

# **A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS NA SOCIEDADE DE CLASSES: PRESSUPOSTOS E ANTECEDENTES<sup>1</sup>**

Maria Aparecida da Silva<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Este estudo apresenta os pressupostos da organização escolar em ciclos, por meio da retrospectiva de alguns momentos da história em que se fizeram mais presentes, aqui denominados mecanismos de não-reprovação. O tema fora abordado a partir de uma retomada histórica da escola burguesa, a fim de expor seu modo de organização, bem como sua intencionalidade política, em especial no que se refere ao controle ideológico, exercido naquele período histórico, vinculado à consolidação do novo regime que se instaurava, a sociedade de classes. Afirma-se que a escola burguesa já possibilitava, desde o seu surgimento, uma organização não apenas por séries, mas também por níveis ou ciclos. Portanto, esta não é uma ideia que, necessariamente e por si, atende os anseios e necessidades dos trabalhadores. Neste texto, defende-se a ideia de que escola organizada em ciclos não é uma novidade como alardeada, principalmente em muitos dos discursos iniciados nos anos 1990, em função da implantação deste modelo de organização escolar em diferentes capitais e estados brasileiros. Concluiu-se que esta ideia de organização do tempo escolar tem pressupostos em “propostas” anteriores e com intenções políticas concernentes aos interesses do grupo que as reivindicava ou propunha, ou seja, algumas dessas propostas intencionavam atender anseios dos trabalhadores; outras, entretanto, eram direcionadas aos interesses e necessidades da ampliação do capital pela classe econômica e ideologicamente hegemônica.

*Palavras-chave:* Organização escolar em ciclos; Mecanismos de não-reprovação; Escola burguesa; Controle ideológico; Sociedade de classes.

Neste texto, a escola em ciclos é analisada como um dos mecanismos ou tentativas de superação da reprovação ou do fracasso escolar, conhecidas na história da educação brasileira. Essas tentativas são aqui denominadas mecanismos de não-reprovação<sup>3</sup> e vinculam-se a diferentes concepções de educação e desenvolvimento

1 Este texto faz parte da dissertação apresentada e aprovada pela UFPR – Universidade Federal do Paraná: Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Curitiba – 1997/2004.

2 Mestre em Educação pela UFPR. Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. mariaberfran@uol.com.br

humano. Neste estudo, buscou-se uma abordagem crítica de um desses mecanismos, a escola em ciclos, direcionada à superação do modelo seriado e também do fracasso escolar.

Em alguns momentos da história educacional atribui-se a responsabilidade do fracasso ao próprio indivíduo, pelas suas características consideradas inatas, ou dons. É a partir do predomínio da ideologia do dom, que se justifica porque alguns progredem e avançam em sua escolaridade naturalmente, enquanto outros não têm um quociente de inteligência que lhes possibilite este avanço ou ainda não têm vontade, e/ou não se esforçam para tanto. "A função da escola, segundo a ideologia do dom, seria, pois, a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais" (SOARES, 2000, p. 10). Já, em outros momentos, a "culpa" é atribuída aos professores que não desempenham adequadamente seu papel ou não têm a devida formação. Mas esta "culpa" pode ser também atribuída à família que não colabora com a educação dos filhos ou apresenta condições precárias e não alimenta seu filho da maneira correta, logo, desnutrido, não aprende. São muitas as atribuições de responsabilidades pelo fracasso escolar. E, nesse contexto, a escola organizada em ciclos vem carregada de um discurso e intenções que geram a expectativa de superação dessa condição de fracasso, não só no Brasil, como também em países como a França, Estados Unidos e Inglaterra.

Pode-se afirmar que a escola burguesa já possibilitava, desde o seu surgimento, uma organização não apenas por séries, mas também por níveis ou ciclos. Portanto, esta não é uma ideia que, necessariamente e por si, atende os anseios e necessidades dos trabalhadores.

Mas, para melhor compreensão desta afirmação, faz-se necessária uma incursão à organização da escola burguesa e de sua crise, evidenciada pelo que se denominou fracasso escolar. Na verdade, contraditoriamente, a crise da escola burguesa está inserida na sua proposta desde o início, uma vez que ela faz o discurso da socialização do conhecimento para todos, mas tem o objetivo de atender os interesses da classe que, então, passa a se configurar como hegemônica, a burguesia.

Uma retomada histórica sobre a escola burguesa nos remete à transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista e, necessariamente, à Revolução Francesa de 1789.

Evidencia que a educação (instrução) se fazia fundamental não só para a formação de trabalhadores hábeis para a implantação desse novo modo de produção, mas principalmente de um novo modo de pensar, que consolidaria uma nova sociedade, pautada nos princípios democrático-liberais de oposição ao feudalismo, quais sejam: a liberdade e a igualdade, necessários à defesa da propriedade, agora não por herança nobre, mas por merecimento. Os discursos e planos pedagógicos foram elaborados pelos filósofos iluministas<sup>4</sup>, os grandes intelectuais orgânicos da revolução que, no sentido gramsciano, pertenciam a diferentes grupos, ora mais próximos dos interesses dos setores mais ricos da burguesia<sup>5</sup>, ora dos operários e camponeses. Estes relatórios evidenciavam o quanto estes princípios: liberdade, individualismo e igualdade jurídica eram fundamentais para a visão de mundo da burguesia e a consolidação de seu projeto:

A liberdade, exigida para as relações econômicas e interpessoais, expressa-se pedagogicamente em dois sentidos: liberdade para ser educado e liberdade para educar. Ou seja, o conteúdo acadêmico deveria ser livre, desamarrado do formalismo feudal-eclesiástico e nele imprimidas a moral burguesa e a Razão. A liberdade política, declarada em legislação, tornar-se-ia real mediante a liberdade na instrução e a difusão da instrução. (LOPES, 1981, p. 114)

