Ariès (1988, p. 214):

Como os escolásticos da Idade Média, os renascentistas [...] alargaram a educação a todo o tempo que durava a vida humana, sem atribuírem um valor privilegiado à infância ou à juventude, sem delimitarem a frequência da escola de acordo com critérios etários.

O adulto em miniatura cede lugar para a criança no século XVII. No entanto, esta nova forma de diferenciar os indivíduos pelo critério etário foi um processo que teve seu início no século XVI. Varela e Alvarez-Uria (1992) identificam a Reforma e a Contra-Reforma como importantes movimentos para essa diferenciação, construção e difusão de significados em torno da infância.

Para esses autores, a criança nasce num momento de acirrada disputa entre católicos e protestantes. Na captura por fiéis, os indivíduos de tenra idade tornaram-se alvos privilegiados de ambas as crenças religiosas. Contra um sentido hege-

mônico que produzia a criança como ser indiferenciado do adulto, a Igreja passou a difundir que esses indivíduos precisavam de tutela, proteção, cuidado, e, sobretudo, disciplina. Daí a necessidade de dispositivos instrucionais concretos. A Igreja passou a atuar na educação de crianças, instruindo-as na doutrina cristã, mostrando-lhes desde muito cedo o caminho da fé e dos bons costumes.

Não obstante, a configuração da infância consolidou-se de forma desigual, atingindo estratos sociais de forma distinta. Ou seja, nas classes abastadas, a criança passa a existir no século XVII, inclusive com indumentária, diversões e jogos específicos, enquanto nas classes populares o sentimento de infância e família ainda não se consubstanciava, instituindo-se em um século mais tarde. Devido a isso, a atuação da Igreja intensificou-se sobre as camadas mais pobres da população e nos mais variados espaços – colégios, hospitais, albergues, seminários –, permitindo a difusão da instrução religiosa.

Ariès (1988) também indica que o fato de a educação institucionalizada restringir-se ao sexo masculino contribuiu para que até o século XVII permanecessem inalterados costumes que agrupavam, sem distinções, diferentes faixas etárias para as mais diversas atividades sociais femininas. Se a infância masculina era vivenciada predominantemente durante o processo de educação formal, o mesmo não se repetia no caso feminino: nem dentro das instituições de ensino, nem fora delas as mulheres distinguiam-se pela idade. A ideia de precocidade, de fragilidade, de imaturidade feminina, demandou mais tempo para ser produzida e se expandir. A disseminação desta noção de infância foi um processo distinto segundo o gênero, e que veio a delinear-se efetivamente com a expansão da escola às grandes

massas populacionais, no final do século XIX.

A clausura

Os espaços fechados emergentes no século XVI preocupavam-se em separar as crianças do contato direto com os adultos cuja vida era considerada infame, isolando-as “do mundo e de seus prazeres, da carne e de sua tirania, do demônio e de seus enganos” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 76). O enclausuramento, portanto, foi a melhor forma encontrada para regular e ordenar a vida dos jovens. Foram nestes locais fechados que, sob o rigor dos castigos e o submetimento às ordens, os jovens deviam aprender ofícios e os preceitos cristãos a serem seguidos.

Esses espaços de enclausuramento serviram como laboratórios, nos quais muito se aprendeu sobre como modelar comportamentos, como gestar populações. De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 71), esses locais são “onde emergirão e se aplicarão práticas concretas que contribuirão para tornar possível uma definição psicobiológica da infância e de onde, por sua vez, se extrairão saberes a respeito de como orientá-la e dirigi-la, tornando assim possível o aparecimento da ‘ciência pedagógica’”.

Havia, por parte da Igreja, uma preocupação com a formação dos educadores. Entendia-se que a constituição da infância e a formação de profissionais dedicados a sua educação estavam intimamente interligadas. Com a experiência adquirida, pelo menos ao longo de dois séculos, passou-se a postular a necessidade de gerir formas mais eficazes de governar as populações enclausuradas. Os castigos corporais desapareceram em função do arranjo de outros dispositivos de regulação dos corpos e mentes juvenis: o tempo e o espaço passaram a ser divididos e sistemati-

camente controlados com a instauração de rituais diários; a gradação das matérias e a divisão dos alunos em classes passaram a respeitar a lógica de um desenvolvimento individual progressivo, inaugurando uma nova forma de controle do mestre sobre os estudantes; novos métodos de ensino passaram a incentivar a competição e a rivalidade entre os colegas de classe; surgiram instrumentos de avaliação ainda não experimentados e com eles, os prêmios, as recompensas e as classificações.

