CLAREANE LIMA CARNEIRO BRISAC

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E AS DEMANDAS PARA A GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Nove de Julho – Uninove
São Paulo
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

CLAREANE LIMA CARNEIRO BRISAC

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E AS DEMANDAS PARA A GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Henrique Russo.

São Paulo
2010

CLAREANE LIMA CARNEIRO BRISAC

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E AS DEMANDAS PARA A GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, para aprovação da banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

_____

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo
UNINOVE/SP
Orientador

_____

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian Maia
UNESP/SP
Avaliadora convidada

_____

Prof. Dra. Rosemary Roggero
UNINOVE/SP
Avaliadora do programa

São Paulo, _____/_____/_____

FICHA CATALOGRÁFICA

Brisac, Clareane Lima Carneiro
A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão escolar em escolas pública estaduais na cidade de São Paulo. / Clareane Lima Carneiro Brisac. 2010.
98 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2010.
Orientador (a): Profa. Dra. Miguel Henrique Russo

1. Organização do ensino. 2. Ciclos. 3. Progressão Continuada. 4. Gestão escolar.

CDU 37

RESUMO

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E AS DEMANDAS PARA A GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO

A organização do ensino em ciclos, no Brasil, já esteve, certamente, entre as principais discussões no âmbito educacional. Essa inovação prevê mudanças no tempo e espaço escolar ocasionando mudanças em todo processo de organização do ensino. Implantada em 1998 por meio da Resolução SE n° 4/98, o regime de progressão continuada está organizado em dois ciclos: Ciclo I, correspondente às quatro primeiras séries, e o Ciclo II, às quatro últimas séries, do ensino fundamental. Esta pesquisa teve como objeto as demandas para a gestão escolar provenientes da organização do ensino em ciclos e a prática de gestão predominante em uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo-SP. Nossos objetivos foram: identificar e analisar as demandas da organização do ensino em ciclos a partir da legislação sobre o tema e da prática da gestão escolar em uma escola de ciclo I e ciclo II, localizada na zona sul do município de São Paulo; constatar, empiricamente, como a prática administrativa atualmente desenvolvida na escola atende as demandas da organização do ensino em ciclos; identificar e descrever as modificações necessárias na organização e gestão da escola que podem contribuir favoravelmente para a melhoria do processo escolar (qualidade de ensino). As demandas para a gestão escolar foram identificadas por meio de uma pesquisa qualitativa com a revisão da literatura que tem a organização do ensino em ciclos como temática e dos documentos legais que organizaram e instituíram esta organização na rede pública estadual de São Paulo. A prática de gestão foi pesquisada por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e observação das práticas de gestão em uma escola de ciclo I (1ª à 4ª séries) e ciclo II (5ª à 8ª séries) do Ensino Fundamental, jurisdicionada à Diretoria Centro-Oeste (capital) da rede estadual de São Paulo. Para tanto, foram priorizadas algumas categorias como avaliação, recuperação, trabalho escolar, trabalho coletivo, colegiados escolares, indicadores de desempenho.

PALAVRAS-CHAVE: Organização do ensino, Ciclos; Progressão continuada; Gestão escolar

ABSTRACT

THE TEACHING ORGANIZATION DEMANDS IN CYCLES FOR THE ADMINISTRATION AT STATE PUBLIC SCHOOLS IN SÃO PAULO CITY.

The teaching organization in cycles, in Brazil, was already, certainly, among main discussions for educational scope. This innovation foresees changes in time and school space changing the organization process of teaching. Implanted in 1998 by Resolution SE n° 4/98, the regime of continued progression is organized in two cycles: Cycle I, correspondent to the four first series, and Cycle II, to the four last series of the fundamental teaching. This research had as object the demands for the school administration originating of the teaching organization in cycles and the practice of predominant school administration in a public net school of São Paulo. Our objective were: Identify and to analyze the teaching organization demands in cycles from the legislation on the theme and of the practice of the school administration in a cycle's I and cycle school II, located in the south zone district of São Paulo; Verify, empirically, how the administrative practice nowadays developed at school attends the teaching organization demands in cycles; Identify and to describe the necessary modifications in school organization and administration that can contribute favorably for the improvement of the school process (teaching quality). The demands for the School Administration were identified by means of a qualitative research with the literature revision that has the teaching organization in cycles as thematic and legal documents that organized and instituted this organizations in São Paulo's State Public net. The administration practice was searched by personal interviews with school managers and practices observation of school administration in a cycle's I school (1st to the 4th series) and cycle II (5th to the 8th series) of the Fundamental Teaching, that makes part of the Directory Center-west (capital) of São Paulo's public net. For so much, they were prioritized some categories as evaluation, recovery, school work, collective, school collegiate work, performance indicators.

WORDS-KEY: Teaching organization, Cycles; Continued progression; School administration

À Maria Clara, a Roberto e ao que está por vir, pelo amor, paciência e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha família, sempre, que de tão longe continua incentivando e acreditando em mim.

Ao Prof. Dr. Miguel Russo pela generosidade e paciência nas orientações.

Às professoras Dra. Graziela Abdian Maia e Dra. Rosemary Roggero pela leitura atenta e contribuições tão importantes para este trabalho.

Aos colegas da turma de 2008 pela convivência rica e sempre agradável.

Aos meus amigos e colegas professores, equipe gestora e a todos os funcionários da E. E. Ludovina Credidio Peixoto pela força e compreensão em meus momentos de ausência.

A Rafael Derzi pela elaboração do resumo em língua inglesa.

À Secretaria de Educação de São Paulo pela concessão da Bolsa Mestrado para realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....1

Cap. 1 – Reformas Educacionais, gestão escolar e organização do ensino em ciclo..7

1.1. A organização do ensino em ciclos no contexto das reformas educacionais 7

1.2. A gestão escolar no contexto das reformas educacionais.....11

1.3. Gestão do tempo e o espaço na escola.....14

Cap. 2 – A organização do ensino em ciclos.....20

2.1. Antecedentes históricos da organização em ciclos no Brasil.....21

2.2. Experiências com organização do ensino em ciclos no Brasil.....24

2.2.1. Os Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA`s).....25

2.2.2. A Escola Plural.....26

2.2.3. A Escola cidadã.....29

2.2.4. Os ciclos de aprendizagem no município de São Paulo.....31

2.2.5. A organização do ensino em ciclos no estado de São Paulo.....33

2.3. Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Ciclos de Escolaridade, Progressão Continuada.....36

2.4. Os ciclos e as possibilidades.....37

Cap. 3 - As demandas da organização escolar em ciclos para a Gestão Escola.....43

3.1 O caminho percorrido para a coleta de dados.....43

3.1.1. Os documentos.....43

3.1.2. A escola pesquisada.....47

3.2. As demandas identificadas.....49

3.2.1. Avaliação da aprendizagem.....49

3.2.2. Avaliação Institucional Interna e Externa e Indicadores de Desempenho.....59

3.2.3. Reforço e Recuperação.....71

3.2.4. Revitalização dos Conselhos.....78

3.2.5. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).....82

Considerações Finais.....87

Referências Bibliográficas.....90

ANEXOS.....95

Roteiro de entrevistas.....96

INTRODUÇÃO

O interesse por esta temática se deu no bojo de minhas primeiras experiências educacionais e profissionais na cidade de São Paulo. Morando há seis anos em São Paulo, e sendo professora de Ensino Básico I (PEB I) da rede estadual de educação há quatro anos, não conhecia a fundamentação teórica e as condições de implementação da proposta do regime de ciclos, apesar de ter participado de algumas discussões quando cursava Pedagogia acerca das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Nas observações assistemáticas em meio as minhas vivências escolares ouvi muitos professores se queixando por não poderem reprovar os alunos que não haviam "aprendido" os conteúdos ensinados. Outros que até concordavam com a medida, mas consideravam que os ciclos poderiam ser menores e que em dois ou três anos, os alunos que não tivessem atendido as expectativas de aprendizagem para aquele período, pudessem ser reprovados ou retidos no ciclo a fim de recuperarem, antes de serem promovidos, o conteúdo não aprendido.

Diretores e coordenadores que, mesmo sem entender muito bem os fundamentos da proposta, tratavam de defendê-la já que tinham que atender às orientações provenientes da Secretaria de Educação. Ouvimos ainda manifestações de gestores educacionais, formuladores de políticas públicas, que disseram que os ciclos "não deram certo" (apesar da proposta na rede estadual de educação de São Paulo estar em vigor há doze anos) por que os professores não entenderam a proposta.

Simultaneamente a essas vivências e observações freqüentava as aulas do curso de pós-graduação lato sensu em Gestão Educacional oferecido por uma instituição privada que tinha como alvo principalmente profissionais que atuavam em escolas particulares[1]. Assim, as discussões nem de longe tratavam das questões da escola pública o que me decepcionou muito por não poder compartilhar as dúvidas, indagações e angústias de minha realidade. Apesar disso, passei a observar, com um olhar mais interessado, as atuações dos diretores das escolas públicas onde trabalhei.

Para o Trabalho de Conclusão daquele curso, iniciei a investigação sobre a organização do ensino em ciclos cuja pesquisa de campo se deu em uma escola pública

[1] Pelo menos era o que demonstrava a organização curricular do curso, a bibliografia e desenvolvimento das disciplinas e a grande maioria de colegas que atuavam neste tipo de instituição. Apenas uma colega era diretora recém ingressa na rede municipal através de concurso público.

estadual na cidade de São Paulo, em um bairro nobre da capital. Na ocasião, eu tinha algumas perguntas que iriam nortear minha pesquisa bibliográfica e de campo. Que impactos este sistema de promoção tem causado nos critérios e processos avaliativos em sala de aula e na escola? Qual o papel da avaliação dentro deste novo contexto? É possível que a progressão continuada esteja culminando na desvalorização da avaliação por parte dos atores deste processo? Qual o papel da Gestão Escolar neste processo já que a avaliação tanto da aprendizagem quanto do sistema são aspectos relevantes e centrais no Projeto Pedagógico da escola?

Aquele estudo me proporcionou uma visão panorâmica sobre a temática, pelo seu caráter restrito e introdutório, que visa articular e consolidar o processo formativo do aluno pela construção do conhecimento científico, mas, ao contrário das dissertações, teses e ensaios, não tem como resultados pesquisas amplas, profundas e rigorosas (SEVERINO, 2007).

Nas considerações finais, daquele trabalho, registrei as seguintes observações:

- Ciclos, progressão continuada, avaliação contínua, competências e habilidades, gestão democrática e participativa, todos são conceitos presentes nos documentos oficiais que dão base e são referência para o desenvolvimento dos sistemas educacionais em todo o país, como a Lei Federal 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Assim, a tendência é que as redes de ensino público no país se adequem a estes conceitos.

- A progressão continuada, apesar das críticas de muitos professores, parece ser inquestionável no âmbito das secretarias de educação e da grande maioria dos especialistas em Educação, de acordo com revisão bibliográfica realizada na época (BARRETTO & MITRULIS, 2004; LIMA, 2000; LÜDKE, 2001; MAINARDES, 2001; PERRENOUD, 2004; VASCONCELLOS, 1999), pois é entendida como um avanço tendo em vista as consequências negativas da reprovação. Todos fazem importantes ponderações acerca das medidas paralelas que devem ser tomadas para não se perder o objetivo maior, que é a efetiva aprendizagem. Ou seja, fazendo um balanço, levando em consideração os aspectos políticos, econômicos e pedagógicos a progressão continuada trouxe mais ganhos que prejuízos.

- Uma Gestão Escolar, preocupada com os objetivos do ensino-aprendizado é imprescindível na medida em que dependem dela, em certa medida, aspectos como o clima de colaboração da equipe escolar, o atendimento e preocupação com as questões pedagógicas, a valorização dos professores, a coordenação do trabalho coletivo, a preocupação com relação à estrutura necessária para o atendimento de qualidade aos educandos (LIBÂNEO, 2004; LÜDKE, 2001; PERRENOUD, 2004; BARRETO E MITRULIS, 2004).

Ao final, consideramos que para um estudo mais aprofundado acerca da realidade da organização do ensino em ciclos, seus avanços e suas limitações, seria necessário, uma, ou várias pesquisas que pudessem gerar uma visão global desta mesma realidade. Pesquisas envolvendo as questões relativas às políticas públicas de ciclos, à influência ou importância da gestão escolar, tendo em vista que, a reorganização do trabalho escolar é essencial, conforme verificado na revisão bibliográfica e o observado na pesquisa de campo realizada para trabalho acima mencionado, de forma que o sistema de ciclos possa ser bem sucedido.

Posteriormente àquela pesquisa, ao realizarmos a revisão bibliográfica sobre esta temática para este estudo, verificamos que haviam alguns importantes levantamentos acerca das pesquisas já realizadas sobre ciclos no Brasil.

Jefferson Mainardes (2006) apresenta os principais aspectos enfatizados nas pesquisas sobre ciclos e progressão continuada, publicadas no Brasil e discute limites e perspectivas para a pesquisa neste tema.

Mainardes (2006) chama atenção para a ausência de "legítimas revisões de literatura em dissertações e teses" o que, segundo ele, tem ocasionado a repetição de tópicos (por exemplo, aspectos históricos dos ciclos no Brasil). Para ele, existem lacunas, aspectos a serem explorados na pesquisa da escolaridade em ciclos como, por exemplo, uma discussão mais aprofundada da natureza da política, bem como uma análise do desenvolvimento do discurso da escola em ciclos no Brasil.

Em outro artigo (MAINARDES, 2007), o autor observa que as diversas revisões de literatura já publicadas disponibilizam sínteses importantes sobre a situação dos ciclos no Brasil. Entre elas, o autor destaca a pesquisa denominada "Estado do conhecimento: Ciclos e Progressão escolar (1999-2002), realizada por uma equipe da Universidade de São Paulo para o MEC/INEP, sobre a coordenação de Sandra Maria Z.

L. Sousa e Elba Siqueira de Sá Barreto considerada como um dos trabalhos mais abrangentes, oferecendo uma análise consistente dos ciclos e da progressão continuada no Brasil.

Naquele trabalho, Souza e Barreto que coordenaram a análise de 117 trabalhos divulgados entre 1999 a 2002 concluíram que o conceito de ciclos estava em "vias de construção", sendo importante buscar entender os ciclos em razão de seus "determinantes histórico-sociais e educacionais e dos renovados desafios que eles colocam para uma escola que se quer democrática". (MAINARDES, 2007, p. 118)

Para o autor seria "conveniente", do ponto de vista prático, que futuras pesquisas apresentassem alternativas de como implementar os ciclos de forma mais participativa e democrática, como instrumentalizar os professores para o trabalho pedagógico em classes heterogêneas, sobre as mudanças necessárias na gestão da escola organizada em ciclos e ainda sobre os conhecimentos e habilidades que deveriam ser primordialmente enfatizados nos projetos de formação continuada de professores.

Investigamos com este estudo as mudanças provenientes da organização do ensino em ciclos para a gestão escolar, especificamente a gestão da escola pública estadual de São Paulo que, conforme os levantamentos mencionados acima e o observado na revisão bibliográfica desta pesquisa, se constitui em tópico que carece ser pesquisado. Tendo em vista as mudanças na organização escolar e nas relações (professor-professor, professor-gestão, aluno-professor) defendidas nas propostas de ciclos (e pelos que defendem esta organização do ensino) como um pacote de medidas necessárias para sua implementação, acreditamos ser realmente um aspecto relevante à pesquisa.

Metodologia

A pesquisa realizada teve como objeto as demandas para a gestão escolar provenientes da estruturação didática da escola em ciclos e a prática de gestão predominante nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo-SP. As demandas para a gestão escolar foram identificadas nos documentos legais que organizaram e instituíram a estruturação em ciclos na rede pública estadual de São Paulo e a prática de gestão escolar foi descrita com base em dados de observação e entrevistas com gestores em uma escola de ciclo I (1ª à 4ª séries) e ciclo II (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental.

A escola na qual foi realizada a pesquisa está localizada em um bairro de classe média da zona sul da cidade de São Paulo e faz parte do conjunto de escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino Centro-Oeste da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A pesquisa teve como objetivos:

- identificar e analisar as demandas da organização do ensino em ciclos a partir da legislação sobre o tema e da prática da gestão escolar em uma escola de ciclo I e ciclo II, localizada na zona sul do município de São Paulo;
- constatar, empiricamente, como a prática administrativa atualmente desenvolvida na escola atende as demandas da organização do ensino em ciclos;
- identificar e descrever as modificações necessárias na organização e gestão da escola que podem contribuir favoravelmente para a melhoria do processo escolar.

Em decorrência dos objetivos acima, o estudo será orientado pelas seguintes questões:

- Quais mudanças a organização do ensino de ciclos deveria trazer para o trabalho de organização e gestão escolar?
- Quais são as demandas provenientes da legislação específica sobre a organização do ensino em ciclos na rede estadual de São Paulo?
- Quais as modificações identificadas na gestão escolar da escola pesquisada?

Para elucidação da proposta da organização do ensino em ciclos, algumas obras nos serviram como referência inicial, inclusive para o apontamento de outras fontes, como Perrenoud (2004), Franco (org.) (2001), Krug (org.) (2007), Freitas (2003). Nestas obras, além destes autores, foi possível ter acesso a artigos de autores que são mencionados na maioria das teses e dissertações lidas acerca da temática, responsáveis por importantes publicações dedicadas a esta como Mainardes (2001, 2006, 2007), Barreto e Mitrulis (2004), Sousa (2007).

De acordo com Carnoy (1987), por razões práticas, qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental. Sua obra "Educação, Economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações" foi fundamental para a compreensão do papel do Estado e sua relação com a educação.

Recorremos ainda a Paro (2008), na fundamentação referente à gestão escolar e a Silva Jr. e Ferreti (2004) e Popkewitz (1997), sobre reformas.

Foram analisados os documentos oficiais sobre a implantação dos ciclos na rede estadual paulista de ensino, publicados pelo Conselho Estadual de Educação e pela Secretaria Estadual de Educação, dentre eles, os principais, a saber: a Deliberação CEE n° 9/97 e Indicação CEE n° 8/97, de 5 de agosto de 1997, que institui a Progressão Continuada; Instrução conjunta CENP – COGSP – CEI, sobre Reorganização Curricular, progressão continuada e jornada escolar; Resolução SE Nº 4, de 15 de janeiro de 1998 que dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar e Indicação CEE n° 22/97.

No primeiro capítulo, "Reformas Educacionais, Gestão Escolar e Organização do ensino em ciclos" analisamos a gestão escolar na organização didática em ciclos e sua relação com as reformas educacionais nas quais estão inseridas.

No segundo capítulo deste trabalho "Organização do ensino em ciclos", apresentaremos o embasamento da organização do ensino em ciclos de escolaridade e o estudo de algumas propostas e experiências deste tipo de organização didática no Brasil no contexto das políticas públicas educacionais em que as mesmas estavam inseridas procurando identificar medidas provenientes de tais propostas para a Gestão Escolar.

No terceiro e último capítulo "As demandas da organização do ensino em ciclos para a Gestão Escolar", analisaremos os dados obtidos na pesquisa documental e na pesquisa de campo, relacionando-os com o estudo feito nos capítulos anteriores.

1. REFORMAS EDUCACIONAIS, GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS

"A escola não é uma ilha na sociedade" ***(FREITAS, 2004)***

1.1. A organização do ensino em ciclos no contexto das reformas educacionais

As propostas de ensino organizado em ciclos estão, em geral, conforme observado anteriormente, articuladas a políticas de democratização da educação, que visam minimizar os altos índices de evasão e repetência, o que se convencionou chamar de fracasso escolar, observados nas décadas de oitenta e noventa do século passado, quando se começou a discutir a relação entre a educação e a necessidade de desenvolvimento tecnológico dos países subdesenvolvidos para sua sobrevivência no mercado global.

Em São Paulo, um pacote bem articulado de "iniciativas" do governo estadual de surpreendem professores, diretores e todos os atores escolares a cada momento na forma de programas que promoverão a tão reivindicada qualidade na educação. Porém, estas "novidades" não apareceram sozinhas no contexto das políticas públicas de educação e estas políticas, por sua vez, não estão desarticuladas de um processo maior de reestruturação das relações entre Estado e sociedade. Este processo se inicia quando há pelo menos trinta anos, foram anunciadas, como necessárias em face da crise do capital, reformas no mundo todo (CARVALHO, 2007).

Tal necessidade se justificava tendo em vista a inviabilidade da organização criada no chamado Estado de Bem-Estar Social (que se constituiu na Era de Ouro do capitalismo, especialmente os primeiros trinta anos que sucederam a segunda guerra mundial) no contexto das transformações em processo no capitalismo mundial.

Segundo SAVIANI (2005), no período de 1930-70, quando o processo produtivo e a organização do trabalho ainda estão sob a égide do taylorismo-fordismo, a economia de escala e a produção em série para o consumo de massa provocam o uso de um grande contingente de trabalhadores facilitando tanto a organização sindical como a regulamentação estatal, o Estado de Bem-Estar se fez na constituição de um determinado grau de compromisso entre Estado, empresa e sindicatos de trabalhadores.

Com a economia em crescimento, este compromisso garantiu "um relativo equilíbrio social" e intensificou o processo de desenvolvimento das forças produtivas

capitalistas. O resultado disso pode ser constatado no avanço tecnológico que deu origem do que se chamou revolução microeletrônica, também denominada revolução da informática ou revolução da automação. Este avanço tecnológico, entretanto, foi utilizado para alterar o padrão produtivo, introduzindo a acumulação flexível a qual substituiu o taylorisno-fordismo pelo toyotismo, deslocando os mecanismos de controle para dentro da própria empresa, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado.

No plano da política, conforme ressaltam SILVA JUNIOR & FERRETI (2004), isso se traduz na restrição da esfera publica por meio de uma nova regulamentação que possibilitou a expansão da esfera privada, num movimento com origem, em geral, no Estado, através da reforma estrutural orientada por teorias gerenciais próprias do mundo dos negócios, "em vez de teorias políticas relacionadas à cidadania, ainda que na concepção liberal" (p. 27).

A economia mundial, cada vez mais globalizada, com padrões de competitividade seletivos, pressiona as transformações tecnológicas e a qualidade da força de trabalho. As inovações necessitam de maior envolvimento dos trabalhadores com a empresa além do que lhe são, cada vez mais, exigidas novas habilidades dos no campo interpessoal, da comunicação com seus pares, maior capacidade de abstração, maior flexibilidade e capacidade de abstração. Habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular (ainda que não necessariamente dentro da escola pública) pois já não podem ser preparadas em treinamentos de curto prazo dentro da empresa. (FREITAS, 2006).

Neste contexto, surge no debate educacional a discussão acerca da necessidade de se repensar os processos formativos. Desta forma,

> modificações na formação e na qualificação profissional dos trabalhadores foram insistentemente anunciadas como urgentes pelas agências multilaterais e incorporadas nos documentos que referendaram o debate e as reformas educacionais na década (de 90). (CARVALHO, 2007, p.44)

Então, as conseqüências do interesse do capital pela educação, conforme evidenciou FREITAS (2006), são a realidade principalmente em nossas escolas públicas:

> a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e

> as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a "nova escola" que necessitará de uma "nova didática" será cobrada também por um "novo professor"- todos alinhados com as necessidades de um "novo trabalhador"; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no "operacional", nos "resultados" – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um "prático"; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma "perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional. (p. 127)

Na América Latina, com o objetivo de garantir a competitividade no mercado mundial, vem sendo promovida uma "revolução cultural e institucional" impostas politicamente por elites nacionais e internacionais, por meio de um discurso teórico – ideológico que as apresentam como a única possibilidade de alcançar o crescimento econômico e a estabilidade sociopolítica ou simplesmente para sobreviver (CORAGGIO, 2000, p. 82)

Segundo Coraggio, este não é, porém, um problema externos às nossas sociedades pois é corriqueiro na região um estilo elitista de gestão pública. É comum que governantes façam acordos "de cúpula" com as agências internacionais ou com representantes dos governos de países desenvolvidos e promoverem a idéia de que os aspectos socialmente negativos das políticas públicas são impostos pelo exterior, diminuindo a responsabilidade dos agentes nacionais. "Assim, o FMI ou o Banco Mundial transformam-se no 'inimigo' dos setores mais afetados pelas reformas econômicas" (p. 83)

A democratização da educação sob o ponto de vista de tais agências (Banco Mundial, BID, FMI) que além da administração da economia global também se põem como função a regulação social e política, aparece nos documentos oficiais sob os princípios da "equidade" e da "educação de qualidade para todos" com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais reproduzidas pelo capitalismo.

