



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

IFSP

Mara Lucia da Silva Ribeiro

*Uma Reflexão Sobre a Experiência dos Sistemas de
Círculos na Escola Municipal de São Paulo*

São Paulo

2011



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

IFSP

Mara Lucia da Silva Ribeiro

*Uma Reflexão Sobre a Experiência dos Sistemas de
Círculos na Escola Municipal de São Paulo*

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo – como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Formação de Professores – ênfase no Magistério Superior

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Delacir Ramos Poloni

São Paulo

2011

Mara Lucia da Silva Ribeiro

*Uma Reflexão Sobre a Experiência dos Sistemas de
Círculos na Escola Municipal de São Paulo*

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Delacir Ramos Poloni – orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Lilia Santos Abreu Tardelli – examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof. Ms. Joaquim Chagas Neto – examinador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Conceito:

Aprovado

São Paulo, 06 de julho de 2011

A Nathalia e Tatiane, por fazerem parte da minha vida, por compartilharem comigo os momentos mais especiais e por me lembrarem diariamente que a vida deve ser vivida em sua plenitude.

Agradecimentos

Este trabalho teve a colaboração de muitas pessoas. A todas a minha gratidão e reconhecimento.

Em especial agradeço a Prof^a Dr^a Delacir Ramos Poloni pela confiança depositada, orientação dada durante a elaboração deste trabalho, bem como pela paciência e respeito aos meus pontos de vista.

A Prof^a Dr^a Lilia Santos Abreu Tardelli e Prof^o Joaquim Chagas Neto por aceitarem compor a banca examinadora.

Aos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo – por proporcionarem momentos de reflexão a partir de suas ideias construídas e reconstruídas ao longo de suas carreiras e compartilhadas conosco durante as aulas.

Aos colegas de curso, companheiros de desafios e discussões, por vezes acaloradas, que tornavam as manhãs de terças e quintas enriquecedoras e, por que não dizer, até divertidas.

Ao amigo Januário, com quem tive a grata oportunidade de discutir ideias, reelaborar conceitos, dividir angústias e risos; amigo que com sua simplicidade, simpatia e solidariedade conquistou o meu respeito.

E a todos os educadores comprometidos com a educação de qualidade, especialmente aqueles com os quais trabalhei ao longo da minha carreira, e com quem dividi angústias e conquistas.

*Outro saber que não posso duvidar
um momento sequer na minha prática
educativo-crítica é de que, como experiência
especificamente humana, a educação
é uma forma de intervenção no mundo*

Paulo Freire

RESUMO

Nesse trabalho refletiu-se sobre a implantação do sistema de ciclos na Rede Municipal de Educação de São Paulo, a partir da comparação entre este e o sistema seriado. O sistema de seriação apresenta entraves para um aprendizado significativo. A avaliação classificatória, utilizada nos sistemas seriados, possibilita a exclusão daqueles que não se enquadram nos modelos fixados por um currículo que não representa as reais necessidades destes educandos. Neste sistema, os alunos são agrupados inicialmente por faixa etária e devem concretizar um programa pré-estabelecido e aqueles que não conseguem devem refazê-lo. A proposta do sistema de ciclos procura garantir o tempo de aprendizagem necessário, respeitando o educando em suas especificidades, sem as pressões do fracasso escolar e, assim, diminuindo índices de repetência e evasão escolar. Esta proposta sustenta a construção do currículo a partir dos sujeitos reais que compõem a escola. Sabendo-se que o ser humano se constitui pelas relações que estabelece em seu meio sociocultural e baseado na concepção sociointeracionista, é possível afirmar que todo ser humano é sujeito de sua aprendizagem. Portanto, todos podem aprender se respeitados em seu tempo de aprendizagem e através da interação com outros sujeitos (professores e colegas de turma). Esta pesquisa utiliza como objeto de estudo o processo de implantação do sistema de ciclos na Rede Municipal de Educação de São Paulo, analisando sua construção e sua substituição pela progressão continuada, bem como suas conseqüências. Demonstrar a importância da continuidade das políticas públicas para o alcance de uma real qualidade de educação é um dos pontos argumentativos que dão sustentação a esta pesquisa.

Palavras-chave: seriação, ciclos, avaliação, democratização de acesso e permanência.

ABSTRACT

In this piece of work we discuss the implementation of the Cycle system in the São Paulo Municipal Education Network while comparing it to the Grade system. The Grade system presents obstacles to real learning. The classificatory exams used in the Grade system, can exclude those who do not fit into a specific curriculum which in the end does not really represent the real needs of students. In this system students are initially separated into groups according to their age and must follow a pre-established program; and those who fail must enroll again. The Cycle system proposition ensures the required learning cycle, - while respecting students' individual needs - without the pressure of failing school exams which eventually leads to lower school failure and drop outs. This proposition supports the development of a curriculum that emphasizes the real subjects of the school. Taking into account that the human being is shaped by the relationships established by him in his socio-cultural environment and – according to the social-interaction concept - it's possible to state that all human beings are the center of his own learning process. Therefore, everybody can learn if given their own learning time and allowed to interact with others individuals (teachers and classmates). This research uses as its study-matter the implementation of the Cycle system in the São Paulo Municipal Education Network analyzing its development and the establishment of a continued progress system, as well as its future impact on education. To highlight the importance of continued public policies that lead to real quality education is one of the fundamental points underlying this research.

Key words: grade system, cycles, evaluations, democratization of access and permanence

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1- DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	13
2- A REPROVAÇÃO COMO UMA PRÁTICA EXCLUDENTE	14
3- CICLOS: UMA ALTERNATIVA VIÁVEL.....	19
4- A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS EM SÃO PAULO	27
5- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO VIGOTSKI	30
6- PROGRESSÃO CONTINUADA E SISTEMA DE CICLOS.....	35
7- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

INTRODUÇÃO

A pedagogia deve pautar-se não sobre o ontem, mas sobre o amanhã do desenvolvimento infantil (Vygotsky)

Este trabalho é fruto de reflexões que permeiam minha carreira no Magistério. Desde que ingressei na Rede Municipal de São Paulo, em 1988, sempre tive uma grande preocupação com a qualidade da educação pública. Desta maneira procurei buscar caminhos para compreender as necessidades e as características desta educação.

Atuar em uma Rede Pública de Ensino significa estar a serviço de um determinado extrato social e de políticas públicas vinculadas às gestões que nem sempre se propõem a continuar as políticas implementadas nas administrações anteriores. Isto posto, fica evidente que o trabalho desenvolvido em cada escola, entendida como uma Unidade Educacional, deve estar assentado em diretrizes amplas, que coadunem às propostas de uma educação nacional com os objetivos específicos, estruturados a partir da análise da realidade local, caso contrário temos uma total descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem.

Iniciei minha carreira como professora do Ensino Fundamental, atuando no nível I, em uma escola da periferia de São Paulo. Esta unidade educacional, assim como outras da rede pública, apresentava altos índices de repetência e evasão. Tal situação já chamava a atenção dos profissionais e educadores mais atentos e preocupados com o atendimento a uma população carente de toda sorte de recursos.

Como estudante do curso de Licenciatura de História, na época já acreditava que a educação era o melhor caminho para a luta contra a desigualdade social. Desta forma, toda minha atuação era intencionalmente ligada à busca de caminhos reflexivos sobre uma educação pública de qualidade.