O povo foi essencial à revolução burguesa, pois a luta contra o feudalismo não teria sido ganha pela burguesia sem a adesão das classes populares, em especial dos camponeses. (LOPES, 1981, p. 123) Tanto a burguesia, alijada do poder pelo clero e a nobreza, quanto as classes populares, que penavam nos serviços braçais e com altos impostos, tinham interesse em contrapor-se ao feudalismo. Esta aliança entre burguesia e classes populares, no momento da revolução, gerou uma constante preocupação da burguesia em atender algumas das reivindicações populares, a fim de manter a conciliação e o apoio popular necessários à revolução. Uma das promessas da burguesia às classes populares é a igualdade de instrução para todos. Nesse sentido, os princípios político-pedagógicos estão intrinsecamente direcionados à busca de uma instrução que atenda uma nova organização social. Essa nova organização social exigia a retirada do poder da igreja, exercido

**principalmente pelo controle ideológico, passando esse controle para as mãos do Estado burguês. É nesse sentido que**

O Estado burguês toma a si o encargo da instrução como forma de legitimação no poder. Isto é, o Estado burguês encontra na publicização da instrução uma forma de tornar coesa toda a sociedade, seja pelos conteúdos, seja pela própria forma, e de articular os interesses das classes subalternas em torno dos seus. (LOPES, 1981, p. 115)

**Mas há uma contradição, que está na essência do capitalismo: ao mesmo tempo em que essa nova ordem, pelas suas legislações, propunha e defendia a igualdade, esta ideia não se sustentava plenamente. Consolidada a revolução, a burguesia já não tinha mais a necessidade de aliança com as classes subalternas. Estas passaram, então, a ser dominadas, pelos proprietários da terra e dos meios de produção, restando-lhes somente a venda da sua força de trabalho. Mas, embora já consolidada a revolução, os proprietários temiam revoltas das classes subalternas. Assim, era preciso enfrentar essa desigualdade para não acirrar conflitos. A saída para justificar e "solucionar" o problema da desigualdade econômica estava, então, nas capacidades inatas, nas aptidões individuais; esta era a única diferença legítima, porque considerada natural. Caberia, então, à escola burguesa "tornar os cidadãos mais iguais" (LOPES, 1981, p.115), uma vez que, nesta lógica inatista, eles não são igualmente beneficiados pela natureza. Assim, estava resolvido o problema da desigualdade. Afinal, estabeleceu-se uma igualdade jurídica e caberia a cada cidadão, no contexto real, aproveitar as oportunidades oferecidas pelo Estado burguês para desenvolver suas capacidades individuais e contribuir, desta forma, tanto para seu próprio desenvolvimento, quanto para o progresso coletivo e construção da pátria.**

**Os registros nos "cadernos de queixas"<sup>6</sup> (LOPES, 1981, P. 57) evidenciam, além de aspectos gerais, a situação da instrução na França, no final do feudalismo. Algumas características desses registros destacam: intenção e necessidade da construção de um sistema de instrução nacional; um plano de instrução uniforme, elaborado pelos mais letrados e esclarecidos, controlado pelo Estado**

e seguido à risca por seus professores; a expansão do número de escolas (até então extremamente limitado); ênfase no ensino do “direito público”; estabelecimento de um programa mínimo nas escolas primárias.

Dos discursos pedagógicos proferidos após a Revolução Francesa, direcionados à construção de um sistema de instrução consoante com a nova ordem, serão destacados alguns trechos do relatório de Condorcet<sup>7</sup>, datado de 1793, pois nele estão contidos, além de aspectos sobre a organização escolar, os princípios liberais até hoje defendidos para a educação pública, como a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade.

Para a organização da instrução nacional, propunham-se quatro graus: as escolas primárias, as escolas secundárias, os institutos e os liceus. Haveria ainda uma “congregação” responsável por estes graus de ensino: a sociedade nacional das ciências e das artes.

O grau primário seria composto de quatro níveis, cada nível correspondendo a um ano de curso. Este ciclo de estudos deveria ser cursado por todas as crianças, atendendo-se o princípio da igualdade. Entretanto, no decorrer do relatório há reiteradas justificativas para a limitação tanto de duração, quanto de instrução oferecida no grau primário. Tanto a duração quanto a instrução estariam subordinadas às necessidades de trabalho das crianças mais pobres que não tinham condições de continuar seus estudos; portanto, esta era uma “igualdade” de acesso condicionada às condições de classe de cada um. Isto fica evidente no próprio relatório, quando se afirma que:

(...) esta duração de 4 anos, que permite uma divisão cômoda para uma escola onde não se pode colocar senão um único professor, responde também bastante exatamente ao espaço de tempo que, para as crianças das famílias mais pobres, decorre entre a época que eles começam a ser capazes de aprender e aquela em que eles podem ser empregados num trabalho útil, sujeitos a uma aprendizagem regular. (RELATÓRIO CONDORCET, 1793)

A pouca possibilidade de continuidade nos estudos, por parte das crianças mais pobres, era prevista no relatório. Portanto, o que ditava a duração e a sequência da instrução, eram as necessidades do trabalho; portanto, dos proprietários:

As escolas secundárias são destinadas às crianças cujas famílias podem privar-se por maior tempo de seu trabalho, e consagrar a sua educação um maior número de anos, ou mesmo alguns avanços (adiantamentos). (RELATÓRIO CONDORCET, 1793)

**Esta possibilidade de flexibilidade do tempo ou da duração dos estudos era também implícita, quando se prevê, na citação acima, a possibilidade de adiantamento da instrução. Outra forma de flexibilizar o tempo da instrução, ampliando saberes para os que tiveram acesso prévio ou compensando ausências de instrução anteriores, está evidente neste trecho sobre as conferências de domingo:**