> A escolarização da população tornou-se condição necessária para atender às demandas postas por um setor produtivo em rápido processo de mudança. Este espírito, que já se manifesta na Conferência Mundial de Educação para todos, organizada

> pela UNESCO em 1990, tornou-se lugar comum nos documentos elaborados pelas agências multilaterais. Essa proximidade entre condições de produção e políticas de formação teve como referência mais ampla as teses sobre a globalização da economia, sobre neoliberalismo, sobre a reestruturação produtiva e sobre a pós-modernidade.

No entanto, para além das verdadeiras intenções e do seu marketing, conforme mostra Coraggio (2000), o sentido de tais políticas sociais podem ser interpretados de três formas principais:

- Estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento humano;
- Elas estão direcionadas para compensar conjunturalmente os efeitos da evolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças de mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado.
- São elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal.

É preciso compreendermos, apesar disto, que a política social não está isenta de contradições, como nos mostra o autor, nem é a simples expressão da vontade do mais poderoso, mas algo emergente no qual podem incidir a crítica do discurso dominante e a proposição de alternativas para a sociedade em seu conjunto.

É neste contexto que surgem no Brasil propostas educacionais que visam à democratização do acesso à educação previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 que em sua introdução também se reportam aos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.

É nesse contexto também que políticas de organização de ensino em ciclos começam a ser implantadas em alguns estados brasileiros. Políticas que atuaram mais verticalmente, em especial as políticas implementadas que tiveram como referências mais amplas as teses sobre o neoliberalismo, com caráter mais economicista visando principalmente a correção do fluxo, na medida em que os elevados índices de evasão e de

repetência, as dificuldades de acesso e permanência na escola, a acentuada defasagem idade/série e a insuficiência e precariedade de atendimento no nível pré-escolar estavam na lista dos problemas que afligiam a educação no país. Houveram também políticas que preferiram o envolvimento dos atores no processo, mas ligadas às propostas transformadoras e progressistas (FREITAS, 2003).

1.2. A gestão escolar no contexto das reformas educacionais

A organização da escolaridade em ciclos aconteceu no Brasil, e está acontecendo, com formas e justificativas muito distintas, a partir de princípios e pressupostos diversos. Mesmo que experiências com ciclos plurianuais já ocorram há mais tempo em muitos países, evidenciando uma tendência quase mundial, as reformas são implementadas em contextos diferenciados, específicos, em meio a práticas acumuladas que não são unidimensionais nem lineares. Conforme explica Popkewitz, os padrões mantêm certa continuidade ao mesmo tempo em que expressam

> diferentes níveis de movimento e o cruzamento de vários destinos. Na escolarização, por exemplo, há uma série de aspectos relacionados à mudança: a maneira como a formação de professores se inter-relaciona com os padrões escolares de ensino e administração, como ele é levado para a educação superior e o trabalho de filantropia e da universidade na definição de práticas pedagógicas entre muitos outros. (POPKEWITZ, 1997, p. 36)

Conforme já mencionado neste trabalho, a influência das idéias de alguns autores como Vigotski e Piaget, a defesa da pedagogia focada na aprendizagem da criança (ou em como a criança aprende), as pesquisas que evidenciam o fracasso na escola, a repetência e a conseqüente evasão escolar, provocando o que frequentemente chamamos de exclusão escolar, a luta por uma forma mais democrática de escolarização, e ainda, a necessidade econômica da melhoria do fluxo escolar se constitui em conjuntura propícia na defesa da implementação da escolaridade em ciclos.

É claro que, em determinados casos, o que se observa, pelo discurso e pela forma como a reforma foi implementada, é que prevaleceu a necessidade econômica da reorganização da escolaridade e principalmente da progressão continuada, com o aval das justificativas pedagógicas. Em outras, mesmo que a melhoria do fluxo se constituísse em justificativa e necessidade real, é notado um esforço maior na

democratização do ensino e na implementação de propostas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento dos alunos e uma formação humana com ênfase no social.

Conforme observado na revisão bibliográfica relativa à organização do ensino em ciclos de escolaridade um dos aspectos mais enfatizados a serem repensados com a implementação desta organização é a gestão da escola. Ao analisar as iniciativas de alguns sistemas de ensino organizados em ciclos observamos que, tanto nas propostas provenientes de coligações partidárias de vertentes neoliberais quanto as oriundas das chamadas vertentes progressistas, a gestão da escola é apresentada como fator condicionante para o sucesso destas.

A reorganização de tempos e espaços proposta pela organização do ensino em ciclos já é, por princípio, uma demanda enorme para a gestão escolar. Gestão entendida aqui, como administração, em seu sentido geral, de utilização racional de recursos para fins determinados (PARO, 2008). O que vai determinar se serão concepções ou práticas de gestão conservadoras ou progressistas, transformadoras, é a natureza do objetivo que ela busca concretizar, sua finalidade, em conjunto e como resultante das forças sociais predominantes num determinado momento histórico, de uma dada formação econômico-social (PARO, 2008). Por isso os ciclos são importantes, por que permitem a reflexão sobre tais finalidades.

A concepção de ***qualidade*** na educação, assim como acontece com a de gestão, também dependerá da natureza do objetivo pretendido com ela, que está associada, por sua vez, a forma de se pensar a política pública. Dentro de uma gestão conservadora, está associada à noção empresarial que aplicada ao sistema escolar tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos.

A questão da qualidade de ensino, ou educação de qualidade aparece frequentemente nos discursos de gestores de políticas públicas educacionais e gestores escolares e se faz presente também, intensamente, em meio acadêmico. A partir dos anos 1990 quando no país todo se começa a operacionalizar a universalização da educação fundamental, prevista na Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inciso I) e posteriormente começam a aparecer os resultados de avaliações internas e externas que, confrontados com resultados de outros países, se mostram aquém do esperado para a educação fundamental, se percebe um avanço progressivo no número de alunos na

escola, o que não foi acompanhado de avanço igualmente proporcional na dita "qualidade".

RUSSO (2007) ressalta, porém, que a definição de qualidade de ensino dependerá dos referenciais adotados para sua construção e avaliação.

> Assim, qualidade de ensino não é algo absoluto que pode ser quantificado ou classificado como alguns atributos físicos da matéria. Qualidade é um constructo, isto é, uma categoria socialmente construída e que depende, assim, das opções axiológicas dos sujeitos com ela envolvidos. (p. 75)

Assim como o conceito de qualidade, a "atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinada para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos" (PARO, 2008 a, p. 12). Por isso, aplicação na escola da administração capitalista contribui para a legitimação de um grupo social que mantém o domínio e a hegemonia na sociedade sendo esta administração um dos mais efetivos instrumentos na permanência do *"status quo"*. Ao mesmo tempo, a administração de uma escola que ser pretende transformadora precisa ter uma proposta de articulação com os interesses dos dominados.

> A Administração Escolar, portanto, estará, por sua vez, tanto mais concorrendo para a transformação social, quanto mais os fins que ela busca realizar estiverem comprometidos com tal transformação e quanto mais ela deixar se impregnar, em sua forma, pela natureza e propósitos transformadores desses fins. (Idem, p. 157)

Compreendemos que para isso, não seja necessário, porém, desprezar o progresso técnico obtido na teoria e prática administrativa empresarial, como bem enfatizou Paro. A possibilidade de administração democrática tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da administração escolar tem a ver com os objetivos que se buscam alcançar com a escola e com a natureza do processo que envolve esta busca.

Essas opções axiológicas, ou mesmo o posicionamento político e ideológico destes sujeitos podem ser percebidos na definição de qualidade de ensino e no encaminhamento das propostas evidenciadas na explicitação dos seus indicadores. A apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica são objetivos especificamente educacionais, articulados com interesses sociais

mais amplos e que por isso mesmo, são contrários aos objetivos da classe dominante capitalista.

> Dessa forma, a administração especificamente capitalista, que, mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um *particular* modo de produção, se apresenta, tanto no nível estrutural, quanto no superestrututral como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer "geral", quer escolar, como tendo validade eterna e universal. (Idem, p. 125)

A administração capitalista como mediadora da exploração e domínio se apresenta contrária aos interesses dos trabalhadores, posto que, o empresário por mais interessado que esteja nos destinos da educação e da qualidade de ensino, sua preocupação enquanto empregador de capital é que o processo renda mais do que ele investiu, só assim ele poderá permanecer enquanto capitalista. Seu objetivo será sempre "despotencializar" a ação política do trabalhador negando-lhe a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, libertadora.

Por isso, conforme já foi explicitado, o interesse do capital na educação, mesmo quando falamos de políticas públicas, posto que o Estado é um aparelho para exercício do poder que não visa o interesse geral, mas serve ao interesse de um grupo particular (MARX apud CARNOY, 1987), tende a ter sempre cunho economicista. A administração valorizada nestas políticas, principalmente de cunho neoliberal, portanto é a administração capitalista.

1.3. Gestão do tempo e do espaço na escola

O aspecto mais explícito na proposta da organização do ensino em ciclos é a necessidade de reorganização dos tempos escolares. Isto por que sua principal justificativa está na adequação do tempo escolar ao ritmo de aprendizado de cada criança o que exige certa flexibilidade do mesmo. Por isso, passa-se a questionar as séries (unidades de tempo de um ano letivo) e a propor ciclos de aprendizagem (unidades de tempo de dois anos letivos ou mais) ou ainda ciclos de formação (unidades de tempo formadas pelos períodos em que se classifica o desenvolvimento humano no período da escolarização básica, ou seja, infância, pré-adolescência e adolescência).

Na Instrução Conjunta CENP/COGESP/CEI[2], da Secretaria Estadual de São Paulo, publicada em 13 de fevereiro de 1998, que dá algumas orientações sobre Reorganização Curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores, ao tratar da Organização da Jornada Escolar afirma que adotados os ciclos e a progressão continuada "como forma de romper com a cultura de fragmentação e da exclusão escolar, torna-se necessário, ainda, um novo olhar sobre a organização dos espaços e tempos escolares". De acordo com o documento, existem poucas dúvidas de que quanto maior o tempo dedicado ao ensino, maior será a possibilidade de aprendizagem efetiva dos alunos.

No decorrer da instrução, é ressaltado, porém, que não basta aumentar o número de horas-aula tendo em vista que as aulas efetivamente dedicadas ao ensino não fornece tempo mínimo necessário para o professor desenvolver novos conceitos, passar exercícios, responder a dúvidas, avaliar e identificar dificuldades que demandam reforço. Além disso, é chamada a atenção para um aspecto da escola já há muito constatado por pesquisadores da área educacional, de que grande parte do processo de socialização dos alunos não é transparente e "foge à intencionalidade do ato educativo".

> Na escola, todos os momentos e locais oferecem oportunidade de formação. A gestão dos tempos e dos espaços escolares constitui um dos aspectos da materialidade da escola de indiscutível repercussão no processo educativo. A justificativa frequentemente aventada e tradicionalmente aceita é a de que uma escola organizada possibilita introduzir racionalidade e melhor aproveitamento às condições de trabalho disponíveis. Contudo, é na dimensão do desenvolvimento social e cognitivo dos alunos que os cuidados com a organização dos tempos e dos espaços podem trazer a sua maior contribuição. (SÃO PAULO, 1998a)

A Secretaria constata que a socialização se dá em todos os tempos e espaços na escola e que isso na maioria das vezes não está disposto no programa ou projeto pedagógico da escola, nem no currículo. Não é intencionalmente educativo, portanto. "Nada é gratuito no ambiente escolar e o conjunto das ações deve convergir para a concretização das finalidades propostas no projeto pedagógico da escola" (SÃO

[2] Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas (CENP), Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), são órgãos veiculados à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A Instrução tem como objetivo explicitar às equipes escolares as diretrizes que nortearam as definições relativas à Curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores.

PAULO, 1998a). Desta forma, entrada dos alunos, recreio (intervalo), espaço inter-aulas, nada pode "fugir" à intencionalidade da escola, potencializando também, os tempos e espaços de regulação social.

Segundo Fernandes (2009), a forma como o tempo escolar é elaborado e organizado – ano letivo, bimestre, hora-aula – é produto de uma construção social na qual se desvendam funções que a sociedade transfere para as instituições escolares relacionadas com a infância e a adolescência, confiando que se produza uma adequada correspondência da socialização cultural e a formação de cada indivíduo em especial.

A autora enfatiza que na origem da escola seriada, o tempo era "o tempo da ordem, da industrialização, do tempo que não pode ser desperdiçado, o tempo da produção". (p. 71) Ou seja, o tempo como ordem que tem de ser aprendida e como forma cultural que deve ser experimentada desde a infância encontra na escola o espaço ideal para tal aprendizado.

O tempo estabelecido em bimestres, por exemplo, foi criado para que se tivesse um controle sobre os conteúdos previstos para o ano letivo. Tal necessidade esta embasada em uma concepção de tempo que atribui caráter gradual e cumulativo ao conhecimento.

> Dessa forma, os tempos são predefinidos para cada domínio: tempo de aquisição da leitura e da escrita, das operações matemáticas etc. Esses tempos são recortados, definidos com o planejamento de programas. Essa concepção temporal dicotomiza os tempos em tempos de aprender, tempos de brincar, tempos de recuperar, tempos de avaliar. (FERNANDES, 2009, p. 75)

Na escola organizada em ciclos, conforme já mencionado, há a preocupação em adequar o tempo de escolaridade aos tempos de aprendizagem dos alunos. Perrenoud (2002), por exemplo, propõe uma individualização cada vez maior dos percursos escolares, o que seria uma consequência lógica do que ele chama de "pedagogia diferenciada". Significa "propor, a cada um, situações de aprendizagem ótima em vista de sua progressão" (p. 104).

É claro que tal proposta, no caso brasileiro, por exemplo, demandaria um longo processo de maturação da flexibilidade tão defendida nas propostas de organização do ensino em ciclos e portanto, da quebra na rigidez dos tempos e espaços, bem como da burocracia/hierarquia de nossas instituições.

Na rede estadual de ensino de São Paulo, por exemplo, os ciclos não excluíram as séries. O sistema continua seriado (inclusive nos documentos oficiais) com o advento, porém, da progressão continuada. Isto é, o aluno não pode ser retido nos primeiros anos ficando passível a retenção somente na 4ª série, final do Ciclo I, evitando obviamente distorção idade-série, porém, se esta extensão é feita para um "número significativo de alunos, ou a evasão decorrente de não progressão, em um sistema ou em uma escola, sinalizarão claramente disfunções institucionais sérias a serem verificadas" (Indicação CEE n° 22/97). Isto demonstra claramente uma contradição nos próprios documentos oficiais.

No caso do estado de São Paulo, percebe-se ainda, na rede, muita resistência por parte dos atores envolvidos, pais, alunos, docentes, com relação a uma organização do tempo escolar mais inovadora, mesmo com uma proposta mais conservadora conforme já evidenciado por vários autores (FREITAS (2003), SOUSA *et al* (2007), FERNANDES (2009)), quando comparada às propostas implementadas em outros estados / municípios, tendo em vista seu caráter mais economicista, a forma autoritária como foi implementada, o que explica boa parte desta resistência e por centrar a discussão na aprovação/reprovação, negligenciando outros aspectos potencialmente importantes nas propostas de organização do ensino em ciclos como

> o fim a que se destina a educação, a concepção de homem e sociedade que se pretende implementar (BERTAGNA, 2003), a questão dos conteúdos culturais e, consequentemente, a questão do conhecimento escolar (FREITAS, 2000), a participação e envolvimento dos profissionais, principalmente dos professores nesse processo (GUILHERME, 2003; MAINARDES, 2001), entre outros, descaracterizando-se o caráter inovador e progressista apresentado na concepção inicial da proposta do regime de progressão continuada. (BERTAGNA, 2008)

A burocracia, hierarquia, conservadorismo e autoritarismo presentes nos documentos e percebidos nas escolas são explicados pela aplicação da administração capitalista, já discutido anteriormente, que impede o acesso da maioria da população, ou seja, da classe trabalhadora, à uma educação gratuita e de qualidade, entendida aqui como uma educação que promova a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica, emancipadora.

Para que pelo menos um mínimo de objetivos mais inovadores da proposta de organização do ensino em ciclos seja alcançado é necessário pensar então em uma

forma de gestão que tenha como objeto o processo de produção pedagógico escolar e não a empresa capitalista, tendo em vista a especificidade deste processo (PARO, 2008).

Ao tratar das contribuições da Administração Escolar para a melhoria da qualidade de ensino, Russo (2007) discute alguns fatores da gestão escolar que podem ser "propulsores da melhoria da qualidade de ensino" como instrumentos metodológicos para a democratização do saber e para o incremento da qualidade de ensino. Fatores como o projeto escolar, o planejamento, a organização do trabalho e a gestão democrática.

Para o autor, o projeto político-pedagógico, fundamentado em valores construídos coletivamente, explicitados, aceitos e defendidos na escola, aponta para os fins a serem alcançados pela educação, apontando também a maneira como acontecerá a mediação entre o conhecimento (matéria-prima) e o aluno (sujeito), entre a sociedade (currículo) e o cidadão (produto), entre a educação (prática social) e a escola (espaço do projeto).

Para ele, a formação de sujeitos portadores da herança cultural da humanidade, ou seja, sujeitos históricos, "com visão crítica e inserção produtiva na sociedade, somente pode se dar em uma escola onde este projeto resulte da construção coletiva, com a participação democrática de todos os interessados". (RUSSO, 2007, p. 91)

Sendo assim, a gestão democrática pautada na co-gestão é a única maneira de afiançar os interesses e necessidades dos usuários escola pública e a única a garantir uma educação de qualidade.

A organização do trabalho, que é o fundamento da administração, entendida como a articulação estrutural e processual dos meios em função da realização de fins determinados, quando se refere ao processo de produção pedagógico-escolar, se ocupa de garantir a articulação dos recursos materiais, conceituais e humanos, sob a influência do campo de forças de um projeto político-pedagógico, são cruciais na busca da educação de qualidade. (idem, p. 90)

O planejamento é outro fator da gestão escolar apontado como essencial na educação, de fato, de qualidade. Russo define o planejamento como

> uma atividade de grande complexidade que requer a realização de diagnósticos para o conhecimento das condições concretas e dos recursos disponíveis, a escolha dos meios adequados aos fins pretendidos e das estratégias possíveis para a ação, e a

> definição dos critérios e mecanismos para avaliação dos resultados, com vistas a possíveis correções de rumo. (p. 92)

Quando se trata da escola, que possui especificidades que a distinguem de outras organizações, o planejamento demanda uma condução democrática e participativa. O autor ressalta ainda o caráter dinâmico do planejamento, que é um processo, por isso não pode se confundir com o plano, seu produto sob a forma escrita.

Acontece que, frequentemente, o planejamento é visto como "instrumento de controle burocrático" e sua avaliação recai sobre o plano, o documento e seus aspectos formais. É necessário, porém, que não seja comprometida a participação política dos elaboradores.

A discussão desses fatores da gestão escolar colaboradores para uma educação em favor da maioria contribuirá muito para a análise da prática de gestão escolar e sua relação com as demandas provenientes da organização do ensino em ciclos, objeto de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2 – A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS

Promoção automática, progressão continuada, avaliação formativa, institucional, avaliações externas (e seus respectivos índices), indicadores de qualidade, reforço, indicadores de desempenho e bônus são algumas "novidades" inseridas no cotidiano escolar nos últimos anos, apesar de não parecer haver nas escolas alguma reflexão sobre estes conceitos.

A idéia de se organizar o ensino, a formação escolar, que não seja uma "sucessão de programas anuais", porém, não é nova. Conforme aponta Perrenoud (2004), o novo é que, se antes se tinham alguns experimentos, alternativas ou "reformas particulares", hoje inúmeros países se orientam ou estão orientando-se para os ciclos plurianuais em todo o sistema educacional, inclusive no médio.

A progressão continuada dos alunos ao longo do ciclo, surgiu diante da necessidade de reorganizar o tempo escolar em decorrência do baixo desempenho apresentado pelos alunos do Ensino Fundamental, do alto percentual de evasão causado pela repetência, além das conseqüências que isto tem sobre o orçamento público.

Além disso, conforme aponta Fernandes (2009), a origem da implantação dos ciclos acontece a partir de justificativas também políticas, pois

> a idéia de uma escolaridade em ciclos nas escolas brasileiras estava associada aos estudantes das classes menos favorecidas, tanto social quanto economicamente e, depois, essa proposta se amplia e conquista o discurso e a prática pedagógica no final dos anos 90 e no início do século XXI. (p. 17)

Segundo aquela autora, a apropriação de novas teorias por parte da pedagogia nos campos das metodologias e da alfabetização, principalmente os estudos de Vigotski, Piaget e Ferreiro nas décadas de 70, 80 e 90, trouxe fundamento teórico para as propostas de organização do ensino em ciclos cujo princípio reside no fato de que os sujeitos constroem seu próprio conhecimento e que demandam diferentes ritmos e tempos, para isso.

A opção por esse regime, conforme evidenciam Barreto e Mitrulis (2004) na maioria das vezes está vinculada ainda a outras questões relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada:

> Concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos. (p.190)

Para Perrenoud (2004) os ciclos decorrem de uma concepção de ensino que necessita da reformulação da relação pedagógica entre professor e aluno, valorizando a formação e desenvolvimento global do indivíduo e propondo rupturas com os modelos tradicionais de ensino. Para que isso ocorra, porém, é necessário muito mais que a simples proibição da reprovação, como o próprio autor evidencia, pois

> na medida em que a reprovação é, com bastante freqüência, inútil, reduzi-la é sempre um progresso. Todavia, se não for tomada nenhuma outra medida, as desigualdades reais entre alunos não podem senão aumentar, mesmo que não sejam dramatizadas. (p. 13)

O que se percebe é que no momento em que se questiona o professor como mero "transmissor de conhecimento", como o centro do processo de ensino e de aprendizagem, passa-se a questionar, também, a forma arbitrária de avaliação que predominava nas escolas e consequentemente todo o processo de promoção e retenção ou aprovação e reprovação.

Na esfera das discussões acadêmicas, a importância de se romper com a organização seriada excluindo a reprovação tem merecido concordância. O problema parece estar na formulação e implementação das propostas nas mais diversas realidades econômicas e político-sociais do país já que esta inovação necessita de uma reconceituação do espaço escolar, ocasionando mudanças que englobam todo o processo ensino-aprendizagem.

2.1. Antecedentes históricos da organização em ciclos no Brasil

Segundo estudos da UNESCO (BARRETO E MITRULIS, 2004), na década de 50, as reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.. Nesta mesma década, educadores brasileiros participaram de debates internacionais envolvendo o problema da repetência, como a Conferência Regional

Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Lima, Peru, no ano de 1956. Um estudo sobre o fenômeno da reprovação na região, que subsidiava as discussões, divulgava medidas introduzidas com sucesso por diferentes países para deter a acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino e essas medidas apontavam para a promoção automática.