Portanto, num período anterior ao século XVI e com duração de alguns séculos ainda, havia um tipo de educação formal que reunia um grande número de alunos de diferentes faixas etárias em um mesmo recinto. Nestes locais onde um tipo de educação sistematizada acontecia, um único mestre ensinava diferentes lições e atendia a interesses específicos, sendo que o tempo da aprendizagem dividia-se em longos períodos adaptáveis ao ritmo dos estudantes. Deste modelo passou-se a uma modalidade educacional calcada na divisão em classes e na gradação das matérias. Nesta nova forma, foi destinado um professor para cada classe e, posteriormente, um para cada disciplina, e o tempo de aprendizagem passou a ser calculado e regulado sistematicamente. A divisão em classes possibilitou o exercício do controle e da vigilância sobre os alunos, mantendo-os sob supervisão constante dos mestres.

Petitot (1994, p. 78) mostra que a distribuição dos alunos passou por momentos diferentes até configurar-se na forma que se difundiu por toda a Europa:

Nos primeiros tempos, são introduzidas somente três ou quatro divisões; depois, forma-se o hábito de destinar um mestre a cada uma delas. Contudo, o ensino continua a ser ministrado

em uma única peça, com três classes reunindo-se em torno de seus mestres em pontos diferentes da sala. Na última etapa desta evolução são introduzidos tantos graus, quantos anos de aprendizagem, e cada classe passa a ter seu local e mestre específicos.

Não foi de imediato que se pensou em organizar as classes, distribuindo os alunos pela faixa etária. O que para nós parece tão obvio e natural não fazia sentido neste período da história. Ariès (1988, p. 199) indica que o critério que inicialmente contou para a formação dos grupos fora “um dado grau de capacidade”. Será o estabelecimento de um sistema disciplinar mais rigoroso que reunirá três aspectos, hoje vistos como indissociáveis: idade, nível de ensino e capacidade de aprendizagem.

Segundo Ariès (1988, p. 203-204):

A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em vez de permitir que se limitassem a frequentar apenas algumas, as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada a turmas com menos alunos e mais homogêneas, tiveram como resultado, no início do século XIX, a fixação de uma correspondência mais rigorosa entre a idade e a classe. Os mestres habituaram-se então a compor as suas turmas em função da idade dos alunos. Assim, as idades, outrora misturadas começaram a separar-se na medida em que coincidiam com as classes, porque a partir do século XVI a classe passou a ser reconhecida como unidade estrutural.

Importa ainda destacar que os saberes aprendidos passaram progressivamente a ter um valor secundário nessas instituições. Não interessava à Igreja dar acesso à cultura às populações pobres, mas, sobretudo, “[...] impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade,

amor ao trabalho e espírito de poupança” (Ariès, 1988, p. 82). O caráter rotineiro e repetitivo tem valor em sua forma, no modo em que modela hábitos e atitudes e não na transmissão dos saberes propriamente ditos. Este propósito normalizador é descrito por Kant, no século XVIII, quando diz:

Enviam-se em primeiro lugar às crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena, uma vez que a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina (Kant in Veiga-Neto, 2000, p. 9).

Os saberes ensinados nos colégios desvincularam-se cada vez mais da vida social dos alunos, deixando de concorrer para a aprendizagem de um ofício específico. É este modelo de ensino que se amplia e rompe definitivamente com outras formas de educação, atingindo, posteriormente, todas as classes sociais com seu caráter obrigatório, servindo de importante instrumento para os processos de urbanização e industrialização.

O ensino seriado no Brasil

No final do século XIX, a universalização do ensino no Brasil se fez mediante o ensino seriado. O Estado de São Paulo foi pioneiro nessa iniciativa, a exemplo de outras nações que também viam na organização da escola seriada a possibilidade de atender maior número de alunos. De acordo com Souza (1998, p. 29):

Com os olhos voltados para os países europeus e principalmente para os Estados Unidos, os republicanos paulistas assistiam impressionados à

constituição dos sistemas nacionais de ensino nesses países e os avanços educacionais. No final do século XIX, a universalização do ensino primário era um fenômeno consolidado em muitos deles. No bojo deste processo, a escola foi “reinventada”: novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino.