Todo domingo, o professor dará uma conferência pública à qual assistirão os cidadãos de todas as idades: nós vimos nesta instituição um meio de dar aos jovens os conhecimentos necessários que não puderam, entretanto, fazer parte de sua primeira educação. Aí serão desenvolvidos os princípios e as regras da moral com maior extensão, assim como esta parte das leis nacionais cuja ignorância impediria um cidadão de conhecer seus direitos e de exercê-los. (RELATÓRIO CONDORCET, 1793)

**Há ainda outro trecho do relatório, onde se propõe uma certa flexibilidade da instrução do grau secundário, por meio do estudo isolado e voluntário para aqueles que não poderiam, em virtude do trabalho no campo, frequentar a escola:**

(...) a vantagem de um estudo isolado e voluntário, compensa para uns aquilo que os outros têm, de receber lições mais longas; e sob esse ponto de vista, a igualdade é ainda conservada (...). (RELATÓRIO CONDORCET, 1793)

**Já para o conteúdo a ser ensinado no grau primário, justifica-se no relatório que:**

(...) o pequeno número de anos que as (*crianças*) de famílias pobres podem dedicar ao estudo, nos

obrigaram a delimitar esta primeira instrução em limites estreitos; e será fácil de afastá-los quando a melhoria das condições do povo, a distribuição mais igualitária das riquezas, resultado necessário das boas leis; os progressos dos métodos de ensino terão conduzido ao momento; quando, enfim, a diminuição da dívida, e das despesas supérfluas, permitirão consagrar aos empregos realmente úteis uma maior porção das rendas públicas. (RELATÓRIO CONDORCET, 1793) (sem grifo no original)

O caráter conciliatório da burguesia com as classes populares é evidente neste trecho, quando se justifica a limitada instrução e sua duração, como responsabilidade do absolutismo francês. Este caráter seria definitivamente rompido quando, enfim, as riquezas fossem melhor distribuídas, o que significava a garantia da queda da monarquia e de seus privilégios; portanto, disseminava-se a ideia de que a burguesia deveria manter-se no poder. Nesse sentido, o pensamento burguês possibilitava gradativamente o acesso à instrução, mas mantinha a elitização e os privilégios, por meio de mecanismos de dosagem do conhecimento, conforme as necessidades dos proprietários e justificativas pautadas no mérito, em virtude das capacidades inatas.

A proclamada igualdade burguesa é a igualdade de direitos apoiada, como afirmou Marx ao discutir a jornada de trabalho inglesa, na “lei do intercâmbio de mercadorias”. Ou seja, uma relação entre compradores e vendedores de força de trabalho. Ambos, capitalistas e trabalhadores são considerados iguais, porque igualmente livres para comprar e vender a força de trabalho. Assim, estabelece-se o que Marx definiu como antinomia: “direito contra direito (...). Entre direitos iguais decide a força”. (MARX, 1996, p. 349)

Esta força se manifesta não só fisicamente, mas também pelo controle ideológico<sup>8</sup>, do controle do tempo de trabalho, das ações dos trabalhadores e dos conhecimentos que possam adquirir.

“(…) uma luta entre o capitalista coletivo, isto é, a classe dos capitalistas, e o trabalhador coletivo, ou a classe trabalhadora” (MARX, p. 349), é o embate constante da sociedade capitalista, pois se proclamou uma igualdade jurídica que não se efetivou em igualdade real. Esta igualdade falaciosa é agravada na fase atual do capitalismo, onde se intensifica a exploração da mais-valia e

do mais-trabalho e das formas de controle, inclusive do acesso ao conhecimento, cada vez mais sofisticadas.

Marx, ao referir-se à excessiva jornada de trabalho e à exploração do trabalho infantil na Inglaterra, com a revolução industrial, já mostrava o quanto as crianças, trabalhadoras e filhas de trabalhadores de diferentes ramos da indústria, eram excluídas do conhecimento, sendo provavelmente consideradas menos inteligentes e capazes. Em nota de rodapé de um relatório oficial inglês sobre o trabalho infantil, há exemplos sobre o baixo nível de instrução das crianças trabalhadoras: "Jeremias Haynes, de 12 anos de idade:" (...) 4 vezes 4 são 8, mas quatro quartos (4 fours) são 16.(...) Willian Turner, de 12 anos: "Não vivo na Inglaterra. Penso que há tal país, mas não sabia disso antes." Esta menina de 10 anos soletra *God* como se fosse *dog* e não sabe o nome da rainha."(MARX, 1996, p. 373).

Para resolver as mazelas do modo de produção capitalista, muitas propostas de "solução" são apresentadas. Ocorre que são "soluções capitalistas", o que significa que não têm o objetivo de resolver os problemas, uma vez que isto abalaria a estrutura desse modelo de sociedade. Trata-se de "soluções" paliativas que tentam minimizar os efeitos perversos do capitalismo, para evitar conflitos entre as classes sociais. A proposta de organização da escola em ciclos de caráter conservador insere-se neste quadro. No movimento das relações sociais, entretanto, abre-se a possibilidade desta organização escolar ter intenção transformadora, sendo colocada a serviço da classe trabalhadora.

A organização da escola em ciclos também está inserida nesse contexto de luta entre capitalistas e trabalhadores. Portanto, há projetos de organização que atendem interesses diversos, o que não é tão simples definir com exatidão, em vista das contradições próprias do sistema capitalista: uma política de organização em ciclos pode intencionar atender exclusivamente os interesses da ampliação do Capital, mas pode se deparar com resistências voltadas aos interesses dos trabalhadores, podendo seguir outro rumo, de acordo com o jogo de forças que se estabelece.

