

OS EDUCADORES E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1992-2001)

JACOMINI, Márcia Aparecida – FTS

GT: Educação Fundamental /n.13

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

A Educação Básica para toda a população de um país, direito que deve ser assegurado pelo Estado por meio do ensino público e gratuito, é um dos mais importantes pilares para a construção de uma sociedade democrática na qual todos, homens e mulheres, possam exercer o direito à cidadania. Pensar uma educação para todos implica, necessariamente, refletir sobre o respeito imprescindível às diferenças que constituem a formação de cada indivíduo e, portanto, pensar num sistema educacional que acolha essas diferenças e não as utilize como forma de exclusão escolar e social.

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e adolescentes, embora componham um padrão, são resultados da combinação variáveis de um amplo espectro de fatores que são básicos na formação deles. A variabilidade desses fatores é dada pela especificidade de cada indivíduo no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Isso explica, em parte, por que se encontram crianças e adolescentes que necessitam de tempos, metodologias e conteúdos diferenciados e correspondentes às suas especificidades, para que possam realizar determinada aprendizagem. Essas variações, que retiram essas crianças de uma hipotética curva média da relação de ensino e de aprendizagem, geralmente, são entendidas pela escola, e pelo sistema educacional, como “*déficit*”. Esse *déficit* é classificado em distintas modalidades: cognitivo, afetivo, social, entre outros, e a resposta que a escola oferece a tal situação se inscreve na ordem da exclusão por incapacidade.

É com base num padrão de ensino e de aprendizagem determinado historicamente, que tende a não refletir a realidade sobre a qual opera, que os professores, ao final de cada ano letivo, decidem sobre a promoção ou a retenção de milhares de crianças e de adolescentes. Esse padrão de exigência para a promoção dos alunos determina um tipo de comportamento dos educadores que, em muitas situações, reflete mais a dinâmica perversa da lógica de acumulação da sociedade capitalista do que uma dinâmica favorável ao desenvolvimento do indivíduo, tornando a escola classificatória e

excludente. Aos profissionais que atuam diretamente na decisão sobre a retenção e a promoção dos alunos, estas parecem ser calcadas apenas na avaliação da realização de um conjunto de obrigações necessárias à aprendizagem dos conteúdos escolares, abstraindo-se, assim, do contexto do processo de ensino e de aprendizagem, a dimensão da educação como instrumento de democratização da nação e de construção de possibilidades para que cada pessoa possa ser cidadão no sentido mais autêntico do termo.

Nesse contexto, encontram-se os altos índices de reprovação, o baixo desempenho dos alunos e uma forte insatisfação dos profissionais da educação em relação à realização da atividade docente. Diante disso, verifica-se um número considerável de alunos que no sistema de seriação demoram de dez a doze anos para completar o Ensino Fundamental de oito anos ou evadem-se, e no sistema de ciclos e de progressão continuada, concluem o Ensino Fundamental sem os conhecimentos básicos dessa modalidade de ensino, causando um profundo mal-estar tanto para aqueles que atuam como profissionais como para os usuários dos sistemas públicos de ensino.

Considerando que o propósito da organização do ensino em ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 1992 era assegurar ao aluno a continuidade dos estudos e oferecer-lhes oportunidades, dentro do seu grau de desenvolvimento e aprendizagem, de concluir o Ensino Fundamental de forma satisfatória, verifica-se que a retenção e a evasão ainda existentes nas escolas municipais de São Paulo¹ e a precária aprendizagem dos conteúdos escolares com que muitos alunos terminam o ensino fundamental denunciam que os propósitos iniciais do ensino em ciclos não estão sendo realizados a contento, que não estão incorporados à prática pedagógica todos os elementos que constituíam a fundamentação político-teórico de romper com a seleção via reprovação e, ao mesmo tempo, garantir a promoção do aluno com base na aprendizagem que ele conseguiu realizar, tendo em vista o esforço e os recursos que a escola disponibilizou para isso.

Dado seu caráter legal e sua obrigatoriedade, as políticas educacionais são implementadas nas escolas; porém, muitas vezes, isso significa apenas a aplicação de seu aspecto legal/formal, sem o devido acompanhamento pedagógico que elas demandam. No caso da organização do ensino em ciclos, sabe-se que as escolas do

¹ No ano de 2000 a retenção mais a evasão corresponderam a 7,46% (39.993 alunos), em 2001 foi de 5,15% (27.952 alunos) (fonte: SME/ATP/CI)

município de São Paulo funcionam de acordo com esse tipo de organização de ensino², porém verifica-se que as concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação e os recursos materiais requeridos para a realização do ensino em ciclos nem sempre fazem parte do cotidiano escolar e que as condições sob as quais os ciclos foram implementados e as resistências dos professores em romper com a prática seletiva da escola dificultaram a apropriação dos propósitos dos ciclos pelos educadores municipais.