Almeida Júnior, educador que participou daquela Conferência, em exposição feita poucos meses depois sobre o tema "Repetência ou promoção automática"? afirmava que nem a "promoção em massa", nem a "promoção por idade", nem tampouco a "promoção automática"convinham de pronto ao caso brasileiro. Far-se-ia necessário, antes, adotar medidas preliminares prioritárias como: modificar concepção vigente do ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor e aumentar a escolaridade primária para além de quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (BARRETO E MITRULIS, 2004, p. 191).

Na década de 60, começaram as primeiras experiências com este sistema apesar de já aparecer no ideário pedagógico brasileiro desde a década de 20. Com o aval da LDBEN 4024/61, artigo 104, que permitia a organização, em caráter experimental, de cursos ou escolas com currículos, métodos e períodos escolares próprios, foram desenvolvidas experiências em alguns estados brasileiros. Destacam-se: a organização por níveis em São Paulo (1968-1972) e Pernambuco (1968), e o sistema de avanços progressivos em Santa Catarina (1970-1984) e Minas Gerais (1970-1973). Tais iniciativas tiveram como referência o "sistema de avanços progressivos" adotados nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra. Segundo Barreto e Mitrullis (2004) as escolas anglo-saxônicas tinham como características uma tolerância maior em relação às diferenças de aprendizagem dos estudantes do que as escolas de tradição latina, das quais derivou o nosso sistema educacional.

Conforme estas autoras evidenciaram, nas escolas inglesas, os alunos podem receber o certificado de conclusão do ensino obrigatório aos 16 anos tendo apresentado o nível "x" de desempenho escolar – correspondendo, por exemplo, ao nível de 7ª série brasileira – ou o nível "z", a que chegam boa parte dos que foram aprovados no nível que corresponde ao nosso ensino médio. É necessário ressaltar porém, que, embora inspirados em sua origem, em uma concepção democrática de educação do que a

baseada na cultura da repetência, pode-se encontrar também dispositivos sutis de aliar a seleção social dos alunos ao desempenho de suas trajetórias escolares diferenciadas.

> Dependendo dos níveis de desempenho alcançados, é comum que a escola subestime a capacidade do aluno de progredir intelectualmente, oferecendo-lhe oportunidades educacionais menos desafiadoras que não lhe permitem passar para níveis mais adiantados. (BARRETO E MITRULIS, 2004, p. 198)

As experiências iniciais com organização por níveis ou com os avanços progressivos no Brasil tiveram curta duração, com exceção do sistema de avanços progressivos em Santa Catarina que durou 14 anos. Fatores como resistência docente à concepção pedagógica adotada e a falta de condições necessárias ao trabalho pedagógico e ao atendimento das necessidades dos alunos contribuíram para a rápida extinção deste tipo de organização (MAINARDES, 2001; BARRETO E MITRULIS, 2004).

Com a Lei 5692/71 a organização escolar não seriada deixa de ter caráter experimental ao destacar, no artigo 14, parágrafo 4°, o "sistema de avanços progressivos" como alternativa de organização. Foi apenas no final da década de 70 e início da década de 80 que ocorreram as iniciativas de organização do sistema educacional com a denominação de ciclos. Dentre as iniciativas destacam-se os Ciclos Básicos de Alfabetização implantados em São Paulo (1985), Minas Gerais (1985), Goiás e Paraná (1988); o Bloco Único no Rio de Janeiro (1979-1984); O ciclo de aprendizagem no município de São Paulo (1992) e a Escola Plural em Belo Horizonte (1994). (BARRETO E MITRULIS, 2004).

Embora as diferentes experiências e propostas tivessem suas especificidades, tinham em comum partir da premissa de que era necessário no ensino fundamental um sistema de avaliação que não excluísse o aluno da escola, tentando "amenizar" ou até "resolver" o problema da evasão e da repetência e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público e sua democratização. Isto, parece ser emergencial em qualquer política pública no Brasil e em muitos outros países no mundo que, com a ajuda de agências multilaterais, têm implementado reformas educacionais visando o ingresso no mercado global em melhores condições competitivas conforme observarei no próximo capítulo.

2.2. Experiências com ciclos no Brasil

Enquanto regime alternativo de organização do ensino, está previsto na atual LDB, Lei Federal n° 9394/96, art. 23, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s), porém, como já foi enfatizado, está presente desde a Lei n° 4024/61, artigo 104, com caráter experimental e na Lei n° 5692/71, artigo 14, é explicitada como alternativa.

Nos PCN's, referenciais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997 para a renovação e reelaboração da proposta curricular da educação no Ensino Fundamental em todo o país, já organizam este ensino em ciclos

> pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. (BRASIL MEC/SEF, 1997, p. 42)

A opção da organização da escolaridade em ciclos aconteceu seguindo a tendência predominante nas propostas de vários municípios e Estados que na década de 1980 reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais adotando como princípio norteador a flexibilização da seriação respeitando os diferentes níveis de aprendizagem que os alunos apresentam.

As experiências pioneiras com ciclos ainda que tenham apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes da prática tornaram-se modelos de propostas de ensino em outros Estados e municípios, voltadas para a superação da exclusão.

Faremos uma breve abordagem de algumas destas experiências em seguida, observando as características das políticas públicas educacionais implementadas e as mudanças ocorridas na gestão escolar. Tratam-se de propostas muito mencionadas nos estudos sobre ciclos no Brasil, objetos de pesquisa de inúmeras teses e dissertações lidas. Posteriormente serão importantes na análise da implementação da progressão continuada no Estado de São Paulo e da política educacional que a contextualiza.

2.2.1. Os Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA`s)

Na década de 80, quando grupos políticos e educadores progressistas assumiram importantes cargos nas "instâncias mediadoras", levantando a bandeira da mudança na Educação, foram implantadas medidas inovadoras nas escolas públicas onde surgem os Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA) em quatro estados: São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988). (BARRETO E MITRULIS, 2004)

Basicamente, a proposta constituiu-se em eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando as informações sobre a necessidade de reforço e atendimento às necessidades específicas; oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para a apropriação dos conteúdos; capacitar os professores que atuavam na proposta; alterar a concepção e a pratica de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolingüística, Sociolingüística e Psicologia. (MAINARDES, 2001)

É marcada assim, através do Ciclo Básico de Alfabetização, uma ruptura com a idéia da simples promoção automática, subsidiando a possibilidade da implantação do ensino por séries no restante do Ensino Fundamental. Entretanto, como em outras políticas educacionais, os ciclos básicos foram afetados pelas descontinuidades políticas e ausência de outras condições básicas para sua implementação, pela fragilidade nos mecanismos de avaliação da sua eficácia.

Foram constatados, porém, alguns avanços decorrentes destas experiências. No município de São Paulo, onde o Ciclo Básico foi implantado a partir de 1984, envolvendo as séries iniciais, as mudanças colocadas por ele resultaram numa melhoria de 10% nos índices de promoção. Quatro anos depois da implementação, foi instituída a jornada única de trabalho docente e discente, aumentando a permanência diária para seis horas-aula para os alunos do Ciclo Básico, oferecendo melhores condições de trabalho.

Tanto a experiência em São Paulo, quanto a de Minais Gerais e Paraná foram avaliadas pelos seus respectivos órgãos oficiais responsáveis e em dissertações e teses acadêmicas.

> Nébias (1990) concluiu que o Ciclo Básico representou um avanço na democratização do ensino, ainda que esse avanço tenha ficado aquém das expectativas das entidades de classe, dos profissionais da Rede, do nível de qualidade de ensino a

> que os alunos têm direito e do que o Estado deveria ter conseguido. Para Bonel (1993), o Ciclo Básico, ao contrário de promover a integração, propiciou a segmentação, inclusive da avaliação dos alunos, havendo ausência da prática de avaliação (...) (NEBIAS, 1990 E BONEL, 1993, apud MAINARDES, 2001)

Para Mainardes, a proposta do CBA nos três estados citados, pode ser considerada coerente e positiva. A promoção automática foi complementada com referencial teórico para a prática pedagógica e com medidas auxiliares, tais como: estudos complementares para alunos que necessitam de maior tempo para apropriação de conteúdos, renovação das propostas curriculares, capacitação de professores, além da Jornada Única, já mencionada, e a Hora de Trabalho Pedagógico em São Paulo.

Ainda segundo aquele autor, algumas dificuldades permanecem, como: a fragmentação do processo de formação continuada dos professores; os níveis de indiferença dos professores à proposta; as dificuldades no atendimento à heterogeneidade das turmas; o desempenho insuficiente de muitos alunos; as estratégias de retenção de alunos ("reprovação camuflada"); a fragmentada organização do trabalho pedagógico nas escolas (ausência de trabalho coletivo e planejamento conjunto impossibilitando intervenções sistemáticas e planejadas).

2.2.2. A Escola Plural

Implantada em 1995, na gestão do Partido dos Trabalhadores (1993-1996), a escola Plural surgiu da necessidade de formulação de uma proposta que instituísse diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e identificasse os princípios norteadores de uma escola que surgia a partir da luta pela autonomia e pela gestão democrática, devolvendo-a aos profissionais da rede municipal, aos pais e alunos como uma proposta global de governo para a educação municipal. (CASTRO, 2000, p. 4)

Segundo Castro (2000), inicialmente sob a forma de uma experiência pedagógica autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, a Escola Plural condensa na sua formulação uma nova concepção de educação que busca transformar a *função* e a *feição* da escola pública, e uma escola que

> busque uma forma de estruturação que articule uma nova representação social – uma escola de qualidade para todos os sujeitos que dela participam – espaço de socialização e vivência, no qual as experiências significativas dos sujeitos aí incluídos possam legitimamente se expressar. Um espaço público e plural em que o conhecimento escolar se constitua no processo ativo de interlocução entre educadores e educandos, tomados na multiplicidade das dimensões cognitivas, afetivas, estéticas e éticas, constitutivas do processo educativo que busca a construção de sujeitos ativos e emancipados. (Idem, p. 8)

Os resultados obtidos, segundo a mesma autora, indicam um conjunto de avanços efetivos e uma gama variada de problemas. Porém, é percebido em cada escola, de forma mais ou menos clara, "dependendo da circunstância específica de cada uma delas", o desenho de uma instituição que busca tornar o educando o centro da ação educativa; que apresenta na reiteração da demanda de formação continuada as questões relativas à profissionalização e a (re) constituição do ofício do professor; que percebe a avaliação formativa, contínua e processual como uma abordagem mais rica do processo ensino-aprendizagem, mas que tem dificuldades em adotar uma concepção de formação contínua e ininterrupta, que supõe a ruptura da vigência dos graus ou séries escolares; que vê na construção coletiva da proposta pedagógica a possibilidade efetiva da autonomia da escola, mas questiona ausência de "diretrizes curriculares" para cada ciclo de formação. "Uma unidade tensa e conflituosa que exige da comunidade escolar – professores, funcionários, pais e alunos – uma interlocução cotidiana na busca de alternativas de ação" (p. 14).

Para Barreto e Mitrullis (2004) porém, a Escola Plural é o exemplo de que, mesmo quando se sai das extensas redes estaduais, "cujas formas de comunicação entre os atores escolares são mais difíceis, porque mediadas por estruturas mais fortemente burocratizadas e frequentemente eivadas de ranço autoritário" (p. 216) e se focaliza municípios em que a participação e o envolvimento dos agente educacionais têm sido maior, como Belo Horizonte, a maioria dos docentes também considera como imposição legal a implantação do programa em ciclos.

> Para os professores da 'Escola Plural', tal imposição teria cerceado a tradição, corrente entre as escolas, de construírem projetos pedagógicos próprios e provocado a desestabilização da prática docente diante de propostas radicais que não estavam muito claras para eles. O modelo é, por isso, tido como extremamente polêmico e, como nas outras redes, o nível de

> adesão dos professores varia muito, havendo escolas que funcionam em moldes tradicionais, enquanto outras ensaiam mudanças na direção preconizada. (p. 216)

Para aquelas autoras as críticas sobre as práticas de educação continuada adotadas pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte não obscurecem, entretanto, a demonstração de uma expressiva satisfação dos docentes quanto à gestão escolar:

> O clima da escola teria mudado favoravelmente em decorrência do padrão democrático de colaboração entre direção, coordenação pedagógica e professores existente na maior parte da rede; do tempo de trabalho remunerado na escola para estudo, pesquisa, reuniões de planejamento e avaliação das atividades; da grande flexibilidade para desenvolver projetos de trabalho com grupos específicos de alunos e para propor formas de atendimento e recuperação daqueles com dificuldades, a partir de diferentes arranjos de pessoal. (BARRETO E MITRULIS, 2004, p. 217)

A Secretaria de Educação de Belo Horizonte contrata três professores para cada duas turmas, sendo previsto, em princípio, um professor de referencia para cada classe e um de apoio, que transita nas duas. O coordenador pedagógico é eleito entre os pares. A escola se organiza segundo suas conveniências, decidindo se o coordenador pedagógico passa a professor para facilitar o atendimento daqueles alunos com dificuldades, se haverá divisão entre os professores de referência, de apoio, de projetos, de outros. Com todas essas vantagens, os professores se queixam, porém, da falta de condições para atenção individualizada aos alunos que mais necessitam delas.

A luta pela democratização das relações nas escolas municipais de Belo Horizonte que antecede os ciclos, através da participação nas associações de pais e alunos, colegiados, conselhos de classes, assembléias escolares, instâncias coletivas de construção de novas propostas como o Primeiro Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal e a eleição para diretores e vice-diretores de escola demonstram que há um fortalecimento da participação política que parece beneficiar uma proposta inovadora e mais elaborada de organização do ensino em ciclos.

2.2.3. A Escola cidadã

Em Porto Alegre, a experiência com a organização do ensino em ciclos também se inclui na concepção denominada ciclos de formação. A proposta foi organizada em três ciclos correspondentes às etapas de vida dos estudantes (infância, pré-adolescência e adolescência), "visando respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, bem como dar continuidade às suas aprendizagens nos três anos de cada ciclo". (XAVIER, 2007, p. 62)

Os ciclos de formação de Porto Alegre aconteceram dentro do projeto intitulado Escola Cidadã, proposta de redemocratização da escola voltada para a superação da exclusão e para o sucesso escolar dos estudantes, "nos moldes das propostas dos municípios de São Paulo (1989-1992) e Belo Horizonte (1993-1996)" (Idem, p. 58). Tal projeto foi implementado na segunda gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) na prefeitura que desde a primeira administração (1989-1992) já assumiu com uma proposta de gestão popular e de implementação de uma administração diferenciada das que vinham sendo propostas até então, tendo como ponto de partida a defesa da participação da população nas decisões sobre o rumo que deveria tomar a cidade, conforme evidencia Krug (2002), processo chamado "desprivatização do Estado".[3]

Segundo Xavier (2007), com relação à proposta educacional, esta estava inserida em políticas públicas que defendiam a democratização do ensino, aprendizagem de pedagogias para as classes populares, democratização das relações institucionais e participação popular. A autora destaca que

> Para Azevedo (1997), o projeto inspirou-se em contribuições teórico-práticas de educadores progressistas da academia, da escola pública básica e das experiências da luta democrática dos movimentos sociais e está articulado com uma concepção de homem e de mundo e com um novo projeto de sociedade. O referido projeto incorporou as teorias de Vigotsky e a dimensão socioantropológica da teoria freiriana, defendendo a inclusão como princípio e o sucesso escolar como meta de todo ato educativo. (XAVIER, 2007, p. 58)

[3] O mais importante movimento de desprivatização do Estado foi, segundo a autora, o Orçamento Participativo que oportunizou a criação de fóruns de participação popular na discussão das políticas públicas e de aplicação do orçamento. "Assim, esses fóruns se constituem em espaços pedagógicos que possibilitam a apropriação, pela população, das contradições entre realidade vivida em seu cotidiano e a realidade percebida via meios de comunicação" (KRUG, 2002, p. 87)

Este processo de democratização também avançou com a nova legislação para a implantação dos Conselhos Escolares e eleição de diretores e, logo em seguida, foi realizado o Congresso Constituinte das Escolas Municipais, com a participação de professores (as), pais/mães, alunos (as) e funcionários quando houve a discussão, construção e aprovação das bases filosóficas, éticas, políticas e pedagógicas do projeto Escola Cidadã, referentes ao processo de gestão democrática, de elaboração curricular, de avaliação e relativos aos princípios de convivência no interior da escola[4]. Ainda segundo Xavier, o compromisso com essa orientação resultou na reestruturação curricular e na reorganização do ensino intitulada Ciclos de Formação em substituição à tradicional organização da escola seriada.

Nesta proposta de organização, as professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente. O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição vivida e a realidade percebida pela comunidade. A partir dessa pesquisa, reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com as professoras e professores o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola.

Para Krug (2002), os Ciclos de Formação viabilizam a democratização da escola a partir de princípios culturais, psicopedagógicos, epistemológicos e filosóficos referentes à educação popular, à teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e ao atendimento da necessária interdisciplinaridade para transformação da realidade e para inclusão social.

A partir de 2004, a Administração Popular foi substituída por uma nova coligação partidária. Segundo Xavier (2007), o projeto educacional construído, porém, até a publicação do artigo não havia sido oficialmente substituído. Mas, segundo Krug (2002), a partir de 2001, na quarta gestão da chamada Administração Popular no município, já se percebiam mudanças significativas na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, interpretadas como descontinuação do acúmulo das administrações anteriores.

---

[4] Estas ações fizeram parte do projeto intitulado "Gestão democrática na Escola Cidadã", para desprivatização das instituições escolares e auto-organização das escolas. Foram realizadas quatro ações básicas: reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, a eleição de diretores e vice diretores, a criação de Conselhos Escolares e a Constituinte Escolar.

2.2.4. Os ciclos de aprendizagem no município de São Paulo

Implantada em 1992 no final da administração do Partido dos Trabalhadores de 1989 a 1992, a organização dos ciclos na cidade de São Paulo se deu articulada à reorganização curricular, integrantes de uma política educacional que visava a construção de uma escola pública democrática, popular e de qualidade. (SOUZA et. al., 2007)

As diretrizes fundamentais que pautaram esta política educacional eram: democratização da gestão, democratização do acesso, nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos. Segundo Cortella (1992) investiu-se na democratização das relações de poder na sala de aula, na participação da comunidade escolar no conselho da escola com caráter deliberativo e na elaboração coletiva do orçamento educacional, tendo por base os planos elaborados nas escolas, pelos representantes de pais, alunos, professores e funcionários reunidos paritariamente nos conselhos.

A melhoria qualitativa do trabalho desenvolvido ao final de 1992 foi buscada a partir de três grandes eixos: Movimento de Reorientação Curricular, interdisciplinaridade e Formação Permanente, apoiados nos princípios de garantia da autonomia das escolas e parceria com os movimentos populares na educação de adultos, na participação efetiva da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica pela valorização do trabalho coletivo e, por fim, pela descentralização das ações de planejamento e formação.

A organização do ensino em ciclos está explicitada no Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, aprovado em 1992 pelo Conselho Estadual de Educação:

> O novo Regimento, apoiado na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propôs uma organização escolar regida pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação, sobretudo na transição das séries iniciais, garantindo-se um regime de ciclos para todo o Ensino Fundamental. (CORTELLA, 1992, p. 61)

A partir de 1992, o ensino fundamental foi estruturado em três ciclos: ciclo inicial (antigas 1ª, *2ª* e 3ª séries), ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6a séries) e ciclo final (antigas *7ª* e 8ª séries); a avaliação passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que deveriam ser discutidos com os educandos e seus responsáveis (quando fosse o caso), as notas foram substituídas por três conceitos (plenamente

satisfatório, satisfatório, insatisfatório); e, finalmente, a retenção só ocorreria ao final de cada ciclo e, se retido, o educando refaria somente o último ano do ciclo correspondente.

Para Sousa (2007), porém, a medida de maior impacto foi adotada em 1992, com a decisão de destinar 30% da receita de impostos para a educação na qual não se incluíam os gastos com transporte, merenda e aposentados, o que foi alterado em 2001 pela Lei n° 13245 que inclui, além destes, outras despesas que passaram a ser consideradas como manutenção e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção de ciclos articulava um conjunto de aspectos inseparáveis segundo a autora: "uma visão de democratização da escola como garantia de acesso e permanência a uma escola que explicita a relação de seus objetivos e atividades, consubstanciados em um currículo problematizado". (p. 37)

Está evidente que a organização do ensino em ciclos não pode ser implantada enquanto medida isolada, deve estar atrelada a um projeto educacional abrangente, fundamentado, com princípios político-pedagógicos definidos e o fortalecimento da escola. Em todos os casos citados, por exemplo, a gestão escolar é evidenciada como aspecto importante que pode fazer a diferença na implementação da proposta de organização do ensino em ciclos promovendo a democratização dos espaços para estudo, discussão e planejamento dos professores responsáveis por cada ciclo, clima de colaboração entre coordenadores pedagógicos, direção, professores, pais e alunos e ainda, os arranjos de pessoal, tempo e espaço necessários para atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem, permitindo assim a tão defendida flexibilização da organização escolar.

Para Barreto e Mitrulis (2004), as experiências com ciclos escolares realizadas nos municípios de São Paulo (1992), Belo Horizonte (1994) e, posteriormente, em Porto Alegre (1997), foram denominadas radicais pelo fato de serem formuladas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), por apresentarem um currículo baseado em princípios ordenadores e por possibilitarem a integração dos conteúdos a partir das experiências sócio-culturais dos alunos, tendo em vista a construção de uma escola de "corte popular e democrático.

2.2.5. A organização do ensino em ciclos no estado de São Paulo

Na rede de ensino do Estado de São Paulo, implantado em 1998 por meio da Resolução SE n° 4/98, o regime de progressão continuada foi organizado em dois ciclos: Ciclo I, correspondente às quatro primeiras séries, e o Ciclo II, às quatro últimas séries do ensino fundamental. A avaliação da aprendizagem é contínua e cumulativa, o que permite a observação da necessidade de reforço e recuperação. Existem habilidades e conteúdos mínimos que devem ser dominados ao final de cada ano letivo, em cada série. O aluno que não atingir tais habilidades e conteúdos é promovido para a série seguinte, com aulas de reforço e recuperação. Ao final de cada ciclo, se, apesar das oportunidades oferecidas como os projetos de recuperação e reforço, os alunos não tiverem um desenvolvimento satisfatório, poderá ser retido um ano para recuperação dos conteúdos. (BARRETO E MITRULIS, 2004; MAINARDES, 2001; SOUSA et. al, 2007)

A Secretaria de Educação afirma que as condições básicas de implementação da organização escolar estão asseguradas como: as escolas diferenciadas para crianças e jovens (que ainda não acontece em todas as escolas de Ensino Fundamental e é muito questionada, como observaremos adiante); extensão da jornada escolar; ampliação da equipe técnica das escolas com a presença do professor coordenador em todos os estabelecimentos de ensino; horas de trabalho pedagógico coletivo; mecanismos de reforço e recuperação, distribuição de equipamentos e materiais pedagógicos; e descentralização de recursos financeiros diretamente às escolas (BARRETO E MITRULIS, 2004, p. 216).

Porém, para os professores as condições de trabalho existentes na rede estadual são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva de todos, devido: ao grande número de alunos por classe, que dificulta o acompanhamento mais individualizado; a falta de estrutura física e de pessoal para esse acompanhamento e à falta de capacitação docente. Outro ponto de questionamento é a tendência de os professores atribuírem a medida como sendo iniciativa exclusiva dos gestores do sistema, mais fortemente observável, conforme Barreto e Mitrullis, no caso dos Estados de São Paulo e do Ceará. Constantemente associam o regime de ciclos a interesses economicistas dos administradores, os quais teriam maior empenho em cortar gastos públicos mediante a introdução da progressão continuada. Por isso, sentem dificuldade de se apropriar efetivamente da reforma e de se considerar parte integrante e interessada.