Pouco tempo depois já como professora de história, tive a oportunidade de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA, na época denominada Suplência). Nesta modalidade de educação, bem como no Ensino Médio da Rede Estadual de

São Paulo, pude perceber a importância de uma educação que respeite os tempos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos num processo de aprendizagem dialético e dinâmico.

Esta conclusão foi possível graças às relações dialógicas que estabeleci com alunos trabalhadores, que abandonaram seus estudos por dificuldades de permanecer em uma escola excludente, inserida em uma sociedade que estava habituada a trabalhar com índices de repetência e rótulos de fracassados. Fracassados estes que, por pressões do mercado de trabalho, retornavam à escola anos mais tarde buscando a certificação exigida pela mesma sociedade que não compreendeu suas necessidades e dificuldades pessoais.

Anos mais tarde, quando a Prefeitura de São Paulo já havia implantado há algum tempo o sistema de ciclos, atuando como Coordenadora Pedagógica e trabalhando diretamente na formação continuada de professores, pude perceber mais nitidamente, a complexidade de uma Rede Pública de Ensino.

Lidar com a diversidade de concepções, as deficiências da formação inicial docente e o perceptível distanciamento que existe entre a Universidade e a realidade da escola pública, sinalizou para a necessidade de criar um grupo de estudos que fosse capaz de buscar caminhos para superar as dificuldades e construir uma escola pública de qualidade.

Ao nosso entendimento, a curto prazo, esta ação só é possível através de uma análise reflexiva da prática docente, nas palavras de Paulo Freire pela ação-reflexão-ação, e a longo prazo pela reestruturação da formação docente oferecida pelas Universidades nos cursos de Licenciatura.

Na busca por espaços que favorecessem a reflexão sobre a formação docente, ingressei no IF-SP no curso de Pós Graduação “Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior”. O convívio com colegas que atuam nas redes públicas estadual e municipal de São Paulo, as dificuldades compartilhadas e os questionamentos de um sistema de ciclos implantado de maneira impositiva e sem a devida avaliação, acentuaram minhas necessidades em buscar estudos que contribuísse para o entendimento da dinâmica que se coloca no interior das escolas, cujas redes de ensino estão organizadas em ciclos de aprendizagem.

No decorrer do curso, através das aulas e em especial das discussões propostas pelos professores, com os trabalhos acadêmicos produzidos por educadores com as mais diversas concepções de educação, pude ampliar a visão de escola e de políticas públicas.

Neste mesmo sentido, clarificou-se a convicção de que ser professor é estar em permanente busca, portanto não se esgotam aqui minhas necessidades de compreensão da realidade da educação brasileira. Seguindo as orientações do notório educador Paulo Freire, ser educador significa intrinsecamente ser pesquisador.

1- DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nossa pesquisa tem por objetivo contribuir para a reflexão acerca da implantação e funcionamento dos sistemas de ciclos na Rede Municipal de São Paulo, bem como os impactos das políticas públicas na estruturação das propostas pedagógicas.

Na busca de reflexões que pudessem contribuir com os objetivos elencados acima, nossa pesquisa utilizou-se de referenciais teóricos que buscam compreender o funcionamento do sistema de ciclos, da progressão continuada e estudos sobre a teoria da aprendizagem que sustentam estas propostas.

Em um segundo momento, pesquisamos documentos que comprovem às suposições levantadas a partir da leitura dos referenciais teóricos e de nossa vivência profissional. Estes documentos foram selecionados de acordo com as necessidades que surgiram ao longo da pesquisa.

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura, a introdução, o desenvolvimento do conteúdo em seis tópicos, seguidos pelas considerações finais e referências bibliográficas.

Na parte inicial procuramos demonstrar os processos de avaliação classificatória na escola seriada e sua contribuição para a evasão e repetência.

Nos demais tópicos expomos as definições de sistema de ciclos e buscamos nos referenciais teóricos as bases que dão sustentação à sua implantação, na perspectiva da superação da avaliação classificatória e excludente. Demonstramos como o processo de construção dos sistemas de ciclos na Rede Municipal de Educação de São Paulo, procurou atingir o objetivo de democratizar o acesso e a permanência dos alunos na escola, redimensionando os tempos de aprendizagem.

Apresentamos de maneira sucinta a concepção de aprendizagem que sustenta este sistema. No último tópico procuramos diferenciar conceitualmente a progressão continuada e o sistema e ciclos de aprendizagem.

2- A REPROVAÇÃO COMO UMA PRÁTICA EXCLUDENTE

O acesso à educação, bem como a permanência no sistema educacional, é entendido como um meio de superação de desigualdades sociais e econômicas. Dados do “Observatório dos Direitos do Cidadão”, texto publicado pelo Núcleo Currículo, Estado e Sociedade PUC/SP, em 2002, demonstram que as regiões periféricas da cidade de São Paulo apresentavam maior déficit na oferta de vagas, no ano da pesquisa em 1997. O texto aponta para o modelo de políticas públicas pautado pela “negação de direitos, dificultando o acesso à educação das classes sociais excluídas” (FREITAS, 2002, p. 16)

A análise deste e de outros documentos (pesquisas do IBEG, dados e índices do INEP, entre outros) demonstram que nem sempre a educação cumpre este papel. Dependendo da maneira como esta está estruturada ela exerce um papel inverso, ou no mínimo reforça as desigualdades já existentes, na medida em que são as camadas populares que mais sofrem com a repetência e a evasão.

Dados estatísticos demonstram o efeito pirâmide no fluxo escolar brasileiro. Um número muito elevado de evasão escolar caracteriza a exclusão no sistema de ensino. Nas tabelas a seguir podemos verificar esta evasão através do número de matrículas e aprovações no ensino fundamental no Brasil e no estado de São Paulo.

Matrícula no Ensino Fundamental, por Série – 1991									
Local	Matrícula por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	28.113.179	6.045.729	4.606.186	4.166.845	3.474.416	3.696.660	2.616.660	1.985.609	1.521.635
São Paulo	6.165.157	836.528	1.117.968	887.020	786.502	922.385	682.254	523.230	409.270

Fonte: site INEP (www.inep.gov.br) último acesso 13 de março de 2011. Adapt. do Documento “SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1991 – 1995”¹

A análise dos dados demonstra que ao longo dos oito anos de escolaridade do Ensino Fundamental, uma grande quantidade de alunos abandona a escola.

¹ Não apresentamos os números de matrículas em turmas não seriadas. Se acrescentadas a tabela, na linha referente a matrículas efetuadas no Brasil, teremos um total de 29.203.724 alunos matriculados. Quanto ao estado de São Paulo, não há matrículas em turmas não seriadas registradas no ano de referência.

Vários fatores influenciam para que os índices de evasão no Brasil sejam tão elevados. Porém nossa pesquisa vai ater-se a repetência como fator de exclusão e evasão escolar.

Na tabela a seguir apresentamos os índices de aprovação no estado de São Paulo no ano de 1991.

Aprovação no Ensino Fundamental, por Série – 1991 – São Paulo								
Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
4.419.424	813.043	753.348	669.102	603.012	514.683	419.781	349.965	296.490

Fonte: site INEP (www.inep.gov.br) último acesso 13 de março de 2011. Adapt. do Documento “SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1991 – 1995”

Os números apresentados pelo INEP demonstram que o sistema seriado reprovou no ano de 1991, em média 28,4% dos alunos matriculados da primeira a oitava série no estado de São Paulo. Discriminados por série teremos os dados da tabela a seguir:

Reprovação no Ensino Fundamental, por Série – 1991 – São Paulo									
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total
%	3%	32,7%	24,6%	23,4%	44,3%	38,5%	33,2%	27,6%	28,4%
Nº de alunos	23.485	364.620	217.918	183.490	407.702	262.473	173.265	112.780	1.745.733

Fonte: site INEP (www.inep.gov.br) último acesso 13 de março de 2011. Cálculo realizado a partir do Documento “SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1991 – 1995”

Estes dados nos mostram que existem sérios problemas na escola. Em especial no sistema de avaliação. Todo educador tem clareza que avaliar não é uma atividade simples, porém, para que esta seja eficiente, é preciso se ater à critérios bem definidos para não se deixar levar pela subjetividade.