I- Os educadores no contexto de implantação e implementação de políticas educacionais

Entre as várias explicações para o insucesso de muitas políticas públicas educacionais, alguns estudos consideram fundamentais os seguintes aspectos: a falta de estrutura física e material para a sua realização; a falta de preparo dos professores e demais funcionários da escola; o despreparo dos usuários. Para além desses fatores, que certamente são relevantes, considera-se fundamental para a realização de uma proposta educacional que os educadores se apropriem dela, pois, tão importante quanto as condições materiais, é a adesão e a disposição daqueles que vão colocar em prática uma elaboração teórica. Porém, essa disposição não é compreendida como algo predeterminado ou fruto de um querer pessoal de cada profissional, mas como algo que se constrói no processo histórico, que qualifica as condições de existência da própria escola pública.

As explicações que centram sua atenção nas questões materiais e de preparo do professor e dos usuários parecem se alimentar de uma ideologia disseminada entre os educadores, que justifica o “fracasso” de determinadas propostas pela ausência de condições objetivas³ para a sua realização, atribuindo aos governos a responsabilidade de garanti-las. O que não fica explícito nessa forma de pensar é que as condições objetivas não são produto, simplesmente, da vontade dos governos mas, essencialmente,

² De 1992 a 1998 o Ensino Fundamental (de 92 a 96 Ensino de Primeiro Grau; a partir de 1997, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, passou a ser denominado Ensino Fundamental) da Rede Municipal da cidade de São Paulo funcionou em três ciclos, sendo o Ciclo Inicial - composto pelos três primeiros anos de escolaridade; o Ciclo Intermediário – composto pelos três anos seguintes; e o Ciclo Final – composto pelos dois últimos anos (RCEM, 1992 : 16-17). Em 1999, a partir de diretrizes centralizadas, cada escola fez seu Regimento Escolar e o Ensino Fundamental foi organizado em dois ciclos, os quatro primeiros anos - ciclo I e os quatro anos posteriores - ciclo II, acompanhando a organização promovida pela Secretaria Estadual de Educação. (Indicação do Conselho Municipal de Educação nº 4/97)

³ Consideram-se condições objetivas nesse contexto a estrutura física e material e os profissionais qualificados para o exercício da prática docente.

fruto da construção de uma hegemonia em defesa de uma determinada política educacional que se constrói na luta entre as classes sociais e/ou setores destas. Portanto, não haverá condições objetivas concedidas pelos governos para a implementação de políticas educacionais públicas, se isso não estiver vinculado às conquistas que advêm dos embates permanentes entre forças conservadoras e progressistas⁴.

Nessa perspectiva é importante estabelecer uma compreensão sobre a conceituação e a função da educação e da escola na sociedade capitalista.

Para sistematizar um conceito de educação, parte-se, em primeiro lugar, do entendimento de que todas as pessoas, em todos os lugares, de alguma forma, embora de distintas maneiras, recebem algo que se convencionou chamar de Educação. Portanto, “não há uma forma única nem um único modelo de educação”. (Brandão, 1989, p. 9) Em segundo lugar, considera-se que uma forma de compreender o que é Educação é buscar saber para que ela serve, qual a sua finalidade.

Tendo em vista que a finalidade da educação é determinada pela sociedade, é necessário compreender como esta está estruturada, em relação a seu funcionamento e a sua produção/reprodução. Um dos critérios para definir uma sociedade é o seu modo de produção. No Brasil, bem como na maioria dos países do planeta, o modo de produção vigente é o capitalista, caracterizado pela apropriação individual da produção coletiva, pela exploração dos trabalhadores pelos capitalistas e pela transformação da força de trabalho em mercadoria. A sociedade capitalista está dividida fundamentalmente em duas classes: os donos dos meios de produção e aqueles que, não possuindo os meios de produção, vendem sua força de trabalho para sobreviver; essas duas classes estão subdivididas em diferentes frações de classe, portanto, não há na sociedade capitalista uma convergência de interesses universais, capazes de atender às necessidades e aspirações de todos; tampouco o conteúdo da educação escolar representa um consenso universal. Embora seja isso que as leis e os discursos dominantes anunciam, seu enunciado esconde sua verdadeira intenção.