Em meados do século passado, o Brasil apresentava índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Dados relativos à população de crianças na faixa de 7 a 10 anos e à matrícula escolar nas quatro séries da escola primária autorizavam afirmar que, na ausência de reprovações, ou seja, se fosse adotada a matrícula por idade cronológica, o sistema paulista teria condições de atender a um número muito maior de alunos que quisessem prosseguir os estudos, pois já apresentava uma quantidade de vagas escolares que excedia as necessidades de atendimento à faixa etária para qual estava previsto o ensino obrigatório:

> Durante décadas, as análises realizadas sobre a produção da retenção vêm apontando duas ordens de conseqüências indesejáveis: os prejuízos que causa à organização e ao financiamento do sistema de ensino e os obstáculos que interpõe ao processo de aprendizagem dos educandos e suas nefastas decorrências no plano pessoal, familiar e social. (BARRETO E MITRULIS, 2004, p. 190)

Sousa et. al. (2007) ao tratar das iniciativas da implantação de ciclos e progressão escolar na rede estadual de ensino de São Paulo, ressaltam que a progressão continuada foi apresentada no Programa de Governo na campanha do PSDB em 1994, como uma estratégia para a regularização do fluxo escolar, visando "reverter o quadro de repetência e evasão". Para Sousa et. al. (idem), a regularização do fluxo escolar é um aspecto importante a ser enfrentado para que se garanta o direito dos alunos ao ensino fundamental no tempo previsto, mas é preciso lembrar que a distorção idade-série é conseqüência de um problema e não a sua causa:

> Entre outros fatores, uma das causas do fracasso escolar está na organização rígida e excludente da própria escola. Sendo assim, a progressão continuada, ao estabelecer como princípio a progressão na trajetória escolar, tem o potencial de reestruturar o tempo, o espaço, o currículo, a avaliação, as relações interpessoais e a gestão escolar, questionando, no limite, a própria função da escola. (p. 40)

Questiona-se também a duração de quatro anos dos ciclos paulistas pois "eles incidem sobre a tradicional divisão do ensino fundamental, recrudescida pelas medidas de reorganização das escolas , que resultaram na separação física dos alunos menores

dos mais velhos" (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 217). Tais medidas estariam em contraposição às propostas que introduzem ciclos intermediários buscando facilitar, para o aluno, a transição do sistema de professor único para o de professores especialistas e contribuir para a efetiva integração da escola de oito anos. Os PCN's, que estão organizados em ciclos de dois anos

> mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental. (PCN's, Introdução, p. 43, 1997)

Porém, o próprio documento (Introdução – PCN's) evidencia que essa estruturação não contempla os principais problemas da escolaridade no ensino fundamental: não une as quarta e quinta séries para eliminar a ruptura desastrosa que aí se dá e tem causado muita repetência e evasão, como também não define uma etapa maior para o início da escolaridade, que deveria (a exemplo da imensa maioria dos países) incorporar à escolaridade obrigatória as crianças desde os seis anos[5].

Para Freitas (2003) esta divisão física (1ª a 4ª séries em um equipamento escolar e de 5ª a 8ª séries em outro) impede que os tempos de formação sejam redefinidos. Resta então a opção de dividir estes dois conjuntos de tempo em subetapas internas de dois anos cada. Entretanto, ressalta o autor, isso não respeita as fases de desenvolvimento da criança como ocorre na proposta de ciclos. Apesar disso, esta seria uma medida mais adequada para se "voltar a ter controle sobre a implantação da progressão continuada e poder transformá-la com o tempo, de alguma forma, em uma versão mais próxima dos ciclos" [6]. (p. 71)

A rede pública estadual de São Paulo, que atualmente conta com cerca de 224.228 docentes entre efetivos e não efetivos, atendendo à quase 5 milhões de alunos nos ensinos fundamental e médio, matriculados em mais de 5200 escolas[7], possui uma

---

[5] Em 2010 a rede estadual de ensino de São Paulo implantou o ensino fundamental de 9 anos em cumprimentoà Lei Federal n° 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, incorporando a criança de seis anos à escolaridade obrigatória e sinaliza a reorganização do ensino em ciclos para ciclos de menor duração que os atuais.

[6] Freitas (2003) considera que a organização na rede estadual São Paulo não se trata de uma proposta de ciclos e se refere à mesma como proposta de Progressão Continuada, o que será mais claramente abordado no subitem seguinte.

[7] Fonte: Departamento de Recursos Humanos (DRHU) e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) orgãos vinculados à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, disponíveis nos sites

organização complexa permeada por relações hierárquicas contraditórias o que a torna um campo de disputa política evidente.

As propostas de autonomia e flexibilidade presentes nos documentos educacionais com vistas à democratização da escola pública, esbarram nas demandas burocrático-administrativas existentes na rede, na carência de recursos materiais e humanos e no autoritarismo que permeia toda a pirâmide hierárquica, dos gestores de políticas públicas educacionais até os gestores escolares. Este conflito, autonomia-flexibilidade versus burocracia-precariedade-autoritarismo, torna-se um grande desafio para a gestão da escola organizada em ciclos.

2.3. Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Ciclos de Escolaridade, Progressão Continuada

Conforme evidenciam Souza e Alavarse (2003), embora se observe o emprego generalizado da expressão ciclos na literatura, na legislação e nos mais variados documentos de redes públicas de ensino em todo o país, como forma de caracterizar uma organização de ensino oposta à seriação anual, a análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade escolar.

A nomenclatura da organização em ciclos no Estado de São Paulo, por exemplo, é discutida por alguns autores como FREITAS (2003) que chama a organização paulista de "progressão continuada" e trata da mesma, inclusive, como "proposta não ciclada". Para o autor, iniciativas como a da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, iniciada em 1994, constituem-se em propostas globais de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a proposta no estado de São Paulo destina-se a "viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc.)". (FREITAS, 2003, p. 9)

Por sua vez, Arroyo (1999) se refere à mesma proposta como "ciclos de progressão continuada", para diferenciá-la da proposta de "Ciclos de formação" implantada no município de Belo Horizonte, em 1994.

Fernandes (2009) aponta que tanto na literatura brasileira atual, como na estrangeira, além de não se ter uma definição única para o conceito de ciclo, têm-se uma série de outros termos atrelados à esta palavra: ciclo de aprendizagem, ciclo de estudos,

---

http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=mobesc e http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/QUADROS_SEE.pdf. Acesso em 12/06/2010.

ciclo de aprendizagem plurianual, ciclo de formação, ciclo de desenvolvimento. A autora, porém, salienta que podemos sim falar em ciclos, de um modo geral, pois, embora nas diferentes experiências e propostas os ciclos assumam certas especificidades, existe algo de comum que unifica tais conceitos: "a concepção de tempo escolar mais alargado e as conseqüentes reestruturações do conhecimento em sua funcionalidade, concepção, organização e sequenciação no currículo escolar". (p. 84)

Visando evitar a utilização inapropriada da denominação de ciclos, Fernandes emprega "ciclos de escolaridade" quando não se refere a nenhuma experiência ou formulação teórica mais específica e "progressão continuada" quando nos referirmos especificamente à proposta de organização do ensino em ciclos no estado de São Paulo. Neste estudo emprestaremos esta denominação da autora quando estivermos nos referindo à proposta de ciclos de um modo geral.

2.4. Os ciclos e as possibilidades

Alguns autores também chamam atenção para a necessidade de algumas condições para o sucesso do sistema de ciclos. Demo (1998) propõe

> o diagnóstico honesto e profundo por parte do professor em termos dos obstáculos que o aluno enfrenta para aprender. A partir desse diagnóstico, evidencia-se a interferência competente do professor para recuperar o aluno. Há necessidade, ainda, de investir na aprendizagem do professor por meio de oportunidades de capacitação, voltadas à reconstrução do conhecimento e à elaboração própria, que resultem em inovações na escola e em impacto na aprendizagem dos alunos.

Vasconcellos (1999) considera a organização da escola em ciclos uma das mais avançadas concepções de educação escolar e uma grande alternativa para a organização do ensino. Todavia, não adianta simplesmente acabar com a reprovação: "podemos cair na mera empurração, se não nos comprometermos com a tarefa principal: promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, pautados num projeto de emancipação humana" (p. 94). Entre os vários aspectos importantes e sugestões apresentadas pelo autor, destacam-se: a participação do professor nas propostas, importância da avaliação da aprendizagem, investimentos no professor (formação, atualização e condições de trabalho), atendimento ao aluno com dificuldades (monitoria, espaços de revisão, aulas

no contraturno, laboratórios de aprendizagem, atendimento individualizado), participação da comunidade e possibilidade de implantação gradativa.

Segundo Mainardes (2001), algumas propostas consistentes neste sentido já foram e têm sido encaminhadas nos últimos anos, com maior ou menor sucesso (como por exemplo, as proposta da "Escola Plural", de Belo Horizonte, "Escola Cidadã", de Porto Alegre) e que surgira, segundo ele, "de governos comprometidos com a implementação de políticas inovadoras e globalizantes, impulsionadas pela vontade política e compromisso com políticas de transformação e inclusão". (p. 49)

Barreto e Sousa (2004) apontam, porém, que, embora as experiências brasileiras sejam muito diversas e numerosas, nas sucessivas experiências ao longo dos anos, têm sido propostas basicamente as mesmas condições para que a implementação dos ciclos seja bem-sucedida. Elas, porém, continuam não sendo asseguradas na maioria dos casos, ou não o são de modo satisfatório segundo a percepção de professores e outros atores sociais diretamente envolvidos com as mudanças.

Dentre implicações positivas da organização por ciclos ou a progressão continuada, segundo Mainardes (2001) estão as seguintes:

a) cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;

b) agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício dos recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e do ensino médio;

c) descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola. Pode ocorrer, ao contrário, maior concentração de alunos nas séries nas quais é permitida a reprovação;

d) garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as medias de escolaridade, em termos de anos de estudo;

e) exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir as condições adequadas;

f) implica em mudanças nas concepções e práticas pedagógicas;

g) implica igualmente numa mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, passando a se interessarem também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela

necessidade de assumir a responsabilidade da freqüência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação.

Entre as possíveis implicações negativas, podem-se mencionar:

a) pode ser implantada apenas como solução formal para as taxas de reprovação ou para atender interesses economicistas, sem preocupação com a elevação da qualidade de ensino e socialização efetiva do conhecimento. A promoção automática pode atenuar os índices de reprovação, sem resolver o problema real – o da aprendizagem dos alunos. Conjunturalmente, torna-se necessário garantir a aprendizagem efetiva dos alunos para que a promoção formal corresponda à promoção real;
b) a descontinuidade administrativa e a falta de sustentação para esses programas poderão causar grandes danos para o fortalecimento da escola, para o desempenho dos professores e para a aprendizagem do alunos, tornando-os totalmente desacreditados e de permanência insustentável nos sistemas de ensino;
c) a ausência de trabalho coletivo na escola e a falta de estratégias de supervisão, acompanhamento e apoio aos professores, bem como de projetos pedagógicos consistentes, podem inviabilizar a efetivação de tais medidas ou, ainda, estimular a criação de práticas que visem a amoldar as novas orientações às práticas anteriores.

Mainardes (2007) aponta como uma das conclusões provisórias acerca da política de ciclos que a mera expansão do tempo não significa a solução do problema de aprendizagem dos alunos e elevação da qualidade da escola.

> (...) Assim, a implementação de programas de ciclos, necessariamente, precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola.

FREITAS (2003) vai mais longe ao analisar as possibilidades da organização em ciclos, quando acompanhada de uma forma mais ousada:

> Nesse sentido, não basta que os ciclos se contraponham a seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os

> estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escola. (p. 60)

O autor faz uma crítica contundente aos ciclos analisando o que ele chama de "a lógica dos ciclos", confrontando-a com a "lógica da escola", "lógica da avaliação" e a "lógica das políticas públicas". Para ele, os ciclos contrariam a lógica da escola seriada e a sua avaliação e só por isso, segundo ele, devem ser apoiados. Um aspecto importante dos ciclos, segundo Freitas, é que, guardar todos os alunos dentro da escola, tendo aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que antes eram simplesmente expulsos da escola pela "reprovação administrativa". Produtos, portanto, da "velha lógica da escola e da avaliação".

> No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada. (FREITAS, 2003, p. 49-50)

O autor, porém, vai mais longe quanto às condições para que essa organização realmente seja bem sucedida já que

> as possibilidades efetivas de maior sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos, as quais, por sua vez, são limitadas pela realidade da organização social vigente. (Idem, p. 51)

Ao falar de propostas como a de Belo Horizonte (Escola Plural) e a de Porto Alegre (Escola Cidadã), Freitas faz uma avaliação positiva das mesmas indicando aí um ponto de partida no sentido do rompimento com a seriação e pela adoção de um "novo articulador" para os tempos e espaços da escola, baseado no desenvolvimento das crianças e em suas vivências. Há, porém, de se ponderar que há uma lógica já posta pela escola, a qual a lógica dos ciclos se contrapõe.

Historicamente a escola foi concebida para suprir demandas da industrialização, ensinar habilidades para o trabalho com o maquinário, para a produção. Era necessário porém, fazer isso de forma rápida e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada (FREITAS, 2003). Assim foi desenvolvido o ensino propedêutico de forma a acelerar o processo de preparação dos alunos.

Além disso, a escola seleciona, através da nota e da avaliação, aqueles que irão exercer cargos de controle e aqueles que exercerão cargos subalternos, excluindo aqueles que não se adaptam a ela e criando um exército de reserva qualificado na medida em que o pleno emprego até então não passa de um sonho liberal. É dessa forma que a escola exerce função *econômico-reprodutiva* conforme evidencia Carnoy (1987) baseado nas análises de Althusser, Gramsci e Poulantzas sobre Estado, Economia e:

> a contribuição da educação para desenvolver um exército de reserva qualificado e sua contribuição para o aumento da produtividade, tanto diretamente como através da produção de quadros tecnocráticos capazes e desejosos de controlar outras frações da força de trabalho. Além disso, a educação opera como parte do aparelho repressivo do Estado: as crianças são obrigadas a frequentar a escola até a idade de 16 anos e, se forem mal comportadas na escola, sofrerão não apenas sanções físicas mas também restrições contínuas de outro tipo. (p. 72)

É por isso que a organização do ensino em ciclos de escolaridade, mesmo que faça parte de um conjunto articulado de iniciativas de democratização do ensino de qualidade, como no caso de algumas experiências de ciclos de formação no Brasil, que tiveram como formuladores intelectuais e políticos comprometidos com os interesses dos trabalhadores e um envolvimento maior dos atores escolares, apoio maior da rede, além de um investimento mais substancial em recursos humanos, por exemplo, encontra entraves na própria escola estatal como parte do aparelho ideológico do Estado que é um aparelho para exercício do poder que não visa o interesse geral, mas serve ao interesse de um grupo particular, a classe dominante.

> O Estado capitalista é a expressão política da estrutura de classes inerente à produção. Desde que a burguesia, na produção capitalista, tem um controle particular da mão-de-obra no processo de produção, ela também estende sua relação de poder ao Estado e a outras instituições sociais. (Carnoy, 1987, p. 21)

Desta maneira, a autonomia, a flexibilidade e a democratização nas relações, defendidas nas propostas de escola organizada em ciclos, de interesse dos trabalhadores, da maioria, entram em choque com os interesses da classe que detém os meios de produção e controla o Estado, de preservação desta condição.

Além disso, outro fator dificultador na implementação de propostas inovadoras como as de ciclos de escolaridade é a resistência dos atores envolvidos diretamente na operacionalização destas propostas na escola. Esta resistência foi identificada tanto na implementação feita pelos governos embasados na tese neoliberal de Estado, com interesses economicistas, mais autoritárias, quanto na implantação da organização do ensino em ciclos dos governos populares, onde foram observadas iniciativas maiores de envolvimento e conscientização as pessoas envolvidas (professores, pais, gestores...), portanto mais democráticas.

Isto acontece por que, conforme SILVA JR. E FERRETI (2004) explicitam, estes atores são seres sociais e agem com base em sua esfera biológica de existência, mas predominantemente segundo sua história de vida, que se materializa em sua cultura pessoal, embora seja cultivado a expectativa de que não haverá interferência de suas preocupações pessoais, visões de mundo, emoções.

Por outro lado, a ausência de envolvimento pessoal prejudica a atividade profissional e a mera observação das regras e prescrições não é conveniente para a instituição, posto que tal controle "sufoca a autonomia e dificulta o oferecimento de respostas às demandas externas por mudança.

Há que se compreender, portanto, o conflito, como algo inerente às relações humanas que se estabelecem nas organizações, inclusive na escolar. A consciência da inevitabilidade deste conflito porém, poderá contribuir, em espaços mais democráticos, para a construção coletiva de um projeto que articule da melhor forma recursos para a realização do fim maior da escola que é promover o acesso à educação, de fato, de qualidade, aos que mais dependem dela.

3. AS DEMANDAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

3.1 O caminho percorrido para a coleta de dados

3.1.1. Os documentos

Recorremos, em nossa pesquisa, para identificação das demandas provenientes da progressão continuada para a gestão da escola, aos documentos publicados com instruções e regulamentações para sua implantação no estado de São Paulo. Os documentos foram acessados pelo portal do Centro de Referência em Educação Mário Covas[8] onde há uma compilação de documentos disponíveis sobre o tema Progressão Continuada.

Estes documentos estão dispostos na tabela a seguir e foram organizados de acordo com a ordem cronológica com que foram publicados e com o caminho com que a norma foi tecida Indicações, Deliberações, Pareceres do Conselho Estadual de Educação, Resoluções e outros documentos expedidos pela Secretaria Estadual de Educação:

Indicação 8/97 – aprovada em 30/07/1997.	Assunto: Regime de progressão continuada
Deliberação CEE n° 9/97 – aprovada em 30/07/1997	Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.
Indicação CEE n° 9/97 – aprovada em 30/07/1997	Assunto: Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo
Indicação CEE nº 22/97 – aprovada em 17/12/1997	Assunto: Avaliação e Progressão Continuada
Resolução SE n° 4/98 – publicada em 15/01/1998	Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar.
Resolução SE nº 20/98 –	Dispõe sobre a operacionalização da reclassificação de alunos das escolas da rede estadual.

[8] http://www.crmariocovas.sp.gov.br/

publicada em 05/02/1998	
Instrução Conjunta CENP / COGESP / CEI – publicada em 13/02/1998	Reorganização Curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores
Resolução SE nº 49/98 – publicada em 03/03/1998	Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas.
Indicação CEE nº 5/98 - aprovada em 15/04/1998	Assunto: Conceito de recuperação
Resolução SE nº 67/98 – publicada em 06/05/1998	Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas.
Parecer CEE nº 425/98 – aprovado em 30/07/1998	Assunto: Consulta sobre progressão continuada
Resolução SE nº 179/99 – publicada em 10/12/1999	Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 34/2000 – publicada em 07/04/2000	Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino
Resolução SE n° 40/2008 – publicada em 13/05/2008	Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino
A organização do ensino na rede estadual: orientação para as escolas SEE/SP 1998	
Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2003)	Traz as diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação (melhoria da qualidade de ensino, mudança nos padrões de gestão e racionalização organizacional), subdivididos em diferentes temas.

Ao fazer algumas considerações sobre o regime de progressão continuada nas gestões dos secretários de educação que "comandaram" o processo de sua formulação, implementação e avaliação nas unidades escolares no período de 1997 a 2004, Jeffrey (2006) afirma que em sua primeira fase[9] (1997-2002), a Secretaria de Educação do

[9] A autora analisa o regime de progressão continuada na rede estadual de ensino de São Paulo em duas fases caracterizadas principalmente pelo estilo de gestão dos Secretários de Educação que comandaram o processo de formulação, implementação e avaliação da medida nas unidades escolares entre 1997 e 2004 (JEFFREY, 2006, p. 105)

Estado de São Paulo (SEE-SP), então sob a responsabilidade de Rose Neubauer, promoveu diversas alterações nos tempos e espaços escolares, indicadas nos diversos pareceres e resoluções favoráveis emitidos pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), particularmente entre os anos de 1997 e 1999.

A autora analisa que entre 1997 e 1998, conforme se percebe no quadro organizado para apresentação dos documentos estudados no próximo item, o CCE-SP teve funções determinantes: apresentar as justificativas, os aspectos positivos, além de apontar os principais elementos e ações que deveriam ser realizadas pela Secretaria de Educação, Diretoria de Ensino e Unidades Escolares a fim de garantir o êxito da proposta amparada na LDBEN n° 9394/96.

As resoluções expedidas a partir de janeiro de 1998 pela SEE-SP fazem referência a alterações na composição curricular e na organização escolar (Resolução SE n° 4/98). Logo em seguida houve a divulgação da Instrução Conjunta às coordenadorias em fevereiro, após o ano letivo ter iniciado. Em março do mesmo ano são aprovadas (por meio do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 67/98) as normas regimentais básicas para as escolas públicas e publicadas as normas complementares para a organização escolar, justificadas pelas profundas mudanças no regimento das escolas estaduais e em suas gestões o que foi também exposto no levantamento realizado por Jeffrey (2006).

Às escolas, caberia a responsabilidade de constituir uma proposta pedagógica que atendesse aos processos normativos e à realidade de suas unidades escolares. Paradoxalmente, a autonomia pedagógica tornou-se um fator essencial, utilizado pela SEE-SP para incentivar às escolas no desenvolvimento de ações que pudessem contribuir para o sucesso do regime de progressão continuada e a resolução de seus problemas educacionais. Ou seja, a escola é autônoma desde que respeite o arsenal normativo expedido pela Secretaria que sequer foram discutidas, aplicadas ou analisadas.

Ao analisarmos os documentos referentes à implantação da progressão continuada nas escolas públicas estaduais de São Paulo, principalmente a Indicação CEE n° 8/97 que fundamenta a Deliberação CEE n° 9/97, que institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, e a Indicação n° 22/97 que trata da *Avaliação e Progressão Continuada,* observamos a indicação de aspectos relativos à gestão escolar, apontados como essenciais na implantação daquela organização didática.

O art. 3° da Deliberação CEE 9/97 estabelece que o projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I – avaliação institucional interna e externa;

II – avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III – atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final do ciclo oi nível;

IV – meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;

V – indicadores de desempenho;

VI – controle de freqüência dos alunos;

VII – contínua melhoria do ensino;

VIII – forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;

IX – dispositivos regimentais adequados;

X – articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre freqüência e aproveitamento escolar.

Da mesma forma, no texto da Indicação CEE n° 22/97, cujo assunto é Avaliação e Progressão Continuada[10], também dá algumas pistas acerca das demandas advindas com o sistema de progressão continuada:

> "A construção de uma escola de qualidade, comprometida com o desenvolvimento de aprendizagens essenciais e de sua autonomia implica, dentre outras medidas abertas à criatividade da equipe escolar:
> a) Valer-se de diferentes formas de registro e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, inclusive com a garantia de mecanismo de auto-avaliação;
> b) Organizar e usar tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar;
> c) Desenvolver trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas;
> d) Modificar a dimensão das turmas, os critérios de composição das mesmas, a rigidez dos horários, dos programas e regulamentos, das formas de os alunos trabalharem em grupos, e aperfeiçoar os ambientes e materiais de aprendizagem;

[10] O texto da indicação 22/09, esclarece que aquele documento pretende facilitar a compreensão do assunto e não fixar normas detalhistas, deixando à escola a autonomia para, em sua proposta pedagógica e em seu regimento, delinear seus horizontes sobre a questão.

> e) Criar ou reformular os serviços de apoio aos alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento e aprendizagem, que necessitam dedicação e esforços especiais dos professores e oportunidade de interações com os colegas;
> f) Dotar as escolas das condições necessárias (salas, materiais, orientações dos professores, etc.) para a recuperação paralela.