O processo ensino e aprendizagem na escola seriada está pautado por princípios que merecem reflexões atentas. O modelo de educação que vem sendo utilizado requer análises em suas estruturas e concepções.

Sobre este assunto, Miranda nos diz que:

“O princípio que vem orientando toda a concepção e a organização escolar seriada é o do conhecimento, porque o que reúne os alunos e configura a dinâmica do processo ensino-aprendizagem é a aquisição de determinados conhecimentos e processos mediados pelos professores. A organização escolar é, assim, definida pelo pertencimento a uma determinada série fixada arbitrariamente como anual, na qual são agrupados os alunos que já sabem e os que ainda não sabem determinados conteúdos. Os que não logram essa aprendizagem são retidos, passando a conviver com outro grupo de alunos com aquisições e dificuldades que, em tese, seriam mais parecidas com as suas, ainda que em defasagem cronológica. Há uma preocupação com o desenvolvimento social do aluno, mas esse desenvolvimento é subordinado ou decorrente do processo de ensino e aprendizagem. Como já tem sido discutido, os mecanismos de reprovação podem gerar graves danos à auto-estima do aluno, promover a discriminação e a exclusão definitiva do processo de escolarização.” (MIRANDA, 2005, p. 03)

Por outro lado, é importante salientar que toda e qualquer ação pedagógica não pode estar desvinculada de seu contexto. A escola não é um objeto em si mesmo, ela está inserida em um contexto social, político e econômico, e sua existência só tem sentido se compreendida a partir deste prisma.

Freitas (2008) afirma que a avaliação segue a mesma estrutura deficiente da escola:

“A lógica da avaliação não é independente da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para ‘mostrar conhecimento ao professor’ tomou o lugar do ‘aprender para intervir na realidade’. Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola.” (p. 40)

Falar de uma escola que compreende o aluno como um sujeito que, inserido em seu contexto social possui vivências específicas, significa colocar a educação na perspectiva do sujeito diretamente envolvido no processo ensino e aprendizagem, e assim, dar valor as suas especificidades. Neste aspecto, Perrenoud (2000) amplia esta análise, propondo um currículo do ponto de vista do indivíduo diretamente envolvido, ou seja, o aluno como sujeito de sua aprendizagem. Para ele:

“(...) deve-se aceitar a mudança de perspectiva, colocar-se no ponto de vista do aluno, de seu currículo de formação (no sentido de curriculum vitae), como seqüência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade. Nesse sentido, todos os percursos de formação são, de facto, individualizados, pois dois indivíduos jamais vivem experiências exatamente idênticas. Até mesmo verdadeiros gêmeos, educados e escolarizados juntos, não seguem o mesmo percurso de formação” (p. 50)

Ao tratar das funções e fins da educação Sacristán (2001) estabelece uma análise ampla sobre os objetivos que darão sentido a prática educativa. Salienta que estes estão interligados e criam a coerência para uma educação verdadeiramente democrática. No aspecto referente ao “estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito”, aborda a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para o respeito às características individuais e à busca de autonomia. Para o autor:

“A sensibilidade psicológica em educação, com relação ao fato de entender o sujeito e ter uma certa sensibilidade para com ele, não se produz á margem, mas sim, de um projeto público político para o indivíduo e para a sociedade. (...) A educação que ampara os sujeitos e está a seu serviço implica considerar neles sua indiossincasia, sua biografia, sua liberdade, sua autonomia e sua radical individualidade como inevitáveis referências para os métodos pedagógicos. Nas escolas, devem ser afirmadas a tolerância e a facilidade, para que cada sujeito encontre possibilidades de ser respeitado e possa realizar-se com um certo grau de autonomia, reconhecendo-se sua capacidade e o seu direito de elaborar e prosseguir projetos pessoais, além do seu direito à privacidade, à liberdade para expressar-se e à possibilidade para afirmar sua identidade e sentir-se semelhante a quem quiser. A educação (...) deve ser ao mesmo tempo, ativa no desenvolvimento das habilidades e tolerante com as singularidades, aceitando-as como valores e riqueza em uma sociedade que deve estar a serviço dos indivíduos.” (SACRISTÁN, 2001, p. 26 e 27)

Nesta perspectiva é preciso compreender que a atuação do professor, como toda ação humana é permeada por algum posicionamento, não existe neutralidade na educação. Se concebemos os seres humanos como produtos do meio sócio-histórico cultural, entendemos que os sujeitos envolvidos na educação são carregados de valores e crenças que adquiriram ao longo de sua existência.

Desta forma, em uma sociedade permeada por valores liberais, que classifica e rotula os indivíduos por critérios de capacidades produtivas, a escola inserida

neste modelo de classificação, irá pautar sua avaliação por esses critérios. Avaliar, portanto, significa classificar os alunos de acordo com a capacidade de aquisição de conhecimentos, sem considerar necessidades e habilidades pessoais. É por este critério, o de uma avaliação classificatória, que se baseia a escola seriada.

Romper com este critério de avaliação é um dos objetivos da proposta do sistema de ciclos. Porém, sabemos que este objetivo isolado dos demais, não fará a transformação necessária para romper com uma educação excludente. Como nos diz Miranda (2005) sobre o sistema de ciclos, “trata-se de uma proposta que modifica não só a organização escolar, mas a compreensão de educação em seu significado social mais amplo”, assim, a implantação desta proposta perpassa pelos princípios e concepções da escolarização.

3- CICLOS: UMA ALTERNATIVA VIÁVEL

Para o desenvolvimento e implementação de uma proposta pedagógica democrática que rompa com a classificação e sua conseqüente exclusão, é necessário a revisão de concepções de aprendizagem e assim, resignificar a função social da escola.

A organização escolar é determinada, historicamente, pela função social que esta possui em seu contexto político-econômico. A escolaridade em graus foi desenvolvida com o surgimento dos primeiros colégios no século XVI ou XVII sem, porém, unificar a escolarização dos indivíduos que tinham acesso ao saber científico (PERENOUD, 2000).

A educação organizada em instituições, com espaços físicos determinados, construídos especificamente para tal e denominados de escolas nasce, na Europa Ocidental, a partir do século XVIII, período marcado pela Revolução Industrial e expansão do capitalismo. Assim, esta instituição tal qual a conhecemos hoje surge juntamente com os valores burgueses e os princípios norteadores do sistema capitalista, especialmente os de igualdade e equidade social.

Neste contexto, podemos perceber que a escola nasce da necessidade de instrumentalizar minimamente as populações advindas do campo que, ao migrarem para os centros urbanos em busca de trabalho, se transformavam em operários. Portanto, a proposta pedagógica da escola não estava vinculada aos interesses da população que atendia, mas objetivava a formação de mão de obra básica para as indústrias recém surgidas.