Para Carlos Rodrigues Brandão:

É falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é. É falso pretender que a educação trabalhe o corpo e a inteligência de sujeitos soltos, desancorados de seu contexto social na cabeça do filósofo e do educador, e que os aperfeiçoe para ‘si próprios’,

⁴ As forças progressistas e conservadoras são definidas historicamente, portanto, em cada momento histórico, os partidos políticos e os distintos setores da sociedade conformam o que naquele momento se considera conservador ou progressista, tendo como referência o grau de desenvolvimento político e social.

desenvolvendo neles o saber de valores e qualidades humanas tão idealmente universais que apenas existem como imaginação em toda parte e não existem como realidade (como vida concreta, como trabalho produtivo, como compromisso, como relações sociais) em parte alguma. (1989, p. 70-71)

Na sociedade capitalista não se pode, então, falar de uma educação universal, mas de uma educação cujos objetivos e função são definidos pelas necessidades de reprodução da divisão social dessa sociedade. Por isso, as classes sociais e seus distintos setores recebem tipos de educação diferentes, mas é a classe dirigente que decide sobre a educação destinada às classes subalternas.

Se a função da educação numa determinada sociedade é contribuir para sua reprodução, enquanto mantém o modo de produção vigente, nas sociedades capitalistas ela cumpre um duplo papel: de formadora da mão-de-obra, como parte da reprodução dos meios de produção, e de disseminadora da ideologia dominante, como parte da reprodução das relações de produção. E, nessas sociedades, isso se dá, também, por meio da escola.

Afora o conteúdo ideológico que é transmitido por meio dos conteúdos das diversas disciplinas, a falsa democratização do ensino tem servido para reforçar a reprodução das desigualdades sociais, por meio de falsas idéias sobre o direito e a igualdade.

O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia... Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômica-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho. (Cury, 2000, p. 60)

Se a seleção para a entrada das classes populares na escola está diminuindo com o processo de universalização do acesso, não se pode dizer o mesmo em relação ao tipo de educação que elas estão recebendo; os mecanismos de exclusão continuam funcionando de outra maneira. Essa nova forma de exclusão, que se dá por meio da reprovação ou da evasão, ou quando se adota a progressão continuada e a organização do ensino em ciclos, por meio de uma prática pedagógica desprovida de sua responsabilidade em garantir uma aprendizagem compatível com o desenvolvimento e a capacidade de cada criança e adolescente, deixou os educadores à deriva. Se antes a questão da democratização do ensino era tarefa do Estado e da “sociedade”, com uma compreensão genérica do que isso significava, agora a atuação dos educadores pode

dar-se não apenas como reflexo das reivindicações de parte da sociedade por mais escolas, mas, principalmente, da pressão dos profissionais responsáveis pela implementação das políticas educacionais, que exigem as condições necessárias para democratizar o ensino e a aprendizagem, num propósito de construir ideologias historicamente orgânicas⁵ e ampliar as conquistas democráticas.

A educação pública ocorre numa instituição que, de acordo com a concepção ampliada de Estado de Gramsci, é parte da sociedade civil, espaço, portanto, de persuasão e de busca do consenso “espontâneo”. (Paro, 2000, p. 83) A escola pode ser, então, um espaço constante de lutas entre as diferentes concepções que configuram o embate político/ideológico/pedagógico entre as classes, sendo que aqueles setores cujas idéias não são hegemônicas tentam construir sua hegemonia desbancando as idéias dominantes.

Toda discussão, disputa de posições, busca de hegemonia que se dão entre as classes e frações de classe sobre a educação escolar pública ocorrem no seio do Estado, pois,

a função política dominante é controlada pelo poder do Estado. Este, ao nível da sociedade política, formula e chama a si as definições referentes à educação. Essas definições absorvidas e materializadas junto à sociedade civil, tentam desarticular a concepção de mundo da classe subalterna, sujeitando-a a sua própria, pelos mecanismos de dissimulação e ocultação. (Cury, 2000, p. 62)

Por isso, torna-se tão fundamental compreender a formulação das políticas públicas educacionais e sua execução a partir das relações que a instituição escolar, como parte da sociedade civil, estabelece com o Estado como centro formulador e controlador das propostas educacionais. É na dinâmica entre as formulações teórico-ideológicas das políticas educacionais e as contradições geradas no processo de implementação que ocorre a possibilidade de a escola converter-se, por meio da compreensão e da ação dos educadores e da comunidade usuária, num espaço de questionamento das idéias dominantes, podendo buscar, por meio da construção de uma outra ideologia que se pretende tornar hegemônica, outras formas de as classes subalternas verem e interpretarem o mundo.