Em geral, os discursos pela escola em ciclos, sejam conservadores ou progressistas, embora antagônicos, têm defendido princípios que, na ausência de reflexão rigorosa, são aparentemente semelhantes (ampliação do tempo, respeito ao ritmo individual, ampliação



da aprendizagem, inclusão dos alunos com eliminação das reprovações...).

Nesse sentido, nos parece que a análise dos discursos dos textos legais e de outros documentos oficiais, aliada à investigação sobre a realidade da implantação e efetivação da política, faz-se necessária, podendo indicar as aproximações ou distanciamentos com um projeto voltado aos trabalhadores ou aos interesses da ampliação do capital. Assim, vamos traçar uma tentativa de estabelecer quais seriam algumas das características ou dos indicadores de uma política de organização da escola em ciclos na ótica burguesa e na ótica dos trabalhadores:

*Na ótica burguesa:* ênfase em aspectos organizacionais e gerenciais; busca da qualidade<sup>9</sup> total, perspectiva que compreende a educação como mercadoria, valoriza a gestão eficiente nos moldes empresariais, implementando a maximização do trabalho e redução de custos; a avaliação objetiva liberar as estatísticas de reprovação; os conteúdos são flexibilizados e reduzidos em função de uma avaliação superficial e menos rigorosa; uma suposta autonomia fere a unidade curricular e fragmenta o conhecimento; nega-se a sociedade dividida em classes; portanto, pretende-se a manutenção do atrelamento da educação ao sistema produtivo capitalista.

*Na ótica dos trabalhadores:* ênfase numa gestão democrática e participativa, embora se reconheça o limite da democracia na sociedade de classes; busca da qualidade social, perspectiva que compreende o papel social transformador da educação; valoriza-se a participação popular na gestão e os trabalhadores da educação, além de prover os recursos adequados ao trabalho pedagógico; a avaliação da aprendizagem busca redirecionar o processo pedagógico em busca da efetiva aprendizagem; os conteúdos são valorizados, pois se considera que a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e sua transmissão pela escola e assimilação pelos alunos é a principal tarefa desta instituição; há unidade curricular e procura-se acabar com a fragmentação do conhecimento imposta pelo modelo seriado; há opção pelos interesses da classe trabalhadora; portanto, por um modelo de sociedade que supera a sociedade de classes.

Klein (2003, p. 46), ao discutir os interesses antagônicos da sociedade capitalista, alerta justamente para a necessidade de refletir sobre os objetivos da escola na perspectiva de classe, afirmando que

Na perspectiva da classe dominante, o interesse é criar condições que facilitem a dominação e a exploração do trabalho. Por que é que a burguesia se dá ao trabalho de construir escolas? Para poder preparar para o trabalho as crianças da classe trabalhadora e educá-las para o exercício da submissão cotidiana, para a submissão à exploração de sua força de trabalho, submissão ao princípio do respeito à propriedade privada, o respeito ao patrão, o respeito à autoridade, o respeito à polícia e assim por diante. Esta é a função da escola numa perspectiva burguesa.

Na perspectiva da classe trabalhadora, o interesse é oposto, ou seja, que a escola contribua para o processo de emancipação da classe trabalhadora; que a escola desenvolva conhecimentos e práticas que auxiliem na construção de um processo transformador, revolucionário. Portanto, trata-se de interesses antagônicos àqueles que animam o espírito da classe dominante. (KLEIN, 2003, p. 46-47)

**Também, ao buscar os fundamentos da organização em ciclos, foram encontrados autores que estabelecem distinções teóricas entre os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem, chegando a afirmar que estes teriam aproximações ora com um projeto conservador, ora com um projeto transformador. Para esclarecimentos sobre esta distinção, recorreu-se a Nedbajluk (2002) e Mainardes (2005), que assim descrevem estas duas propostas:**

CICLOS DE APRENDIZAGEM	CICLOS DE FORMAÇÃO
(...) tem seu eixo organizador situado preponderantemente em torno dos resultados esperados. É necessário que o aluno adquira certos conhecimentos e desenvolva certas competências, estabelecidas	Os ciclos de formação humana (ou de desenvolvimento) têm seu eixo estruturador orientado nas fases do desenvolvimento humano. A ênfase recai no aluno, suas características bio-psico-sociais.

(continua)

CICLOS DE APRENDIZAGEM	CICLOS DE FORMAÇÃO
<p>como mínimos essenciais e, portanto, se constituem como condição ou pré-requisito para a progressão a um nível superior no que tange a graus de aprofundamento e complexidade do conteúdo. Neste caso, a flexibilização recai nos tempos despendidos pelo estudante, pois, dependendo de suas capacidades pessoais, poderá progredir de um grau para outro ao seu próprio ritmo, em tempos diferentes de seus pares. É o que ocorre com alguns programas de jovens e adultos, por exemplo, onde se exige que comprove domínio acadêmico (a partir de um programa proposto) sem necessariamente frequentar (todas) as aulas, enfim sem cumprir a mesma carga horária de estudos presenciais. (NEDBAJLUK, 2002, p. 120)</p> <p>Nos ciclos de aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização. Inicialmente, a principal referência para a formulação de programas de ciclos de aprendizagem foi</p>	<p>Neste caso, os programas subordinam-se (ou deveriam) às características das fases de desenvolvimento, que por sua vez, mantêm certa relação com as faixas etárias e características culturais. A flexibilização recai no programa e nos resultados, exigindo-se grande capacidade de adequação dos mesmos aos grupos de alunos de modo que, ao mesmo tempo que se respeite as características e conquistas cognitivas dos alunos ou de grupos de alunos, promova novas conquistas pela via das transmissões sociais (o ensino escolar neste caso) a partir dos conceitos já desenvolvidos. Admitem-se diferentes resultados no final do processo. (NEDBAJLUK, 2002, p. 120)</p> <p>Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Nos ciclos de formação geralmente não há reprovação de alunos ao longo do ensino fundamental. A reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas (no Projeto Escola Plural, projetos de trabalho; na Escola Cidadã, complexos temáticos). A base teórica dos ciclos de formação é mais marcada pela psicologia e pelas etapas do</p>