Desde então, é notório, que a escola institucionalizada incorpora determinadas funções sociais, e organiza seus tempos e espaços de acordo com o contexto social ao qual está inserida. Portanto, cumprindo a função social, estabelecida pelo liberalismo (Freitas, 2008), a escola garante a todos o direito ao acesso, porém a permanência no processo educativo é negligenciada, visto que o sistema de seriação facilita a classificação e, mesmo que de maneira indireta, abre caminhos para a evasão escolar, dos sujeitos que não se sentem pertencentes aquele ambiente.

Durante muito tempo, séculos, a escola seguiu com sua organização temporal seriada, cujo marco referencial do tempo escolar é o calendário anual que guia as ações cotidianas ao longo da história da humanidade. Desta forma, dividimos o tempo escolar a partir da divisão do tempo estabelecido pelo calendário anual.

Organizamos então a escolaridade em anos que são subdivididos em períodos letivos chamados de bimestres ou trimestres, que são compostos por um número pré- estabelecido de dias letivos.

Para cada período letivo elencamos uma série de conteúdos que devem ser assimilados pelos alunos, que são agrupados inicialmente por faixa etária e devem cumprir o programa no tempo do calendário letivo, que segue as normas da Legislação que normatiza cada sistema de ensino.

Os conteúdos elencados, ou seja, o currículo escolar é organizado com base na estratificação do conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade. Porém, é importante ressaltar, que esta estratificação deve estar intimamente vinculada ao Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, que também segue os parâmetros organizadores das políticas públicas nacionais. Para Elvira Souza Lima:

“Antes de definir o currículo é necessário definir qual o objetivo da ação que se desenrola dentro da escola e que papel ela tem no desenvolvimento do indivíduo como ser humano e como ator social. Então, o currículo está sempre inserido em um projeto político educacional mais amplo.

Por trás da elaboração do currículo está a concepção de ser humano em desenvolvimento, dependendo da organização das ações pedagógicas, a escola pode falsear esse desenvolvimento, impedi-lo, conviver com ele ou deliberadamente, promovê-lo. Podemos, então, dizer que a definição de currículo está atrelada à concepção de cidadão e de indivíduo sócio-cultural que é subjacente à política educacional. Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica uma opção e uma definição do que seria o processo de humanização.”

(LIMA, 2002, p. 21)

Portanto, nos parece imperativo concluir que o modelo de uma escola gerada para formar operários, que serão integrados ao mercado de trabalho para suprir as necessidades do sistema capitalista, deve ser repensado para atender as necessidades de uma escola que se quer pública e popular. Questionar este modelo

significa, entre outras coisas, abrir espaço para a reflexão sobre a evasão e a repetência.

Neste caminho, e em virtude da preocupação com a permanência do aluno na escola, partimos do pressuposto teórico de que todos são capazes de aprender, se respeitados em seu tempo de aprendizagem (Rego, 1995).

Muitos são os pesquisadores que se propõem a estudar a avaliação e o fracasso escolar como resultado de uma educação classificatória e excludente. Segundo Luckesi:

“A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que de avaliação. Provas/exames tem por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidades motoras, habilidades mentais, convicções, criatividade etc) e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação (...). Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como ‘aceitos’, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva.” (LUCKESI, p. 169. 2008)

Vários estudos propõem o redimensionamento dos períodos letivos e a supressão da seriação, com a reorganização do tempo escolar.

“A concepção de ciclo revela uma preocupação, ao fixar uma base temporal que extrapola a tradição de associar o ano letivo ao ano civil, de dotar a escola, seus professores e alunos, de uma flexibilidade que permita um maior amadurecimento recíproco. Mas isso só pode ocorrer se houver um planejamento – daí a discussão do currículo – que incorpore essa nova base temporal. O contrário, como verificado em algumas experiências, redundaria em ciclos como um aglomerado de séries, fruto mais da aritmética do que de princípios político-pedagógicos” (ALAVARSE, 2002, p. 13 e 14).

Os defensores de uma organização escolar baseada em ciclos de aprendizagem apontam caminhos diferentes da seriação, refletindo sobre as necessidades de uma educação que esteja vinculada às necessidades do aluno e suas características de amadurecimento pessoal, respeitando seu tempo de aprendizagem e garantindo sua permanência na escola.

Esta reorganização do tempo escolar, baseada em estudos do desenvolvimento cognitivo, preocupa-se com a garantia da qualidade da educação que se quer oferecer. Portanto, os ciclos devem ser pensados como um redimensionamento do tempo escolar, e não apenas como um mecanismo de aprovação automática do aluno de uma série para outra:

“(...) ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma seqüência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano.”(ARROYO, 1999, p. 11)

Portanto, romper com a seriação e estabelecer outra forma de organização escolar, não significa apenas reagrupar os períodos letivos. Esta mudança requer uma concepção de educação que busca a resignificação da escola.

A proposta de organização do tempo escolar em ciclos, aponta para a necessidade de encarar a formação escolar de acordo com os tempos do desenvolvimento do ser humano, suas idades/ciclos, repensar a ação educativa em sua totalidade. Para esta proposta toda a organização escolar deve se repensada (ARROYO, 1999).

Para Freitas (2008), esta substituição perpassa por questões estruturais amplas e abstratas. Seus estudos demonstram que existe uma lógica que regula as relações dentro do ambiente escolar, que são inerentes e independentes das vontades ou desejos dos sujeitos que estão diretamente ligados ao cotidiano escolar.

Em uma visão contextualizada historicamente, Freitas aponta para uma instituição que atende aos anseios e determinações do sistema político-econômico ao qual está inserido. Portanto, a substituição do sistema de seriação para o sistema de ciclos não depende apenas de uma mudança na concepção de educação e de aprendizagem:

“(...) a lógica que o ciclo traz para a escola (...) está marcada pelo rompimento da seriação e pela adoção de um novo articulador para os tempos e espaços da escola, baseado no desenvolvimento da criança e em suas vivências. (...) Lembremos ainda que a lógica da seriação não deriva da vontade dos agentes educacionais presentes na escola, mas é constituída a partir de um determinado tipo de organização sócio-política que historicamente construiu a ‘forma escola’ com uma função social excludente e de dominação. Os ciclos desejam contrariar essa lógica. Aí reside parte de sua dificuldade.” (FREITAS, p. 54-55. 2008)

As propostas de implantação do sistema de ciclos demonstram uma grande preocupação com a democratização da educação, garantindo não apenas o acesso, mas também sua permanência na escola. Diminui-se, então, índices de repetência e de evasão escolar, que historicamente se configuram como problemas marcantes na educação mundial.

“Se a educação desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola, por parte dos alunos, constituem-se, nessa perspectiva, fatores de extrema gravidade. Isto quer dizer que o fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para construção de novos conhecimentos.” (REGO, 1995, p. 105)

Segundo Alavarse (2002) a democratização do ensino relaciona-se com o projeto de sociedade que elaboramos, enquanto grupamento socialmente organizado. A ideia de que todos têm direito a educação, faz parte de uma concepção de mundo e de sociedade que construímos dialeticamente, é o resultado de lutas, de embates sociais e conseqüentemente, de conquistas que devem ser garantidas legalmente:

“(...) o conceito de democracia enquanto processo de instauração de direitos sociais, entendendo-a como fruto de embates, que dialeticamente vão definindo o que efetivamente se instaura. Florestan Fernandes (1991) destaca que ao se pensar a educação não podemos fazê-lo sem qualificar o conteúdo do debate, sem indicar o sentido de nossas posições. Do contrário podemos apenas nos enredar um ‘mudancismo’ regressivo e diluído em definições desprovidas de densidade histórica. O traço persistente, de todo o modo, é a democratização da escola enquanto luta social, com todos os impasses que comporta, por um direito que inexoravelmente se estabeleceu na história” (ALAVARSE, 2002, p. 2)

Ao pensar uma escola democrática que garanta os tempos de aprendizagem dos sujeitos, preocupada com uma formação cidadã, somos impelidos a pensar em uma educação de qualidade. Porém, a qualidade de que estamos tratando, está longe de ser a pretendida pelo sistema produtivo. O conceito ao qual nos referimos está associado ao da qualidade social de educação.