⁵ Refere-se à distinção feita por Antonio Gramsci entre ideologias historicamente orgânicas e ideologias arbitrárias. As primeiras estão vinculadas a uma determinada estrutura e servem para organizar as “massas humanas” na construção de um contexto no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam. As ideologias arbitrárias “...funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma”. (Concepção Dialética da História, 1978 : 62 - 63)

II- Os educadores e a implementação dos ciclos e da progressão continuada na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo

A análise de uma determinada política educacional, em termos de sua implementação à prática pedagógica, requer a investigação e a compreensão das relações que ocorrem entre as diferentes instâncias do Estado, bem como a participação dos trabalhadores e dos usuários no processo de sua elaboração. Isso se torna especialmente importante para aquelas políticas educacionais que interferem diretamente na prática pedagógica e na vida escolar dos alunos. Pois, quando estas são pouco discutidas ou, muitas vezes, impostas pelas instâncias superiores da Secretaria de Educação, tendem a sofrer fortes resistências por parte de trabalhadores e usuários, especialmente, quando eles não foram convencidos sobre sua validade e justeza.

No período em que a proposta de organização do ensino em ciclos foi formulada e implantada na cidade de São Paulo, em 1992, ocupava o governo municipal um partido, cujo programa definia-se pela defesa dos interesses dos setores explorados e marginalizados da sociedade, em oposição aos governos representantes dos interesses da classe dominante – o PT. No âmbito da Secretaria de Educação Municipal, de acordo com os propósitos dos governantes, as relações entre os distintos órgãos intermediários e a escola deveriam pautar-se em princípios democráticos de participação e de decisão.

Mesmo diante desses propósitos e das várias medidas de democratização adotadas pelo então governo, a maioria dos educadores entrevistados durante a pesquisa que subsidiou este texto disse não ter participado da elaboração da proposta de ensino em ciclos. Embora tenham enfatizado o empenho da administração em acompanhar sua implementação durante o ano 1992.

Foi uma reforma que não houve discussões anteriores, de repente estavam instalados os ciclos, pelo menos não me lembro de ter participado de discussões sobre a implantação dos ciclos. Depois de implantado houve algumas discussões, algumas referências teóricas em torno dos ciclos. Foi uma experiência que todo mundo estava iniciando junto. (Doris – Coordenadora Pedagógica da escola “Alfredo Dias”)

Apesar da organização do ensino em ciclos, bem como do Regimento Comum das Escolas Municipais em seu conjunto, serem a institucionalização da política educacional do governo de Luiza Erundina e, portanto, estar em discussão e realização

há três anos⁶, a maioria dos educadores entendeu que se tratava de algo novo e imposto de cima para baixo.

As relações construídas no processo de elaboração e implantação da proposta de ciclos entre as diferentes instâncias do Estado, inclusive a escola, reproduziram, em parte, uma dinâmica típica dos cenários nos quais a participação se faz presente enquanto resistência e oposição. Não se configurou uma dinâmica de debates e questionamentos, numa perspectiva de compreender os ciclos no âmbito mais geral das relações educacionais e sociais entre os educadores, mas um clima de discordância que se manifestou, principalmente, na resistência em mudar a prática pedagógica para que os ciclos pudessem ser incorporados e não apenas ser realizados como medida legal.

Os professores compreenderam a promoção continuada como um mecanismo de desvalorização do seu trabalho, que estava, essencialmente, calcado na avaliação seletiva. O norteador do trabalho do professor não era criar as condições para que todos os alunos aprendessem, mas selecionar por meio da reprovação àqueles que não aprendiam a contento. Ao tirar o instrumento de seleção – a reprovação –, o ensino e a avaliação perderam o sentido para o professor, e ele passou a imputar aos ciclos a responsabilidade pela falta de qualidade no ensino municipal.

Grande parte dos professores que eu tive contato acabou temendo que o ciclo fosse comprometer a qualidade, porque num primeiro momento o ciclo passou como sinônimo de aprovação automática. (Paulo – professor de Geografia da escola “Alfredo Dias”)

Não se compreendeu que a organização em ciclos propunha romper com os mecanismos de seleção e exclusão, e construir outro eixo organizador da educação escolar – o ensino e a aprendizagem - para garantir o direito do ensino fundamental à população.

Um dos principais fatores que contribuiu para manter a resistência que os educadores haviam apresentado, inicialmente, em aceitar uma nova organização do ensino foi a mudança de governo⁷ no ano seguinte à implantação dos ciclos.