(continua)

CICLOS DE APRENDIZAGEM	CICLOS DE FORMAÇÃO
a experiência da rede municipal de São Paulo. A partir do final dos anos 90, os textos de Phillipe Perrenoud têm sido as principais referências para as experiências de ciclos de aprendizagem. No entanto, não há um tipo puro de ciclos de aprendizagem. As formulações de programas de ciclos desta natureza, em níveis locais, têm levado em conta algumas características, medidas e estratégias utilizadas em diferentes lugares, incluindo programas denominados ciclos de formação. (MAINARDES, 2005, p. 19)	desenvolvimento humano. Os textos de Miguel Arroyo, Elvira Lima e Andréa Krug, (bem como a experiência e publicações da Escola Plural de Belo horizonte) e da Escola cidadã (Porto alegre) têm sido as principais referências para a formulação dos ciclos de formação. (MAINARDES, 2005, p. 14).

Apesar dos fundamentos teóricos diferenciados, é importante destacar que ambas as denominações são utilizadas tanto por governos que centram sua preocupação nos resultados educacionais, evidenciados principalmente nas estatísticas de aprovação/reprovação, em detrimento do processo e permanência qualitativa dos alunos na escola, quanto por governos que proclamam intenções de cunho social transformador, que apontam outra perspectiva para os alunos da escola pública, evidenciando-se uma preocupação maior com as questões de caráter político-pedagógico transformador. Na verdade, o que importa nesta análise é verificar até que ponto uma proposta de organização de escola em ciclos atende aos interesses da burguesia ou aos da classe trabalhadora.

Vasconcellos (2002, p. 137) refere-se aos ciclos de formação, tendo como princípio a escola comprometida essencialmente com o máximo desenvolvimento humano dos sujeitos.

Também Vasconcellos (2002, p. 136) refere-se a esta forma de organizar a escola na França, apresentando dados históricos. Segundo ele, a proposta de ciclos foi explicitada pela primeira vez em 1945, no chamado Plano de Reforma Langevin-Wallon. Tratava-se de um projeto que começou a ser gestado antes do fim da 2ª guerra mundial, por núcleos de resistência, nos quais Henri Wallon (1879-1962) teve participação muito significativa. Foi preparado por uma

comissão criada pelo Ministério da Educação sob a delegação de Paul Langevin e, após sua morte, de Wallon. O projeto estava engajado na tarefa de reconstrução social no pós-guerra e visava à reformulação do sistema francês de ensino; foi apresentado na assembleia nacional de 1947, mas nunca chegou a ser aprovado, influenciando, todavia, mudanças posteriores no sistema educacional.

Ao apresentar esse dado histórico, Lima (2002) destaca que a expansão da escola pública francesa, no séc. XIX e primeiras décadas do séc. XX é acompanhada de um rígido sistema de avaliação, trazendo a necessidade de controle do tempo. O plano Langevin-Wallon teria surgido como forma de questionar esta organização temporal, estabelecendo princípios democráticos para a socialização do conhecimento. O plano, que fora engavetado, é retomado na década de 80, implantando-se o sistema de ciclos em substituição à seriação. Destaca a autora que “a transformação da organização cotidiana do tempo revelou-se, no entanto, ainda mais complexa que a transformação da seriação em ciclos”. (LIMA, 2002, p. 30)

Wallon, segundo Vasconcellos (2002, p. 137), era motivado pela questão da justiça social e percebia que a educação não estava desvinculada de um modelo de sociedade. Assim, acreditava que uma sociedade diferente exigia outro modelo de escola, não marcada pela seletividade. Pode-se afirmar, portanto, que Wallon preocupava-se em contrapor-se a uma escola que promovia a exclusão e a seletividade, intencionando propor uma reformulação de estrutura escolar que rompesse também com o fracasso.

O que para Lima (2002) não é verdadeiro:

“Quando a proposta Langevin-Wallon surge com a divisão em ciclos, ela não tem uma argumentação em favor de aumento de aprendizagem, mas de uma re-significação do processo de aprender (...)” (p. 13) Afirma ainda que “(...) Wallon organiza a educação para que ela se adapte às características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação (...)” (LIMA, 2002, p. 13)

Como discutido anteriormente, Lima (2002) procura enfatizar os ciclos estritamente na sua intenção de promover o desenvolvimento

bio-psico-social dos educandos, desvinculando ou “limpando” esta organização escolar da sua vinculação com um modelo de sociedade. Entretanto, observa-se que Wallon, ao propor outra organização para o sistema educacional francês, no intuito de enfrentar a exclusão sofrida pelos filhos dos trabalhadores, mostrava uma preocupação política bem definida. Como se vê, desde Wallon, os ciclos estão associados à ideia de superação do fracasso escolar, pela regularização do fluxo de alunos, entre outras medidas.