Portanto, não podemos caracterizar a educação como um bem de consumo, como nos afirma Aguiar:

“Um ‘ensino de boa qualidade’ é aqui entendido dentro de uma perspectiva progressista de educação e ensino, portanto, social e histórica, porque emerge de um contexto da realidade e, por isso, requer uma reflexão crítica da atividade docente que articule a dimensão técnica com as dimensões política, ética e estética.

O pretendido é analisar quais são as possibilidades e os limites de se construir um trabalho coletivo de professores numa escola (...) organizada em ciclos na perspectiva da qualidade social da educação, ou seja, numa concepção de ensino que se contraponha aos princípios da Qualidade Total em Educação, fundamentados num modelo gerencial de controle, competitividade, eficiência, eficácia, com ênfase exclusiva na dimensão técnica, princípios inextricavelmente comprometidos com os fundamentos de uma concepção mercadológica de ensino, de ‘um produto consumível’, que apenas contribui para reforçar as desigualdades e as injustiças sociais.” (AGUIAR, p. 1, 2005)

Com esta mesma abordagem a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica na Resolução nº 04/2010, conceitua qualidade social da educação. O texto em seu Título IV “Acesso e Permanência para a Conquista da Qualidade Social”, afirma:

“Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;" (Brasília, 2010)

O texto legal, aqui apresentado, reflete o conceito de qualidade social de educação, que foi construído a partir de discussões que se empreenderam no Brasil desde final dos anos 80, com a redação da Constituição Federal de 1988 e com a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Este conceito, historicamente construído, corresponde à realidade sócio política do período de reconstrução da democracia, quando grupos com interesses econômico antagônicos se reuniam para traçar as diretrizes da educação brasileira.

Desde a elaboração da Constituição Federal e da LDB Nº 9394/96, até o momento atual, muito se caminhou na busca da qualificação do acesso aos direitos constituídos. Neste sentido, a busca pelo acesso de todos ao atendimento público em equipamentos sociais com qualidade, tem sido demonstrado nos textos oficiais. Esta ideia é facilmente compreendida através da análise do conceito de cidadania apresentado pelo Ministério da Educação através do Parecer CNE/CEB Nº 07/2010:

"Cabe aqui um conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica - para usar os termos de Hannah Arendt - essencialmente 'social'. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como 'acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna', discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais 'político' e menos 'social', quer dizer, uma cidadania agora compreendida como participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situa na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas" (Brasília, 2010)

Neste contexto que entende a educação como um direito universal e inegável da condição humana, que se preocupa com a formação cidadã plena de sujeitos autônomos, respeitando seus tempos de aprendizagem e ao mesmo tempo com a preocupação de garantir a permanência do aluno na escola, a prefeitura do Município de São Paulo implanta em 1992 o sistema de ciclos.

A implementação inicial deste sistema ocorreu durante o processo de reorganização da escola pública da Rede Municipal. Ao assumir a prefeitura de São Paulo em 1998, a prefeita Luiza Erundina, na figura de seu secretário de educação, Professor Paulo Freire, adota uma proposta de estudo e análise da realidade local. Este procedimento ocorria nas unidades educacionais e nos órgãos centrais e tinha por objetivo verificar as necessidades da escola pública e aprofundar os estudos sobre as aprendizagens.

4- A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS EM SÃO PAULO

A organização de um sistema de ciclos na Rede Municipal de São Paulo ocorreu durante a administração da prefeita Luiza Erundina, que exerceu seu mandato de janeiro de 1989 à dezembro de 1992. Durante o período de janeiro de 1989 a maio e 1991, o Professor Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação quando foi substituído pelo Professor Mário Sérgio Cortella.

Ao assumir a prefeitura, a administração de Luiza Erundina encontrou uma série de problemas estruturais na Rede Municipal de Educação. Nas palavras do professor Mario Sergio Cortella:

“(...) em janeiro de 1989, a rede municipal de ensino contava com 650 escolas. Destas, 639 funcionavam em prédios da Prefeitura, dos quais 60% necessitavam de algum tipo de intervenção física mais ampla, isto é, reformas e, em muitos dos casos, de substituições (por serem barracões ou estarem em precaríssima situação, a ponto de termos interditado 14 escolas já de início, por padecerem de risco iminente de desabamento). As outras 11 escolas ocupavam espaços alternativos cedidos pela comunidade, como: salões paroquiais ou de sociedades de amigos de bairro e até mesmo casas alugadas.”(CORTELLA, 1992 p. 57)

Além das dificuldades físicas a Rede Municipal de Educação contava também com problemas pedagógicos e administrativos. No mesmo documento, o professor Cortella procura descrever o processo educacional das escolas municipais:

“O processo educacional tinha como marcas, de forma geral: a reprodução de conteúdos fragmentados e compartimentalizados, o uso de livros didáticos como instrumentos únicos do fazer pedagógico, práticas autoritárias no que se refere às relações entre os vários segmentos da escola, a ausência do poder de interferência da comunidade escolar nos rumos de cada unidade, a não incorporação da experiência social e cultural dos educandos e da comunidade no processo de constituição e desenvolvimento do currículo.” (Idem, p 53 e 54)

Diante deste quadro, as reformas implantadas pela Prefeitura de São Paulo na educação, durante esta administração, não poderiam se ater apenas a reformulação dos tempos de aprendizagem. Desta forma, para a construção de uma educação pública popular, democrática e de qualidade, objetivos fixados pela Secretaria Municipal de Educação, esta mesma Secretaria estabelece como

diretrizes: 1) democratização da gestão; 2) democratização do acesso; 3) educação de jovens e adultos e 4) nova qualidade de ensino, que abarcou três eixos: reorientação curricular, interdisciplinaridade e formação permanente dos educadores.

Após a análise destas propostas, o início de projetos interdisciplinares que buscavam eixos norteadores no entorno de cada unidade educacional, problematizando a realidade local na busca de reflexões sobre esta e, no âmbito administrativo, o fortalecimento dos Conselhos de Escola, dando-lhes caráter deliberativo, chegou-se a elaboração de um novo Regimento Comum das Escolas Municipais. Este novo documento foi elaborado a partir de ampla discussão e análise das reais condições das escolas, bem como dos sujeitos que a compõe.

“O processo de elaboração e definição do Regimento Comum das Escolas Municipais representou os momentos de maior vivência democrática do governo Luiza Erundina (1989-1992), na busca da construção coletiva de uma nova forma de se fazer currículo, com a participação de todos os interessados.

A discussão do Regimento Comum das Escolas Municipais e sua definição só veio a ocorrer no início do terceiro ano do governo (1991). Havia uma razão político-educacional para este tempo: o regimento não expressava apenas um documento legal que iria normatizar e dirigir o fazer e o viver das escolas. Representava a sistematização do que já vinha sendo trabalhado e vivenciado pelas escolas, a partir de um projeto político-educacional-pedagógico explícito e em debate.” (FREITAS, 2002, p. 31)

Desta maneira, dando continuidade a política educacional e buscando efetivar as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, no início do ano letivo de 1992 as escolas municipais de ensino fundamental, passam a se organizar em três ciclos, o ciclo inicial, o intermediário e o final, abarcando respectivamente em cada ciclo as antigas 1^a, 2^a e 3^a séries, as 4^a, 5^a e 6^a séries e as 7^a e 8^a séries.