As mudanças foram drásticas de um governo para o outro, todo o projeto de educação da administração da Luiza Erundina foi dilacerado pelas duas gestões seguintes: a de Paulo Maluf e a de Celso Pitta. Toda a orientação que era fornecida pelo NAE para a sustentação do projeto

⁶ Luiza Erundina assumiu o governo municipal de São Paulo em 1989.

⁷ Em 1993, um ano após a implantação dos ciclos, Paulo Salim Maluf assumiu a prefeitura de São Paulo e mudou toda a política educacional que estava sendo desenvolvida no governo da prefeita Luíza Erundina.

pedagógico foi interrompida. (Vera – professora de Educação Artística da escola “Alfredo Dias”)

Com a mudança de governo, essa parte do ciclo foi esquecida, o ciclo tinha que dar continuidade àquela matéria que o aluno não tinha entendido, então com a nova gestão, não deram muita ênfase para o ciclo e agora está nessa situação nem ciclo e nem seriação. (Laura – professora de Ciências da escola “Helena Gusmão”)

O primeiro ano de implementação dos ciclos na gestão petista não foi suficiente para que eles fossem incorporados à prática pedagógica e não trilhassem o caminho de promoção desprovida de um processo de ensino e aprendizagem eficaz.

Como a política educacional do prefeito Paulo Maluf não garantiu as condições materiais e organizacionais e a manutenção da formação continuada, fundamentais, naquele momento, para que os professores compreendessem, se convencessem e se apropriassem dos ciclos, não demorou que a “profecia auto-realizadora” começasse a acontecer e desencadeasse um processo que comprometeu a proposta de ciclos. As dúvidas, as discordâncias, a insegurança foram se acentuando à medida que os educadores não receberam o acompanhamento teórico e prático de que necessitavam para realizar a mudança de concepção de educação implícita na proposta de ciclos; somaram-se a isso as classes superlotadas, a ausência de recuperação paralela, a falta de atendimento especializado aos alunos com problemas ou dificuldades de aprendizagem.

Como consequência dessa situação, os alunos que apresentam baixo rendimento escolar, embora continuem na escola e sejam promovidos para o ano seguinte do ciclo, permanecem à margem dos saberes e dos conhecimentos escolares.

Assim, a oposição e a resistência dos educadores aos ciclos ocorreu em dois momentos distintos: na implantação, porque este questionava o eixo estruturador da educação escolar; e no decorrer da implementação porque não houve respaldo para solucionar a contento os problemas que iam surgindo.

Ao analisar a relação dos educadores com os órgãos centrais da Secretaria de Educação verifica-se que há uma tendência deles de se colocarem apenas como agentes das políticas educacionais, ou seja, não se percebem como sujeitos do processo, embora essa condição esteja implícita nas relações institucionais. Por isso, atribuem às políticas educacionais uma relação de exterioridade, algo que vem de fora. Assim, as manifestações de resistências ocorrem, especialmente, no âmbito da prática e não da discussão teórica. Não se verifica, na rede municipal de ensino de São Paulo, um

movimento teórico consistente de oposição aos ciclos; pelo contrário, de modo geral os educadores concordam com seus pressupostos, mas os consideram inviáveis porque as condições necessárias para aplicá-los não existem.

Percebe-se, por esse argumento, que essas condições deveriam existir a priori, garantidas pelo Estado. Desconsidera-se, nessa visão, que as lutas de classes atravessam o Estado e imprimem nele suas reivindicações. E que as condições materiais e estruturais para o funcionamento em ciclos é uma conquista que advém de possíveis vitórias dessa permanente luta entre os diferentes interesses que compõem a sociedade.

Embora os educadores tendam a concordar tanto com as teorias socioconstrutivistas quanto com os propósitos políticos de democratização do ensino e da aprendizagem explícitos na proposta de ciclos, são contundentes em afirmar que não existe possibilidade de sua realização por conta das precárias condições de funcionamento das escolas municipais. O problema que se interpõe a essa afirmação é: O que fazer? Parecem subsistir duas posições entre os educadores sobre isso: uma considera que a volta à seriação poderia garantir um ensino de qualidade pelo menos para uma parcela dos discentes; a outra propõe a manutenção dos ciclos e a luta para que as “chamadas condições” sejam garantidas na prática, inclusive aquelas que já constam em lei, como é o caso da recuperação paralela.

Nesse processo contraditório, uma questão essencialmente importante é que a organização do ensino em ciclos resignificou o chamado fracasso escolar. Enquanto num sistema de seriação as conseqüências do baixo desempenho escolar eram compreendidas, principalmente, como um problema do aluno e de sua família, nos ciclos este passa a ser um problema, também, da escola. Pois, se antes, ao ser retido, o aluno teria que arcar com a responsabilidade de refazer a mesma série ou de evadir-se, agora ao ser promovido é a escola que deve arcar com a responsabilidade de garantir a aprendizagem desse aluno. Embora essa aprendizagem só possa ser efetivada em co-responsabilidade com o aluno e sua família.