A partir de 1890, com a implementação da escola graduada no Estado de São Paulo, a sociedade brasileira – a iniciar pela paulista – assistiu e participou de um processo jamais visto. Uma escola primária para todos implicava numa rígida organização que as escolas unitárias com base no ensino individualizado não conheciam. A reunião de várias escolas em grandes edifícios escolares, a divisão dos alunos em classes, a existência de um professor para cada sala, o ensino simultâneo, a introdução de horários rígidos estabelecendo o início e o fim das atividades escolares, a obrigatoriedade do ensino, tudo isso era novidade na época. Novidade que se manifestava (também) em resistência ao modelo apresentado: os pais decidiam quando os filhos iam à escola e isto acontecia quando podiam dispensar o trabalho infantil. Assim, era comum – embora não fosse desejado pelas autoridades – que os alunos iniciassem a carreira escolar com 9, 10 ou 11 anos na primeira série, chegando a concluir o ensino primário com 15 ou 16 anos.

Os relatórios da época fazem referência às dificuldades encontradas:

Os alunos do 1º ano compareciam a toda hora, muitas vezes tão tarde quanto onze e meia; em suma, julgam poder entrar quando lhes fosse mais conveniente. [...] Se for permitido às crianças entrarem quando lhes aprouver além de adquirirem hábitos que lhes serão nocivos, também viciarão a escola com relação às crianças que são prontas e diligentes. As crianças

que vem tarde perdem certas lições e assim atrasam as classes e perturbam o progresso dos outros. A chamada é feita exatamente às 9:30 da manhã e todas as crianças que não respondem ao seu nome tomam notas de falta (Relatório de 1892 in Souza, 1998, p. 56).

A reprovação, portanto, constituía-se em um dispositivo disciplinar do ensino seriado: de um lado, para garantir a homogeneidade das classes, no que diz respeito ao domínio de conteúdos e a capacidade de novas aprendizagens, e de outro lado, para normalizar condutas, impedindo que hábitos nocivos se propagassem.

Nesse sentido, imagino a cena de um aluno chegando atrasado à sala. É sua respiração ofegante que atrapalha o trabalho dos demais, muito quietos e apreensivos com a presença de um professor austero. Este, posicionado frente à porta, indica a carteira, não sem antes lhe agourar o infortúnio da reprovação. Mas que significado tem isso para o aluno que não sabe ao certo por que deve frequentar a escola, se aprovando ou reprovando sua permanência na instituição fica condicionada às urgências familiares? O medo da reprovação não é natural, mas também teve que ser culturalmente construído.

O livro *Os meus romanos. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil* inspirou-me para construir essa imagem. Ao descrever a educação formal existente no século XIX, Binzer (1994, p. 63) escreve:

Como há poucas salas de aula disponíveis, dou minhas lições em geral, com outra pessoa no mesmo cômodo: enquanto de um lado declamam poesias portuguesas, tento de outro lado explicar às minhas “donas” desatentas as complicadas declinações da língua alemã..

Em outro trecho relata:

Até agora não pude descobrir um programa de estudos e muito menos um horário. Tudo me causa impressão de caos num deserto. Com a melhor boa vontade não cheguei ainda calcular o número das minhas alunas de música. Quando me sento ao piano de manhã, às 6 ½ elas começam a aparecer de meia em meia hora, até as 10 horas como se fossem expelidas de um relógio automático (Binzer, 1994, p. 64).

A narrativa de Binzer (1994) vai ao encontro do estudo de Mate (2002), o qual nos remete a um longo processo de organização e legitimação de saberes e práticas. Ao referir-se às características introduzidas explica que “são formas que resultaram de gradativa disciplinarização dos corpos dentro de espaços e tempos determinados, e que hoje se apresentam como naturais, como parte da escolaridade” (Mate, 2002, p. 25).