“A proposta de organização em ciclos visa à construção de uma escola que rompe com as práticas de seletividade, exclusão social e autoritarismo; a ruptura com o regime de seriação (um dos fatores básicos para o elevado índice de reprovação, evasão e fracasso escolar em nosso país) não busca diminuir artificialmente nossos índices de retenção e evasão pois, se não por outras razões, tínhamos já conseguido reduzi-lo, entre 1989 e 1991, aos mais baixos patamares das últimas décadas (em 1991, média de 12% de retenção e 5% de evasão).” (CORTELLA, 1992 p. 61)

Analisando esta estrutura organizacional, podemos perceber que não houve uma divisão aleatória na composição dos ciclos, havia uma fundamentação teórica ligada ao desenvolvimento cognitivo do ser humano. Uma preocupação pautada pelo respeito ao tempo de aprendizagem dos sujeitos, aos Ciclos de Desenvolvimento Humano (ARROYO, 1999).

Ao estudar propostas de implantação de sistemas de ciclos, Lima conclui que estas estão baseadas na teoria histórico-cultural do desenvolvimento. Assim, “a proposta de ciclos de formação está ligada à concepção de aprendizagem e desenvolvimento elaborada pela teoria cultural-histórica do desenvolvimento humano, segundo a qual o ato de conhecer envolve várias funções psicológicas” (LIMA, 2002, p. 15).

Diante do exposto, acreditamos que se faz necessário, neste momento, um parêntese para discorrer brevemente sobre a construção do referencial teórico em questão. É importante ressaltar que não é nossa intenção explorar o tema de maneira abrangente, visto que este não é nosso objeto principal de estudo.

5- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO VIGOTSKI

A psicologia da educação utiliza as pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano em seus estudos, com o objetivo de subsidiar os pesquisadores em educação. Assim, entendemos que é de fundamental importância aos educadores a compreensão dos processos mentais ou cognitivos que levam à aprendizagem, para a obtenção do sucesso escolar. O bom planejamento parte destes princípios para atingir os objetivos de cada aula ou do componente curricular.

Segundo Vigotski “um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar.” (VIGOTSKI, 2000, p. 118).

Os estudos de Vigotski sobre este tema partem de trabalhos organizados por outros pesquisadores como Piaget, Koffka, Woodwork, Thorndike, entre outros. Em seu livro *Formação Social da Mente*, Vigotski propõe a análise das teorias dos autores citados agrupando-os em três grandes posições teóricas (VIGOTSKI, 2000).

Para o autor a primeira grande corrente, que tem em Piaget seu principal defensor, parte do princípio de que os processos de desenvolvimento da criança ocorrem de maneira independente do aprendizado. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo é considerado pré-requisito para o aprendizado. Tal afirmação descarta a possibilidade de que a aprendizagem pode resultar em desenvolvimento intelectual, para eles os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizagem.

Discordando das conclusões deste estudo, Vigotski reconhece nele alguns pontos importantes. Para Rego:

“Apesar de apontar suas divergências (como, por exemplo, quanto à interpretação da relação entre pensamento e linguagem), reconheceu a riqueza do método adotado por Piaget, no estudo do processo cognitivo individual, e a semelhança de interesse no estudo da gênese dos processos psicológicos.” (REGO, 1995, p. 33)

Neste sentido, as críticas de Vigotski a esta corrente teórica, se referem ao não reconhecimento dos conhecimentos prévios e sua importância no processo ensino e aprendizagem dos sujeitos.

O pesquisador tece várias críticas, também, à rigidez das afirmações quanto à necessidade de maturação para a aprendizagem.

“Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele.” (VIGOTSKI, 2000, p. 104 e 105).

Para Vigotski, o segundo grupo de pesquisadores, afirma que desenvolvimento e aprendizagem estão intrinsecamente relacionados, ou que aprendizagem é desenvolvimento.

“Essa noção foi elaborada por James, que reduziu o processo de aprendizagem à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento (...) aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas.” (Idem, p. 105 e 106)

O terceiro grupo de teóricos procura relacionar as duas primeiras correntes. De acordo com Vigotski, para Koffka “o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação” (Idem, p. 106)

Mesmo rejeitando essas posições, aqui apresentadas de maneira breve e sucinta, Vigotski parte de suas premissas para elaborar uma visão mais ampla da relação entre processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As pesquisas de Vigotski e seus colaboradores se relacionam ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, processo construído ao longo da vida dos seres humanos, a partir das relações que este estabelece em seu meio sócio-cultural.

Analisando as pesquisas de Vigotski sobre este tema, Teresa Cristina Rego afirma que:

“Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, (...) referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presentes.

Segundo ele, estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.” (REGO, 1995, p. 39)

Assim, para Vigotski, os sujeitos aprendem na interação com outros sujeitos e o meio social no qual este está inserido. Em outras palavras, o ser humano se constitui a partir das relações que estabelece com o meio sócio-cultural, sua formação enquanto sujeito está intrinsecamente relacionada ao seu contexto histórico.

Neste caminho e acreditando que todos os sujeitos aprendem desde seu nascimento, afirma que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 110). Para ele, esta informação deve ser considerada para a análise dos processos de aprendizagem e, assim, desenvolveu a teoria, por ele denominada, de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Utilizando as palavras do autor desta teoria, podemos conceituá-la como:

“(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em contato com companheiros mais capazes.” (Idem, p. 112)

Confirmando seus pressupostos e buscando sua relação entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, a teoria da zona de desenvolvimento proximal nos aponta que estes estão interligados e que a mediação dos outros sujeitos da aprendizagem (professores e alunos) garante a eficiência do processo educativo. Desta forma, não é possível separar os dois processos.

Ao observar que não existe aprendizado sem interação e que o desenvolvimento cognitivo é fundamental para a aprendizagem, podemos concluir que não se pode ensinar, por exemplo, noções complexas de aritmética a uma criança sem que esta conheça números, mas também é necessário ter a clareza de

que ao chegar à escola a criança já possui conhecimentos não sistematizados sobre números, grandezas ou quantidades, ou seja, existem conhecimentos prévios a serem considerados no processo ensino e aprendizagem.

Ao tratar dos ciclos de desenvolvimento relacionando-os a zona de desenvolvimento proximal, Vigotski afirma que:

“Usando este método podemos dar conta dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.” (Idem, p. 113)

Esta concepção de aprendizagem permeou e permeia até os dias atuais o funcionamento dos ciclos na Rede municipal de Educação. Para a implementação da proposta de ciclos a Secretaria de Educação, tinha a clareza da necessidade de organização de uma formação que tivesse como base o referencial teórico que sustenta esta proposta. Desta maneira, criaram-se várias instancias de formação que abarcavam os diversos segmentos de profissionais que atuavam nas escolas municipais.

Para o acompanhamento e avaliação da implementação da proposta, foram organizados grupos de estudo com os supervisores de ensino de todas as regiões de São Paulo, que apresentavam os trabalhos desenvolvidos pelas unidades educacionais sob sua supervisão, para que fossem analisadas e acompanhadas pelo grupo.