Na medida que você acompanha o processo do aluno, você evita que ele fique parado numa mesma série, repetindo conteúdos que ele já domina, então essa progressão é importante pro aluno porque ele não desanima e não abandona pelas dificuldades encontradas antes, então eu acho que favorece e democratiza também, porque possibilita maior número de alunos na escola. (Silvia – professora de História da escola “Helena Gusmão”)

O ensino em ciclos requer toda uma reformulação na prática de sala de aula, verificando possibilidades do mesmo conteúdo que você está

desenvolvendo; de desafios que vão ao encontro dos alunos que estão num nível e de outros que estão num nível mais acima. A avaliação se torna mais individualizada, porque a gente vai estar avaliando o aluno de acordo com seu processo de construção. Outra questão que vem em função do ciclo é a preocupação do coletivo da escola no encaminhamento de ações pra trabalhar essas defasagens, principalmente, ligadas à alfabetização. Uma das questões que eu coloco aqui é que o ciclo esbarrou em questões estruturais, como a garantia da recuperação paralela, fora do horário de aula, primeiro porque grande parte das escolas não tem espaço pra isso, as escolas que funcionam em quatro turnos não têm espaço físico para esse tipo de atividade, e por outro lado, as escolas que têm espaço físico não têm professores, geralmente não há professores nem para as aulas normais, portanto, muito menos para a recuperação paralela. (Doris – Coordenadora Pedagógica da escola “Alfredo Dias”)

A mudança essencial é que, ao permanecer na escola e ser promovido, o aluno denuncia a falha da escola na tarefa de ensinar, pois, apesar de ter oito anos de escolaridade, sua aprendizagem em relação aos conteúdos escolares é muito restrita, embora, muitas vezes, tenha tido um bom desenvolvimento e aprendizagem em termos de socialização. Essa mudança é fundamental para se repensar a responsabilidade da escola na democratização da aprendizagem, mas produz um certo incômodo entre os educadores e, por isso, às vezes, eles passam a desvalorizar a promoção continuada, classificando-a apenas como uma medida burocrática que em nada contribui para a aprendizagem.

Enquanto a escola selecionava, ela garantia uma certa “qualidade” na formação daqueles que passavam pelo crivo da seleção, portanto não se abatia sobre ela a preocupação com o fato de estar diplomando semi-analfabetos. A permanência dos alunos na escola por causa da promoção continuada cria a necessidade de a escola voltar-se à função de formadora e não de selecionadora. Por isso, para muitos educadores não se trata mais de discutir seriação ou ciclos, mas principalmente de garantir a aprendizagem.

No entanto, a maneira como a escola está organizada, especialmente em termos do currículo, dificulta a incorporação à prática pedagógica dos propósitos do ciclo. A organização dos conteúdos por série, bem como a estruturação anual do corpo docente, muitas vezes impede a continuidade do trabalho pedagógico no decorrer dos ciclos.

Esses elementos, ao se combinarem com a resistência dos docentes à progressão continuada, criam uma atmosfera desfavorável à concretização dos ciclos. Nem sempre os educadores conseguem criar mecanismos que possibilitam contornar esse tipo de problema e, principalmente, reivindicar dos órgãos competentes as mudanças necessárias. Tendem a assumir uma postura de constatação e crítica, porém sem uma proposta alternativa.

Nesse contexto, algumas vezes, o conteúdo dos ciclos restringe-se ao fato de o aluno, independentemente de sua aprendizagem, ser promovido para o ano seguinte, perdendo assim o sentido de romper com a exclusão por meio da garantia de permanência e de bom desempenho escolar.

Na minha opinião esse sistema não veio corroborar em nada para melhorar nada, então seria melhor que mantivesse o sistema antigo [a seriação]... A organização em ciclos não contribuiu com a democratização do ensino. Eu acho que sucateou o ensino. É falsa, é uma ilusão pensar que hoje em dia todos ficam na escola, eles só ficam na escola porque não se pode retê-los, mas quando eles saem o nível deles é igual ao de quem ficou lá fora, repetiu e acabou desistindo, pra mim não houve democratização, existe uma falsa aparência. (Silvia – professora de Inglês da escola “Alfredo Dias”)

Essa condição de funcionamento dos ciclos, embora tenha garantido maior permanência dos alunos na escola e também um maior índice de promoção no final de cada ciclo, não respondeu à principal problemática do ensino fundamental na educação pública brasileira: como garantir níveis de aprendizagem compatíveis com o direito de escolarização de toda população. Se os ciclos rompem com o processo de exclusão causada pelas constantes reprovações, ao não garantir a aprendizagem ele não rompe com a exclusão em relação ao conhecimento.