Segundo Vasconcellos (2002), a partir de Wallon, podem-se identificar as raízes da pedagogia diferenciada<sup>10</sup>, proposta por Perrenoud, ou da individualização dos percursos de formação. Esta pedagogia parte da ideia de que os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo, sendo necessário respeitar as características individuais do educando. No entanto, ela tem suas raízes totalmente opostas àquela em que Wallon se fundamentou. Enquanto Wallon fundamentava-se no marxismo, a pedagogia diferenciada de Perrenoud, com a sua pedagogia das competências, está fortemente associada às reformas neoliberais implementadas nos países de Terceiro Mundo, especialmente a partir dos anos 1990, entre eles, o Brasil. A proposta de Wallon priorizava a igualdade de direitos, de dignidade; diversidade na forma de concretizá-los, na maneira de atender os alunos em suas necessidades. O plano, para os ciclos, ainda estabelecia número máximo de alunos por sala, educação permanente, gratuidade do ensino em todos os níveis e remuneração ao estudante.

Apoiada em Wallon, Lima (2002), afirma que “a educação por ciclos se justifica pelo fato de que esta deve ser adaptada ao homem e não aos interesses particulares ou transitórios da economia, da política nacional ou internacional, das ideologias arraigadas em preconceitos, nacionalidades ou culturas” (Lima, 2002, p. 12). Uma visão que parece atribuir certa neutralidade ou qualquer relação de interdependência de uma organização escolar em ciclos com outros fatores da realidade humana, comprometendo o que o próprio Wallon defendia. Descarta-se, assim, o princípio de que a educação é produção humana, parte integrante desta realidade, interferindo e sendo também transformada pelas relações sociais que se estabelecem entre os homens nessa totalidade.

Os princípios gerais do plano Langevin-Wallon, descritos por Lima (2002, p. 12) são os seguintes:

- 1- Justiça: todas as crianças, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas têm direito igual ao desenvolvimento de sua personalidade;
- 2- Todas as formas de trabalhos sociais têm igual valor. Desta forma, o trabalho manual e a inteligência prática não devem ser menosprezados em relação a outras capacidades;
- 3- A orientação da ação educativa deve estar de acordo com os fins de formação e harmonização humanas do indivíduo em questão;
- 4- Não há especialização profissional sem cultura geral: "a especialização não pode ser obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos (...), uma sólida cultura libera o homem dos limites (estreitos) da técnica" (Wallon, 1964). Com o avanço da técnica, continua Wallon, a especialização torna-se obsoleta, quanto mais especialização, mais cedo se torna obsoleta. Só com base na cultura geral, o indivíduo poderá superar este movimento.

**Para o período, que corresponde à etapa do nosso ensino fundamental dividido em dois ciclos (aproximadamente 6,7 e 8 anos e 9, 10 e 11 anos), Wallon propunha que os objetivos deveriam ser a aquisição "dos instrumentos indispensáveis do conhecimento (leitura, escrita e o cálculo), o que enriquece os meios de expressão (desenho, linguagem), todas as atividades e o ensino de uma língua estrangeira" (Plano LANGEVIN-WALLON apud LIMA, 2002, p. 14)**

No segundo período, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, o conteúdo central é o estudo da língua materna e uma estrangeira, formação em matemática, a observação do meio e noções de história e geografia que levam ao desenvolvimento nas crianças das noções de espaço e tempo. Outros componentes do currículo são os agrupamentos opcionais. São quatro agrupamentos: científicos, literários, técnicos e artísticos, que serão opções primárias ou secundárias, segundo a distribuição do tempo ou o tempo alocado para cada uma delas. (Plano LANGEVIN-WALLON apud LIMA, 2002, p. 14)

A Língua não seria ensinada mais pelo método direto, mas por meio dos métodos gramaticais, filológicos, literários e históricos, que fariam da linguagem um instrumento de cultura. (...) (LIMA, 2002, p. 14)

Galvão (s/d, p. 34) nos possibilita mais informações acerca do pensamento deste autor, em especial sobre a escola organizada em ciclos, afirmando que é clara, no projeto Langevin-Wallon, a posição política de Wallon, fundada na democracia e justiça social. Segundo a autora, para Wallon, a educação deve atender simultaneamente a formação integral do indivíduo e a constituição da sociedade, instrumentalizando o indivíduo para participar da coletividade. A Reforma Langevin-Wallon deveria encaminhar-se no sentido de adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo de aptidões individuais e a formação do cidadão, pois para Wallon, o meio social sobrepõe-se ao meio físico e biológico e é o responsável pelo nascimento do psiquismo na criança; daí, a definição walloniana do homem como ser geneticamente social. Quanto aos professores, defendia, na Reforma, que todos, independente do nível de atuação, deveriam ter a formação superior, a fim de extinguir-se a discriminação na sua valorização. Defendia, ainda, um professor com formação geral sólida, conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança e engajamento político, ou seja, um professor que tomasse partido nos assuntos de sua época. (GALVÃO, s/d)

Wallon tecia críticas à seletividade e dualidade do sistema educacional francês:

Condenando a seletividade do sistema então vigente na França, que, em função da classe social ou recursos financeiros da família, encaminhava os alunos para o trabalho intelectual ou manual, o projeto propõe a substituição desses critérios econômicos por critérios baseados nas aptidões e potencialidades dos alunos, a serem observados por meio de orientação escolar e profissional. Admitindo também que o fim da seletividade dependia também de alterações no valor social dos diferentes tipos de trabalho, problema que supera o âmbito estrito do ensino, o projeto propõe um conjunto de medidas de justiça social que visam a contribuir para a efetiva democratização do ensino. São elas: gratuidade do ensino em todos os níveis (com material, transporte e, em alguns casos, alojamento, assegurados); regime



de remuneração do estudante via bolsas, pré-salário e salário; melhoria da situação dos professores (salarial, técnica e social); aumento do percentual da receita destinado à Educação. (GALVÃO, s/d, p. 36)

Já no século XIX, Wallon propunha uma reorganização escolar em oposição às intenções de caráter excludente. Nesse sentido, priorizava ações políticas direcionadas às condições de trabalho, valorização dos profissionais e estrutura das escolas como condições necessárias à superação da exclusão e seletividade do sistema educacional francês e efetiva democratização do ensino.

A escola organizada em ciclos é marcada pelas contradições próprias do modelo capitalista, no qual está também inserida. Defende-se, por meio da implantação dessa política, a necessária superação da lógica seriada; porém, constata-se, em algumas redes de ensino, ausência das condições necessárias para o alcance desse objetivo. Isso exige constante avaliação e intervenção de gestores, executores de políticas e principalmente da sociedade organizada, com o objetivo de avaliar a quem, de fato, este modelo de escola está servindo, se aos usuários da escola pública ou aos interesses capitalistas, marcados pela seletividade. Este modelo de escola, para que alcance o objetivo da qualidade social almejada aos usuários da escola pública, alvo dessa política, necessita de muito mais recursos físicos, pedagógicos e de pessoal. Sua proposta político-pedagógica deve visar necessariamente à ampliação da aprendizagem, numa visão transformadora, na perspectiva da crescente humanização.

Entende-se que não deveria haver incoerência entre o interesse em promover a aprendizagem dos sujeitos e a regularização do fluxo de alunos. Esta regularização deveria ser consequência da ampliação da aprendizagem e não meramente pautada em estratégias de promoção automática, como vêm ocorrendo em várias experiências denominadas ciclos. Esta incoerência nos ajuda a pensar que realmente as propostas de ciclos podem ser usadas de forma conservadora, para manter a desigualdade, reforçando na sociedade capitalista, a divisão de classes: o sistema público possibilita o ingresso de todos, porém poucos concluem a educação básica ou sequer um dos seus níveis, o fundamental.

## **SOME CHALLENGES OF INCLUSION IN THE CONTEXT OF SCHOOL**

### **ABSTRACT**

This study presents the principles of school organization in cycles, through the retrospective of some moments in history which saw more present, we have chosen to call the mechanisms of non-repetition<sup>1</sup>. The topic was approached from a historical school of bourgeois, in order to expose their way of organization, as well as its political overtones, especially with regard to the ideological control exercised in that historical period, linked to the consolidation of the new regime that was established, the class society. It is claimed that the bourgeois school has allowed since its inception, an organization not only grades, but also by levels or cycles, so this is not an idea that, necessarily and by itself, meets the aspirations and needs of workers. In this text, it defends the idea that schooling in cycles is not touted as a novelty, especially in many of the speeches started in the 1990s, due to the implementation of this model of school organization and capital in different Brazilian states. It was concluded that this idea of organization of school time has assumptions "proposals" prior intentions and policies pertaining to the interests of the group that claimed or proposed, that is, bent on some of these proposals address workers' concerns, others, however, were directed to the interests and needs of the capital increase by economic class and ideological hegemony.

*Keywords:* School organization in cycles; Mechanisms of non-repetition; School bourgeois ideological control; Class society.

### **RESUMEN**

Este estudio presenta los presupuestos de la organización escolar en ciclos, por medio de la retrospectiva de algunos momentos de la historia en los que se hicieron más presentes lo que se optó por denominarse mecanismos de no reprobación. El tema ha sido planteado a partir de una retomada histórica de la escuela burguesa, a fin de exponer su modo de organización, así como su intencionalidad política, en especial en lo que se refiere al control ideológico, ejercido en aquel período histórico, vinculado a la consolidación del nuevo régimen que se instauraba, la sociedad de clases. Se afirma que la escuela burguesa ya posibilitaba, desde su surgimiento, una organización no sólo por series, sino también por niveles o ciclos. Por lo tanto, ésta no es una idea que, necesariamente y por si misma, atiende a los anhelos y necesidades de los trabajadores. En este texto, se defiende la idea de que la escuela organizada en ciclos no es una novedad como fue

alardeada, principalmente em muchos de los discursos iniciados en los años 1990, en función de la implantación de ese modelo de organización escolar en diferentes capitales y provincias brasileñas. Se concluye que esta idea de organización del tiempo escolar tiene presupuestos en “proposiciones” anteriores y con intenciones políticas concernientes a los intereses del grupo que las reivindicaba o proponía, o sea, algunas de esas propuestas tenían la intención de atender a los anhelos de los trabajadores; otras, sin embargo, eran dirigidas a los intereses y necesidades de la ampliación del capital por la clase económica e ideológicamente hegemónica.

**Palabras clave:** Organización escolar en ciclos; Mecanismos de no reprobación; Escuela burguesa; Control.

## NOTAS

3. Termo empregado no livro organizado por FRANCO (2001), utilizado aqui como referência às formas anteriores de eliminação da reprovação, que contém pressupostos das atuais políticas de ciclos.

4. O Iluminismo, movimento intelectual do séc. XVIII, era caracterizado pela centralidade da Ciência e da Razão, em oposição ao pensamento feudal, fortemente marcado pelo dogmatismo religioso. Para Kant, “O iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo! (Kant, 1989, p. 11. In: BOTO, 2003). Daí depreende-se que esta iluminação estaria no interior do próprio indivíduo.

5. À época da transição do feudalismo para o capitalismo, a sociedade encontrava-se organizada hierarquicamente da seguinte forma: Primeiro Estado, composto por alto e baixo clero, respectivamente: bispos, cônegos, abades; curas e vigários. Segundo Estado, composto pela nobreza palaciana, provincial e judiciária, e o Terceiro Estado, composto pela burguesia, formada pelos capitalistas de oficiais, de negócios (financeiros, comerciais e manufatureiros e pelos artesãos e lojistas); populares urbanos (operários dos teares, operários das manufaturas, assalariados de clientela); camponeses, entre estes os camponeses livres (grandes fazendeiros e lavradores, fazendeiros meeiros e pequenos camponeses proprietários, manobreiros ou braçais) e os servos. Apesar da hierarquia, esta ordem social não era homogênea, pois os privilégios e o poder não eram repartidos igualmente sequer no interior do clero. A burguesia era a mais numerosa e a que apresentava as maiores desigualdades nas formas de vida, de renda e de privilégios. Foi esse motivo que tornou o Terceiro Estado inicialmente praticamente unitário em prol da revolução contra o poder absolutista, além de trazer consigo alguns integrantes do baixo clero, descontentes com a falta de privilégios. (LOPES, 1981)

6. Espécie de cadernos onde se registravam as reivindicações das diferentes ordens que compunham a estrutura social da França no final do feudalismo: Em 1778, acentua-se profundamente a crise do Estado Francês, que mantinha altíssimos gastos com a corte, com a administração, a justiça, o exército e a diplomacia. Enquanto estas despesas somavam

629 milhões de libras, as receitas eram de 503 milhões. Para solucionar o problema, foram feitas tentativas de reforma fiscal, que fracassaram, pois atingiam diretamente os interesses da monarquia. Com a ruína do Estado, decidiu-se convocar uma Assembleia dos Estados, em 1789. Para a assembleia foi convocado todo o reino, para ajudar a dar sugestões que solucionassem a crise. Cada ordem participante da assembleia deveria expor suas queixas, sugestões, reivindicações no “caderno de reclamações ou de queixas”. Os Estados Gerais reuniram-se em ordens diferentes, com o mesmo número de representantes, votando em separado. Esta estratégia objetivava que a aristocracia saísse vitoriosa, o que não aconteceu, pois esta assembleia lançou grandes expectativas no terceiro Estado, que se organizava em torno das ideias dos filósofos iluministas. Questionando a forma de votação, ao propor o voto por cabeça, os representantes do Terceiro Estado não foram ouvidos, assim se reuniram com o baixo clero (também descontente com o alto clero e a nobreza) decidindo elaborar uma constituição que minaria o poder do rei. Diante da ameaça, a aristocracia alia-se ao rei e defende a utilização da força para dissolver a assembleia, o que é impedido pela revolução popular, em 1789, motivada principalmente pelo empobrecimento crescente desta camada. (LOPES, 1981)

7. Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet era de família nobre, estudante de filosofia e grande conhecedor de matemática. Como matemático, dedicou-se a estudar os procedimentos eleitorais; defendia uma revisão periódica das leis como forma de aperfeiçoamento do povo. Compreendia que a educação era a forma de atacar a desigualdade natural entre os homens, a dos talentos. (BOTO, 2003)

8. A ideologia tomada aqui como “consciência falsa, equivocada, da realidade” (GORENDER, 2002. In: MARX e ENGELS. A ideologia Alemã. Martins Fontes: São Paulo, 2002), é o pensar a realidade sob o enfoque da classe social que detém o poder econômico e intelectual. Há, entretanto, no marxismo, diferentes significados para ideologia: GORENDER (2002, p. XXIII) destaca que Lênin se referiu à ideologia socialista como sinônimo do marxismo, ou seja, da teoria científica revolucionária. Assim, a ideologia não era em todos os casos uma consciência falsa da realidade. No caso da classe operária, a ideologia socialista é uma consciência verdadeira da sociedade.

9. Um estudo detalhado da questão da qualidade total e qualidade social na educação pode ser obtido em: FLACH, Simone de Fátima. Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa gestão 2001-2004. Dissertação de Mestrado, Curitiba, UFPR, 2005.

10. A pedagogia diferenciada consiste em “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas.” (PERRENOUD, 1995, p. 28. In: A escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem - Projeto de Implantação Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1999)

## REFERÊNCIAS

BOTO, C. *Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet*. In: Educação e Sociedade, vol. 24, nº 84. Campinas, setembro de 2003.

CONDORCET. *O Relatório Condorcet*, 1793. (mimeo)

## A escola organizada em ciclos na... - Maria Aparecida da Silva

CURITIBA – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - *A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: Projeto de implantação* – Rede Municipal de Ensino de Curitiba (gestão 1997-2000), 1999.

FLACH, S. F. *Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa Gestão 2001-2004*. Dissertação de mestrado em Educação – UFPR, Curitiba, 2005.

FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto alegre: ARTMED, 2001.

GALVÃO, I. *Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henry Wallon*. [www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br). s/d.

KLEIN, L. Fundamentos Teóricos – Os ciclos de aprendizagem e a qualidade da Escola pública. In: *Seminário de Educação & Políticas Educacionais: Qualidade da Escola Pública e os Ciclos de Aprendizagem*. Coletivo do vereador Nilton Brandão: Partido dos Trabalhadores, agosto de 2003.

LIMA, E. S. *Ciclos de Formação* – Uma reorganização do tempo escolar. Coleção Fundamentos para a Educação. São Paulo, Editora Sobradinho, 2002.

LOPES, E. M. S. T. *Origens da Educação Pública: A instrução na Revolução Burguesa do século XVIII*. São Paulo, edições Loyola, 1981.

MAINARDES, J. *Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil*. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa, UEPG, 07 a 09 de novembro de 2005.

MARX, K. e ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. Tradução Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Volume I. Livro primeiro – o processo de produção do capital. Coleção: Editora Nova Cultural, 1996.

NEDBAJLUK, L. *Formação por ciclos: Políticas e Fundamentos*. Dissertação de Mestrado – UFPR, 2002.

SOARES, M. *Linguagem e Escola* – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

VASCONCELOS, C. S. *Coordenação do Trabalho pedagógico: do Projeto Político - Pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

**Recebido em: junho de 2011**

**Publicado em: dezembro de 2011**