Além disso, a indicação reforça a importância da proposta pedagógica, coletivamente construída em cada escola, a qual deve nortear o regimento que vai definir as formas de avanço dos alunos na organização escolar e todos os procedimentos de classificação e reclassificação dos mesmos e que disporá sobre avaliação, promoção, reprovação por freqüência insuficiente, progressão continuada e/ou parcial, classificação, reclassificação ou outras formas de avanço do aluno na organização escolar.

Aquele documento também aponta a necessidade de revitalização dos Conselhos de série, de classe e outros colegiados incluindo aqueles com a participação da comunidade de alunos e pais

> para uma análise crítica das situações de aprendizado realizada em reuniões em que sejam discutidas as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as formas de superá-las, assim como os programas de reforço e de avaliação que tenham sido efetivados.

Fica evidente o tom de "flexibilização" dos processos de organização do trabalho pedagógico, bem como o caráter democrático da Gestão Escolar, ambos já previstos na LDBEN/96 à qual todos os demais dispositivos legais no campo educacional devem seguir.

3.1.2. A escola pesquisada

A escola na qual está sendo realizada a pesquisa está localizada em um bairro de classe média da zona sul de São Paulo e faz parte do conjunto de escolas ligadas à Diretoria Centro-Oeste da rede estadual de ensino deste estado.

Inicialmente se pensou em realizar a pesquisa de campo em duas escolas, uma que oferecesse apenas turmas de ciclo I e outra de ciclo II. Para otimizar o tempo de pesquisa foi decidido que seria mais indicado a realização em uma escola que atendesse

aos dois ciclos e ficasse na região da zona sul cujo acesso seria mais fácil para a pesquisadora.

Iniciei um contato com a escola por meio de telefone e combinei um horário para conversar com a coordenadora do ciclo II que é a pessoa responsável, a princípio, em atender os pesquisadores, estagiários que procuram a escola. É uma escola que costuma receber pesquisadores de várias instituições. Muitos desenvolvem projetos de pesquisa-ação na escola.

Ao ser apresentada na sala dos professores, na primeira reunião de HTPC do Ciclo II da qual participei, muitos professores se manifestaram quanto à temática. Uma professora perguntou se nós iríamos criticar a progressão continuada e falou imperativamente - "anota no final: a progressão continuada significa uma geração perdida", demonstrando a resistência com relação à proposta implementada na rede.

Para atender aos 1.205 alunos, a escola conta com 50 professores, um auditório, um laboratório de ciências, uma sala de artes, uma sala de recursos para crianças especiais, uma biblioteca, uma quadra, um ginásio e duas salas de informática - uma delas têm 23 computadores novos recém comprados pelo governo; a outra, usada apenas pelos alunos de 1ª a 4ª, tem 35 notebooks doados pela empresa de telefonia Vivo, que adotou a escola através de uma parceria feita pelo Parceiros da Educação.

A Escola Mário Vaz, atende majoritariamente a alunos da favela Nova Esperança[11], uma das maiores da cidade. O último perfil da escola foi realizado em 2007. O perfil atual da escola detalhado e sua caracterização estão em vias de construção. Uma das vice-diretoras da escola está incumbida desta tarefa e, segundo a mesma, coletará estes dados dos questionários sócio-econômicos do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Nos últimos três anos esteve entre as melhores colocadas no ranking do Ciclo II, baseado no IDESP o que tem lhe dado certo destaque na Secretaria de Educação e na mídia. A justificativa quase unânime é que a escola chegou a esta condição com participação da família, estabilidade e competência do corpo docente, e, principalmente, continuidade de gestão, conforme foi relatado nas entrevistas realizadas.

[11] Serão atribuídas nomes fictícios para manter o sigilo inerente à pesquisa deste tipo.

3.2. As demandas identificadas

Como esta pesquisa priorizou as mudanças trazidas pelo sistema de progressão continuada para a Gestão Escolar analisaremos os aspectos que surgiram em decorrência da implantação da progressão continuada envolvendo a organização e gestão escolar[12]. São eles:

1. Avaliação da aprendizagem
2. Avaliação Institucional Interna e Externa e Indicadores de Desempenho
3. Reforço e Recuperação
4. Revitalização dos Conselhos
5. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

A avaliação como elemento principal nas propostas de progressão continuada e especificamente na proposta implantada na rede de ensino estadual de São Paulo (merecendo atenção especial nos documentos legais analisados e Indicação específica do Conselho Estadual de Educação) perpassa a todos os outros itens descritos acima de maneira que aparece também em itens específicos para melhor visualização delas como demandas para a gestão escolar.

Será feita discussão acerca de cada item e identificação das demandas para a gestão escolar realizada de acordo com as análises dos documentos específicos sobre organização do ensino em ciclos e dos dados coletados na escola pesquisada.

3.2.1. Avaliação da aprendizagem

Avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere,* que quer dizer "dar valor a..." (LUCKESI, 1994). Porém, o ato de avaliar. Não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação.

A avaliação permeia todas as atividades humanas, mas como lembrou Lüdke (2001) é na educação que ela se torna essencial, por isso há algumas décadas, juntamente com a crítica à forma de conceber a educação no modelo tradicional de

[12] Os demais aspectos mencionados nos documentos estão, de uma forma ou de outra, contemplados nas análises dos itens relacionados.

ensino, que centralizava o processo ensino-aprendizagem no professor, ela vem sendo discutida, polemizada, questionada e cada vez mais é reportada a ela maior relevância.

Segundo Luckesi, 1994, a forma de conceber a avaliação, centralizada nas provas e nos exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames.

> Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (LUCKESI, 1994, p. 25)

A avaliação não pode resumir-se a um mero veredicto apresentado sob a forma de notas ou conceitos inquestionáveis, mas a sua principal função deve ser a de permitir a análise crítica durante todo o processo avaliativo, fazendo-se presente e formulando juízos sobre os diferentes elementos que configuram o caminho das atividades pedagógicas. Assim, devem ser avaliados não somente os alunos, mas o professor, o conteúdo desenvolvido, os recursos, os objetivos e a metodologia utilizada.

> De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz.
>
> (...) A avaliação tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (idem)

A discussão sobre Avaliação ganha força nas discussões educacionais, na década de 60, em função do avanço da reflexão crítica que aponta os enormes estragos da prática classificatória, fragmentadora e excludente que se constituem nos elevados índices de reprovação e evasão escolar, baixíssimo nível de qualidade da educação escolar em termos de apropriação do conhecimento e formação de cidadão críticos e atuantes em sociedade. Vasconcellos (1998), em seu livro “Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança” ressalta a importância deste tema não ser discutido de forma isolada de um projeto político pedagógico, inserido num projeto social mais amplo.

Além dos professores que não percebem ou não querem perceber que a sua prática avaliativa e de ensino não está sendo uma prática eficiente, existem aqueles que percebem, porém, não sabem como ensinar ou avaliar de outra forma:

> Algumas vezes sentimos a angústia do professor, vendo o aluno afundando, vendo que vai ser reprovado no final do ano, mas não sabendo o que fazer, seja pela pressão para vencer os conteúdos, pela falta de apoio da escola (falta de tempo para atender o aluno em suas necessidades individuais) ou ainda pela dificuldade de lidar com as condições concretas de trabalho: não ter clareza do que quer e do que pode, ou não ter coragem de se posicionar. (VASCONCELLOS, p. 22, 1998)

Diante das dificuldades que se impõem hoje à melhoria da qualidade da educação, a avaliação destaca-se como um corpo de conhecimentos constitutivos e indispensáveis à formação do professor na medida em que, constituindo-se como prática cotidiana de função reflexiva e investigativa insubstituível sobre os processos de ensino-aprendizagem, assume um papel importante no desenvolvimento da profissionalização docente. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve apontar para a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com a aprendizagem, em consonância com a necessidade de uma formação científica – não cientificista – e profissional do professor.

> Fazer avaliação em várias situações é uma forma de superar a concentração em determinados momentos especiais, que leva à distorção do sentido de avaliação. É preciso enfatizar que a finalidade principal deste tipo de prática não é arrumar mais formas de "gerar nota" para o aluno, mas poder acompanhar efetivamente o processo de conhecimento e fazer as retomadas necessárias. (VASCONCELLOS, 1998, p. 51)

Para Perrenoud, 2004, não se pode avaliar cada aluno senão em referência a seu ponto de partida, ao caminho percorrido e à distância que o separa dos objetivos. Por conseqüência, dar uma nota não tem mais nenhum interesse. Apenas os balanços formativos têm utilidade, auxiliando a reorientar as atividades e as progressões de cada um dos alunos.

Bertagna, 2008, enfatiza que na organização do trabalho pedagógico em ciclos, sobressai o desafio da construção de novas formas de avaliação que não resumam a simples aprovação dos alunos, sem uma reflexão do processo de desenvolvimento. Ao

invés disso, que a reflexão acerca dessa nova organização de tempos e espaços e de relações de poder constitua outras possibilidades de avaliação superando também as novas formas de exclusão (eliminação adiada / eliminação branda) criadas a partir da retirada da avaliação formal – aprovação/reprovação.

O que dizem os documentos

Na rede pública estadual de São Paulo o posicionamento com relação à avaliação no regime de progressão continuada está evidenciado em alguns documentos, todos baseados no que está previsto na LDB/96. Conforme o disposto na Indicação CEE n° 22/97, por exemplo, este regime exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola. A avaliação é "instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno". Neste sentido, ela deve ser continuada no processo de aprendizagem dos alunos, "o qual deve ser objeto de recuperação também continuada e paralela.

> A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo absolutamente se sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas, etc..

Dessa forma, a avaliação, aspecto central nas políticas públicas de ciclos de escolaridade, no caso do estado de São Paulo, política de progressão continuada, demanda inúmeras mudanças no processo de organização e gestão da escola. Algumas apontadas nos documentos legais como:

- Diferentes formas de registro e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, inclusive com garantia de mecanismos de auto-avaliação;

- Organização e utilização de tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar;

- Combinação de atividades comuns e diversificadas;

- Adequação de números de alunos, por turma, com vistas à prática mais individualizada de ensino e de avaliação formativa.

- Modificação das dimensões das turmas, os critérios de composição das mesmas, a rigidez dos horários, dos programas e regulamentos, das formas de os alunos trabalharem em grupos, e aperfeiçoar os ambientes e materiais de aprendizagem;
- Criação ou reformulação dos serviços de apoio aos alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento e aprendizagem, que necessitam dedicação e esforços especiais dos professores e oportunidade de interações com os colegas;
- Dotar as escolas das condições necessárias (salas, materiais, orientações dos professores, etc.) para a recuperação paralela.

Todos estes aspectos da avaliação, conforme Indicação do CEE-SP (22/97), promoção, reprovação por freqüência insuficiente, progressão continuada e/ou parcial, classificação, reclassificação e outras formas de avanço do aluno na organização escolar deverão estar dispostos no Regimento Escolar elaborado por cada escola à luz da proposta pedagógica, também coletivamente construída em cada escola, planejada com a equipe escolar e discutida com a comunidade de alunos e pais.

Além disso, a mesma indicação aponta uma construção coletiva pelos professores de "novas formas de trabalho docente", adotando ao invés da avaliação classificatória que "apenas verifica o aproveitamento escolar, para separar os alunos em aprovados e reprovados, ao final do processo, uma avaliação formativa,

> capaz de colocar, à disposição do professor e da equipe escolar, informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem dos alunos, os quais dependem da estrutura dos conhecimentos a construir e das habilidades a desenvolver em cada área.

Avaliação formativa, abordagem utilizada em vários documentos oficiais referentes à avaliação, é uma proposta de avaliação que visa à regulação das aprendizagens, a priori, como qualquer outra avaliação, direcionada, porém, segundo Perrenoud, 1999, serve de instrumento para o desenvolvimento de atividades, estratégias mais adequadas a cada nível ou estágio de desenvolvimento de cada aluno.

Para o autor, toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens (Perrenoud, 1999), porém, para que ela se torne realmente uma inovação, ela deve se integrar a uma pedagogia diferenciada.

> Cada professor dispõe dela, como todo mundo. Ele se dirige, porém, a um grupo e regula sua ação em função de sua dinâmica de conjunto, do nível global e da distribuição dos resultados, mais do que das trajetórias de cada aluno. A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la. (PERRENOUD, 1999, p. 15)

A avaliação formativa, segundo ele, permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

A realidade da escola

Para uma avaliação formativa, defendida na Indicação acima mencionada, segundo Perrenoud (1999), existe a necessidade do esforço no sentido de individualizar, personalizar, diferenciar o processo ensino-aprendizagem, o que demanda uma avaliação que investigue, faça a devida regulação desta aprendizagem, buscando informações que possam instrumentalizar o professor a planejar atividades que melhor sirvam à maneira com que este aluno constrói o conhecimento, encontram alguns obstáculos no bojo da prática pedagógica, principalmente à que verificamos nas salas das escolas públicas no país.

O autor, porém, admite que pensar que o professor possa utilizar a avaliação formativa em todo o processo de ensino-aprendizagem está fora da realidade da maioria das organizações escolares de massa. Sua viabilidade vai de encontro com suas condições de trabalho em que, entre outras dificuldades, são observadas: efetivos carregados, rigidez do horário e do programa, peso da avaliação normativa tradicional (notas e boletins escolares), meios padronizados de ensino e pouco individualizados,

formação inadequada de professores, princípios de equidade que obrigam a tratar todos os alunos da mesma forma, etc..

Um ponto a ser considerado que não é muito bem tratado pelo autor e nem nos documentos oficiais, mas, confirmado na observação realizada na pesquisa de campo é a questão relativa ao aspecto sócio-econômico dos alunos. No caso das escolas públicas brasileiras, é evidentemente um aspecto que não pode ser negligenciado pelas dificuldades no processo de aprendizagem causadas pelas carências de todas as ordens observadas nos alunos que chegam às escolas.

Se essas condições não são novas, no mínimo, elas foram potencializadas e ficam mais evidentes com a implantação da organização do ensino em ciclos e, mais especificamente no caso de São Paulo, com a progressão continuada, pois, se antes o aluno depois de algumas reprovações acabava abandonando a escola, era excluído dela, hoje ele não só permanece, inclusive pela obrigatoriedade da Lei, como progride para as séries/anos/ciclos subsequentes.

Retirada a nota como instrumento de controle do ambiente escolar e como motivador artificial que permitia que o professor exigisse do aluno a obediência às regras, na ausência de motivadores naturais, as relações de poder existentes são desestabilizadas conforme evidenciou Freitas (2003) provocando consequências de todos os níveis. O que causa a impressão de o aluno não aprender por causa da progressão continuada. Essa situação explica em parte, a resistência de professores e pais com relação a esta proposta, que mesmo inconscientemente acaba manifestando a defesa de procedimentos de avaliação que hierarquizam, controlam, formam e reproduzem valores como submissão, competição etc, conforme fica evidente nos trechos das entrevistas abaixo:

> É aquela história que é evidente... o que aconteceu? Há meu ver não funcionou (a progressão continuada), por que criança de quarta série, muitas não sabem ler e escrever, em muitas escolas. Não é o caso desta escola, mas em muitas escolas que eu tenho acompanhado é que, por causa de infra estrutura, ou por falta de um olhar destas pessoas que trabalham nestas outras escolas, a criança vai passando de série e chega na quarta série, que é necessário um aprimoramento de conteúdo, uma preparação para quinta série... e muitas não lêem... a mesma coisa a gente tem aqui na escola três casos de alunos que estão na oitava série e que nós estamos imbuídos de alfabetizar... e oitava série né... que vieram de outras escolas, não eram alunos daqui...acontece né e... na verdade a teoria é excelente... você preparar um

planejamento, uma proposta de gestão e uma proposta pedagógica... pra mais tempo... então você teria mais tempo de chegar a uma série de objetivos... como o sistema repete uma perversão... o próprio sistema é perverso.. por "n" fatores... pela desigualdade de nossa sociedade então quando a gente diz "estamos dando oportunidade pra todos"... não é bem assim... tem alunos que aproveitam a escola pública de uma maneira e tem alunos que aproveitam de outra... por conta da vida familiar... de outras coisas... A realidade, por que a teoria é interessante... por que na prática ela perpetuou uma desigualdade, a questão do professor ter que lidar com as margens né, de um padrão. Tanto pros super dotados né... o professor que trabalhar com uma faixa de padrão de alunos, então fica complicado... por que essa é a questão né... por que aqueles que tem dificuldade não conseguem se adequar a esse formato, eles novamente vão ser excluídos. Eu digo novamente por que em geral são aqueles que já chegam excluídos do sistema, com muito mais dificuldade competitiva né... então... como uma teoria é bastante interessante, mas na prática...

(Marcela, vice-diretora)

Se ela realmente fosse feita em ciclos eu acho que ela seria ótima, por que chega no final do ano aliás, no decorrer do ano você é obrigada a ficar lançando nota desse aproveitamento bimestral pro aluno então é contraditório por que a gente chega pro aluno ' olha essa nota' e aí chega no final do ano você tem que passar o aluno... então a gente explica pros pais, pros alunos e pros professores que a nota é o último item que eles tem que colocar mas se a progressão fosse por ciclo, então se o aluno não conseguisse nesse ciclo então ele faria a mesma disciplina nessa mesma série em que ele está, por exemplo se ele não conseguiu uma nota em geografia ele deve fazer novamente a geografia no horário da mesma série que ele está... um aluno da sexta que vai pra sétima... e no final do ano ele garante ele teria um prazo pra terminar... acho que quando se tem mesmo uma progressão em ciclos, os meus filhos estudavam com ensino em ciclos e era assim... Ele tinha nove anos pra terminar... se no final do nono ano ele não conseguisse então ele teria que acumular disciplina... só que os alunos não têm maturidade.
Pra coordenação surgiu o que né… o que eu vejo… é um sanduíche entre a insatisfação dos professores, a obrigatoriedade que a equipe gestora tem em atender a progressão continuada… eu procure sempre assim pelo convencimento… se eu não consigo convencer com minhas atitudes, com meu trabalho, eu deixo… eu dou um tempo, por que eu acho que o tempo realmente vai fazer com que esse professor tenha que se apropriar de outras formas de avaliação, que o professor não fique frustrado por ele não ter conseguido atingir o aluno como ele acha que deveria… entende… não adianta, eu não vou

impor… a gente esta percebendo e eu tenho falado isso pros professores que eles estão num funil… e agora eles estão realmente se agarrando nesses últimos alunos que ainda conseguem atender a solicitação feita pelos professores de modo tradicional, mas é um funil, mas a gente tem acompanhado, como a gente tem ciclo I aqui nesta escola, então é fácil perceber quanto o professor não tem mais o domínio sobre o aluno e o professor que não se render a isso e não tentar aproximar o aluno de uma outra forma ele vai assim ter problemas de saúde, vai ter uma frustração… ele vai acabar se exonerando, vai acabar tirando licença, por que assim, realmente ele tá num funil.

(Rita de Cássia, coordenadora do Ciclo II)

Se por um lado conseguiu resolver o problema da evasão, da repetência em excesso (a progressão continuada), mas por outro lado criou-se cidadãos menos compromissados com os estudos e isso, a gente acompanha, lá no Ensino Médio por que, embora eles seja brecados né, por que no E. M. não existe progressão continuada, só que eles vão aos trancos e barrancos, eles chegam à uma Universidade. Como hoje em dia nós temos universidade em todas as esquinas eles chegam lá só que lá na Universidade se percebe também que eles não têm base… os conteúdos nas Universidades, eu tenho conversado muito com estagiários, com professores universitários, eles têm cada vez se preocupado mais em modificar o conteúdo por que o aluno não consegue atingir aquele conteúdo exigido numa faculdade profissional. A faculdade está tendo que se adaptar a esse novo aluno… nem vestibular… não existe mais essa barreira. Antes nós tínhamos o vestibular que era uma barreira. Hoje o vestibular é um proforma… então o aluno vai… aí você vê um aluno que tá fazendo faculdade que ele continua trabalhando como motoboy, no último ano de faculdade… não tem uma ascensão profissional…

(Lídia, vice-diretora)

Hoje eu diria que a maior insatisfação é do professor não conseguir atingir aquele aluno. Nota ele já se conscientizou de que ele vai passar acabou entendeu… sabendo, não sabendo… entendeu… mas é o fato do professor não conseguir… é… atingir o aluno mesmo por que tem muitos alunos que não querem aprender… por mais diferente que seja a aula, o aluno acha que o professor tem que dar um show todo dia mas não é assim… ele tem que saber que a escola é um lugar onde ele tem que cumprir regras, ele tem que cumprir normas, que ele te que ficar sentado estudando, que ele tem que estudar em casa, então eu acho que a maior frustração do professor é isso por que aqui

> nós temos professores extremamente preparados e por mais que o professor tenha esse prepare de conhecimento, o aluno não valorize isso… ele sabe que o professor é bom mas pra ele tanto faz, ele pode ter um professor que não é bom e um professor que é bom, pra ele é o mesmo valor… nós temos alunos assim… não digo que são todos não, mas nós temos alunos assim… mas mesmo que você tenha 20, 30% numa sala de alunos assim já é um número muito elevado, fica um trabalho que não flui e todo mundo se frustra quando o trabalho não acontece.
>
> (Carla, diretora)

> A prática dos professores… então por que foi um currículo, foi uma progressão que não teve uma preparação… ela chegou nas escolas sem que tivesse uma preparação antes... e assim… olha gente a partir de dois mil e… acho que a partir de 2000 se eu não me engano… é… nós vamos trabalhar com projetos… vocês têm que se adaptar, mas isso foi só uma fala. Não houve de fato um treinamento pra nenhum professor… e o primeiro treinamento que deveria acontecer na rede pública, a partir da implantação da progressão continuada era formas de avaliar.. isso é o grande problema… por que a maioria ainda dos professores… tem uma grande parte dos professores que são tradicionais… que vieram ainda daquela situação e que sempre deu certo, no entender dele, ensinar o aluno da forma como eles aprenderam… da forma como eles foram treinados, preparados para ensinar… embora alguns tenham ido por si só em busca de outras formas de avaliação, de cursos, de palestras mas isso ainda é uma minoria… não consegue a totalidade, não consegue…
>
> (Jany Pires, coordenadora de Ciclo I)

Lidar com estas questões é sem dúvida um grande desafio para a gestão escolar e a escola encontra formas das mais variadas e por vezes perversas de tentar solucionar o problema conforme observado em uma reunião de HTPC onde explicitamente foi abordado um assunto pela coordenadora do Ciclo II sobre a composição das turmas no ano anterior quando os professores decidiram que iriam separar os alunos indisciplinado e com muita dificuldade no aprendizado em uma única turma. Segundo a coordenadora na ocasião ainda foi utilizada a expressão “laranjas podres”.

Essa contradição explícita, porém, pode ser a principal contribuição da progressão continuada segundo Freitas (2003):

> Um aspecto importante é que guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação, já revelada por nós. (...) Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada. (p. 49)

Os documentos enfatizam a gestão democrática, a flexibilidade e autonomia da escola para discutir estes aspectos. Na prática, porém, a lógica excludente da avaliação imposta pelo sistema e reproduzida por professores, coordenadores e gestores na escola, mesmo que inconscientemente acabam zelando pela "exclusão dentro da escola".

3.2.2. Avaliação Institucional Interna e Externa e Indicadores de Desempenho

A avaliação é constantemente citada como sendo um dos aspectos mais importantes a serem discutidos e revistos na organização do ensino em ciclos. Isto por que, na escola seriada, sua principal função era aprovar ou não os alunos para as séries subseqüentes de acordo com o aprendizado ou não dos conteúdos trabalhados em um determinado período letivo, em geral, um ano. Com a implantação da progressão continuada e a impossibilidade de reprovação dentro de determinado ciclo passa-se a evidenciar outro aspecto da avaliação, antes muito negligenciado, o de diagnosticar o que realmente foi aprendido pelos alunos, evidenciando possíveis dificuldades a fim de que se possa planejar intervenções mais adequadas.