Diante desses fatos, parece haver um consenso entre os educadores municipais da cidade de São Paulo de que o funcionamento do ensino em ciclos, de acordo com os pressupostos da proposta de 1992, efetivamente, não acontece nas escolas municipais.

O que existe atualmente é uma mistura de elementos que são característicos de ambas as concepções de organização de ensino: seriação e ciclos. Essa “miscigenação” produziu uma forma diferenciada de trabalho, provocando uma série de distorções em relação à concepção de organização do ensino em ciclos.

Eu acho que hoje funciona em ciclos, depois de tantos anos o professor trabalha sabendo que o ano que vem ou atingindo ou não atingindo o seu aluno vai pra uma outra série. (Clara – professora do 1º ano do ciclo I da escola “Helena Gusmão”).

Funciona em ciclos na medida que só no final do quarto ano do ciclo I o aluno deve reprovar, do ponto de vista legal funciona em ciclos, mas em termos de aprendizagem eu acho que não. (Eva – professora do 2º ano do ciclo I da escola “Helena Gusmão”)

A permanência da reprovação no ensino organizado em ciclos, embora muito menor que aquela verificada na seriação⁸, é um indicativo que o propósito de garantir a aprendizagem, respeitando a individualidade de cada aluno, ainda não foi compreendido e incorporado pelos professores.

Bem, os alunos são reprovados até por uma questão de cultura, a expectativa ainda é, ainda estamos naquela expectativa antiga da seriação, né, do ensino mais enciclopédico. A reprovação é uma punição ao aluno, mas muitas vezes, a falha está na escola que não consegue oferecer as condições adequadas para proporcionar-lhe a aprendizagem. (Nilza – professora do 3º ano do ciclo I da escola “Alfredo Dias”)

Considerando-se que o propósito da progressão continuada é oferecer ao aluno a oportunidade de ele realizar a aprendizagem dos conteúdos escolares, respeitando seu ritmo e capacidade, e para isso criar espaços alternativos e condições favoráveis à sua aprendizagem, ao realizar a reprovação no final de cada ciclo, a escola está atestando sua incapacidade de realizar seu propósito, porém a punição por essa falha recai sobre o aluno. As deficiências de aprendizagem precisam ser resolvidas no decorrer do ciclo e não no final por meio da reprovação.

Uma das justificativas possíveis para a manutenção da reprovação está nas condições de trabalho dos professores que, *grosso modo*, poderia ser descrita da seguinte forma: grupos de alunos pouco interessados nas aulas, alunos que faltam constantemente, salas superlotadas, alunos que possuem grande defasagem idade-conteúdos, condições precárias para o desenvolvimento das aulas, ausência de recuperação paralela, falta de apoio especializado para atender as crianças com problemas de aprendizagem, entre outros. Diante dessa adversidade e sentindo-se incapaz de realizar ações, seja no âmbito da escola, seja da atuação política, que possam reverter essa dinâmica, os professores, muitas vezes, recorrem à reprovação como um meio de evitar que as deficiências do ensino sejam verificadas fora da escola. Ao fazerem isso, eles não percebem que estão penalizando o aluno por problemas que se

⁸ A reprovação em 1987, quando o ensino era seriado foi de 23, 57%, no ensino organizado em ciclos o índice mais alto de reprovação foi de 12,78% no ano de 1995, sendo que em 2001 a reprovação foi de 3,71%. (Fonte: SME/ATP/CI).

inscrevem no contexto social e escolar. Acreditam, por vezes, que a displicência, de alguns alunos com os estudos, é um problema individual e que pode ser resolvido com punição. Sentem-se mais tranquilos por estarem adotando medidas que impedem que os analfabetos recebam diplomas, já que ações mais eficazes com as quais eles até concordam não podem ser realizadas, pelo menos na opinião deles.

Nesse contexto, o professor realiza a exclusão e cassa o direito à educação de muitas crianças e jovens, acreditando que está apenas tentando garantir um mínimo de “qualidade” à escola pública ou até mesmo fazendo bem ao aluno.

III- Considerações Finais

O acesso aos direitos sociais para maioria da população brasileira é tão precário que, muitas vezes, as pessoas têm dificuldade de compreender seu significado e de lutar pela efetivação daquilo que já está garantido constitucionalmente.