Porém, durante a gestão do prefeito Celso Pitta, a Secretaria Municipal de Educação, contrariando a lógica aqui apresentada, implanta a Progressão Continuada, através da Portaria nº 1971 de 02 de junho de 1998.

Sem desenvolver qualquer tipo de diálogo com as Unidades Educacionais, a Portaria citada, reorganiza as escolas de ensino fundamental em dois ciclos: ciclo I (antigas 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries) e ciclo II (antigas 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries).

Desta forma encerra-se a construção do sistema de ciclos iniciado em 1992, que para Aguiar (2005) representa um retrocesso na história da educação de São Paulo:

“Evidencia-se a diferença na concepção ideológica, nos pressupostos e nos fundamentos para a organização da escola em ciclos que embasaram a prática educacional na sua implantação em 1992 e nas administrações subseqüentes. Assiste-se ao retorno da fragmentação do ensino fundamental, da antiga ‘4ª série’ do ensino primário, com a antiga ‘5ª série’ do ensino ginásial; retrocedendo mais uma vez no tempo e no espaço, mas agora de forma diferenciada: não mais em séries, mas em blocos de séries, e com isso dificulta o acesso e a permanência dos alunos na escola, impede-se a construção de uma escola cidadã, pública, popular e democrática.” (AGUIAR, 2005, p. 08)

Portanto, com a implantação da Progressão Continuada, muda-se completamente a configuração das escolas de ensino fundamental da rede Municipal de Educação de São Paulo. Isto porque além de ferir as concepções de aprendizagem que subsidiam o sistema de ciclos, esta outra maneira de conceber a organização escolar, se contrapõem ao funcionamento anterior.

Analisando esta inesperada mudança em seu contexto histórico e refletindo sobre as políticas públicas da administração por ela responsável, podemos compreender que sua principal preocupação reside na necessidade econômica de controle de fluxo.

Para Freitas (2008) trata-se da teoria do Estado mínimo, que baseado na necessidade de economia de recursos, procura garantir o controle da reprovação e da evasão e, conseqüentemente seus custos posteriores, desconsiderando o objetivo humano e formativo da educação.

A seguir procuramos demonstrar a diferença conceitual e prática entre sistema de ciclos, baseado no desenvolvimento cognitivo a progressão continuada.

6- PROGRESSÃO CONTINUADA E SISTEMA DE CICLOS

Ao implantar o sistema de ciclos as instituições educacionais devem tomar vários cuidados. Não bastam políticas públicas, que exercendo seu poder legal, baixem decretos ou portarias que determinem sua implantação e normatizem seu funcionamento. Para Freitas (2008) esta reorganização educacional, deve levar em conta, principalmente, dois atores: os professores e os pais dos alunos.

Segundo este pesquisador, o professor deve estar convencido da eficiência deste processo, para que as avaliações tenham um caráter verdadeiramente formativo dentro do processo ensino e aprendizagem. Como já dissemos anteriormente, no interior do sistema de ciclos não há espaço para uma avaliação que privilegia o caráter quantitativo de acúmulo de conhecimentos, ela precisa ser entendida como um processo que norteia os caminhos de alunos e professores e, portanto, levam a construção do conhecimento.

Quanto aos pais, estes são os responsáveis pela educação informal e garantem a manutenção de ideias de ascensão social pelo acúmulo de conhecimento, porém, de modo geral, não se dão conta das reais necessidades de seus filhos. Lembremos aqui que a escola, como toda instituição social, está inserida em um dado contexto histórico cultural, assim, sem uma análise crítica de seu papel ela reproduz esta realidade.

Mesmo sem a intenção, os pais pleiteiam ações classificatórias de desqualificação que garantem a continuidade do sistema de exclusão. Cabe a escola, aos gestores e aos professores levá-los a reflexão crítica, garantindo uma educação com caráter democrático. A nosso ver e de muitos educadores, alguns citados neste trabalho, a democratização do acesso e a garantia da permanência de todos na escola, com a construção do sistema de ciclos, pode ser entendida como um primeiro passo no caminho da luta pela superação destas desigualdades sociais.

Desta forma, pensar em políticas públicas que viabilizem a implantação dos ciclos ou da progressão continuada perpassa pela discussão sobre as concepções

de educação e de avaliação, nas quais se baseiam tais conceitos. Para Freitas (2008):

“A progressão continuada é herdeira da concepção conservadora-liberal, e os ciclos de formação estão mais ligados às propostas transformadoras e progressistas. No primeiro caso, a avaliação assume papel de controle e atua para implementar verticalmente uma política pública. No segundo, a avaliação assume papel de crescimento e melhoria da escola a partir de dentro – ainda que sob estímulo da política pública.” (FREITAS, 2008, p. 72)

No entanto, ao implementar a progressão continuada nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo perdeu-se o fio condutor das discussões conceituais que se faziam presentes naquele momento. Não que todos os educadores estivessem convencidos de sua natureza formativa e sócio-interacionista, mas as formações continuadas pautavam-se por esta proposta.

Na contramão desta discussão existem várias personagens que utilizam-se do discurso de que a implantação do sistema de ciclos produziu uma população de analfabetos funcionais. Tais argumentos não consideram o fato de que ao permitir que o estudante permaneça na escola, mesmo com dificuldades, estamos expondo também as dificuldades internas da instituição escolar.

A educação seriada impele ou expulsa de seu interior aqueles que não conseguem aprender no tempo determinado, desconsiderando suas necessidades e seu direito universal pela aprendizagem. No entanto esta ação ocorre de maneira tão sutil que somos compelidos a acreditar que isto ocorre por falta de dedicação, pois a escola lhe ofereceu a oportunidade do acesso. Sobre este aspecto, Freitas nos diz que:

“De fato, o que o ciclo (e a progressão continuada) faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto no regime seriado ele é ‘expulso’. Desta forma, na escola seriada ele não é detectado nas séries mais avançadas. Entretanto, agora, permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a qualidade do mesmo.” (FREITAS, 2008, p. 79)

Ao tratar da alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental, educadores, representados pela Coordenadora Pedagógica Lucilia Andrade Ferreira, da “EMPG Sebastião Francisco – O Negro” DREM 9, atual EMEF “Sebastião Francisco – O Negro” DRE-IQ, em texto redigido em setembro de 1995,

publicado em 1997, no documento da Secretaria Municipal e Educação, sob o título “Ciclo – Um caminho em construção”, afirmam que:

“A substituição do sistema de seriação pelo sistema de Ciclo, introduzida pelo Regimento Comum das Escolas Municipais, veio de encontro a anseios que muitos educadores, que comprometidos com a Alfabetização, já possuíam há muito tempo. Não era mais possível conceber a ideia de que a Alfabetização devesse ocorrer apenas no primeiro ano que a criança ingressasse na escola. Muitos teóricos já haviam mostrado e demonstrado que a Alfabetização é um processo que é construído pelo aluno nas suas relações com o mundo, sem prazos determinados cronologicamente.” (SÃO PAULO, 1997, p. 35)

Emilia Ferreiro e Ana Teberosk são exemplos dos autores citados pelos professores no documento acima. Estudos destas educadoras e de outros autores socio-interacionistas permeavam as discussões nos horários coletivos nas unidades educacionais, com o objetivo de buscar caminhos para que as aprendizagens se concretizassem sem a exclusão, garantindo o processo ensino e aprendizagem para todos.