Porém, falamos até agora em avaliação da aprendizagem, que é a avaliação, no plano micro, deste processo, realizada mais frequentemente durante um período letivo, continuamente, como indicam os documentos oficiais da educação. Além desta, são realizadas desde a década de 90 avaliações externas dos sistemas educacionais nas diversas esferas, municipal, estadual, nacional e internacional visando o monitoramento da qualidade da educação no país, tendo em vista as demandas trazidas com a globalização de unificação de competências e habilidades a serem desenvolvidas para o mercado de trabalho.

Tais resultados propiciam medidas tais como, a classificação das escolas em função desses resultados para estimular a competição entre elas, a descentralização administrativa e do repasse de recursos conforme o desempenho das escolas na avaliação externa, as parcerias com a iniciativa privada, o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas. Pacote este que está atrelado a uma concepção economicista, empresarial, pragmática que tem como consequência a hipervalorização dos resultados da avaliação.

> (...) Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais voltam-se para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade. Por isso, faz-se cada vez mais necessária a distinção entre a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e a avaliação institucional, ou seja, entre a avaliação feita pelos professores e a avaliação da eficácia dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas. (LIBÂNEO, 2004, p. 238)

Lüdke (2001), afirma que dentro do quadro de uma economia globalizante, no qual vivemos hoje, predomina em avaliação o discurso centrado nos resultados, nos produtos. Fala-se na instalação de uma *cultura de avaliação*. Neste artigo a autora diz temer que tal cultura venha concebida de forma reduzida à ótica de resultados, assim como já vimos acontecer com o discurso sobre a qualidade em educação atrelado à expressão da qualidade total.

As escolas estaduais paulistas, nesta última década vivenciam um verdadeiro "boom" das avaliações externas de sistemas de ensino, seja por parte da Secretaria Estadual de Educação (no caso do SARESP) ou pelo próprio Ministério da Educação (no caso da Prova Brasil, do SAEB e do ENEM) [13] isso se só falarmos em Ensino Básico. Estas escolas, cada vez mais, vêm alterando o seu planejamento de ensino em muitos casos, para a preparação dos alunos (o que é um paradoxo) que irão ser avaliados.

> Nos últimos anos, a avaliação vem desempenhando um papel crescente nas mais diversas áreas de educação. Tal papel levou Carlos Roberto Jamil Cury a concluir que a LDB vai da

[13] SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

> negação de um sistema nacional de educação a afirmação de um sistema nacional de avaliação. Essa dimensão da avaliação desdobra-se em iniciativas tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o "Provão" e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além das diversas iniciativas regionais e internacionais de avaliação das redes de ensino. (FRANCO, 2001, P.7)

Os argumentos que emergem são bastante diferenciados, incluindo a associação entre a ênfase em avaliação e a hegemonia de políticas neoliberais, a valorização da avaliação como elemento promotor da melhoria da qualidade da educação, o papel desempenhado pela avaliação no acompanhamento das políticas educacionais e associação entre avaliação e a promoção de políticas de eqüidade (FRANCO E BONAMINO, 2001).

> A ordem é sintonizar os sistemas educacionais ao modelo liberal. (...) Quer-se subordinar os sistemas educacionais à economia já que, no novo paradigma de produção, as novas tecnologias requerem trabalhadores mais qualificados, com mais flexibilidade profissional para atender as novas demandas do mercado de trabalho e com mais espírito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica internacional. (LIBÂNEO, 2004, p. 241)

Nas avaliações de sistema de ensino, embora também sejam avaliados os resultados obtidos pelos alunos (geralmente mediante testes padronizados), a avaliação tem como objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas, em âmbito nacional ou regional, visando a reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e a pesquisa (LIBÂNEO, 2004), é importante, portanto, que fique clara a distinção entre a avaliação do sistema e a avaliação do aluno.

Dentre as iniciativas regionais estão o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) que foi implementado, em 1996, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), buscando construir uma "cultura de avaliação", na qual a avaliação deixasse de ser encarada como instrumento de classificação de alunos, para atuar como diagnóstico da situação de aprendizagem, visando à otimização das possibilidades do ensino.

> De fato, a SEE/SP, ao criar o SARESP, teve, em primeiro lugar, a intenção de ampliar o conhecimento do perfil de realização dos estudantes, fornecendo aos professores descrições dos

> padrões de desempenho alcançados pelo conjunto dos alunos, de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula (ESPÓSITO, DAVID E NUNES, 2000, p. 25)

Em segundo lugar, a SEE/SP empenhou-se para que o levantamento realizado pelo SARESP identificasse os pontos críticos do ensino, possibilitando-lhe, por intermédio de seus órgãos centrais e das diretorias de ensino (DE's), apoiar as escolas e os educadores com recursos, serviços e orientações. Dessa maneira, o SARESP é encarado como instrumento essencial para a melhoria da gestão do sistema educacional.

Desde 1997, os itens que compõem as provas vêm sendo construídos pelos professores da rede estadual de ensino, que recebem capacitação específica para tal. Dessa forma, as várias diretorias de ensino enviam ao órgão central nomes de professores reputados como excelentes, que atuam nas diferentes disciplinas e séries a serem avaliadas, para receberem capacitação específica acerca de construção de itens.

O SARESP tem como metas, para uma avaliação desse tipo, as seguintes:

* subsidiar o planejamento e o acompanhamento de políticas públicas;
* monitorar políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino;
* diagnosticar a qualidade do ensino oferecido à população;
* divulgar critérios de referência para o trabalho escolar, verificando em que medida os padrões de aprendizagem estabelecidos nos parâmetros curriculares adotados pela SEE-SP, vêm sendo alcançados;
* fornecer visibilidade social aos resultados do sistema de ensino.

Para Espósito, Davis e Nunes, 2000, o modelo adotado parece corresponder às expectativas e às necessidades existentes, hoje, nos próprios sistemas de ensino e na sociedade em geral. Os resultados alcançados por seu intermédio nos trabalhos realizados em 1996, 1997 e 1998 ampliaram o conhecimento do perfil de realização dos estudantes, fornecendo aos professores e especialistas descrições dos padrões de desempenho alcançados pelo conjunto dos alunos das diferentes séries escolares, condição necessária para o planejamento de ações e estratégias pedagógicas apropriadas ao estágio de desenvolvimento e aprendizagem em que se encontram.

Barreto e Mitrullis (2004) chamam atenção para outro fato, ao afirmar que nos últimos anos, os professores vêm recebendo, em algumas redes escolares, apelos constantes para apoiarem dois modelos de avaliação que se fundam em pressupostos radicalmente distintos. Um deles, reforçado justamente pela expansão dos ciclos,

reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da escola pelos atores educacionais e tende a considerar o individuo em suas múltiplas dimensões.

Em 2001, por exemplo, no estado de São Paulo, com a Resolução SE n° 124, de 13 de novembro, que dispunha sobre as provas de avaliação dos ciclos I e II do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual de ensino, a aprovação ou reprovação do aluno foi condicionada à sua pontuação na avaliação do SARESP, considerando que os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental estariam finalizando os ciclos I e II, sendo, portanto, "o momento ideal para se avaliar o regime de progressão continuada". (JEFFREY, 2006, p. 111)

Para garantir novas oportunidades aos alunos que não conseguiram atingir a pontuação mínima (14 pontos), realizada em dezembro de 2001, haveria realização de provas para estes estudantes, ao término da recuperação de férias. Além disso, a Secretaria da Educação, adotou "drástica" medida com grande repercussão nas escolas estaduais, atribuindo cores às unidades escolares tendo como critério sua classificação no SARESP daquele mesmo ano, premiando as que tivessem melhor pontuação.

Libâneo também chama atenção para este fato afirmando que

> Os rumos que as práticas avaliativas vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro, ao contrário da posição formulada anteriormente, encaminham-se para a subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios de avaliação do sistema. (LIBÂNEO, 2004, p. 255)

Sendo assim, não são os objetivos de ensino que irão determinar as formas de avaliação, mas a avaliação é que nesse caso, acabará por determinar os objetivos, ou seja, "dependendo das finalidades postas pelos governos em relação à avaliação do sistema de ensino, ter-se-á uma escola funcional a serviço dos interesses de agências externas à escola" (Idem).

Cabe, portanto, atribuir a este tipo de avaliação apenas aquilo que parece razoável esperar dela fixar padrões de desempenho, facilitar insumos que influenciam no rendimento escolar, monitorar o desempenho escolar. Entretanto pode-se supor que, em muitos casos, não se estão considerando os processos que levam a uma qualidade do aprendizado, já que a ênfase recai nos resultados das avaliações externas.

Conforme evidencia Freitas (2004), os processos de avaliação não podem estar desarticulados das condições concretas em que a escola funciona. É um equívoco, portanto, tentar fazer com que uma avaliação de sistema seja referência para a avaliação local da escola. Tais avaliações, de acordo com o autor, têm sua própria utilidade ao nível de sistema e pouco podem dizer da realidade de uma escola. Nesse sentido, o ideal seria que a escola colocasse em prática um processo democrático de avaliação institucional ancorado em seu projeto político pedagógico.

O outro modelo se propõe a oferecer indicadores de qualidade de ensino, volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza amplamente recursos quantitativos e tecnologia de ponta e recorre à avaliação externa do rendimento escolar. Assenta-se na apreciação restrita de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da formação do educando, às quais as escolas estão tentando atribuir maior atenção. As escolas inclusive chegam a receber o material com os conteúdos que serão avaliados.

Uma medida aplicada da rede estadual de São Paulo e que já está sendo discutida em vários outros estados é a prática de incentivos ou premiações para as escolas que tiverem melhor desempenho em tais exames.

Atrelados aos Sistemas de Avaliação de larga escala, ou aos resultados destes, os indicadores de desempenho, criados com a finalidade de instrumentalizar a melhoria da qualidade de ensino, são os dados com que as escolas públicas têm se debruçado e se preocupado cada vez mais. Apesar de vinculados desde o início às avaliações externas, na década de 90, é a partir desta década que eles ganham mais força e mais importância. Na rede estadual de São Paulo, por exemplo, o IDESP, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, é publicado, por escola, na forma de *ranking* e a partir deste é realizada uma bonificação das escolas com melhoria nos resultados.

O IDESP é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. São considerados, para o índice, dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. Este indicador consiste em instrumento do Programa de Qualidade da Escola, desta rede, cujo estabelecimento "tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano"[14].

---

[14] Retirado do endereço da Secretaria da Educação do estado de São Paulo na internet. http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp Acesso em 08/10/2009.

Os indicadores de qualidade e as avaliações externas portanto, tem servido como instrumento de imposição da reformas curricular, estabelecendo para isso mecanismos de competição entre as escolas e controle. São, dessa forma, a manifestação do interesse dos setores produtivos, do capital na educação.

O que dizem os documentos

Na deliberação CEE 9/97 é enfatizada a necessidade das avaliações institucionais internas e as avaliações externas e de indicadores de desempenho devendo os mesmos estarem assegurados no projeto para implantação do regime de progressão continuada com o objetivo de garantir a qualidade de ensino.

Na Indicação CEE nº 8/97, aprovada em 30 de julho de 1997 com o assunto "Regime de Progressão Continuada", também se discorre a respeito destas avaliações:

> O outro eixo da LDB é a avaliação e está presente em inúmeros dispositivos da Lei. Refere-se, fundamentalmente, à avaliação externa de cursos, de instituições de ensino e de sistemas. Tanto o Governo federal como o estadual, através dos respectivos órgãos responsáveis, têm implementado projetos nessa área. Os resultados começam a se fazer sentir, na medida em que são promovidos ajustes e melhorias nos pontos em que foram detectadas deficiências. A rigor, a avaliação externa, como do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), sendo permanente e bem estruturada, conduzida com total isenção pelo Poder Público, proporciona à população a transparência necessária quanto à qualidade dos serviços educacionais. A avaliação institucional, interna e externa, deve ser instituída em caráter permanente e deve constituir valioso instrumento para a constante melhoria do ensino no regime de progressão continuada em ciclo único no ensino fundamental.

Tais avaliações apesar de não estarem necessariamente vinculadas às propostas de organização do ensino em ciclos, pois fazem parte dos programas de qualidade em educação norteados pela reforma do Estado como um todo, aparecendo nos principais documentos de agências internacionais para a educação, são consideradas essenciais como instrumentos de regulação da qualidade na educação, auxiliando inclusive na formulação e elaboração de propostas de gestão educacional no plano macro e micro.

A realidade da escola

As avaliações externas e seus resultados, principalmente o SARESP são constantemente mencionadas nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) observadas e nas entrevistas analisadas.

Há uma preocupação enorme quanto aos resultados desta avaliação que, conforme sempre é mencionado pelos professores ou pela coordenação, estão relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que por sua vez está atrelado ao bônus, incentivo financeiro dado às escolas que cumprem com as metas estabelecidas a cada ano de acordo com o IDESP e a freqüência dos professores.

Na fala abaixo, a entrevistada comentava sobre a contradição da organização do ensino em ciclo, no caso da rede de ensino estadual de São Paulo, em ciclos de 4 anos, já que ainda há nas escolas uma organização voltada para as séries, ou seja, períodos anuais de aprendizagem de determinados conteúdos, "cobrados" inclusive nas avaliações do SARESP que foram realizadas até agora com turmas de segunda e quarta série do primeiro ciclo e de 6ª e 8ª séries do segundo ciclo:

> (...) a gente ainda é fragmentado por ano letivo, por primeiro ano, segundo ano... você vê como é contraditório, por que tudo bem né... a vida é muito assim... então como você pensar em um ciclo em que não dá pra você estender o conteúdo do primeiro ano, para o segundo, para o terceiro... então tem coisas que não dá sabe... tem que terminar esse conteúdo nesse ano...
> Nós somos acompanhados pelo SARESP né... pelo IDESP... nosso salário... não o nosso salário, mas o bônus né... que seria um possível aumento de salário, é vinculado a isso, é isso que eu te digo né...
>
> (Marcela, Vice - diretora da escola Mário Vaz)

Na fala da vice-diretora citada acima, percebemos claramente a contradição da própria proposta da organização de ensino em ciclos na rede estadual de ensino de São Paulo quando, ao mesmo tempo em que defende um tempo mais alargado para o aprendizado, propõe expectativas de aprendizagem por séries.

As habilidades a serem avaliadas no SARESP são discutidas e orientam o planejamento pedagógico realizado pelos professores, coordenadores e direção no início

do ano e o re-planejamento no início do segundo semestre conforme foi explicado pela coordenadora do Ciclo II da escola:

> É assim, no planejamento nós trabalhamos com as habilidades do Saresp e com essas habilidades o professor trabalhar com o conteúdo também. Não só tem mais um instrumento de prova avaliativo mas no decorrer dos bimestres os professores trabalham com essas habilidades. A gente selecionou desde a prova Brasil, né, que a gente tem o relatório, nós selecionamos quais as habilidades sabe... que eles precisam, né, e insistimos que os professores trabalhassem com isso em sala de aula, né... e que colocassem os alunos cientes, tanto que assim a gente preparou uma prova agora... alguns professores prepararam uma prova agora e a orientação foi que o professor colocasse na prova qual é a habilidade que está sendo avaliada. Pra conscientização.
> (...) Tanto o planejamento quanto o re-planejamento é feito em cima dessas habilidades.

O que de certa forma vai de encontro com o que foi dito pela vice-diretora Lídia:

> Essa escola é muito voltada ao conteúdo e não às habilidades e competências... então é isso que eu te falo. Tem toda uma política pública de se trabalhar níveis de habilidades e competências... o professor... e a maioria aqui são professores de muitos anos na casa... efetivos... se formaram em um outro momento... num momento de conteúdo, é conteúdo... então eu ainda não vi uma discussão sobre isso aqui dentro...to dizendo que eu ainda não sentei com as coordenadoras pra perguntar isso... olha, como vocês estão trabalhando as questões das competências?...

Na Escola Mário Vaz e em todas as escolas da rede acontece o que ficou conhecido como o "Dia do SARESP", dia determinado pela Secretaria da Educação para que a escola analise os resultados obtidos nesta avaliação. Os coordenadores recebem orientações na Diretoria de Ensino para repassarem aos professores a metodologia utilizada na elaboração das avaliações e de que forma isto poderá instrumentalizar a escola no sentido de, a partir do desempenho dos alunos em cada item/habilidade avaliada, pensar em intervenções que possam facilitar este aprendizado.

Com relação à contribuição das avaliações externas para a organização do ensino em ciclos todas acreditam que elas contribuem favoravelmente não especificando na fala como favorece a organização do ensino em ciclos especificamente e sim como reguladoras do ensino como no caso da fala da Carla, diretora da escola:

> Contribui, contribui sim, por que o trabalho tem que ser direcionado né não dá pra qualquer um fazer o que quer. Eu acho que tem que direcionar então eu acho que contribui sim. Para aqueles professores que não têm compromisso, que tem as aulas na rede como segundo emprego, ele se sente obrigado realmente a trabalhar com aquelas questões por que a gente também eu não digo aqui nessa escola... mas têm professores na rede que tem as aulas mas a escola é o segundo emprego, é um bico. Então eles vão lá só pra complementar alguma coisa né. Eu conheci muitos professores assim. Muitos, no decorrer desse período. E ai muda um pouquinho. Por que aí não dá pra fazer o que quer, ele vai ser cobrado de uma forma ou de outra.

As avaliações externas e os resultados acabam levando "forçando" determinados professores a uma organização do ensino, necessária no trabalho didático, que antes não havia de forma espontânea dando a falsa impressão de que a escola, os professores dependem desta "cobrança" para a realização competente de seu trabalho. Competência técnica básica para o exercício de sua profissão.

Essas falas e observações evidenciam o que foi observado antes, sobre a avaliação acabar determinando os objetivos do ensino. Mesmo que se observem imposições da Secretaria da Educação com relação à incorporação destas habilidades no planejamento da escola, existe um conteúdo conservador e autoritário observado também na fala de alguns gestores, como da diretora, por exemplo.

Conforme já foi dito, a escola esteve entre as melhores colocadas no ranking do Ciclo II nos últimos anos, baseado no IDESP. A justificativa da maioria é que a escola chegou a esta condição com participação da família, estabilidade e competência do corpo docente, e, principalmente, continuidade de gestão (a escola foi dirigida pela mesma diretora durante 22 anos, no ano passado a mesma se aposentou e a atual, Carla, assumiu).

No entanto, apesar do primeiro lugar, a escola sofreu uma redução no seu desempenho em relação ao IDESP de 2007. De acordo com a coordenação pedagógica e a direção, a queda se deve ao aumento do índice de repetência na 8ª série. Em 2008, 27 de 180 alunos foram reprovados. "Eram alunos que ainda não tinham condições de começar o Ensino Médio", justifica Rita.

> Eu disse isso pra um aluno hoje... que você vai ficar aqui... por que na oitava série a gente tem a possibilidade de reter esse aluno, por que a gente já teve essa experiência aqui... acima de

> qualquer IDESP sabe, de qualquer bônus a gente quer que o aluno sabe... a gente reteve ano passado aqui 27 alunos na oitava mas não teve o menor impacto. O número de alunos que aproveitaram essa retenção foi insuficiente pra essa retenção. Quatro ou cinco alunos desses vinte e sete só é que melhoraram. Isso é muito insignificativo, muito insignificativo.
>
> (Rita de Cássia, coordenadora do Ciclo II)

Pela fala da coordenadora, é possível fazermos as seguintes análises. É uma conclusão favorável à progressão continuada tendo em vista que, quando há a possibilidade de retenção, os alunos não aproveitam a medida, não tem impacto no aprendizado. Mas fica evidente a idéia de que quem não aproveita é o aluno, por que a escola oferece as oportunidades necessárias de recuperação segundo a fala de todas, mas "por 'n' motivos" eles não frequentam as aulas destinadas a isso.

> Então não adianta eu falei pra esse aluno... pela ética né da escola, até pra você saber que ate o último momento você foi avisado que você esta saindo sem nenhum aprendizado pelo menos disso você vai consciente, se você não tiver consciente que vai ter que correr atrás do prejuízo e de repente eles conseguem correr atrás do prejuízo... de repente eles conseguem ter que começar um trabalho né... por que muitos já estão próximos aos dezesseis anos e já conseguem trabalhar aí ele amadurecem as vezes vão atrás de um curso talvez mais técnico, que eles tenham visão de que e o conhecimento… mas eu acho que eles não tem maturidade. O maior problema da progressão continuada e que não tem maturidade, não existe a cultura aqui, eu acho que é uma cultura que tem que ser modificada e eu acho que não tem essa cultura e ela não vai se modificar em quatro anos, cinco anos e infelizmente a progressão continuada hoje é questionada por vários setores da sociedade. Você vê que dentro da educação existem correntes prós e contra a progressão continuada... eu acho que o tempo realmente vai dizer.

Logo em seguida quando questiono se ela seria favorável à diminuição dos ciclos para dois ou três anos ela assim se manifesta:

> Ajudaria, ajudaria bastante, sabe por que, o aluno... eu recebi aqui esse ano, alunos de oitava série, que eles estão na oitava série mas nós sabemos que eles vieram de uma sexta série, de uma sétima com dificuldades... eu já chamei esses alunos pra conversar e ele disse assim "eu não sei nada, eu não sei nada"... então não é na oitava série, não é no último ano que ele vai conseguir dar conta entendeu então assim deveríamos ter uma

> quebra de ciclo ao final do segundo ano por que e muito conteúdo. Os professores conversam comigo e eles me disseram que é assim: até a sexta série é um aprendizado, tá dentro de um cesto, a partir da sétima é outro cesto, é outro pacote de aprendizagem. O que ele aprendeu na primeira, na segunda, até a sexta série tem uma sequência, a partir da sétima quebra essa sequência, é outro conhecimento que ele tem que adquirir. Se o aluno na quarta série tem a retenção, aí na quinta série, sexta, sétima, só na oitava série que ele vai quebrar de novo, ele já acumulou muitas dificuldades, ele já se desmotivou o suficiente e retomar isso e muito difícil.

A coordenadora que diz estar preocupada com o aprendizado do aluno na primeira fala, independente do IDESP e tudo que ele representa para escola hoje, já que é uma escola que mantém um dos melhores índices da capital, indo até mesmo de encontro com tudo o que falou sobre o cuidado com as habilidades avaliadas no SARESP, se manifesta em sua fala defensora da retenção, da reprovação enquanto elemento motivador e didático. O que é totalmente coerente com a idéia explicitada por ela de que o aluno é o responsável pelo não aproveitamento das oportunidades oferecidas pela escola, deixando explícita também a lógica excludente, credencialista, conservadora, seletiva das propostas de equidade e igualdade de oportunidades defendidas não só pelos reformistas educacionais neoliberais, como também por boa parte dos agentes escolares (professores, gestores, pais, funcionários).

Paro (2001) pondera que essa leitura equivocada é mais um motivo para que se defenda a progressão continuada:

> Ou seja, parece que tudo anda muito bem no ensino enquanto, no final do ano, se possa aprovar uns e reprovar outros, ficando suposto que estes últimos são os culpados por seu infortúnio de não serem aprovados. Mas, basta falar em aprovar também estes, e já se percebe que algo precisa mudar na escola, e isso significa, a meu ver, um grande passo na consciência a respeito da educação, por que se passa a admitir tacitamente que a culpa do infortúnio não é bem dos reprovados. Não, quando se reclamam medidas na escola, está-se supondo que suas condições têm que mudar, portanto eram elas que estavam erradas, não os desafortunados alunos (ou pelo menos não só eles).