Em relação ao direito à educação, verificou-se na pesquisa que não há por parte de muitos educadores a compreensão de que ter direito a algo não impõe e não aceita pré-requisitos. Por isso, o direito à educação é a garantia de que toda pessoa, independentemente de sua capacidade ou condição social, ao entrar na escola, deve receber o atendimento mais adequado para que possa realizar as aprendizagens referentes ao mundo letrado e possa compreender a produção e a reprodução de sua existência.

Pretendendo-se garantir esse direito, não caberia aos sistemas de ensino uma organização que implicasse na sua negação para aqueles que não respondem adequadamente aos objetivos que são estabelecidos pela escola. Não se pode aceitar que o direito à educação só ocorra dentro de um padrão de organização e de oferecimento de recursos que considera apenas um determinado tipo de sujeito. A organização do ensino em séries e a reprovação no final de cada ano letivo implicam, necessariamente, a cassação do direito à educação de muitos indivíduos, porque elas partem do princípio de que esse direito está reservado apenas àqueles que são, de acordo com os critérios escolares, “capazes”.

A necessidade da reprovação apresentada por muitos educadores, como recurso didático ou como um processo de exclusão daqueles que não respondem satisfatoriamente à aprendizagem dos conteúdos escolares, tem como consequência a negação do direito à educação.

Essa negação está implícita no sistema educacional brasileiro desde seus primórdios; porém nem sempre o professor dela toma consciência e por isso entende a reprovação como necessária. É a ausência dessa consciência que impossibilita aos educadores articularem ações que possam contribuir para um questionamento da lógica excludente e seletiva que permeia o ensino seriado.

Apesar de os educadores perceberem que as precárias condições de trabalho, presentes nas escolas municipais da cidade de São Paulo, estão diretamente vinculadas à insuficiência dos recursos financeiros que são destinados à educação, creditam as conseqüências disso ao aluno ao proporem a existência de um processo seletivo em detrimento da construção de um espaço de ensino e de aprendizagem pautado numa educação comprometida com os interesses das camadas populares.

Ao constatar-se que o conjunto dos educadores da rede municipal de ensino de São Paulo não se apropriou da organização do ensino em ciclos e que há aqueles que optam pela volta à seriação, verifica-se que muitos não entendem e outros não concordam que os ciclos possam contribuir para a efetivação do direito à educação para aqueles que socialmente se encontram marginalizados.

A compreensão dos ciclos como uma forma de organização do ensino que possibilita mudar a dinâmica excludente da escola permitiria aos educadores perceberem que os problemas de aprendizagem que a perpassam desde sua origem não são conseqüência dos ciclos, mas, essencialmente, de sua impossibilidade, diante das políticas educacionais, de realizar uma educação de qualidade para todos. Conhecedores que são das condições e necessidades de seus alunos, os educadores poderiam constituir-se num pólo organizador e reivindicador das idéias e das condições necessárias para a realização de um bom trabalho pedagógico e romper com a dinâmica de responsabilização dos alunos e seus familiares pelas mazelas do ensino.

Os fundamentos políticos e pedagógicos da organização do ensino em ciclos ainda não foram incorporados à prática docente do conjunto dos educadores. Isso se deve a fatores político-institucionais e culturais que se combinam na conformação de uma realidade escolar ainda pautada em fortes elementos de exclusão.

A ruptura com o ensino seriado e a promoção continuada não são aceitos como condições intrínsecas à realização da democratização do ensino e da aprendizagem. E as condições de implementação dos ciclos têm dificultado que os educadores os percebam como elementos de democratização do ensino, na medida em que não há uma efetiva democratização da aprendizagem.

Ao não ter sido apropriada pelos educadores, a proposta de ciclos permanece como algo circundante ao trabalho do professor e não intrínseco a ele. Nessa relação de exterioridade, os educadores atribuem aos ciclos problemas que são relativos à atividade docente em seus vários aspectos: relação professor-aluno, conteúdos, metodologia, não percebendo que questões como pouca aprendizagem e indisciplina se inscrevem numa problemática muito mais ampla da realidade educacional e social do país, e não são conseqüências diretas dos ciclos.

Nesse contexto, embora a organização do ensino em ciclos tenha contribuído para a diminuição da reprovação, a permanência na escola e a progressão continuada ainda não significaram para os alunos um verdadeiro e consistente acesso ao conhecimento construído e sistematizado pela humanidade.

VI- Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo, Brasiliense, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo, Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2000.

Documentos e Legislação Consultados:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**.

SÃO PAULO. **Regimento Comum das Escolas Municipais**. 1992.