Enfim, os ciclos

As classes seriadas/graduadas² têm como pressuposto básico o desenvolvimento progressivo dos educandos. Ou seja, para cada série, uma mesma idade e um mesmo nível de desenvolvimento; para cada etapa, um mesmo programa de estudos a ser cumprido. Partindo-se da lógica da homogeneidade, os alunos que não acompanharem satisfatoriamente os conteúdos ministrados, devem repetir a série.

Dessa forma, se o regime seriado possibilitou o ingresso de maior número de alunos na escola primária, isso não significou, proporcionalmente, o mesmo número de alunos aprovados ao final de cada série. A

reprovação – característica do ensino seriado – tomou proporções que inviabilizaram o projeto civilizador, tornando-se um problema. A repetência é discutida no Brasil desde então. Em 1918, Dória inseria a ideia de progressão automática de uma série para outra:

Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício do ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficam ocupados. Semelhante medida equivale não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios e anormais teriam que repetir o ano (Dória, 1918 in Mainardes, 1999, p. 17).

Da década de 1890 até a década de 1990, um século passou. Cem anos de ensino seriado no Estado de São Paulo nos adaptaram a esta forma de organização, nos impossibilitando de enxergar e admitir outras possibilidades. E aqui não estou me referindo à organização em ciclos, porque ciclos não rompem com os pressupostos do ensino seriado. Não são os ciclos que conseguiram romper com uma lógica que prevê o desenvolvimento progressivo do aluno e um ensino correspondente, organizado em fases ou etapas sucessivas. Os ciclos e sua conjunção com a progressão continuada fizeram com que o tempo de um ano (série anual) passasse a dois, três ou quatro anos letivos. De acordo com Cortela (2002, p. 32), “o que mudou foi a duração da série, que passou a ser chamada de ‘ciclo’”.

A ideia de flexibilização do tempo, adaptado ao ritmo dos estudantes,

se constitui no pressuposto maior da organização dos ciclos. Sob este signo, os sistemas de ensino que apostam nessa forma de organização da escolaridade acreditam superar a rigidez atribuída ao ensino seriado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam:

Os conhecimentos adquiridos na escola passam por um processo de construção e reconstrução contínua e não por *etapas fixadas e definidas no tempo*. As aprendizagens não se processam como a *subida de degraus regulares*, mas como avanços de diferentes magnitudes (Brasil, 1997, p. 59, grifos meus).

Todavia, não me parece que a organização da escolaridade em biênios, triênios ou quadriênios possa constituir-se numa forma de superação do ensino seriado. Não compreendo que estejamos rompendo um modelo pedagógico que supõe “a subida de degraus regulares”, como justificam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciclos são também etapas fixadas no tempo. Tal como o ensino seriado, os ciclos também seguem um ordenamento ascendente. Embora seus degraus sejam mais largos, não deixam de ser regulares. A crítica atribuída ao ensino seriado vale também para os ciclos.

Essa lógica de desenvolvimento progressivo (passo a passo, série a série, ciclo a ciclo) celebra a organização de grupos homogêneos definidos por critérios etários, a seleção criteriosa dos conteúdos adequados a cada classe, a possibilidade do ensino simultâneo num mesmo espaço de aprendizagem. Nestes termos, ensino ciclado e seriado mais se aproximam

² Segundo o *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, a escola graduada pode ser assim definida: “Sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são: (a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; (b) professores designados a cada grau; (c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; (d) determinação prévia dos conteúdos dos diferentes matérias para cada grau; (e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; (f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau” (in Souza, 1998, p. 32).

do que se afastam, são antes irmãos do que opositores; foram gerados da mesma matriz moderna.

Os discursos pró-ciclos dizem que o ensino considera a heterogeneidade e respeita as diferenças individuais. Contudo, a própria proposta entende que o regime seriado, com a reprovação ao final do ano, produz alunos repetentes e multirrepetentes que, ao integrarem as classes, desarmonizam a suposta homogeneidade. Adia-se a reprovação para o final do ciclo numa tentativa de manter a classe homogênea, pelo menos no tocante à faixa etária.

No sistema de Ensino Estadual de São Paulo, ciclos de quatro anos foram implantados no Ensino Fundamental, em 1998. A possibilidade de reprovação por falta de aproveitamento escolar ocorre ao final do quarto ano, do primeiro e segundo ciclos. Os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem são encaminhados para a recuperação paralela que acontece no contraturno das aulas e, caso seja necessário, ao final do ano letivo, período denominado pelos alunos de *janeirão*, uma espécie de *bacia das almas* para quem tem suas férias sacrificadas.