Regina Célia Santiago, educadora integrante da equipe que coordenou os estudos de implementação dos ciclos e organizou o documento “Ciclo – Um caminho em construção”, já citado anteriormente, ao tratar da importância da flexibilização dos conteúdos e das estratégias de ensino, utiliza-se do Regimento Comum das escolas Municipais de São Paulo, publicada em agosto de 1992, para demonstrar os avanços do sistema de ciclos, afirmando que:

“Uma escola dessa natureza pressupõem uma organização que respeite as individualidades, os ritmos de aprendizagem e os diferentes tipos de inteligências. Sua metodologia deve estimular uma prática que rompe com a seletividade e autoritarismo, conduzindo para um caminho que implica em nova forma de trabalho do professor com os educandos, em parceria com os envolvidos no processo educativo.” (Idem, p. 93)

Para a autora citada, a ação educativa, como ação intencional, pedagogicamente planejada, só pode ser compreendida como um processo dinâmico, dialético e neste contexto, deve estar sincronizado com as constantes mudanças do mundo moderno.

Neste sentido, propõe aos educadores a permanente reflexão sobre suas práticas, apresenta a necessidade de desenvolver um trabalho em que suas intervenções busquem a autonomia dos estudantes. Neste sentido afirma que:

“o universo conceitual dos educandos deve ser considerado, ampliado, aprofundado dando significado à aprendizagem. A proposta de ciclos permite uma maior flexibilidade para educandos e educadores trabalharem na construção do conhecimento, respeitando o desenvolvimento e a história do educando e reduzindo as ansiedades em relação a programas e promoções que não trazem benefícios no processo ensino-aprendizagem. Estas ansiedades, ao contrário, servem, muitas vezes, para estigmatizar social e culturalmente o educando e tirar dele a condição de agente de sua própria aprendizagem’.” (Idem, p. 94)

Como vemos os estudos e discussões se baseavam na reconstrução do currículo, para atender as necessidades dos sujeitos reais que compõem a escola pública.

No entanto, interrompendo abruptamente este processo, temos a substituição dos três ciclos em processo de implementação pela progressão continuada, dividindo, sem fundamentação teórica, o ensino fundamental da rede Municipal de São Paulo, em dois blocos com duração de quatro anos.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho apresentando as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação que atuam em redes públicas. Através da exposição da nossa trajetória profissional na Rede Municipal de São Paulo, procuramos demonstrar como as políticas públicas e sua descontinuidade, com as trocas de gestões, dificultam a construção de um trabalho pedagógico consistente.

Esta problemática foi aqui demonstrada pelo percurso da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que em três gestões consecutivas prescreveu, através de seus Decretos e Portarias, rumos distintos para a educação paulistana, interrompendo caminhos ainda não concluídos e inviabilizando a concretização de uma proposta pedagógica que caminhava em direção à democratização da educação.

Nossa análise não pode se furtar em trazer ao debate o peso dos objetivos, nem sempre claros, das políticas públicas e suas consequências sobre o cotidiano das populações. Em se tratando de educação, sabemos que este peso, quase sempre recai sobre as populações mais carentes.

Freitas (2008) afirma que a opção pela adoção da progressão continuada ou até mesmo dos ciclos, está muito mais ligada às necessidades econômicas do que educativas. Para ele as políticas públicas neoliberais utilizam estas propostas para garantir um controle sobre o fluxo de alunos na escola e assim minimizar o custo com a educação. Assim, controlar evasão e repetência, para os gestores de políticas públicas despreocupados com a qualidade social da educação, significa apenas, diminuir gastos.

Neste sentido, podemos compreender a Portaria nº 1971 de 02 de junho de 1998, que mesmo contrariando os estudos que apontavam positivamente para o avanço na implantação do sistema de ciclos na Rede Municipal de São Paulo, interrompeu este processo, contribuindo para a desconstrução das reflexões iniciadas com os estudos e análises das propostas implementadas e discutidas com os educadores da rede nos vários espaços de formação.

Esta Portaria contrariou também os desejos dos educadores, pois 65% dos professores da rede se manifestaram positivamente quanto a continuidade dos ciclos, em pesquisa realizada pelo Secretário da Educação Sólton Borges dos Reis em 1994.

Analisando as propostas de formação continuada que são apresentadas hoje pela SME (Secretaria Municipal de Educação), verificamos uma grande preocupação com a técnica em detrimento do processo e das concepções de educação e de aprendizagem. Neste caminho, nem sempre é possível definir claramente os objetivos do que é ensinado, pois num movimento tecnicista a grande preocupação está no resultado e não no processo.

Hoje encontramos uma gama de projetos (Projeto Intensivo do Ciclo I; Projetos de Recuperação Paralela)² que procuram corrigir as defasagens de aprendizagem, que na maior parte dos casos são delegadas a falta de empenho dos alunos ou sua baixa bagagem cultural, reforçando sua tendência a auto denominar-se de fracassado e incapaz, dissimulando a exclusão (Freitas, 2008).

No entanto, o que de fato foi compreendido pelos gestores e professores que permanecem na Rede Municipal de Educação de São Paulo, as concepções que passaram a fazer parte do universo de conhecimento destes, não podem ser diluídas ou apagadas. Assim, seguindo a linha sócio-interacionista, muitos educadores continuam caminhando na perspectiva da construção significativa do conhecimento, buscando superar as dificuldades e atender as necessidades de uma educação que se quer pública e democrática.

² Estes Projetos compõem o Programa Ler e Escrever e tem por objetivo auxiliar os alunos que não aprenderam durante o período pré-determinado. O PIC – Projeto Intensivo do Ciclo I – reúne alunos do 3º ou do 4º ano do Ciclo I, em turmas específicas, com tendência a homogeneidade e trabalham conteúdos de alfabetização. As Recuperações Paralelas funcionam em horários alternados ao horário das aulas regulares, com alunos dos diversos anos dos ciclos I e II e também trabalham com conteúdos de alfabetização. A formação das turmas de Recuperação Paralela é baseada nos resultados das avaliações externas, especialmente a Prova São Paulo.

8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa (2005). **A escola em ciclos e os ciclo na escola: um lugar de qualidade?**

<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt131172int.rtf> Acesso em 27 jan 2011.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz (2002). **Ciclos: a escola em (como) questão.**

<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ocimarmunhozalavarse.rtf> Acesso em 16 abr 2010.

ARROYO, Miguel G. (1999). **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em 08 ago 2010.

CORTELLA, Mario Sergio (1992). **A reconstrução da escola.**

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/60>. Acesso em 21 set 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FEITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **Da Educação na Cidade de São Paulo (1989 a 2000).** 2ª ed. São Paulo, Polis/PUC, 2002. 40p. (Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise da políticas públicas da cidade de São Paulo,2).

FEITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação.** São Paulo: Moderna, 2008

LIMA, Elvira Souza (2002). **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar.** São Paulo: Sobradinho 107, 2002

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MIRANDA, Marília Gouvea de (2005). **Sobre os tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociedade.**

<http://www.scientificcircle.com/pt/89331/sobre-tempos-espacos-escola-principio-conhecimento/>. Acesso em 27 out 2010.

PERRNOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FONTES DOCUMENTAIS:

BRASIL. 1996. Lei Federal nº 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL, 2010. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

BRASIL, 2010. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
www.inep.gov.br. Acesso 13 mar 2011.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1992. **Regimento Comum das Escolas Municipais**.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1997, **Ciclo: um caminho em construção – SU DOT-G Sa. 024/97**.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1996, **Supervisão, Seminário de estudos sobre a organização do processo ensino-aprendizagem em ciclos – SU DOT-G Sa. 061/96**.