3.2.3. Reforço e Recuperação

Os estudos de recuperação na rede estadual de ensino de São Paulo estão previstos na Resolução SE 40/98 que determina que estes constituem parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características e de ritmos de aprendizagem dos alunos. Condizente, portanto, com o princípio da progressão continuada, sendo um de seus pilares.

A recuperação, na educação escolar, já está prevista na Lei 5692/71, no art. 14: "O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento", e, no parágrafo 1° do art. 11: "os estabelecimentos de ensino de 1° e 2° graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionarem estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente...".

Na LDBEN n° 9394/96 é recolocado o assunto na letra "e" do inciso V do art. 24 – "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelo ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos."[15]É evidenciado, porém, na Lei 5692/71 um conceito de recuperação mais associado à aprovação, na atual o conceito se amplia.

Segundo a indicação CEE 5/98, que dispões sobre o conceito de recuperação[16], a recuperação de aprendizagem precisa:

- ser imediata, assim que for constatada a perda, e contínua;
- ser dirigida às dificuldades específicas do aluno;
- abranger não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes.

Conforme o disposto, quando a recuperação imediata ou contínua não produzem os efeitos desejados, outros recursos precisam ser utilizados. Daí a necessidade de ter outras modalidades de recuperação. "A paralela, a intensiva no final dos bimestres, a intensiva de final de ano e a intensiva de férias". Na Resolução n° 67/98[17], porém, está prevista apenas a recuperação intensiva nas férias escolares de janeiro. Na atual, Res. n° 40/2008 (que revoga as disposições anteriores em contrário), esta modalidade é

[15] Texto da indicação CEE 5/98 sobre o conceito de recuperação.
[16] A palavra "reforço" é usada, conforme explicação na Indicação n° 5/98, com sentido semelhante ao de recuperação.
[17] Dispões sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas.

mencionada (Inciso III, art. 1°) mas não se determina quando deve ser realizada, "podendo ocorrer em períodos previamente estabelecidos e na conformidade dos procedimentos a serem estabelecidos em ato normativo próprio".

As outras modalidades previstas na atual resolução que dispões sobre a recuperação são (dispostas no art. 1°, da Resolução SE n° 40/08):

> **Recuperação Contínua** (Inciso I) – a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno;
>
> **Recuperação paralela** (Inciso II) – destinada a alunos do ensino fundamental e médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica;
>
> **Recuperação de final de ciclo** (Inciso IV) – constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior.

A maioria dos artigos, porém, são dedicados aos estudos de recuperação paralela. Para o desenvolvimento dessas atividades, cada unidade escolar deve elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, na seguinte conformidade (Art. 2°):

I – no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho;

II – no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro.

É ressaltado no texto legal que o aluno permanecerá em atividades de recuperação somente o tempo necessário para superar a dificuldade diagnosticada e que excetuam-se do contido no inciso I deste artigo as classes/turmas de 1ª série do ensino fundamental do Programa Ler e Escrever[18].

[18] Programa instituído em 2008 pela Secretaria de Educação de São Paulo no Ciclo I visando alcançar duas das metas estipuladas em 2007 pelo Governo Estadual para 2010: alfabetizar plenamente os alunos de oito anos até 2010 e promover a recuperação das aprendizagens daqueles que não alcançaram as expectativas previstas ao longo do ciclo.

O que dizem os documentos

Os projetos de recuperação paralela devem ser elaborados (art. 3°) mediante proposta do Conselho de Classe/Série e/ou do Professor Coordenador, a partir da análise das informações de avaliação diagnóstica registrada pelos professores de classe. Ao professor da classe cabe a identificação das dificuldades do aluno, a definição dos conteúdos, das expectativas de aprendizagem e dos procedimentos avaliatórios a serem adotados; Ao Professor Coordenador (ou na ausência deste o Diretor da Escola), a definição dos critérios de agrupamentos dos alunos e de formação das turmas, a definição do período de realização com previsão de horário e o encaminhamento de informações aos pais ou responsáveis.

As turmas deverão ter 15 a 20 alunos e poderão ser organizadas por série, por disciplina, por área de conhecimento ou por nível de desempenho e as atividade deverão ser desenvolvidas fora do horário regular das aulas, inclusive aos sábados, em duas ou três aulas semanais, para o Ciclo I e duas aulas semanais para Ciclo II e Ensino Médio. Para tanto, cada unidade escolar conta com um crédito de horas equivalente a 5% da carga horária total anual do conjunto de classes em funcionamento. Os projetos de recuperação deverão ser desenvolvidos prioritariamente por professores titulares de cargo e na ausência destes, por docentes Ocupantes de Função Atividade (OFA`s) declarado estável, ou por docentes admitidos em caráter temporário.

O candidato deverá comprovar condições de cumprir as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo correspondentes, participando, quando for o caso, alternadamente das respectivas reuniões nas duas unidades escolares. Tais critérios, porém, suscitam contradições no decorrer da organização do sistema, que, conforme Quagliato, 2003, acostumou-se com à idéia de que no mínimo duas Resoluções eram publicadas, por ano, a fim de normatizar os estudos de recuperação.

No estudo de algumas das resoluções publicadas sobre projetos de reforço e recuperação, a partir da Res. n° 67/98, foram percebidas algumas alterações nos textos legais no que tange à responsabilidade pela elaboração de projetos de reforço e recuperação. De acordo com a primeira, mencionada acima, os projetos seriam elaborados a partir de proposta do professor ou do Conselho de Classe/Série e aprovados pelo Conselho de Escola contendo

I – objetivos, conteúdos e avaliação;

> II – critérios de agrupamentos de alunos e formação de turmas;
> III – período de realização com número de aulas previstas e horário;
> IV – indicação do(s) responsável (is). (Art. 4°)

Além disso, os projetos desenvolvidos pela escola deveriam ser acompanhados e avaliados pelos Conselhos de Classe/Série e pela ação supervisora da Direção da Escola, da Coordenação Pedagógica e da Diretoria de Ensino. (Art. 7°)

Na Resolução SE n° 34/2000, há uma alteração no art. 4°. Os projetos deveriam ser elaborados a partir da proposta do professor e aprovada pelo conselho de classe/série e não mais a partir da proposta do professor **ou** do Conselho de classe/série.

Na Resolução atual n°, 40/2008, assim está disposto no art. 3°:

> Os projetos de recuperação paralela devem ser elaborados mediante proposta do Conselho de Classe/Série e/ou do Professor Coordenador, a partir da análise das informações de avaliação diagnóstica registrada pelo(s) professor (es) da classe, cabendo:
> I – ao Professor da Classe, a identificação das dificuldades do aluno, a definição dos conteúdos, das expectativas de aprendizagem e dos procedimentos avaliatórios a serem adotados;
> II – ao Professor Coordenador, ou, na ausência deste, ao Diretor da Escola, a definição dos critérios de agrupamentos dos alunos e de formação das turmas, a definição do período de realização com previsão de horário e o encaminhamento de informações aos pais ou responsáveis.

Não é a proposta deste trabalho, esmiuçar toda a trajetória da lei acerca da recuperação paralela[19] e tampouco "desvelar" as possíveis causas que a fizeram mudar, mas o que se percebe no caso específico citado acima é uma (re) centralização no processo de decisões acerca da organização escolar e da gestão da escola. Retirando a discussão sobre as decisões quanto à organização dos projetos de reforço e recuperação, da alçada dos conselhos (cabendo ao Conselho de Classe/série agora apenas a proposta de projeto), excluindo o Conselho de Escola da discussão, direcionando a responsabilidade aos Professores Coordenadores e ao Diretor. O texto sobre o

[19] O que foi feito, com relação às leis anteriores à publicação de seu trabalho, por Maria Francisca Teresa Quagliato, 2003.

acompanhamento e Avaliação do projeto, que deveria ser feito pelos Conselhos de Classe/Série e pela ação supervisora da Direção da Escola, da Coordenação Pedagógica e da Delegacia de Ensino, (Art. 7°) também foi retirado.

No art. 5° da Res. 40/08, estão dispostas as competências de cada um dos educadores responsáveis pela implementação dos projetos de recuperação paralela. Direção da Escola e Coordenação Pedagógica, Docentes de Classe, Docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela e Diretoria de Ensino (por meio do Supervisor de Ensino da Escola e da Oficina Pedagógica).

No inciso I, são descritas as competências cabíveis à Direção da Escola e à Coordenação Pedagógica:

a) Elaborar, em conjunto com os professores envolvidos, os respectivos projetos, encaminhando-os à Diretoria de Ensino para aprovação;
b) Coordenar, implementar e acompanhar os projetos aprovados, providenciando as reformulações, quando necessárias;
c) Disponibilizar ambientes pedagógicos e materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento desses projetos;
d) Informar aos pais as dificuldades apresentadas pelos alunos, a necessidade e objetivo da recuperação, os critérios de encaminhamento e a forma de realização;
e) Avaliar os resultados alcançados nos projetos implementados, justificando a necessidade de sua continuidade, quando necessário.

A realidade da escola

Os pais e os alunos que poderiam participar do processo de discussão e decisão acerca dos projetos de reforço e recuperação paralela, por meio do Conselho de Escola, ficam de fora do processo, sendo apenas "informados" sobre a necessidade e objetivo da recuperação, sobre os critérios de encaminhamento e a forma de realização. Muitas vezes por meio de comunicados, cartas enviadas a eles pela escola. Sendo que um dos entraves dos projetos de recuperação paralela é a falta de disponibilidade dos pais para levar as crianças[20] para as aulas que são ministradas no contra turno, ou entre os turnos de aulas regulares da escola.

[20] No caso das crianças do Ciclo I.

Outras dificuldades destes projetos de recuperação e reforço são destacadas por Quagliato (2003):

> O fato de os projetos de recuperação e reforço serem agora em horário contrário ao das aulas normais, exigiria da escola um espaço físico disponível para atender os alunos, o que nem sempre ocorre nas Escolas Estaduais. Outro problema estava na freqüência do aluno, ou melhor, na ausência do aluno das aulas de recuperação. Entre os ausentes, estavam os alunos que precisavam de transporte (realizado pela Prefeitura) para chegar à escola. Esse transporte normalmente era feito no horário normal de aula; portanto, o aluno ficava impossibilitado de freqüentar as aulas de recuperação, realizadas em horário especial.
> Mas o mais importante era saber a quem seriam atribuídas as aulas. Nem sempre se pode garantir que o professor que se propõe a trabalhar com as aulas de recuperação esteja preparado para realizar um trabalho diversificado e se comprometa com a aprendizagem. Na maioria das vezes, os professores que assumem as aulas de recuperação são menos preparados que os professores que trabalham regularmente com os alunos. Esse fato também tem contribuído para que as aulas de recuperação não se transformem em mais uma oportunidade de aprendizagem.

Estas dificuldades são percebidas nas falas de algumas entrevistadas:

> Aqui são bem organizados né... as crianças tem uma dificuldade de freqüência para o reforço, acabam ficando poucas crianças...
> Quem vem buscar? Como vai voltar?... por que a maioria vem de perua, como eu te falei a maioria é de Paraisópolis então, acho que essa dificuldade é mais do trânsito né... a criança tem que ficar até mais tarde ou entrar antes né... dificulta pras famílias... mas temos alunos que frequentam... né... e tem funcionado...
>
> (Marcela, vice-diretora)

> Sexta feira mesmo nós recebemos uma mãe de um dos alunos... "meu filho vai ano que vem pra oitava série e não sabe ler". Mas é oferecido isso pra ele, a recuperação paralela... só que o aluno não freqüenta... o quê que a gente vai fazer?
> Por "n" motivos... A perua vai embora... nós já colocamos essa aula... a agente não pode tirar o aluno... isso eu não concordo. É no contraturno. Nós procuramos colocar a recuperação paralela no período de 11:30 à 12:20... é um parto fazer esse horário por que são alunos de séries diferentes então nem todo mundo que precisa de aula de matemática sai às 11:30 aí você tem que formar vários grupos... é... sabe... irracional montar nesse horário e não dá pra atender a todos então o que a gente faz, a

maioria a gente atende das 11:30 às 12:20, mas tem turmas que precisam entrar há uma hora e ficar ate 13:50, 14:40... bom... esse aluno já não vem mais aí ele tem a perua escolar, que vai de perua aí a perua não traz no contraturno, pai não pode trazer fora de hora... aí nós temos alguns alunos que o horário dele é 'as 11:30 aí ele não quer ficar. E olha que esse ano a recuperação paralela começou junto com as aulas. Nós tínhamos o diagnóstico da progressão continuada de quem deveria ficar. Então as aulas começaram praticamente junto com as aulas normais, mas, mesmo assim o aluno não fica... ele não tem motivação pra ficar.

(Rita de Cássia, coordenadora do Ciclo I)

Não, infelizmente, pode ser o professor mas infelizmente na nossa escola não são os mesmos professores (das turmas regulares)... eu não posso dizer que seria melhor se fosse o professor da mesma escola por que eu não tenho essa experiência... eu só tenho experiência com professores de fora que vêm só pras aulas de recuperação.
(...) Eles são professores efetivos que já estão muito tempo aqui nessa escola... então eles têm assim um compromisso de assumir... pegam assim "x" aulas e não pegam as outras... alguns têm a carga completa de 33 os que não têm a carga completa já têm um esquema de via pra dar 24, 25 aulas... Não compensa... e financeiramente não compensa mesmo... esquece... financeiramente não compensa mesmo...

(Carla, diretora)

Eles entram aqui às sete da manhã. Eles têm que acordar no mínimo às cinco e meia, quinze pras seis, pra estar aqui às sete... aí eles têm que ficar em sala de aula... e olha que as salas são ambiente então não fica aquela mesmice de ficar da primeira até a última aula na mesma sala, então eles têm esses cinco minutos entre uma sala e outra, eles têm que ficar aqui até uma hora da tarde, até dez pra uma, muitos alunos, então eles já ficam cansados, vão ficando o rendimento já não é bom. Eu acho que os alunos que ficaram retidos na progressão continuada deveriam fazer no primeiro horário, a recuperação paralela por que a recuperação paralela é de português e matemática. Se isto é visto como as duas disciplinas essenciais para o aprendizado do aluno não adianta ele ficar numa aula de sétima série de matemática se ele não absorveu os conteúdos de matemática de uma sexta série. Então se realmente tivesse essa possibilidade então ele iria a partir da segunda aula para a aula regular dele mas ficaria garantido que no primeiro horário ele estaria realmente recuperando.
Dentro do horário regular, eu acho que faria mais sentido entendeu... aí o quê que nós temos... nós temos a legislação que

> diz que nós não podemos tirar o aluno de sala de aula enquanto ele faz aula regular... ele tem o direito de aprender e tal... na teoria acontece mas... de fato... não acontece...
>
> (Lídia, vice-diretora)

Neste ano, 2010, o processo de atribuição das aulas de reforço e recuperação foi alterado. Segundo a coordenadora do Ciclo I, Jany, professores do Ciclo I, que tiveram a opção de se inscrever em carga suplementar, inicialmente fariam mais quatro horas de trabalho coletivo a ser utilizado para formação, porém, depois de iniciado o ano letivo, a secretaria da educação decidiu que tais professores inscritos iriam trabalhar atendendo crianças do projeto de reforço e recuperação. Muitos após a mudança declinaram, abriram mão desta carga suplementar.

Como fica evidente, quando a legislação é operacionalizada na escola, somam-se às demandas previstas nos documentos para a organização escolar, obstáculos de toda ordem, difíceis de serem equacionados. A carência de recursos humanos e de espaço adequado, bem como a rigidez dos horários que deveria ser quebrada pela escola segundo o texto da Indicação CEE n° 22/97, mas que encontra barreiras legais que impedem que isso aconteça, a questão sócio-econômica dos alunos, desvendam contradições muito claras inclusive para os atores entrevistados.

3.2.4. Revitalização dos Conselhos

A palavra "revitalização" já nos remete à idéia de que os conselhos, como instâncias criadas para a discussão coletiva dos processos de organização do trabalho escolar, potencialmente fundamentais no processo de democratização da gestão escolar, tornaram-se reuniões burocratizadas, em que pouco se discute efetivamente e onde apenas se confirma aquilo previamente já determinado.

Além dos Conselhos de Classe, série ou ciclos, outras instâncias coletivas deliberativas ou consultivas são o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, além de outras instituições que venham a ser criadas pela escola, como associação de mães, associação de ex-alunos etc..

Conforme disposto no documento "A organização do ensino na rede estadual: orientação para as escolas" (SÃO PAULO, 1998b), a organização e o funcionamento destes colegiados e instituições escolares devem estar definidos no Regimento

Escolar[21], no tópico relativo à Gestão Democrática que, ainda segundo o documento, tem a finalidade de "possibilitar à escola maior grau de autonomia e responsabilidade coletiva na prestação dos serviços educacionais".

A Gestão Democrática, então, estará assegurada, ainda segundo o documento, mediante a:

- participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola;
- participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através dos órgãos colegiados e instituições escolares;
- valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Em uma perspectiva transformadora de educação, que concebe a avaliação como elemento gerador de novas ações, também há a possibilidade de avaliação e gestão da instituição pelo Conselho de Escola "colocando em suas mãos a gestão do projeto político pedagógico da escola" já que o mesmo se constitui em processo coletivo de reflexão e, portanto, torna-se elemento básico para apropriação crítica das relações na escola e para a construção de um projeto político pedagógico de "feição transformadora". (DALBEN, 1994, SOUSA, 1998)

A Gestão Democrática que utiliza a Co-Gestão, ou seja, que utiliza como processo decisório a participação coletiva na escola, através dos colegiados, pode ser um elemento potencializador da organização do ensino em ciclos ou da progressão continuada. Isto, por sua vez, só pode ser alcançado quando educadores e educandos acreditam e participam do processo de planejamento escolar, do processo de elaboração do projeto político e pedagógico da escola o que só pode acontecer no bojo de uma gestão democrática.

---

[21] Documento administrativo e normativo da unidade escolar que se fundamenta nos propósitos, princípios e diretrizes definidos na proposta pedagógica, que se caracteriza por ser um documento-síntese das reflexões e decisões da equipe escolar e representar a expressão clara e objetiva dos valores coletivos assumidos.

O que dizem os documentos

Na Indicação CEE n° 22/97, que dispõe dobre Avaliação e Progressão Continuada, é ressaltada a necessidade de "revitalização" dos Conselhos de série, de classe e outros colegiados posto que,

> É fundamental para uma análise crítica das situações de aprendizado realizada em reuniões em que sejam discutidas as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as formas de superá-las, assim como os programas de reforço e de avaliação que tenham sido efetivados. Um esforço de chamamento dos pais para com eles discutir as dificuldade dos alunos e das turmas nesse processo, com exame dos resultados de avaliação do aproveitamento e da assiduidade da classe, dos procedimentos de recuperação adotados, pode servir para levantar novas alternativas de atuação".

A realidade da escola

A escola Mário Vaz é uma escola em que tradicionalmente há uma boa participação e atuação dos pais. Aliás, essa é uma das explicações que aparecem em quase todas as avaliações sobre os bons índices da escola.

Tive a oportunidade de participar de um Conselho de Classe/Série do Ciclo II da escola Mário Vaz. O Conselho de Classe na Mário Vaz é participativo. Reúnem-se então os professores de uma turma por vez, a direção e vice-direção, a coordenação, os alunos da turma e alguns pais, dos alunos que apresentam maior dificuldade ou indisciplina que também são convidados a participar. Nos conselhos presenciados, porém, houve a participação de um ou no máximo dois pais ou responsáveis de alunos.

Aluno por aluno, a diretora observa as notas parabenizando àqueles que ficaram com notas na média, ou acima da média, observando e pedindo comentário dos professores nos casos em que isto não ocorreu.

Em um dos conselhos da sétima série, compareceu a mãe de um desses alunos. Era um aluno que faltava muito e era indisciplinado. Os professores tinham o conhecimento de que ele "desviava" o caminho até a escola. A mãe desconhecia as

faltas e disse que ele saía de casa todos os dias para ir à escola. Mencionou que trabalha o dia todo e que não tinha como acompanhar o desenvolvimento do aluno na escola. A diretora da escola fez alguns questionamentos alertando ao final sobre a responsabilidade da mãe sobre o filho e da possibilidade do conselho tutelar ser acionado.

No próximo ano, porém, segundo a diretora, a escola está planejando chamar todos os pais para participar, tendo em vista que os resultados dessa "participação" têm sido favoráveis.

> Nós por conta do espaço, do horário, tudo nós convidamos dez pais por classe. Este conselho que irá acontecer semana que vem nós iremos convidar todos os pais. Nós não sabemos de quanto será a freqüência mas todos os pais serão convidados.
> Os dez assim nós pegávamos aqueles alunos pela pasta. Cada aluno tem uma pasta. Nós pegávamos assim alunos que tem muita dificuldade. Então era esse o critério. A gente teve depoimento de pais que acharam muito bom esse contato com todos os professores. Os depoimentos que nós temos foram favoráveis então a gente quer ampliar isso. Já que foi bom pra oito, seis, nove, dez então a gente gostaria que isso ampliasse então nós vamos fazer uma experiência de chamar todos.
> Mas aí o que acontece pra nós fazermos isso a escola tem que mudar a rotina dela. Cada vez que você toma uma pequena decisão tem uma cascata de medidas que você tem que tomar. Nós conseguimos isso por que tem um professor de Educação Física que colabora muito com a escola. Enquanto a escola está fazendo conselho participativo ele está com as turmas dos professores, por que os professores geralmente trabalham com muitas turmas né, então o que fazer com essas turmas. Então a professora fica com esses alunos na quadra fazendo também uma atividade. Uma atividade direcionada. É um período em que ela promove o relacionamento entre uma turma e outra. Por que ela sempre dá aula pra turmas isoladas né. Uma hora pra 5ª A outra hora pra 5ª B então nesse momento ela consegue juntar as turmas. Então ela consegue promover essa socialização com eles na quadra.

Quanto às reuniões de APM e Conselho de Escola, as coordenadoras e vice-diretoras não se manifestaram muito se limitando a falar que havia boa participação dos pais e que inclusive havia pais que, mesmo o filho saindo da escola, continuavam contribuindo e querendo participar.

A diretora assim se manifestou:

> Nós convocamos. Mandamos email pros participantes, né!. A gente coloca anúncio num aviso lá fora pra que os pais venham e a gente tem tido uma participação da maioria dos pais. Nas nossas reuniões de pais assim a freqüência é muito boa. A gente tem um salão com 160 lugares mas o salão fica lotado a gente não consegue. Nas reuniões de pais, não da APM. Pra reunião da APM, nessas reuniões de pais a gente sempre convida os pais que queiram participar da APM... mas a gente tem uma APM bem participativa aqui.
> Eu acho mais que é por que nós temos ciclo I aqui entendeu. Como nos temos ciclo I os pais se aproximam mais e quando os alunos ficam aqui eles querem continuar acompanhando.

A participação na reunião da APM/Conselho de escola, conforme observado, não é tão participativa assim, tendo em vista que a maioria dos pais trabalha o que é tido pelos gestores e professores como grande elemento dificultador na presença das reuniões. A contribuição comentada nas entrevistas tem mais relação com a colaboração financeira que os pais fazem para aplicação em aquisição de materiais didáticos e outros.

Não foi presenciada nenhuma atividade do Grêmio Estudantil que, na metade do ano ainda não havia sido organizado, mostrando que sua existência é meramente burocrática.

3.2.5. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

Na rede estadual paulista, o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) existe desde 1991, proposto no projeto Escola-Padrão para todos os professores dessas escolas. Em 1996, ele passa a ser chamado de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Em 1997 é determinada sua obrigatoriedade para todos os professores do então Ciclo Básico e optativo para os demais. Em 1998, O HTPC passa a ser horário obrigatório para todos os professores da rede estadual de ensino de São Paulo com mais de 10 aulas semanais.