No Estado de São Paulo, as escolas particulares mantêm-se no regime seriado, seguindo um fenômeno nacional descrito por Negreiros (2005, p. 185), para o qual “a rede pública movimenta-se mais fortemente para uma organização em ciclos enquanto a rede privada manifesta um processo bem mais lento, sustentando-se basicamente na seriação”. De acordo com dados levantados pelo autor, em âmbito nacional, em 2003, 81,1 % dos estabelecimentos de ensino adotavam o sistema seriado, 11% o regime de ciclos e 7,9 % adotavam mais que uma forma de organização. Como uma forma de diferenciar-se das escolas públicas, o regime seriado é mantido nas escolas privadas, todavia, os índices de reprovação no

Ensino Fundamental podem ser considerados baixíssimos e sua estrutura pedagógica em muito se assemelha à proposta dos ciclos em garantir a aprendizagem a todo custo por meio de recuperação preventiva, plantões de dúvidas, avaliação contínua, metodologias diferenciadas e centradas no aprendiz. Ninguém ousaria dizer que a promoção é automática neste contexto - significado atribuído à organização em ciclos.

À guisa de conclusão

Tendo em vista a continuidade do projeto civilizador moderno, ainda esperamos dos sujeitos um determinado ritmo de aprendizagem, um dado grau de desenvolvimento, um conjunto de habilidades e capacidades em cada idade. Quando, no entanto, o aluno não responde a essas expectativas, práticas corretivas são acionadas, no sentido de encaminhar os alunos ao padrão desejado. Dentre essas práticas encontramos as técnicas de reforço e de recuperação preventiva. Há também as classes de aceleração/progressão, que não só recuperam os alunos cujo desenvolvimento escolar é impróprio a sua idade, mas mantêm a homogeneidade das classes regulares, de modo que estas sigam o curso natural de desenvolvimento.

O ensino seriado parte de princípios que são atendidos pelos ciclos: a organização dos grupos, respeitando a faixa etária e a suposição de um dado grau de desenvolvimento biopsicossocial, a delimitação de um espaço para cada grupo, a delimitação de um período de tempo para cada etapa, o ensino simultâneo e a reprovação ao final do período. Portanto, ciclos são mais do mesmo, mais do que tínhamos, mais do que temos.

Mas, se com todos esses argumentos, caro leitor, você continua a dizer que os ciclos modificaram completamente a escola pública,

que fizeram com que os alunos deixassem de estudar, que a progressão continuada é responsável pelo baixo rendimento escolar e pela indisciplina nas escolas, então iniciamos uma nova discussão em torno do número de alunos por sala, dos métodos de ensino utilizados, das condições de trabalho e dos salários aviltantes para quem ensina, do absenteísmo nas escolas, do desprestígio social da profissão docente, da falta de motivação para os estudos, porque diplomas não garantem empregos e ascensão social. Isso tudo, porém, é assunto para um próximo artigo.

Referências

- ARIÈS, P. 1988. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa, Relógio D'Água, 277 p.
- BINZER, I. von. 1994. *Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 135 p.
- BRASIL. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino de 1ª a 4ª série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 124 p.
- CORTELLA, M.S. 2002. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: FÓRUM DE DEBATES PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo, p. 25-35.
- MAINARDES, J. 1999. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 192(79):16-29.
- MATE, C.H. 2002. *Tempos Modernos na escola. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru/Brasília, EDUSC, 180 p.
- NARODOWSKI, M. 1993. *Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, 223 p.
- NEGREIROS, P.R.V. de. 2005. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125):181-203.
- PETITAT, A. 1994. *Produção da escola. Produção da sociedade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 268 p.

- SOUZA, R.F. de. 1998. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, Editora Unesp, 302 p.
- TIGGEMANN-DAHLKE, I.S. 2001. *Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 169 p.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. 1992. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6:68-96.
- VEIGA-NETO, A. 2000. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: V.M. CANDAU (org.), *Lin- guagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 9-20.
- Submetido em: 02/06/2009
Aceito em: 21/09/2009