Segundo a legislação (Portaria CENP n° 1/96 e Lei Complementar n° 836/97), o HTPC deve ser desenvolvido na unidade escolar, pelos professores e o Professor Coordenador Pedagógico e/ou Diretor.

O HTPC tem como objetivos:

I – Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;

II – articular as ações educacionais desenvolvida pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;

III – identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;

IV – possibilitar a reflexão sobre a prática docente;

V – favorecer o intercâmbio de experiências;

VI – promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;

VII – acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Os HTPC`s devem ainda ser planejados pelo conjunto de professores, sob a orientação do diretor e do professor-coordenador; serem sistematicamente registrados pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao replanejamento e à continuidade do trabalho; serem realizados na própria unidade escolar, preferencialmente durante duas horas consecutivas e eventualmente na Oficina Pedagógica ou outro espaço educacional previamente definido.

As escolas que oferecem o Ciclo I, além do HTPC precisam cumprir um Horário Complementar, destinado a formação continuada e acompanhamento do aprendizado dos alunos. Atualmente, o cumprimento deste Horário Complementar é optativo para qualquer série/ano. O professor escolhe se deseja participar ou não.

Estes horários, assim como os outros momentos de discussão previstos nos documentos de implementação da Progressão Continuada e no Regimento Escolar, são importantes na medida em que podem ser utilizados para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, a troca de informações com relação as situações de reforço e recuperação da aprendizagem, dos alunos com dificuldade ou que tenham um ritmo diferenciado de aprendizagem, além da organização dos tempos e espaços alternativos possíveis para realização de projetos que enriqueçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

O que dizem os documentos

Conforme observamos no trecho abaixo da Instrução Conjunta CENP/COGESP, o HTPC deveria ser momento propício para o acompanhamento da aprendizagem do aluno, permitindo a avaliação sistemática.

> Hoje, as escolas já dispõem de condições favoráveis e adequadas à implementação do regime de progressão continuada. Nos últimos três anos, a Secretaria de Educação promoveu a reorganização da rede física, aumentou o número de

> horas para os alunos na maioria das escolas, propiciou a existência de coordenador pedagógico e de horas de trabalho pedagógico (HTPs) em todas as unidades escolares, de modo a permitir a avaliação sistemática do desempenho dos alunos, oferecendo-lhes oportunidade de recuperação contínua e/ou paralela, sempre que necessário. O momento, pois, é oportuno para a escola avançar e assumir propostas pedagógicas mais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, que respeitem efetivamente seus ritmos e tempos individuais.

Além disso, conforme disposto nos próprios documentos que o regulamentam outros objetivos importantes como construção do projeto pedagógico e sua implementação e a oportunidade de reflexão coletiva da prática docente fazem dele momento potencializador da democratização da gestão da escola e do aprendizado de fato dos alunos. Tendo em vista que a progressão continuada garante a permanência dos alunos na escola, resta garantir o acesso destes aos bens culturais capazes de libertá-los da exclusão/exploração.

A realidade da escola

Com todos estes objetivos e finalidades, o que se percebe é que há uma certa dificuldade por parte dos gestores e da equipe escolar no planejamento das atividades a serem realizadas em tais encontros. Frequentemente observa-se na escola descontinuidade de determinada atividade por conta de eventuais acontecimentos não previstos que precisam ser discutidos pela equipe ou mesmo por falha no planejamento das reuniões, conforme se pode observar na fala da coordenadora do Ciclo II:

> P: E os HTPC's como eles são planejados?
> E: Semanalmente.
> P: É mais em cima de formação mesmo...
> E: Não é tudo. Tudo, tudo, tudo, tudo.
> P: Informativo...
> E: Então os informativos eu "tô" tentando fazer assim... por que é muita, muita, muita, muita papelada que vem... não dá. Não dá nem pra você terminar de ler um email pedindo uma coisa que já tem outra. É muita coisa. Então quando é uma coisa muito urgente eu abro a questão no HTPC, a informação. Quando não é tão urgente, que dá pra esperar uns dias e tal eu tenho um hábito de colocar na sala dos professores todos os emails dos acontecimentos que nós temos que passar para os professores. Eu digo que é tudo por que a gente discute assuntos da semana,

> aí tem hora que a gente discute sobre assuntos de avaliação. Tem hora que a gente tem um projeto que quer aplicar então a gente discute as possibilidades desse projeto acontecer ou não. Tem hora que nós nos debruçamos sobre as habilidades, então é assim...
> P: Então é assim mais ou menos de acordo com a demanda, aquilo que vai aparecendo como necessidade...
> E: É.

As atividades no HTPC, a julgar pela própria fala da coordenadora, acontecem com base no imediato, a burocracia imposta pela própria Secretaria da Educação impede muitas vezes o planejamento, a sistematização do ensino, a construção coletiva do projeto político e pedagógico da escola por seus agentes mais importantes. O último projeto pedagógico e plano de gestão da escola foi atualizado em 2007. A diretora estava trabalhando, segundo a coordenadora pedagógica do Ciclo II, na elaboração do novo demonstrando o quanto o trabalho coletivo é negligenciado pela escola.

Na observação e entrevistas realizadas na escola é fácil perceber que condições expostas como essenciais na implementação da organização do ensino em ciclos, para que este não se resuma à simples promoção automática pelo menos, não estão asseguradas nem pela Secretaria da Educação, demonstrando profunda contradição com os próprios documentos oficiais, nem pela gestão da escola pesquisada.

As demandas do ensino em ciclos para a organização escolar[22], de reorganização dos tempos e espaços escolares, como quebra na rigidez (flexibilidade) dos horários, e espaços adequados para os projetos de recuperação e reforço às condições reais dos alunos, por exemplo, tendo em vista problemas com transporte escolar. Outro problema é a carência de recursos humanos disponíveis para estas aulas que acabam sendo atribuídas a professores contratados que pouco vínculo (e muitas vezes compromisso) tem com a escola.

Além disso, o número de alunos por turma também não é considerado o ideal quando levamos em consideração a necessidade de se fazer um acompanhamento mais

[22] Fundamento da administração que articula os meios (recursos) em função do fim determinado (RUSSO, 2007; PARO, 2008).

individualizado do aluno, necessário para a avaliação formativa, forma de avaliação sugerida pela rede.

O planejamento e o plano (produto na forma escrita do primeiro), bem como o projeto político-pedagógico, são vistos como exigência meramente burocrática e elaborados entre quatro paredes, sem a participação política e coletiva. Além das distorções observadas, por exemplo, quando os momentos de planejamento e replanejamento são utilizados para apenas aplicar a reforma curricular, impostas pelas avaliações externas e pelos índices de desempenho.

Por último, a gestão democrática e os outros espaços de participação coletiva também são negligenciados. Pelo observado no conselho de classe/série, por exemplo, alunos e pais são convidados, mas pouco participam das decisões e como são pais daqueles alunos com maior dificuldade e/ou problemas com indisciplina, ainda são expostos de forma constrangedora aos demais.

As atividades no trabalho coletivo acontecem com base no imediato, posto que a burocracia imposta pela própria Secretaria da Educação, característica da administração empresarial, impede muitas vezes o planejamento, a sistematização do ensino, a construção coletiva do projeto político e pedagógico da escola por seus agentes mais importantes

A organização do ensino e ciclos e a progressão continuada do estado de São Paulo trouxeram para o bojo da prática de gestão escolar da escola demandas que se constituem ainda verdadeiros desafios, mesmo para uma escola considerava boa, do ponto de vista dos resultados, posto que a gestão participativa, democrática, com base nos fins especificamente pedagógicos cujos objetivos são o acesso da classe trabalhadora aos bens culturais e a uma formação crítica, consciente e emancipadora do homem ainda é muito negligenciada na escola, onde ainda se percebe uma estrutura extremamente burocratizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto desta pesquisa foram as mudanças provenientes da organização do ensino em ciclos para a gestão escolar, especificamente a gestão da escola pública estadual de São Paulo. Tivemos como objetivo central identificar e analisar as demandas da organização do ensino em ciclos a partir da legislação sobre o tema e da prática da gestão escolar em uma escola de ciclo I e ciclo II, localizada na zona sul do município de São Paulo.

A influência da pedagogia focada na aprendizagem da criança (ou em como a criança aprende); as pesquisas que evidenciam o fracasso na escola, a repetência e as consequentes evasão e exclusão escolar; a luta por uma forma mais democrática de escolarização; e a necessidade econômica da melhoria do fluxo escolar se constituíram em conjuntura propícia para a defesa da implementação da escolaridade em ciclos.

Em nossa pesquisa, registramos algumas iniciativas de democratização do ensino de qualidade, a partir da organização do ensino em ciclos, que tiveram como formuladores intelectuais e políticos comprometidos com os interesses dos trabalhadores e que foram marcadas por medidas que proporcionaram o envolvimento dos atores escolares, que contaram com apoio da administração da rede na implantação nas unidades escolares e com investimentos em recursos humanos. Tais experiências são consideradas progressistas por vários autores que me serviram de referência (BARRETO E MITRULIS, 2001; SOUSA et. al, 2007; FREITAS, 2003).

No caso da rede estadual de São Paulo, a implantação da organização do ensino em ciclos e a progressão continuada foi apresentada no Programa de Governo na campanha do PSDB em 1994, como uma estratégia para a regularização do fluxo escolar, visando "reverter o quadro de repetência e evasão". Esta proposta teve como referência a tese neoliberal de democratização tendo como base os princípios da "equidade" e da "educação de qualidade para todos" defendidos nos principais documentos das agências multilaterais, que tem como objetivo minimizar as desigualdades sociais reproduzidas pelo capitalismo.

É considerada, portanto, uma proposta de cunho economicista e conservador na medida em que se identificava com os propósitos das agencias multilaterais de financiamento de projetos sociais que, naquele momento histórico, representavam os interesses dos países centrais do sistema capitalista, de equilibrar as economias dos

países periféricos através do ajuste fiscal e da introdução de um novo padrão de gestão das políticas sociais.

Passados doze anos, a proposta de organização do ensino em ciclos, na rede estadual de ensino de São Paulo, ainda enfrenta muita resistência por parte dos atores envolvidos no cotidiano escolar. A escola, como qualquer instituição, é lugar cujas relações são marcadas pelos conflitos e contradições das culturas individuais (SILVA JR. e FERRETI). Porém, devido ao caráter autoritário com que foi implementada, esta resistência foi potencializada contribuindo para a disseminação de distorções acerca da proposta.

O aspecto mais explícito e imediato na proposta da organização do ensino em ciclos que representa desafio para a gestão escolar é a necessidade de reorganização dos tempos e espaços escolares. Com essa perspectiva, identificamos e analisamos nos próprios documentos oficiais que orientaram a implementação desta nova organização didática algumas novas demandas para a gestão escolar. A partir delas pesquisamos o atendimento ou não a estas demandas na prática cotidiana das escolas.

A análise dos documentos, as observações e as entrevistas realizadas na escola, apresentadas e discutidas nos capítulos anteriores, nos permitem fazer algumas considerações:

- A permanência da rigidez dos horários, a falta de espaços adequados, o número de alunos por turma e a carência de recursos humanos tornam quase nulo o impacto dos projetos de recuperação e reforço na escola impedindo, assim, a avaliação mais individualizada pretendida na organização do ensino em ciclos;

- O planejamento e o plano (produto na forma escrita do primeiro), bem como o projeto político-pedagógico, são vistos como exigência meramente burocrática e elaborados entre quatro paredes, sem a participação política e coletiva dos agentes escolares;

- Os espaços institucionais de trabalho coletivo são utilizados na escola para apenas aplicar a reforma curricular em curso, autoritariamente imposta por meio de mecanismos de controle como as avaliações externas e os índices de desempenho;

- As atividades coletivas acontecem com base no imediato, posto que a burocracia característica da administração empresarial, imposta pela própria Secretaria da Educação, impede, muitas vezes, o planejamento, a sistematização do ensino, a construção coletiva do projeto político e pedagógico da escola por seus agentes mais importantes;

- Nos conselhos, a participação dos maiores interessados na escola, os pais e os alunos, é inexpressiva;

A organização do ensino em ciclos e a progressão continuada nas escolas públicas estaduais de São Paulo trouxeram para o bojo da prática de gestão da escola demandas que se constituem ainda verdadeiros desafios, mesmo para uma escola considerada boa, do ponto de vista dos resultados, posto que a gestão participativa, democrática, com base nos fins especificamente pedagógicos cujos objetivos são o acesso da classe trabalhadora aos bens culturais e a uma formação crítica, consciente e emancipadora do homem ainda é muito negligenciada na escola, onde ainda se percebe uma estrutura extremamente burocratizada.

Apesar disso, acreditamos que a progressão continuada ainda se faz necessária, tendo em vista a sua capacidade de evidenciar as contradições que estão no bojo desta forma economicista de se pensar a educação e de se pensar a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G**.** Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

BARRETTO, Elba Barreto de S. S., MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil.** In: PERRENOUD, Philippe. Os Ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAUER, Carlos; CARVALHO, Celso; JARDILINO, José Rubens L.; RUSSO, Miguel Henrique. **Políticas Educacionais e Discursos Pedagógicos**. Brasília: Líber Livro editora, 2007.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 18, n.31, p.73-86. jul.-dez.-2008,

BERTAGNA, Regiane Helena. Progressão Continuada: limites e possibilidades. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2003.

BRASIL. Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em 28/10/2008.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Nº 9.394/96. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n.248, 23 dez. 1996.

BRASIL MEC/SEF**. Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez editora, 1987.

CARVALHO, Celso. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, Carlos; CARVALHO, Celso; JARDILINO, José Rubens L.; RUSSO, Miguel Henrique. **Políticas Educacionais e Discursos Pedagógicos**. Brasília: Líber Livro editora, 2007.

CASTRO, Maria Ceres P. S. **Escola Plural: a função de uma utopia**. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te13.PDF. Acesso em: 28/10/2007.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge,

HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: PUC: Cortez editora, 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. A reconstrução da escola: A Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991. **Em Aberto,** Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe**. São Paulo: Papirus, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E PLANO PARA SATISFAZER ÀS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jontiem, Tailândia, 1990.

ESPOSITO, Y. L.; DAVIS, C.; NUNES, M. M. R. Sistema de avaliação do rendimento escolar. O modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FRANCO, Creso e BONAMINO, Alícia. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** 1ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 172 p.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola?** In: 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf Acesso em: 13/07/2008.

_____.**Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de Lógicas.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

GOMES, Cândido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25, jan/fev/mar/abr. 2004.

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem** . São Paulo: Ática, 1995.

JEFFREY, Debora Cristina. **Representação de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

KRUG, Andrea. **Ciclos de formação – uma proposta transformadora**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____ (org.). **Ciclos em revista – a construção de uma outra escola possível**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar.** São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** 1ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 29-33.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** 1ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 35-54.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

_____. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: KRUG, Andrea. **Ciclos em revista – a construção de uma outra escola possível**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação entre duas lógicas – Da excelência à Regulação das Aprendizagens.** Ed. ARTMED. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar.** 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POPKEWITZ, Thomas. S. **Reforma Educacional. Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

QUAGLIATO, Maria Francisca Teresa. **Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?** Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

RUSSO, Miguel Henrique. Contribuições da Administração Escolar para a melhoria da qualidade de ensino. In: BAUER, Carlos; CARVALHO, Celso; JARDILINO, José Rubens L.; RUSSO, Miguel Henrique. **Políticas Educacionais e Discursos Pedagógicos**. Brasília: Líber Livro editora, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Capitalismo, trabalho e educação. In: Lombardi, J., Saviani, D. e Sanfelice, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Editores Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007. 304 p.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE n° 9/97 e Indicação CEE n° 8/97, de 5 de agosto de 1997, **Institui a Progressão Continuada**. 1997.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE n° 10/97, de 30 de julho de 1997, **Fixa normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio**. 1997.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE n° 9/97, de 30 de julho de 1997, **Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo**. 1997a.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE n° 22/97, de 17 dezembro de 1997. **Avaliação e Progressão Continuada**. 1997b.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE n° 5/98, de 15 de abril de 1998, **Conceito de recuperação**. 1998.

SÃO PAULO (Estado). Instrução conjunta CENP – COGSP – CEI. **Sobre Reorganização Curricular, progressão continuada e jornada escolar**. Março de 1998a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n° 444, de 27 de dezembro de 1985. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.** 1985.

SÃO PAULO (Estado). Lei n° 1490, de 12 de dezembro de 1977. **Disciplina o funcionamento das Associações de pais e Mestres e dá providências correlatas.** 1977.

SÃO PAULO (Estado). **Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo: SEE, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **A organização do ensino na rede estadual: orientação para as escolas.** São Paulo, 1998b. 55 p. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ors_a.php?t=001. Acesso em 02/06/2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução 67, de 6 de maio de 1998. **Dispõe de estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas**. 1998 e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução 40, de 13 de maio de 2008. **Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino**. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução 34, de 7 de abril de 2000. **Dispõe sobre estudo de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino (Revoga a Resolução 67 de 06/05/1998)**. 1998f.

SILVA JR., João dos Reis e FERRETI, Celso. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? Série Idéias. n. 25. São Paulo: FDE, 1998. p. 45-59.

_____; BARRETO E. S. de S. Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002 – Relatório Final. São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.

_____ et al. **Progressão escolar e ciclos: fundamentos e implantação**. In: KRUG, Andrea (org.). Ciclos em revista – a construção de uma outra escola possível. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança.** 3ª ed. Cadernos Pedagógicos do Libertad – 6, 1998.

_____. **Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3° milênio**. Revista de Educação AEC, Brasília, v. 28, n. 111, p. 83-95, abr./jun. 1999.

XAVIER, Maria Luisa Merino. A escola cidadã estruturada por ciclos de formação – reflexões sobre o projeto educacional do município de Porto Alegre de 1989 a 2004. In: KRUG, Andrea (org.). **Ciclos em revista – a construção de uma outra escola possível.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ANEXOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GESTORES

DIRETOR (A) E VICE-DIRETORES (AS)

Com relação ao cargo que exerce...

1. Há quanto tempo trabalha como diretor nesta escola? E na rede estadual de ensino? Trabalhou em outra rede com a mesma função?
2. É efetivo na função?

Sobre a organização da escolaridade em ciclos / Progressão continuada...

3. Avalia de que forma a organização do ensino em ciclos? Por quê?
4. Em sua análise, esta forma de organização causou impacto efetivo na escola? Em que aspecto?
5. Considera que houve alteração significativa na prática dos professores, coordenadores, diretores? Por quê?
6. A organização ciclada favoreceu a aprendizagem dos alunos?
7. Qual a principal mudança na organização escolar?
8. A Progressão Continuada trouxe desafios para a gestão escolar? Cite alguns. Qual o maior desafio?
9. Houveram mudanças na forma de administrar a escola, depois do advento da Progressão Continuada?

Com relação a avaliação da aprendizagem e avaliações externas...

10. O (A) Sr.(a) considera ter havido mudança expressiva na concepção e prática da avaliação da aprendizagem na escola? Quais?
11. A escola criou algum tipo de rotina, de organização para se adaptar ao calendário das avaliações externas? Elas causam muito impacto na rotina da escola?
12. Tais avaliações contribuem favoravelmente para a organização do ensino em ciclos?
13. Com relação ao IDESP, há organização específica ou enfoque especial para o alcance das metas estabelecidas pela secretaria estadual de educação?

Projetos de reforço e recuperação

14. A escola oferece aulas de reforço e recuperação? De que forma? Quais são os critérios de composição das turmas? São oferecidos reforço / recuperação de quais componentes curriculares? Houve mudança na organização das aulas de recuperação e reforço com o advento dos ciclos ou progressão continuada?
15. Quais os critérios de formação das turmas de Projeto Intensivo do Ciclo I (PIC)?

Acompanhamento da aprendizagem/desenvolvimento dos alunos

16. Como é organizado o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola? Qual a principal atividade desenvolvida nestes momentos? (discussões sobre situações

administrativas, formação continuada, agrupamentos por séries, ou não, para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, troca de experiências, etc.)

Organização das turmas

17. Quais os critérios para composição das turmas regulares?
18. Existem projetos na escola que reúnam alunos de idades ou séries diferentes? Ou formas de agrupamentos diferentes da regular idade/série?

Colegiados

19. Como funciona o Conselho de Classe/Série ou Classe/Ciclo na escola? O Sr. (a) avalia de que forma a participação dos professores no Conselho?
20. Como você avalia a participação dos pais nas reuniões da Associação de Pais e Mestres? Há participação significativa dos pais nas decisões da APM?
21. Como é a participação dos pais nas atividades da escola?
22. Como são realizadas as reuniões do Conselho de Escola? Quais os principais objetivos das reuniões?
23. Quais as conseqüências da avaliação, na Progressão Continuada, sobre o Conselho de Classe?

COORDENADORES (AS)

Com relação à função que exerce...

24. Há quanto tempo trabalha como coordenadora nesta escola? E na rede estadual de ensino? Trabalhou em outra rede com a mesma função?
25. É efetivo na função?

Sobre a organização da escolaridade em ciclos / Progressão continuada...

26. Avalia de que forma a organização do ensino em ciclos? Por quê?
27. Em sua análise, esta forma de organização causou impacto efetivo na escola? Em que aspecto?
28. Considera que houve alteração significativa na prática dos professores, coordenadores, diretores? Por quê?
29. A organização ciclada favoreceu a aprendizagem dos alunos?
30. Qual a principal mudança na organização escolar?
31. A Progressão Continuada trouxe desafios para a coordenação? Cite alguns. Qual o maior desafio?
32. Houveram mudanças na forma de coordenar a escola, depois do advento da Progressão Continuada?

Com relação a avaliação da aprendizagem e avaliações externas...

33. O (A) Sr.(a) considera ter havido mudança expressiva na concepção e prática da avaliação da aprendizagem na escola? Quais?
34. A escola criou algum tipo de rotina, de organização para se adaptar ao calendário das avaliações externas? Elas causam muito impacto na rotina da escola?

35. Tais avaliações contribuem favoravelmente para a organização do ensino em ciclos?
36. Com relação ao IDESP, há organização específica ou enfoque especial para o alcance das metas estabelecidas pela secretaria estadual de educação?

Projetos de reforço e recuperação

37. A escola oferece aulas de reforço e recuperação? De que forma? Quais são os critérios de composição das turmas? São oferecidos reforço / recuperação de quais componentes curriculares? Houve mudança na organização das aulas de recuperação e reforço com o advento dos ciclos ou progressão continuada?
38. Quais os critérios de formação das turmas de Projeto Intensivo do Ciclo I (PIC)?

Acompanhamento da aprendizagem/desenvolvimento dos alunos

39. Como é organizado o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola? Qual a principal atividade desenvolvida nestes momentos? (discussões sobre situações administrativas, formação continuada, agrupamentos por séries, ou não, para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, troca de experiências, etc.)
40. Houveram mudanças nas atividades desenvolvidas no HTPC com a implementação da Progressão Continuada?
41. Existe alguma organização de espaço e tempo exclusiva para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos? Existem formas específicas de registro deste acompanhamento?

Organização das turmas

42. Quais os critérios para composição das turmas regulares? Como era antes da progressão continuada? Houveram mudanças significativas?
43. Existem projetos na escola que reúnam alunos de idades ou séries diferentes? Ou formas de agrupamentos diferentes da regular idade/série?

Colegiados

44. Como funciona o Conselho de Classe/Série ou Classe/Ciclo na escola? O Sr. (a) avalia de que forma a participação dos professores no Conselho?
45. Como você avalia a participação dos pais nas reuniões da Associação de Pais e Mestres? Há participação significativa dos pais nas decisões da APM?
46. Como é a participação dos pais nas atividades da escola?
47. Como são realizadas as reuniões do Conselho de Escola? Quais os principais objetivos das reuniões?
48. Quais as conseqüências da avaliação, na Progressão Continuada, sobre o Conselho de Classe?

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo