

**CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**DESSERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

DARVIM NUNES DE CARVALHO

SÃO PAULO

2003

DARVIM NUNES DE CARVALHO

**DESSERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho, como exigência parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio Romão

SÃO PAULO

2003

FICHA CATALOGRÁFICA

Carvalho, Darvim Nunes de

Desseriação e avaliação: implantação do sistema de ciclos nas escolas municipais da cidade de São Paulo . / Darvim Nunes de Carvalho, 2003

98 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2003

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio Romão

1. Educação

CDU. 37

**DESSERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Por

DARVIM NUNES DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
do Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE,
como requisito parcial para a obtenção do título de
MESTRE em Educação:

Presidente : Prof. José Eustáquio Romão, Dr. – Orientador, Uninove

Membro: Prof. Moacir Gadotti, Dr. – USP

Membro: Prof. Ernesto Jacob Keim, Dr. - Uninove

Membro: Prof.^a Izabel Cristina Petraglia, Dra - Uninove

São Paulo, 21 de Março de 2003

Aos meus pais, esposa e filho;

Mas, em especial, à minha avó Imaculada (in memoriam). Que ensinou-me que uma das melhores formas de aprender é fazer.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e de forma particular:

à minha esposa Rita de Cássia, que secretariou o desenvolvimento dessa dissertação e colaborou com seu incentivo e compreensão;

ao Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, por ter sido um dos meus primeiros mestres, enriquecendo, significativamente, minha formação acadêmica;

ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão – nosso eterno orientador – pela amizade, segurança e brilhante orientação;

à banca examinadora do exame de qualificação, formada pelos Professores Doutores José Eustáquio Romão, Jair Militão e Mário Sérgio Cortella, que ofereceu um imprescindível enriquecimento teórico e documental para esta dissertação. No caso do Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella que estava como secretário municipal da educação quando foi implantado o sistema de ciclos, tema central deste trabalho, a discussão, embora dura, foi extremamente enriquecedora;

a todos os Professores, Diretores e Coordenadores das escolas que participaram do trabalho de pesquisa e coleta de dados.

RESUMO

O novo paradigma emergente da educação é a progressão continuada. A rede de ensino municipal da cidade de São Paulo foi uma das pioneiras em implantar, em suas escolas, esse novo paradigma através do sistema de ciclos, buscando, com isso, superar o antigo sistema de seriação. A implantação desse novo sistema exigiu uma reformulação de alguns pontos fundamentais do processo ensino-aprendizagem, como: definição de objetivos, plano curricular e, principalmente, sistema de avaliação. Mas, infelizmente, essa reformulação não aconteceu. Hoje, as escolas municipais da cidade de São Paulo têm o seu regimento orientado pelo sistema de ciclos, mas, apesar do nome, o sistema de ensino dessas escolas nada mais é do que o antigo sistema de seriação, coberto por uma generosa camada de verniz chamada de “progressão continuada” e, deformado, amputado do seu sistema de avaliação. Uma das principais consequências desse quadro, é que o governo está se eximindo da sua responsabilidade de educar e formar novos cidadãos, pois outorga certificados de conclusão para alunos que não dominam o mínimo necessário da escrita, leitura, interpretação e das quatro operações fundamentais da matemática. Está surgindo um novo tipo de analfabeto: o analfabeto escolarizado. Os professores, dentro desse processo, sofrem uma degeneração na sua auto-estima profissional, pois não encontram condições de realizar, com o mínimo de primazia, seu trabalho. Afinal, eles não foram formados ou recapacitados para trabalharem essa nova proposta pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação; Sistemas de ciclos; Progressão contuada.

ABSTRACT

The new education appearing paradigm is the “continued progression” or, in other words, the no reprobation. The municipal schools’ net of São Paulo city was one of the first to introduce it in its schools through the cycles systems, searching with this to overcome the old series system. The introduction of this new system claimed a reformulation of some fundamental points of the teaching-learning process such as: objectives definition, course plan and mainly the valuation system. But unfortunately, this reformulation didn’t happen. The new system was introduced under a municipal decree but wasn’t executed. Today the São Paulo’s municipal public schools have their internal rules oriented by the cycles system, but, in spite of the name, the teaching system of these schools is nothing more than the old series system which is covered by a generous varnish cover called “continued progression” and this system is also misshaped and amputated from its deficient valuation system. One of the main consequences of this situation is that the government is shining away from its responsibility of giving education and forming new citizens giving graduation certificates for students who don’t know the minimum about writing, reading, text interpretation and the four basic mathematics operations. A new kind of illiterate is born: the graduated illiterate. The teachers, who are inside of this process, suffer a degeneration of their professional self-esteem because they don’t find conditions to realize their work with a minimum of primacy. They weren’t graduated or trained to work with this new pedagogical proposal: “the continued progression”.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 — Teste de consistência do instrumento de coleta de dados.....	30
Tabela 2 — Pesquisa de opinião dos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sobre pontos polêmicos do Regimento Comum das Escola Municipais.....	40
Tabela 3 — Levantamento estatístico do item I do instrumento de coleta de opiniões.....	47
Tabela 4 — Levantamento estatístico do item II do instrumento de coleta de opiniões.....	51
Tabela 5 — Levantamento estatístico do item V do instrumento de coleta de opiniões.....	62
Tabela 6 — Levantamento estatístico do item III do instrumento de coleta de opiniões.....	76
Tabela 7 — Levantamento estatístico do item IV do instrumento de coleta de opiniões.....	80

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – A implantação do sistema de ciclos.....	33
CAPÍTULO II – O impacto da implantação dos ciclos na qualidade do ensino público municipal.....	42
CAPÍTULO III – A consistência do processo de avaliação da aprendizagem no sistema de ciclos das escolas públicas municipais de São Paulo.....	57
CAPÍTULO IV – A identidade do professor do ensino fundamental, sua auto-estima e realização profissional.....	69
A Título de Conclusão – O “produto” final de nossas escolas.....	82
ANEXOS – I – Caracterização, natureza dos fins e objetivos; Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.....	92
II – Portaria 1.971.....	99
III – Instrumento de coleta de opiniões.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha carreira de professor em 1987 numa escola estadual na zona leste da periferia da cidade de São Paulo. A partir daí, fui contaminado pelo vírus do magistério. Minha graduação foi em matemática e ciências físicas, pela antiga Faculdade Nove de Julho, atual Centro Universitário Nove de Julho. No ano seguinte, ingressei, também como professor, da rede privada, o que é quase uma prática natural de todo professor: dobrar a jornada de trabalho em escolas públicas e privadas.

Em 1992, fui aprovado em concurso público para professor de ensino fundamental, nível II e, em 1993, ingressei na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Foi quando tive meu primeiro contato físico com o sistema de ciclos, pois, até aquele momento, só tinha trabalhado em escolas organizadas em sistema de seriação. Eu já possuía um conhecimento teórico, através de leituras obrigatórias para o concurso, da lei orgânica que implantou os ciclos nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Para a época, era uma proposta extremamente inovadora e, à primeira vista, coerente com as novas tendências.

Mas, quando assumi efetivamente a regência de classes no ensino fundamental pelo sistema de ciclos, percebi que muitos dos conceitos básicos dessa nova proposta foram mal interpretados e, com isso, os objetivos da escola não estavam sendo atingidos.

Ano após ano, continuei meu trabalho e, como professor efetivo, gozava de grande estabilidade, mas continuava diagnosticando que tanto os meus objetivos como professor, assim como os objetivos da escola como instituição não estavam sendo atingidos satisfatoriamente. Sem perceber, comecei a sofrer um processo de sedimentação no qual minha qualidade profissional estava se estagnando.

Esse processo se seguiu até o momento em que notei as luzes de meus ideais, como educador, se apagando. Foi quando percebi que tinha duas saídas:

1ª - Jogar o jogo, aceitando as regras impostas, cumprir todo ritual burocrático sem criar problemas. Olhar sempre para o outro lado e fingir acreditar que tudo está da forma como deveria ser e aproveitar toda minha estabilidade profissional.

2ª - Questionar, verificar a distância daquilo que está definido no papel com o que acontece na prática dentro das escolas municipais. Olhar o problema de frente e duvidar da onipotência do novo sistema decretado e procurar analisar, sob a luz da ciência, a natureza do problema que incomodava minha auto-estima profissional e de muitos outros colegas professores.

Se hoje este trabalho está sendo lido, é óbvio que acabei optando pela segunda saída, mesmo que ela representasse maiores riscos administrativos e significasse grandes desafios científicos.

O principal motor que me levou a ela foi a profunda indignação que sentia ao verificar a baixa qualidade da formação que nossas escolas públicas estavam oferecendo. Decidi, portanto, ingressar no mestrado para procurar instrumentalizar-me, a fim de diagnosticar, de modo menos “impressionista”, minha (nossa) insatisfação e, em alguns casos, da indignação que explodia em palavras e atitudes de alguns professores.

Minha primeira tentativa de ingressar no curso de mestrado foi na Faculdade de Educação da USP. Mas, devido a vários problemas, como o de horário, pois sempre cumpri jornada dobrada, não consegui. Foi aí que voltei para a casa onde havia me formado e comecei, então, meu itinerário de profissional docente.

Sempre senti, com clareza, a existência de um motivo de minha indignação; mas, a maior dificuldade sempre foi dimensioná-lo, pois quanto mais se conhece um sistema mais se percebe que é praticamente impossível abarcá-lo completamente. Daí surge o primeiro grande desafio, dimensionar o objeto de estudo.

Eu sabia que ele girava em torno da implantação do ciclo, já que foi a partir daí que comecei a me incomodar com o problema educacional. Outro componente que notava, a grossas vistas, era a insatisfação e o sentimento de impotência apresentado pela maioria dos colegas professores com quem eu tinha contato, já que eles também viviam a mesma problemática. A questão é que não estávamos satisfeitos com o trabalho realizado. Dia após dia, percebíamos que não estávamos conseguindo nem chegar perto do objetivo básico de qualquer educador, ou seja, contribuir para a formação de uma consciência crítica e de um espírito de cidadania em nossos alunos; pois a forma como o sistema educacional está arranjado, dificulta essa possibilidade: com a implantação dos ciclos veio a progressão continuada que, de forma gradual e encoberta, subtraía do aluno o direito de ser auxiliado na superação das deficiências apresentadas.

Muitas autoridades e até o corpo administrativo das escolas, como direção e coordenação pedagógica, muitas vezes, atribuíam a insatisfação dos professores ao fato de não terem mais o poder de reprovar o aluno. É lamentável que pessoas, em tal posição, tenham uma visão tão pobre e oblíqua de todo o sistema educacional; pior que isso, é demonstrarem um total desprezo pela dedicação e empenho do quadro docente. Em resumo, acabam defendendo a premissa de que o sistema está certo e o professor é quem está errado, ou pior, despreparado.

A principal tarefa que acolhi, no decorrer do meu estudo, foi a de construir uma postura de pesquisador; tarefa árdua, pois, no meu caso, mesmo estando inserido no universo do objeto de estudo,

devo analisá-lo de forma objetiva, ou seja, mesmo sendo professor, não posso falar como professor, mas como pesquisador. E falando como pesquisador, modéstia à parte, privilegiado, pois tenho acesso ao melhor laboratório de educação que existe: a sala de aula. Não concordo com a possibilidade de que, a insatisfação dos professores esteja ligada à condição deles não poderem mais reprovar, pois, essa idéia representa um argumento muito pobre e extremamente simplório, que não leva em conta toda complexidade que envolve as relações pedagógicas.

Quando falo em complexidade, considero toda a malha formada pelas inter-relações existentes entre as diferentes categorias que compõem um sistema. Assim sendo, seria ingenuidade elencar uma ou outra categoria como causadora de toda a crise do sistema educacional.

No decorrer do curso de mestrado fui estreitando, cada vez mais, meu contato com o mundo acadêmico, o que me possibilitou verificar que o conceito de escola ali edificado é, dentro de alguns parâmetros, diametralmente oposto a tudo aquilo que eu experimentava como professor no meu dia-a-dia. Graças a essa dicotomia entre o real que eu percebia em meu trabalho e o virtual que a academia reconhecia como fato, acabava me colocando sempre como um contraponto dos debates realizados no meio acadêmico.

Sem perceber, toda essa prática, na verdade, estimulava o desenvolvimento de um debate mais dialético em que, no final, todos nós saíamos mais enriquecidos; acabávamos fazendo o exercício da curvatura da vara e eu sempre forçava ao máximo; chegava quase a situações provocativas; algumas vezes ficávamos próximos ao limite entre o racional e o passional. Naturalmente, no decorrer do debate, voltávamos a um ponto de equilíbrio e, mesmo que mantivéssemos nossa opinião primeira, o ângulo de visão que tínhamos do problema tinha sido sensivelmente ampliado.

Durante as leituras realizadas, muitas dúvidas que tinha se equacionavam e minha visão de realidade tornava-se bem mais clínica. O que me possibilitou realizar um melhor diagnóstico de toda problemática que eu percebia existir no sistema educacional público. Mas, mesmo assim, a dificuldade de dimensionar o problema ainda era grande.

Hipóteses não faltavam. O problema era organizá-las, hierarquicamente, respeitando sempre o intercâmbio entre diferentes categorias, valores e situações. Analisar o fluxo de relação entre várias categorias daria origem a uma progressão geométrica de diferentes possibilidades, fato que tornaria inviável a realização de qualquer estudo.

O meu objeto de estudo estava situado dentro do universo do ensino público, onde procurei focar temas que, ao meu ver, influenciavam de maneira significativa o andamento do processo de aprendizagem, comprometendo seu padrão de qualidade, construção de objetivos e, conseqüentemente, acabavam interferindo negativamente no nível de auto-estima e realização profissional dos professores.

Partindo daí, iniciei o meu trabalho, na procura de variáveis que pudessem, de alguma forma, materializar e dimensionar com clareza o meu objeto de estudo. Essa foi uma das tarefas mais difíceis, pois na expectativa dessa realização, fiquei terrivelmente tentado em abarcar a complexidade e profundamente temeroso em fazer uma esquematização arbitrária do real. Surgiu daí, uma sensação de insuficiência. O que me levou a fazer a seguinte pergunta a mim mesmo: O que é que me interessa constatar nesse trabalho? Baseado na resposta, procurei fazer um arcabouço esquemático da arquitetura de uma ponte que fizesse a ligação do universo real (do meu dia-a-dia) com o universo teórico baseado no método científico.

INTRODUÇÃO

Sem pretender traçar em detalhes a história recente das políticas econômicas, sociais e educacionais do Brasil, tentarei fazer uma leitura que possibilite um amálgama entre o educacional, o social e o econômico, pois esse trinômio é, na realidade, um elemento que pode nos oferecer uma compreensão um pouco mais ampla do nosso atual quadro social e econômico. Não fazendo essa breve leitura, sinto que esse trabalho ficaria manco e descontextualizado, pois, muito da realidade atual que vivemos, tanto no âmbito social como no educacional, é uma consequência direta de uma derivação histórica de alguns fatos que pretendo relatar a seguir.

Quero destacar que reconheço como um componente notável do trinômio citado acima, o fator econômico, pois é ele que norteia o rumo das decisões dentro das políticas sociais e educacionais.

Embora seja difícil estabelecer um critério para periodização, já que sempre há controvérsias entre historiadores e politólogos, vou procurar estabelecer para início do nosso estudo o ano de 1930, no qual foi criado o Ministério da Educação e Saúde e onde seu primeiro Ministro, Francisco Campos, cria o Conselho Nacional de Educação e, ao mesmo tempo, que reforma o ensino secundário, institucionaliza o ensino comercial e estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras (Reforma Campos).

Antes de 1930, o que havia no âmbito educacional era um ensino oligárquico, nitidamente elitista, tradição que vinha desde a colônia, onde a igreja detinha o monopólio da educação. Quanto à economia, como atividade produtiva mais importante, existia a agricultura de exportação, configurando um modelo de economia dependente, na qual estavam presentes muitos dos traços da economia colonial.

Nas primeiras décadas deste século, devido à primeira guerra, o Brasil começa a sofrer uma modesta industrialização, sendo que o Estado nada fez para facilitar esse processo, até que, em 1929, com a crise mundial, tornou-se inviável importar. Só, em 1931, o governo criou o primeiro incentivo à indústria. Mas cabe frisar que a interferência do Estado derivou da necessidade do processo que já estava em andamento. Logo, não foi o Estado que gerou o impulso para industrialização, mas apenas o acompanhou.

Começa a surgir o período populista e, na Constituição de 1934, vemos a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que institui a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário para todos. É fácil perceber que a principal função deste plano nada mais era do que formar uma massa com o mínimo de instrução necessária para servir de mão-de-obra para o nosso futuro parque industrial. Em outras palavras, era a política educacional totalmente a serviço do capital, a serviço do poder econômico.

Já na Constituição de 1937, é introduzido o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem. Em consequência, são criadas, em quase todos os Estados do Brasil, as escolas técnicas profissionalizantes, exigidas pelos vários ramos das indústrias que necessitavam de maior qualificação e diversificação da força de trabalho.

“A escola torna-se assim um aparelho de reprodução de mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classes”.(Gadotti, 1990 :112)

Graças às medidas apontadas, verificamos que, no período de 1933 à 1945, ocorreu uma evolução quantitativa do ensino oficial e uma involução do ensino particular. Nesse período também, temos o surgimento de um dos maiores expoentes da nossa política, Getúlio Vargas, que, como todo populista, era amado por muitos, mas também odiado por outros tantos. Era uma figura polêmica. Ao

mesmo tempo que faz concessões julgadas injustas, fazia pesadas denúncias sobre o problema da remessa de lucros das multinacionais.

Em 1945, Vargas é deposto e, com o surgimento da guerra fria, após o fim da segunda grande guerra, a economia brasileira fica inteiramente subordinada aos interesses externos. As divisas acumuladas são perdulariamente consumidas e nossa indústria se atrasa pelo desaparelhamento. Foi um dos maiores momentos do entreguismo de nossas riquezas.

A Constituição de 1946 fixa a necessidade de elaboração de novas leis de diretrizes para o ensino. Começa a longa gestação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, que só seria sancionada em 1961. Essa lei visava substituir a reforma Capanema de 1942, onde Gustavo Capanema, ideólogo da educação durante o Estado Novo, inspira-se notadamente na reforma educacional italiana, empreendida por Gentile sob a ditadura fascista.

Quando Vargas deixa o governo, pela segunda vez, ao ser levado ao suicídio em 1954, dá-se início a um processo sistemático e cada vez mais intenso do entreguismo de nossas divisas. Podemos citar como exemplo a Instrução 113, que surgiu em 1955 (cinco meses após a morte de Getúlio), assinada por Otávio Gouvêa de Bulhões, então diretor da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), futuro Banco Central. Essa instrução liberava de cobertura cambial as empresas estrangeiras que desejassem importar máquinas para as instalar no Brasil, o que não acontecia com os empresários brasileiros que, para importá-las, estavam na dependência da disponibilidade de divisas.

Foi através da instrução 113 que a indústria automobilística entrou no Brasil. Através dela também, tivemos as sucessivas alterações do valor do cruzeiro, por imposição de uma política ditada do exterior, que transferiram às classes trabalhadoras e aos consumidores em geral os pesadíssimos ônus da política de entrega dos recursos nacionais e do mercado interno ao imperialismo internacional.

O projeto de lei chamado de “Substitutivo Lacerda”, criado em 1957, propunha que a sociedade civil assumisse o controle da educação, pregando, portanto, a privatização do ensino. Mas uma reação a esse projeto, liderada basicamente por intelectuais e educadores, culminou em 1959 com o Manifesto dos Educadores e, finalmente, em 1961, tivemos a **lei 4.024** (LDB), que representou um certo triunfo do setor privado da educação, garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado.

De 1959 a 1964, movimentos como o Manifesto dos Educadores cresceram e diversificaram-se bastante, como, por exemplo, os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCC), União Nacional dos Estudantes (UNE), Festivais de Cultura e Música Popular, os “cadernos do povo” etc.

Mas todo esse movimento popular não foi suficiente para resistir à barbárie que se sucedeu após 1964, tanto em matéria de degradação social como cultural. Até esse ano, de uma forma ou de outra, o Brasil ainda era governado por brasileiros; mas, após o golpe de 1964, definitivamente o Brasil voltou a ser colônia e o seu senhor passou a ser os EUA. Nossa economia passou a ser literalmente administrada por autoridades americanas, por especialistas no assunto, os chamados “Chicago’s Boys”, ligados ao Banco Mundial. Esses especialistas chegaram ao ponto de organizar o nosso orçamento anual, determinando onde deveria ser gasto o nosso dinheiro. Em nossas forças armadas, os generais eram convidados a assistir cursos nas melhores escolas militares norte-americanas. Na educação, tivemos os famosos acordos MEC-USAID (USAID-Agência para o Desenvolvimento Internacional).

Os acordos MEC-USAID foram feitos em sigilo. O público só tomou conhecimento dos acordos firmados em 1965, apenas em novembro de 1966. Foi a primeira vez que o planejamento educacional de um país virou objeto de sigilo para o próprio povo que o utilizaria.

Em 1971, tivemos a **lei 5.692**, que sucedeu e completou a 4.024, agravando a situação e eliminando qualquer possibilidade de instituição de políticas e planos de educação como instrumento efetivo de um desenvolvimento da educação brasileira. Com isso, nossas escolas reforçaram sua posição de reprodutoras da ideologia dominante, ao excluir-se da grade curricular as componentes História e Geografia, ampliando as técnicas e “exatas”. O ensino de Filosofia e Sociologia desapareceram, inclusive nas universidades. A escola limitou-se a produzir mão-de-obra barata para as multinacionais, consolidando seu perfil de instituição perfeitamente sintonizada com a ordem hegemônica, sendo excludente e seletiva, usando como instrumento, para isso, o paradigma da aprovação/reprovação. No decorrer das décadas de 70 e 80, tivemos um significativo aumento quantitativo de prédios escolares, mas, esse aumento foi inversamente proporcional à qualidade da educação oferecida por essas escolas. Paralelamente a isso, implantou-se um processo contínuo e crescente de desvalorização da carreira do magistério, processo que vivemos até hoje.

Fiz essa breve explanação histórica, focando a política educacional de nosso país, para poder contextualizar, histórica e socialmente, a implantação do sistema de ciclos nas escolas municipais da cidade de São Paulo, rompendo o paradigma da nossa organização escolar. Durante todo processo histórico de cada uma das reformas educacionais citadas, o paradigma da seriação nunca foi alterado e, a escola era basicamente orientada a ser um instrumento reprodutor da ideologia dominante. Com a implantação do sistema de ciclos a escola está transpondo essa orientação e, com isso, está se tornando um instrumento dirigido para outros fins, que serão estudados na conclusão deste trabalho, completando assim a sequência histórica desse processo.

Em 5 de agosto de 1992, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (SP), em seção plenária, o parecer 934/92 referente ao regimento comum das escolas municipais de São Paulo. Nessa época, o secretário municipal de educação era Mário Sérgio Cortella. A implantação dos ciclos, a meu

ver, por envolver as escolas municipais de São Paulo, a maior cidade da federação, representa um marco na ruptura do paradigma dominante do sistema educacional em nosso país, onde se procurava superar a formatação maniqueísta que um educando poderia apresentar no final do curso, aprovado/reprovado.

O principal ponto desse parecer foi a implantação do sistema de ciclos para o ensino fundamental, quebrando, assim, a tradicional seriação. No anexo I, reproduzimos o texto explicativo da caracterização, da natureza dos fins e dos objetivos das escolas municipais da cidade de São Paulo, extraído da publicação de agosto de 1992, do Regimento Comum das Escolas Municipais. Esse Regimento definiu a implantação do sistema de ciclos.

O período de duração do curso fundamental foi dividido, num primeiro momento, em três ciclos, sendo os dois primeiros de três anos e o último de dois. A maior novidade foi que, dentro de cada ciclo, acontecia a promoção automática. Em outras palavras, mesmo que o aluno não conseguisse atingir os objetivos mínimos necessários do ano letivo, teria o direito de continuar seus estudos no ano subsequente ao cursado.

Isso aconteceu num primeiro momento, pois em 1998 a duração dos ciclos foi alterada pela então Secretária Hebe Magalhães Castro de Tolosa, onde cada ciclo do ensino fundamental passou a ter duração de quatro anos, conforme publicação no diário oficial do município de São Paulo (Portaria N.º 1971, de 2 de junho de 1998). Reproduzimos essa publicação no anexo II.

Esta implantação, veio ao encontro das tendências sociais e políticas da época, pois a nova constituição de 1988 previu a elaboração de um estatuto para o menor, que deveria substituir o Código do Menor de 1979. Assim sendo, em julho de 1990, ficou pronto o Estatuto da Criança e do Adolescente que, além de procurar garantir o acesso de todos à educação, dá direito de voz ao aluno.

Segundo a lei, o estudante pode contestar a avaliação dos professores. Na prática, um aluno que se sinta prejudicado por uma avaliação injusta deve, em primeiro lugar, procurar a diretoria da escola. Se o problema não for resolvido, pode procurar o Conselho Tutelar de sua cidade. Partindo daí, foi fácil de se concluir que também tinham o direito de serem aprovados. Conclusão leviana, pois não se considerou as possíveis consequências dessa prática.

A implantação dos ciclos nas escolas municipais de São Paulo foi para a época uma atitude inovadora e corajosa, que gerou muito debate por parte de todos. Mas, infelizmente, muito dos debates realizados se perderam no vácuo burocrático do sistema. Num primeiro momento, a implantação dos ciclos foi de difícil compreensão tanto para docente como para comunidade, pois quebrava um paradigma que acompanha a educação praticamente desde seus primórdios. Essa quebra de paradigma exigiu, na prática, uma significativa reformulação dos objetivos do trabalho docente. Antes da implantação, esses objetivos eram quase sempre orientados por uma prática seletiva, onde o norte de todo processo limitava-se em aprovar ou reprovar o aluno. A implantação dos ciclos exigiu de todos uma superação da prática classificatória e essa superação gerou e ainda gera conflitos e frustrações entre professores, alunos e quase todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo a implantação dos ciclos como um fato contemporâneo, eu, como profissional da educação, exercendo um cargo de professor titular do ensino fundamental da rede municipal, onde acompanhei essa implantação e, atualmente, vivencio em meu dia-a-dia todas as dificuldades e consequências desse processo, decidi, nesse meu trabalho, fixar e limitar meu objeto de estudo em três variáveis:

- (1) o impacto da implantação dos ciclos na qualidade do ensino das escolas públicas municipais da cidade de São Paulo;

- (2) a consistência do processo de avaliação da aprendizagem no sistema de ciclos das escolas públicas da cidade de São Paulo;
- (3) a auto-estima e realização profissional dos professores dessa rede, a partir da implantação dos ciclos.

Eventual e marginalmente, acabo abordando assuntos como metodologia de ensino, políticas educacionais, cidadania e ética, sem contudo pretender esgotá-los nos limites desse trabalho.

Para tanto, baseado nessas três variáveis, busquei a formulação de hipóteses, reconhecendo a necessidade desta ser uma conjectura inteligente em relação a um problema, numa tentativa de conseguir uma explicação satisfatória dos fenômenos envolvidos. E sabendo que nenhum problema poderá ser resolvido, cientificamente, se não for reduzido à forma de hipótese já que, problema é uma questão de natureza ampla e, assim sendo, não pode ser testado diretamente. Como hipótese central desse trabalho tenho que reconhecer como sendo o principal entrave na conquista de uma melhora da qualidade do ensino das escolas municipais de São Paulo, o esvaziamento do processo de avaliação, que tem sido aplicado nessas escolas. Partindo daí, temos suas derivações, envolvendo as possibilidades de que essa situação, gradativamente, degrada a auto-estima de professores e alunos.

Procurando testar cientificamente minhas hipóteses, apliquei em um universo de três escolas públicas, sendo duas municipais e uma estadual, todas da zona norte da cidade de São Paulo, um instrumento de coleta de opiniões dos professores dessas escolas. As duas escolas municipais selecionadas estão localizadas em regiões periféricas e, conseqüentemente, atendem basicamente uma clientela de baixo poder aquisitivo. Via de regra, seus alunos são filhos de pequenos comerciantes, camelôs ou trabalhadores não especializados. Uma delas apresenta um regime de três turnos. O primeiro atende apenas o ensino fundamental I, o antigo primário (de 1ª à 4ª), seu horário é das sete

horas até o meio dia. Nesse período, funciona um total de dez salas e, cada uma abriga, cerca de quarenta e dois alunos, resultando, assim, aproximadamente, quatrocentos alunos matriculados nesse período. O segundo período dessa escola oferece apenas o ensino fundamental II. Pela antiga nomenclatura, são classes de 5ª à 8ª série, distribuídas em dez salas, repetindo o montante aproximado de quatrocentos alunos. Seu horário é das treze horas às dezoito. No terceiro período, essa escola tem apenas duas salas para os anos finais do ensino fundamental II e mais oito salas para o curso supletivo do ensino fundamental II. Nesse período, o montante de alunos continua sendo de quatrocentos e seu horário vai das dezenove até às vinte e três horas. No total, essa escola atende, aproximadamente, mil e duzentos alunos.

Na outra escola municipal selecionada, temos um outro quadro. Ela apresenta um regime de quatro turnos, sendo seus horários divididos da seguinte forma:

- 1º período: das seis horas e cinquenta minutos às dez horas e cinquenta minutos;
- 2º período: das dez horas e cinquenta e cinco minutos às quatorze horas e cinquenta minutos;
- 3º período: das quatorze horas e cinquenta e cinco minutos às dezoito horas e cinquenta minutos;
- 4º período: das dezenove horas às vinte e duas horas e cinquenta e cinco minutos.

Nessa escola, temos um total de treze salas e, no primeiro período, todas são usadas para o ensino fundamental I. A média de alunos em cada sala é de quarenta e cinco. Conta, assim, para esse período, com cerca de quinhentos e oitenta alunos. O segundo período continua atendendo apenas o ensino fundamental I, mas nele encontramos apenas oito salas mantendo-se a média de alunos por sala, contando, aproximadamente, com trezentos e sessenta alunos. No terceiro período, concentra-se o ensino fundamental II em todas as salas e nove delas são formadas por quarenta e oito alunos cada.

Contamos, nesse período, com algo em torno de seiscentos alunos. Para o quarto período, essa escola oferece duas salas para os anos finais do ensino fundamental II e oito salas para o curso supletivo do ensino fundamental II. Em cada uma delas encontramos uma média de quarenta e cinco alunos, totalizando, para o período, cerca de quatrocentos e cinquenta alunos. No total, essa escola atende a uma clientela de aproximadamente dois mil alunos.

O quadro de professores dessas duas escolas são muito parecidos. Verificamos que algo em torno de 70% deles são concursados e os demais são contratados temporariamente. Constatamos também que cerca da metade do quadro docente dessas escolas trabalha em mais de uma escola, dobrando assim sua jornada. Essas escolas trabalham, efetivamente, com o sistema de ciclos.

A escola estadual que incluí nessa pesquisa trabalha em um regime de três períodos. O primeiro funciona das sete da manhã até o meio-dia e é composto por oito salas de ensino médio e três salas de ensino fundamental. Cada sala tem uma média de quarenta alunos, totalizando algo em torno de quatrocentos e cinquenta alunos. O segundo período atende o horário das treze até às dezoito horas. São onze salas apenas para o ensino fundamental e a média de alunos por sala continua sendo a mesma do período anterior. Assim, nesse período, há cerca de quatrocentos e cinquenta alunos. O terceiro período é formado por quatro salas de ensino fundamental e sete de ensino médio; seu horário é das dezenove horas até às vinte e três. A média de alunos repete a dos períodos anteriores.

O quadro de professores dessa escola é formado por cerca de 40% de concursados e os demais contratados temporariamente. Dos integrantes desse quadro, verificamos também que a maioria, ou seja, algo em torno de 80%, trabalha em mais de uma escola, duplicando, assim, sua jornada. O motivo de essa escola ter sido selecionada para pesquisa foi o fato de ela ser regida pelo sistema de seriação, servindo, portanto, como um contraponto ao sistema dos ciclos.

O instrumento de coleta de opiniões foi formulado de modo que os professores pudessem expressar suas impressões práticas quanto ao projeto do ciclo e da progressão continuada, as possibilidades reais de promover a recuperação de seus alunos em salas lotadas e o seu nível de auto-estima profissional. A única exigência na seleção do público alvo que respondeu esse instrumento de coleta de opiniões foi a seguinte: ser professor formado com licenciatura plena, estar efetivamente trabalhando com a regência de salas do ensino fundamental nível II (5ª á 8ª série) há, pelo menos, dois anos, contados até o início do segundo semestre de 1999, além de ter experiência com o sistema de ciclos e o sistema de seriação.

Para a elaboração, tabulação e teste de consistência da pesquisa realizada através do instrumento de coleta de opiniões, segui as orientações do Método Likert, descrito na obra de Pedro Marinho “A Pesquisa em Ciências Humanas” (1980).

O instrumento de coleta de opiniões foi formado por cinco itens, sendo cada um deles compostos de afirmações claras e objetivas, que procuram exprimir minhas hipóteses. Todos os itens são representados por afirmações fechadas, redigidas em linguagem acessível, ao nível do pleno entendimento do pesquisado, conforme orientação da obra citada acima. Toda afirmação é, por si só, tendenciosa. Mas, em se tratando de um instrumento de coleta de opiniões, fica clara a possibilidade do pesquisado concordar ou discordar da afirmação feita. A opinião de cada pesquisado foi ponderada numa escala de 5 (cinco) alternativas do tipo Likert, abrangendo a seguinte ordem de pareceres e pontos: concordo totalmente (1 ponto), concordo parcialmente (2 pontos), não tenho opinião formada (3 pontos), discordo parcialmente (4 pontos) e discordo totalmente (5 pontos). O modelo do instrumento de coleta de opiniões usado nessa pesquisa, está no anexo III.

Para aplicar o instrumento de coleta de opiniões, procurei os coordenadores pedagógicos de cada escola pesquisada e me apresentei como mestrando, explicando as razões e objetivos do meu

trabalho. Eles se mostraram bastante solícitos, permitindo que eu o aplicasse aos professores, durante seu horário de trabalho pedagógico. Nesse meu contato como pesquisador com os professores, tive a oportunidade de colher, de modo informal, inúmeros depoimentos, opiniões, impressões e expectativas, que enriqueceram significativamente cada argumento defendido nesse trabalho. Foi uma experiência ímpar, pois ouvia meus colegas professores como pesquisador. Procurei não emitir no momento da coleta minhas opiniões. Meu principal objetivo foi registrar e processar a opinião do grupo.

A realização dessa pesquisa foi uma das atividades mais gratificantes de todo meu trabalho, pois a cada coleta de dados que fazia, mesmo antes de tabular qualquer resultado, sentia o corpo de minhas hipóteses tomando forma e consistência; estava tornando-se sólido; tudo aquilo que eu apenas podia dizer que “achava” estava prestes a ser confirmado, ou não, pelo método científico.

Depois de ter a pesquisa nas mãos, o primeiro trabalho foi realizar o teste de consistência, conforme o método Likert, cujos procedimentos são os que descrevo a seguir.

Após a apuração e tabulação geral, foram destacados 20% dos questionários que acusaram, no conjunto de todos os itens, as menores somas de escores dos pontos atribuídos a cada questão, assim como os 20% daqueles que acusaram as maiores somas de escores. Como se sabe, a resposta de cada item foi dada de forma ponderada, dentro de uma escala de 1 a 5, isto é, desde o “concordo totalmente” até o “discordo totalmente”. Como o questionário compreendia 5 itens, a soma máxima possível seria 25. E a soma mínima possível seria 5. Os resultados referentes aos 20% com somas mais altas e os 20% com somas mais baixas, foram organizados no quadro I. Como foi pesquisado um universo total de 40 professores, temos que 20% de 40 é igual a 8. Logo, vamos ter 16 questionários relacionados na tabela, sendo 8 deles os que apresentaram a maior soma de escores e os outros 8 os que apresentaram a menor soma.

O teste tem o objetivo de apurar o grau de consistência de cada item do questionário, ou seja, um item consistente traduz uma proposição ou ponto de vista tão controvertido, a ponto de comportar alta variabilidade de resposta. Em contraposição, um item pouco consistente traduz uma proposição pouco controvertida, a ponto de representar quase o óbvio. A seguir temos as fórmulas aplicadas no teste e o quadro I.

Fórmulas: $d = ma - me$

$$C = d / n$$

Onde:

ma: Somatório maior;

me: Somatório menor;

d: Diferença entre os dois somatórios;

n: N.º de casos de cada subgrupo;

C: Grau de consistência.

Quadro I
Tabela do teste de consistência

Quest	Itens					Total
	I	II	III	IV	V	
1	2	1	4	4	2	13
2	2	2	4	5	2	15

Quest	Itens					Total
	I	II	III	IV	V	
3	2	4	4	4	1	15
4	4	1	4	4	2	15
5	4	1	3	3	4	15
6	2	2	4	5	4	17
7	4	5	5	5	2	21
8	4	4	5	4	4	21
Ma	24	20	33	34	21	132
Me	8	8	8	9	8	41
D	16	12	25	25	13	91
C	2	1,5	3,1	2,7	1,6	2,2
1	1	1	1	1	1	5
2	1	1	1	1	1	5
3	1	1	1	1	1	5
4	1	1	1	1	1	5
5	1	1	1	1	1	5
6	1	1	1	1	1	5
7	1	1	1	1	1	5
8	1	1	1	2	1	6

Os maiores valores atingidos pelo grau de consistência correspondem aos itens **III**, **IV** e **I**, representados, respectivamente, pelos graus 3,1, 2,7 e 2. Logo, os itens citados serão considerados os mais consistentes. Enquanto isso, as proposições menos consistentes correspondem aos itens **V** e **II**, com graus respectivos de 1,6 e 1,5.

O Método Likert determina como limite mínimo inferior, para verificar se um item é ou não consistente, o grau 2 de consistência. Sugere, inclusive, que os itens que apresentaram valor de C menor que dois devem ser reformulados.

Mas, de acordo com os objetivos de minha pesquisa, vou aproveitar os dados fornecidos por todos os itens do questionário, já que o próprio Método Likert define também que o item não-consistente traduz uma proposição pouco controvertida, a ponto de representar quase o óbvio, fato esse que vou aproveitar na justificativa de minhas conclusões.

No desenrolar desse trabalho, algumas vezes, pode parecer que defendo a prática da reprovação. Essa seria uma interpretação errada, diametralmente oposta à minha formação de educador.

O problema que vamos estudar está centrado na implantação do sistema de ciclos, que reconheço como sendo uma tendência mundial e necessária. Contudo, tenho dúvidas sobre seus resultados, dada a forma como está sendo aplicada nas escolas municipais da cidade de São Paulo, onde o aluno tem a possibilidade de retomar aquilo que não aprendeu em apenas dois momentos, durante os oito anos de duração do ensino fundamental. Não adianta reduzir os índices de reprovação apenas por decreto, ignorando variáveis sociais, econômicas e até culturais que, por estarem fora de uma ordem hegemônica, reprovam o aluno não apenas na escola, mas para toda uma vida social. Devemos sim, vencer esse componente do fracasso escolar através do auxílio de uma prática educacional coerente, que respeite as condições individuais e sociais de seus alunos, oferecendo a eles a possibilidade de retomar aquilo que não conseguiram aprender. A implantação do sistema de ciclos não respeita essas condições e, da forma como está implantado acaba, muitas vezes, camuflando a natureza diagnóstica do sistema de avaliação de nossas escolas municipais de ensino fundamental.

CAPÍTULO I

A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS

“Mas a escola também comporta forças contrárias e seria usar de parcialidade não as tomar em conta: são já numerosos os docentes que chegaram à conclusão de que determinado tipo de alunos levava mais anos do que os outros a chegar ao fim (não por estar marcado por um ritmo diferente, mas é uma realidade que, para já, vive em condições diferentes e desfavoráveis) embora fosse suficientemente capaz de o atingir.”
(Georges Snyders, 1981:107)

Antes da implantação do ciclos nas escolas municipais de São Paulo, elas eram regidas pelo tradicional sistema de seriação. Esse sistema organizava o ensino fundamental, antigo 1º Grau, em oito anos letivos, sendo cada ano chamado de série. Cada série ou período letivo era dividido em quatro bimestres, sendo dois deles no primeiro semestre do ano e os outros dois no segundo. Em cada bimestre, o aluno era avaliado com notas de zero a dez.

Para o Ensino Fundamental II (período de 5ª a 8ª série do antigo 1º Grau), no final do ano, para o aluno ser promovido, deveria atingir como média aritmética de todos os bimestres, nota igual ou maior que cinco. Caso não a conseguisse, em até três matérias, essa nota, teria direito a cursar um período de recuperação, com a possibilidade ainda de ser promovido; mas, não conseguindo nota maior ou igual a cinco em mais de três matérias, seria reprovado. Até 1990, o processo de avaliação na rede municipal da cidade São Paulo era desse modo, quando, em 1991, ocorreu a primeira mudança. A nota das avaliações passou a ser considerada na forma de conceito, sendo eles: (P) plenamente satisfatório, (S) satisfatório e (NS) não satisfatório. Esse foi o prenúncio da mudança, pois, no ano seguinte, em 1992, foi implantado efetivamente o sistema de ciclos.

A primeira mudança era uma tendência clara, mais ampla, pois as escolas da rede estadual do Estado de São Paulo já aplicavam o princípio do conceito desde o início da década de 80.

Verificar o desempenho de um aluno seguindo a filosofia do conceito, possibilita aferir de modo mais verdadeiro se esse aluno atingiu ou não os objetivos que se está verificando através de um trabalho ou prova escrita. Quando o aluno era verificado apenas através de uma nota, tentava-se medir, de maneira muito mais fria, calculista e segmentada, a idéia de seu desempenho que, por se tratar de um processo de respeitável complexidade, ficava muito difícil dimensioná-lo dentro de uma escala de zero a dez. Por exemplo, qual seria a diferença entre um aluno que conseguiu nota oito e outro aluno que tirou nota seis? Seria viável elaborar uma avaliação com dez objetivos diferentes? Será que no exemplo acima podemos dizer que um dos alunos atingiu dois objetivos a mais que o outro? Acredito que a avaliação corresponde a uma processo de tal dimensão que seria ingenuidade tentar analisá-la cartesianamente.

Quando o aluno era verificado através de uma nota, infelizmente, muitas vezes, se não atingisse a média determinada, mesmo que fosse por alguns décimos, ficava retido na série que cursava. Isso acontecia freqüentemente, é fato, pois muitos de nossos professores tinham perdido a fina sensibilidade de perceber qual o real objetivo de uma avaliação, já que foram sistematicamente sobrecarregados com atividades burocráticas de escrituração, que nada tinham a ver com o real trabalho pedagógico; acabavam tratando todo trabalho docente como mero processo de escrituração contábil.

Com a aplicação do conceito, o professor foi obrigado a repensar todo processo de avaliação e, principalmente, o planejamento dos objetivos do curso.

A substituição da nota escalonada de zero a dez por conceitos foi uma prática bastante positiva na busca da qualidade do ensino das escolas municipais, já que se procurou resgatar, para o professor, suas atribuições pedagógicas, que há muito eram confundidas com meras escriturações “contábeis”.

A implantação do ciclo ocorreu no final do governo de Luiza Erundina, que teve como seu primeiro secretário da educação Paulo Freire. Nessa época, antes da implantação, foi realizada uma série de debates entre escolas, professores e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, onde sempre eram abordados temas como maior autonomia da escola, sistemas alternativos à seriação e a idéia de nota e conceito. Mas, no seu último ano de governo, período que o saudoso Paulo Freire não era mais seu secretário, veio a decretação do novo Regimento Comum das Escolas Municipais da cidade de São Paulo.

Se a alteração da nota para conceito foi um passo à frente na direção da qualidade do ensino, no ano seguinte, com a efetiva implantação do sistema de ciclos, ficamos atordoados, sem saber direito qual a real direção da qualidade.

Num primeiro momento, existiu uma significativa ala de diretores, coordenadores e até professores que defenderam essa mudança como algo progressista, que buscava tornar a escola uma instituição mais democrática, igualitária. Enfim, uma escola para todos. A maioria dos pais aceitaram satisfeitos a nova política das escolas municipais; muitos, talvez, por terem ainda impregnado, na sua formação, a filosofia de “Gerson”: aquele que “gosta de levar vantagem em tudo”. Afinal o filho deles não seria mais reprovado.

O primeiro ano foi caótico: houve até alguns casos de alunos que, ao saberem das novas regras, simplesmente abandonaram a escola em abril e retornaram em novembro, para refazer a matrícula na

série seguinte. No primeiro ano isso foi possível, pois a lei ainda não tinha sido claramente interpretada e, como foi dada grande ênfase à proibição de se reprovar, supervisores de ensino, diretores e coordenadores de escola, por não saberem direito o que fazer, preferiram errar por excesso e determinaram a promoção desses alunos. Mesmo os supervisores, diretores e coordenadores não participaram, ou melhor, não compreenderam efetivamente o significado dessa nova proposta de trabalho, pois a única preocupação que se tinha era a de não reprovar. No ano seguinte, talvez por terem se preparado melhor, buscando compreender um pouco mais da nova proposta, perceberam que ainda valia a regra que determina a frequência mínima de 75% das aulas dadas para o aluno poder ser promovido.

Em nossos tempos, a injustiça social é um fator presente em todos os momentos e reconhecer a escola como mais uma instituição que aceita e promove a manutenção desse fator é uma coisa que se deve repudiar, procurando sempre uma mudança para esse quadro. Todos sabem disso. Assim, a implantação dos ciclos pareceu ser uma possibilidade de melhora desse quadro, uma alternativa politicamente correta. A implantação dos ciclos veio com a bandeira: “Não à pedagogia da opressão”. Como negar essa bandeira? Que educador não busca ou luta por um sistema pedagógico igualitário e não opressor? É evidente que a maioria, para não dizer a totalidade (apesar do mito de se rotular o professor como um policial). Graças a isso, muitos professores tentaram abraçar a nova proposta dos ciclos. Mas, como abraçar essa proposta, sendo que ela envolve compromissos sócio-políticos, de atitudes e objetivos amplos e complexos, capazes de, provavelmente, alavancar o excluído para uma situação de cidadão? Como esperar tal compromisso, tal definição de objetivos, de um professor que não foi orientado, formado ou ao menos recapacitado para isso?

Sendo o mais realista possível, vou tentar enxergar pelos olhos de um professor, qual seu objetivo diário com a classe ou com o curso em que trabalha:

1º) Cumprir o programa - Trabalhar em classe, o que for possível, do conteúdo programático registrado no seu planejamento anual do curso.

2º) Manter a disciplina - Manter a disciplina é quase como zelar pela ordem posta; acaba sendo, muitas vezes, como coibir o poder de expressão dos alunos.

Esses acabaram sendo, basicamente, os objetivos de muitos dos professores no sistema de ciclos. Contudo, formalmente, foram orientados pelos coordenadores pedagógicos a registrar objetivos amplos, vagos e imprecisos. Frases estereotipadas que, quase sempre, começam com os termos: desenvolver, levar, construir, buscar, formar, debater etc.

No início, até se tentou incorporar aos objetivos uma certa significância, através do desenvolvimento de projetos de trabalho. Houve muita dedicação por parte de todos, professores, coordenadores e supervisores. Mas, quando da mudança de governo, os novos nomeados para cargos de confiança da secretaria de educação não tiveram o menor compromisso em dar a mínima continuidade aos projetos que estavam em andamento. Simplesmente tentaram administrar, de modo infeliz, o que já estava posto. Um dos motivos para isso, foi que o novo Prefeito (Paulo Maluf) sempre teve grande rivalidade política com sua antecessora (Luiza Erundina), sem dizer que ele nunca apresentou grande preocupação com a secretaria de educação, a não ser para manipular de maneira dúbia seu orçamento.

Considerando-se o perfil das escolas municipais no final do governo de Luiza Erundina, quando implantou-se o sistema de ciclos, manteve-se a mesma situação, praticamente até hoje, pois quase nada foi mudado no Regimento Comum das Escolas. A única mudança que merece destaque foi a alteração da duração de cada ciclo em 1998, conforme é citado no anexo II a portaria que determina que o ensino fundamental das escolas municipais da cidade São Paulo tenha apenas dois ciclos, cada um com

duração de quatro anos. Mas, mesmo assim, muito pouco foi oferecido para as escolas tentarem se recapacitar e se instrumentalizar adequadamente, em seus recursos físicos e humanos, para aplicar, efetivamente, uma política administrativa e pedagógica capaz de absorver os conceitos e, principalmente, a filosofia desse novo Regimento. Essa alteração da duração de cada ciclo merece realmente destaque, pois, através dela, o novo sistema decretado evidenciou sua intenção de criar artificialmente atalhos para superar o fracasso escolar; superação essa, totalmente baseada em artifícios burocráticos, tendo em vista que não foi oferecido para as escolas meios concretos que possibilitassem essa superação.

A comunidade docente tentou e continua tentando, com grande dedicação, executar as determinações e filosofia dos ciclos. Em raras escolas, onde podemos contar com um corpo docente coeso, estável e sintonizado em um mesmo objetivo de projeto, encontramos maravilhosos trabalhos realizados através do sistema de ciclos. Não que o ciclos tenham algo a ver com isso, pois também podemos encontrar trabalhos igualmente maravilhosos realizados em escolas regidas pelo sistema de seriação, que também tenham um corpo docente com as mesmas características citadas. Quero dizer com isso que uma condição básica para um verdadeiro enfrentamento do fracasso escolar é construir, instrumentalizar, formar um corpo docente com as qualidades mencionadas acima.

As Escolas Municipais figuram até hoje dentro da moldura desse quadro de abandono que, apesar dos discursos políticos de outros Prefeitos que se elegeram após a implantação do ciclo e, até mesmo, depois de um significativo trabalho de pesquisa realizado pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria municipal de educação (DOT), em 1994, com todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, não houve ação alguma, para criar os meios necessários para a efetiva implementação da filosofia dos ciclos em nossas escolas municipais.

A pesquisa realizada tinha por objetivo apurar a opinião dos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem sobre pontos polêmicos do Regimento Comum das Escolas Municipais. As propostas enviadas para a Rede Municipal de Educação (R.M.E.) sobre cada ponto polêmico foram:

Quanto aos Ciclos:

1º - Retorno à seriação com possibilidade de promoção/retenção ao final de cada série;

2º - Permanência dos ciclos de acordo com o atual Regimento Comum das Escolas Municipais (R.C.E.M.);

3º - Formação de um ciclo inicial correspondente às 1ª e 2ª séries e as demais seriação;

4º - Ciclo inicial como consta no atual R.C.E.M., correspondente à 1ª, 2ª e 3ª séries e as demais com seriação;

5º - Ciclos bienais: 4 ciclos de dois anos cada um;

6º - Formação de ciclos, sendo 2 anos iniciais, 3 anos/termos intermediários e 3 anos finais.

Tais alternativas, apontadas pelos consultados envolvidos com o ensino fundamental regular propiciaram a tabulação em separado, revelando a opinião dessa modalidade sobre si mesma (auto-manifestação) e das demais modalidades de ensino da R.M.E. sobre ela (visão global da rede). Mas, para o nosso estudo, vamos focar o resultado global comparativo sobre o ensino fundamental regular, analisando a tabela abaixo extraída do documento de pesquisa do DOT (Pq 005-A/94)

MANIFESTAÇÃO DA R.M.E. SOBRE O E.F. REGULAR		ALTERNATIVAS						TOTAL
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Auto-	Total	8529	6518	7563	710	3397	1855	28572

manifestação	Porcento	29,85%	22,81%	26,47%	2,48%	11,89%	6,49%	100,00%
Suplência sobre regular	Total	164	168	134	4	35	19	524
	Porcento	31,30%	32,06%	25,57%	0,76%	6,68%	3,63%	100,00%
E. Infantil sobre regular	Total	5070	1402	2483	255	749	448	10407
	Porcento	48,72%	13,47%	23,86%	2,45%	7,20%	4,30%	100,00%
E. Médio sobre regular	Total	55	7	24	0	1	0	87
	Porcento	63,22%	8,05%	27,59%	0,00%	1,15%	0,00%	100,00%
E. Especial sobre regular	Total	103	70	42	2	43	46	306
	Porcento	33,66%	22,88%	13,73%	0,65%	14,05%	15,03%	100,00%
Resultado Global	Total	13921	8165	10246	971	4225	2368	39896
	Porcento	34,89%	20,47%	25,68%	2,43%	10,59%	5,94%	100,00%

(Documento do DOT Pq 005-A/94)

Observando a tabela, percebemos que no seu resultado global sobre a opinião da R.M.E., temos que a maioria (34,89%) dos pesquisados optaram pelo retorno ao sistema de seriação e, em segundo lugar (25,68%) tivemos a escolha da terceira alternativa, que define uma organização idêntica à das escolas estaduais de São Paulo, organizadas por um ciclo inicial correspondente às 1ª e 2ª séries e as demais com seriação. Analisando as duas alternativas mais votadas, que somam um total de 60,57% da opinião da rede, ou seja, mais da metade, podemos verificar que a natureza delas é totalmente contrária à filosofia dos ciclos e apenas 20,47% dos pesquisados optaram pela continuidade dele.

Todo esse trabalho de pesquisa gerou para o DOT um rico material, formado por 25 volumes de documentos compostos por relatórios, estudos estatísticos, considerações e abordagens teóricas a respeito do Regimento Comum das Escolas Municipais (R.C.E.M.). Mas, infelizmente, todo esse material se perdeu no vácuo burocrático do sistema, pois acabou sendo analisado por comissões e subcomissões, até que, no final do processo, por motivos de competência política e burocrática, que simplesmente não justificam sua análise, graças à sua natureza fugaz, todo trabalho de pesquisa

realizado não gerou nenhum encaminhamento capaz de promover significativas mudanças ou melhorias no R.C.E.M., definindo assim a permanência de nossas escolas municipais nesse quadro de abandono.

Considerando assim a implantação do sistema de ciclos, busco verificar qual está sendo a resultante de todo processo dessa implantação e de sua implementação nas escolas municipais. Como estão se decantando as práticas e procedimentos do ritual de ensino-aprendizagem que acontecem em nossas escolas, que foram turbilhonadas com a ocorrência da implantação desse sistema? Até que ponto essa resultante comprometeu ainda mais a qualidade do ensino oferecido pelas escolas municipais?

Como ficou o novo perfil das Escolas Municipais de São Paulo? Quais seus objetivos reais? Qual a resultante da implantação do sistema de ciclos? São arguições de extrema complexidade e, nesse trabalho, não vou ter a presunção ou ingenuidade de afirmar que vou esclarecê-las completamente. Contudo, tentarei trazer à tona alguns pontos notáveis resultantes dessa implantação, que tenho diagnosticado como educador e pesquisador.

CAPÍTULO II

O IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS NA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL

*“Na qualidade não vale o maior, mas o melhor;
não o extenso, mas o intenso;
não o violento, mas o envolvente;
não a pressão, mas a impregnação.”
(DEMO, 1988:24)*

Qualidade, termo audacioso, ainda mais em se tratando da qualidade de ensino. Não se pode falar desse conceito sem antes contextualizá-lo no universo em questão. Esse universo, em meu estudo, é formado por 408 escolas municipais de ensino fundamental, na cidade de São Paulo, onde cerca de 80% delas encontra-se em regiões periféricas e pobres da cidade. A qualidade de ensino vai depender da condição de o projeto político-pedagógico dessas escolas estar conseguindo, pelo menos, contribuir para a alavancagem dos jovens pobres e excluídos para uma condição de consciência crítica, aptos a reconhecerem o mínimo de sua cidadania.

Nesse final de milênio, o mundo passa por profundas transformações. Com isso, as relações sociais e de trabalho também estão se transformando. Muitos operários, quando preparados, têm trocado o seu macacão por colarinho e gravata, quando não acabam trocando-o pelo desemprego.

Mesmo com essa nova tendência, muitas indústrias ainda não aproveitam de forma significativa a alta tecnologia nos seus processos de produção pois, algumas vezes, o custo da mão-de-obra é ainda menor do que o custo da implantação de muitos aparatos tecnológicos. Com isso, temos, no nosso sistema produtivo, indústrias altamente automatizadas e outras que se servem, na sua produção, de

processos quase artesanais, como prensa, solda, montagem etc.

Partindo desse panorama, fica difícil edificar um modelo de educação, tendo como parâmetro esses dois universos: um que se baseia nas possibilidades tecnológicas mais avançadas e outro que ainda é construído de argila e pedra lascada.

Nossas escolas vivem nesse conflito, pois o novo e o velho acabam convivendo dentro da mesma sala de aula. Temos jovens que, por motivos sociais, têm acesso a toda sorte de tecnologia e outros que não têm acesso a esse recurso. É bom lembrar que o segundo grupo tem um contingente muito maior que o primeiro.

Mas, como o velho tem que passar e o novo tem que ficar, muitas escolas, independentemente de sua clientela, tentam embutir em seus currículos, de forma artificial, tendências de um tecnologismo não concatenado com as eminentes necessidades do contingente a ser educado. Chamo de artificial essa tentativa, pois todo esse movimento não está acompanhado de um planejamento coerente. Um exemplo disto é a indefinição de muitos dos nossos professores, quanto a autorizar ou não o uso da calculadora em sala de aula. Não estou questionando se esta prática é positiva ou não. Só estou afirmando que tal atitude evidencia a falta de um objetivo claro e definido por parte dos professores.

Tais possibilidades tecnológicas que temos hoje são uma realidade concreta, estão presentes no cotidiano de nossa sociedade e, por consequência, não podem ser excluídas do universo escolar. Mas, também, não podem ser tidas como meta principal a ser ministrada pois, na ansiedade de reconhecer e apresentar este novo componente da sociedade, acabam negligenciando, nas escolas, a oferta de uma formação e, em troca, tentam oferecer apenas informações. Chamo de formação a oferta dos conhecimentos básicos de português, matemática, ciências, história, geografia e, principalmente, ética, de forma a possibilitar ao aluno o mínimo de compreensão do meio em que vive. Essa formação, de tão

elementar, parece ser objetivo natural de nossas escolas; mas essas, por motivos sociais, históricos e econômicos, não a têm atingido.

A grande maioria de nossas escolas públicas vive uma situação de profunda degeneração institucional, pois declara, como formados, indivíduos que não se apropriaram satisfatoriamente dos conhecimentos básicos para interpretar, reconhecer o mínimo de valores e regras sociais necessários para serem plenos cidadãos.

Um dos motivos dessa situação é que, em nossas escolas, há uma postura pedagógica que coloca a educação como uma relação regada de compreensão e valores lúdicos, em que todos têm iguais possibilidade de apreender a realidade, mesmo que ela seja estereotipada e formatada, conforme os parâmetros de uma cultura burguesa. Quando um indivíduo, que já foi iniciado e naturalmente impregnado pela cultura popular, é declarado formado por uma escola que tem o seu padrão de qualidade comprometido por não avaliar de modo coerente seu aluno e esse indivíduo, mesmo formado, não altera sua posição de excluído social, coloca-se a justificativa no fato de ele não ter se esforçado o suficiente. Transfere-se para o indivíduo toda incompetência que cabe não somente ao sistema de Ensino Público, mas também à política social do país. Com essa prática, a escola acaba atuando como um dos agentes facilitadores da opressão, pois transfere a culpa da opressão ao próprio oprimido, levando-o a um conformismo apático, cronicamente sedimentado na sua auto-estima.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo declarou, em sua publicação bimestral de *Escola Agora*, editada em maio de 1997, que o “índice de aprovação nas escolas estaduais atingiram 83,8% o maior patamar dos últimos vinte anos” (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1997 : 1). Tal informação parece bastante promissora, mas, infelizmente, não é, pois esses resultados estão sendo alcançados graças a um processo de normatização criado por tecnocratas, administradores da

educação que, através de decretos e deliberações totalmente verticais, impõe normas para desarticular a verificação da assimilação dos conteúdos apresentados aos alunos.

Essa nova tendência das escolas públicas, a progressão continuada, tem dado ao sistema educacional um novo norte, que zela por uma popularização da educação, baseada no princípio de a escola se contentar apenas em formar analfabetos funcionais, capazes de não se perderem na floresta urbana.

A elaboração das regras e diretrizes da educação quase sempre é permeada por interesses estritamente políticos e esses interesses nem sempre são convergentes com as necessidades da população. Para camuflá-los, a implantação do sistema de ciclos nas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo foi permeada por justificativas politicamente corretas, que mostravam uma preocupação em reverter os altos índices de evasão e reprovação de toda rede. Mas, em alguns artigos do texto regimental que decretou a implantação do sistema de ciclos nas escolas municipais de São Paulo, podemos encontrar pontos que promovem uma inversão total de valores, corrompendo, assim, os objetivos de toda proposta, que seria basicamente o enfrentamento do fracasso escolar. Estou me referindo, especificamente, ao parágrafo único do art.95 do Regimento Comum das Escolas Municipais da cidade de São Paulo, que determina que “os educandos terão direito à continuidade dos estudos nos anos/termos subsequentes, independente (sic) dos resultados obtidos no processo de avaliação.” No art.95 e 96, temos a determinação de que o aluno poderá ser reprovado apenas no ano final de cada ciclo. Só para lembrar, cada ciclo tem a duração de quatro anos. Qual o sentido, ou possibilidade de reter o aluno por um objetivo que ele não atingiu há dois ou três anos atrás? Vale ressaltar que, quando faço menção ao conceito de reprovação, quero afastar seu caráter excludente; busco apenas a possibilidade de oferecer ao aluno a retomada da aprendizagem daquilo que ele ainda não aprendeu.

Existe um contra-senso enorme na determinação dos artigos citados acima e, por ser evidente demais, acaba passando despercebido. O texto reza pelo direito do educando não ser reprovado; mas, e quanto ao direito maior desse mesmo educando de retomar aquilo que não apreendeu? E o direito de completar satisfatoriamente a construção de sua aprendizagem? A determinação desse parágrafo único é tão absurda quanto seria defender o direito de uma criança não tomar um remédio que iria curá-la.

O que tenho percebido, trabalhando como Professor no sistema de ciclos desde 1993, é que a consequência dessa prática tem deixado, em muitos de nossos alunos, lacunas na construção e apropriação de conhecimentos básicos, condição essa que compromete, irremediavelmente, sua formação global.

Para analisar cientificamente esse argumento, vamos conferir, estatisticamente, o resultado da apuração do item **I** do instrumento de coleta de opiniões, registradas no Quadro II.

I. Na teoria, a progressão continuada (não reprovação) é uma bela proposta de trabalho, mas, na prática, só tem ajudado a diminuir a qualidade do ensino público.

Quadro II

Levantamento estatístico do item I

PARECERES	N.º DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Concordo totalmente	23	57,5%
Concordo parcialmente	13	32,5%
Não tenho opinião formada	0	0%
Discordo parcialmente	4	10%

Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	40	100%

O grau de consistência desse item foi **2,0** atendendo, assim, os padrões exigidos pelo método Likert. Fazendo uma análise preliminar desse item, verifico que mais da metade dos professores pesquisados (57,5%) concordam totalmente com a afirmação do item **I** e, no total daqueles que concordam totalmente, mais aqueles que concordam parcialmente, temos 90% dos pesquisados, sobrando apenas 10% dos professores que discordam, mas não totalmente da afirmação. É interessante verificar também que todos eles já pensaram, de alguma forma, sobre esse assunto, pois todos tinham uma opinião formada. O que me leva a concluir que, na teoria, a progressão continuada dos ciclos é uma proposta coerente, mas traz no bojo de sua implantação, armadilhas políticas capazes de comprometer totalmente seus objetivos de promover uma melhora na qualidade do ensino público. Não se pode medir o fracasso escolar apenas pelo índice de retenção: seria muita ingenuidade; assim como não se pode definir aprovação como qualidade de ensino: seria de um reducionismo indefensável.

A proposta para diminuir a evasão, que era motivada pela retenção dos alunos, é uma prática positiva, pois estaria, de certo modo, afastando esse aluno das drogas e da violência das ruas. Mas não basta apenas manter o aluno numa escola que não tem conseguido colaborar para a formação crítica do espírito de cidadania desses alunos; numa escola que não tem conseguido alfabetizar satisfatoriamente seus alunos formados no Ensino Fundamental; numa escola que, na realidade, acaba apenas ajudando, de maneira subliminar, a confirmar o sentimento de fracasso dos alunos, pois, no fundo, eles sabem que mesmo ganhando (a não reprovação), eles saem perdendo.

Qual é o valor de um Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental para um jovem que tem consciência de que não sabe preencher uma ficha de proposta de trabalho ? Vamos tentar imaginar a quantas anda o sentimento de auto-estima desse jovem ? Pois é esse sentimento que nossas escolas têm ajudado a criar em muitos de nossos estudantes. E esses jovens, depois de formados, não terão mais chance de retomar o processo de aprendizagem em qualquer escola pública.

A proposta da progressão continuada determina um regime de trabalho pedagógico no qual o professor deve avaliar continuamente sua classe e, baseado nessa verificação, promover constantemente um trabalho de recuperação dos conceitos e objetivos não atingidos. Quando os objetivos não são alcançados por toda a classe, o que afirmo por experiência ser pouco provável, tendo em vista a natureza heterogênea da classe, o trabalho de recuperação é tranqüilo; mas, quando os objetivos não são alcançados por apenas um grupo de alunos da classe, sugere-se ao professor que faça um trabalho de recuperação paralela. Mas o que é recuperação paralela? Seria a realização simultânea de dois tipos de trabalho com a classe. Um deles seria dar continuidade à apresentação de novos conceitos e objetivos para um grupo. E o outro seria retomar os conceitos já apresentados com o grupo que ainda não atingiu os objetivos mínimos necessários para a construção desse conhecimento. Um trabalho como esse seria tranqüilamente realizável em uma sala pouco numerosa com, no máximo, 20 alunos. Mas, essa realidade está longe de nossas escolas públicas, onde os supervisores de ensino não autorizam a formação de salas com menos de 35 alunos. E, como a maioria dos Diretores de nossas escolas não seguem à risca essa orientação, pois tentam sempre superar aquilo que lhes é pedido, dificilmente vamos encontrar em nossas escolas públicas salas com menos de 40 alunos. Vale lembrar que a superlotação das salas não é derivada da falta de prédios ou salas escolares, salvo algumas exceções de regiões periféricas e/ou rurais de São Paulo, tendo em vista o grande número de salas vazias que encontramos em escolas da região urbana.

Analizando ainda o resultado da apuração estatística do item **I**, vejo, com bastante relevância, o fato de todos os pesquisados terem uma opinião formada sobre assunto, o que claramente reflete a preocupação dos professores quanto à qualidade do trabalho pedagógico realizado dentro do sistema de ciclos. Na minha opinião, um dos componentes que mais compromete essa qualidade é a impossibilidade de se realizar um verdadeiro trabalho de recuperação.

A implantação dos ciclos acabou sendo um forma de demonstrar a intenção política de reverter o quadro negativo que derivava das altas taxas de evasão e reprovação que a rede pública vinha apresentando. Assim sendo, a proposta dos ciclos e até mesmo a prática da progressão continuada são idéias oportunas; contudo, infelizmente, não estão sendo oferecidas às escolas condições mínimas de adequação administrativa e pedagógica que lhes possibilite a sua efetiva implementação. Uma dessas condições fundamentais seria a possibilidade física de, efetivamente, se realizar o trabalho de recuperação, com os alunos que não atingiram satisfatoriamente os objetivos propostos pelo curso. Que o processo de flexibilização seja uma via de mão dupla e, não apenas de mão única, como tem sido, onde o aluno é empurrado apenas para frente, pois o que interessa realmente para o sistema é que ele saia o mais rápido possível da escola, não importando se tenha apreendido o mínimo necessário para poder integrar, compreender e interagir com a sociedade em que vive, com o mínimo de cidadania.

No meu instrumento de coleta de opiniões, o item **II**, trata do tema recuperação. Vamos analisar qual o resultado da apuração desse item, quanto à opinião dos professores pesquisados sobre a possibilidade ou não de se realizar um trabalho significativo de recuperação com os alunos, levando em conta as dificuldades físicas de salas de aula lotadas, tendo em cada uma cerca de 40 alunos ou até mais. Vale grifar que a lotação das salas dificulta não só o trabalho de recuperação, como todo processo de aprendizagem da sala, o que compromete também, sensivelmente, a qualidade do ensino oferecido por essas escolas. A seguir temos, no Quadro **III**, o levantamento estatístico do item **II**.

- II.** As condições físicas de uma sala de aula com 40 alunos não oferecem a mínima possibilidade para o professor recuperar suas turmas nas deficiências de aprendizagem apresentadas.

Quadro III

Levantamento estatístico do item II

PARECERES	N.º DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Concordo totalmente	30	75%
Concordo parcialmente	7	17,5%
Não tenho opinião formada	0	0%
Discordo parcialmente	2	5%
Discordo totalmente	1	2,5%
TOTAL	40	100%

O grau de consistência desse item foi o mais baixo de toda pesquisa, **1,5** o que indica, pelo método Likert, que é um item inconsistente e deveria ser reformulado, pois trata-se de uma proposição muito pouco controvertida e que representa quase o óbvio. Mas tal condição vem ao encontro de minha intenção, que é a de confirmar, a quase unanimidade dos professores quanto a afirmação do item II. Como podemos perceber no resultado da apuração estatística, a maioria esmagadora, 75%, dos professores pesquisados concorda totalmente com a afirmação desse item; 17,5% concordam parcialmente, totalizando assim 92,5% dos pesquisados que concordam com a afirmação contida no item e, apenas 7,5% que não concordam, sendo que desses 7,5% apenas 2,5% não concordam

totalmente. Em suma, apenas um dos quarenta professores pesquisados, discorda da afirmação. É interessante ressaltar também que todos os professores pesquisados, de alguma forma, tinham uma opinião formada sobre esse assunto, o que indica que esse tema, provavelmente, já tivesse sido debatido, ou tivesse sido diagnosticado pelo professor enquanto no exercício de sua função, como um fator dificultador, que impossibilita o real desenvolvimento de um trabalho de recuperação.

É de causar espanto que fator tão significativo raramente venha à baila de discussão ou debate, mesmo sendo um fator tão evidente. Parece não gerar interesse e acaba sendo tratado como tema de menor importância por nossas autoridades acadêmicas e governamentais que, apesar de terem em mãos dados dessa realidade, não promovem nenhum encaminhamento capaz de reverter esse quadro. Podemos citar, por exemplo, um trabalho de síntese das reflexões ocorridas nas diversas Delegacias Regionais de Educação Municipal, sobre questões regimentais que envolvem o processo de avaliação e seu registro. Esse trabalho gerou, para o DOT, um documento identificado pela sigla As 076/96. O encontro gerador desse documento ocorreu nos auditórios da FIA/USP, em 02/09/96. Nesse documento encontrei, com frequência (páginas: 2, 6, 7, 8, 11, 19, 24, 25), menção às dificuldades apresentadas pelas escolas em seguir algumas determinações do regimento, graças ao elevado número de alunos por sala. Esse registro ajuda confirmar ainda mais, a afirmação do item II do meu instrumento de coleta de opiniões. O que pude verificar nesse quadro é que a lotação da sala é, sem dúvida, mais um dos fatores a comprometer seriamente a qualidade do ensino nos cursos fundamentais oferecidos pelas escolas da Prefeitura do Município de São Paulo.

Quando falo em qualidade do ensino, penso no dever primário de a escola contribuir, positivamente, como instrumento facilitador da formação e inclusão dos alunos na sociedade, ajudando, assim, a torná-los atores sociais, indivíduos capazes de reconhecer o mínimo de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, para poderem desempenhar o seu papel no grande espetáculo da vida social. Para o

indivíduo poder interpretar esse papel ele deve, no mínimo, saber interpretar os símbolos, as relações entre eles e operar valores, saber quem cria as leis que deve obedecer e, principalmente, o porquê de muitas dessas leis. Claro que não cabe apenas à escola toda essa formação; mas ela tem o dever de contribuir e, pelo que temos percebido enquanto professor no exercício do cargo, ela não tem conseguido atingir o mínimo de seus objetivos. O conceito qualidade é extremamente complexo e muito difícil de ser medido, pois depende sempre de um referencial. Quero fixar como o meu referencial o conceito de cidadania que, pela sua amplitude, já é mais do que satisfatório. Vejo incluído nesse conceito, a possibilidade de uma pessoa se auto-reconhecer como parte integrante do organismo social, interagindo, relacionando-se, ou interpretando as diferentes categorias desse organismo. Mas, não vamos nos iludir na possibilidade de apenas a escola poder realizar toda uma transformação social. Contudo, ela pode, pelo menos, colaborar no esforço de se tentar reverter esse panorama trágico de uma significativa degradação social em que se encontra a inversão de muitos dos valores éticos e morais básicos, valores esses que representam algumas das principais fundações que sustentam toda a nossa organização social.

Muitos professores, assim como qualquer outro cidadão de “bom caráter”, percebem a gravidade da situação social em que vivem e tentam, de alguma forma, trabalhar na manutenção e multiplicação dos valores éticos e morais básicos, a fim de induzir a manutenção de hábitos que possibilitem o mínimo de uma convivência social. Entretanto, encontram como dificultador da realização desse trabalho determinações políticas e de interesses financeiros e ideológicos que não se preocupam em tentar, verdadeiramente, recuperar a dignidade de um indivíduo excluído. Infelizmente, grande parte das autoridades governamentais ainda faz uso de um discurso totalmente maquiavélico, que confunde e engana toda uma população que vive à mercê das conseqüências desse processo, sem

ter, como eles, condições de se proteger dentro de um carro blindado escoltado de seguranças fortemente armados.

Em resumo, a implantação dos ciclos nas escolas municipais poderia até ser um modo de se resgatar a qualidade dessas escolas, mas não teve espaço político para a sua real implantação, pois o que vem ocorrendo, na realidade, nessas escolas, é o velho sistema de seriação coberto por uma generosa camada de verniz chamado de “progressão continuada”. Essa afirmação pode parecer apenas um argumento crítico, mas é facilmente confirmado. Basta observar que muitos dos vícios da seriação ainda estão presentes no cotidiano da rotina de nossas escolas. Por exemplo, é muito estranho que, mesmo depois de quase sete anos da implantação dos ciclos, os alunos ainda não saibam em que ciclo, termo ou ano estão estudando; sabem apenas indicar o correspondente no sistema de seriação. Mesmo administrativamente, ainda não é usado o conceito de ciclos ou termos, como, por exemplo, no quadro de atribuição de aulas para os professores no início do ano. No momento da matrícula do aluno, na elaboração do horário das aulas e, em vários outros momentos da administração interna da escola, as turmas são sempre nomeadas no antigo sistema de seriação. Os exemplos citados parecem apenas detalhes, mas o próprio corpo docente das escolas ainda não assimilou totalmente esse novo conceito de trabalho, tendo em vista que até o planejamento curricular de cada disciplina ainda segue os moldes do sistema de seriação. Sendo que o planejamento curricular é feito apenas anualmente e a prática do replanejamento não encontra espaço no calendário escolar.

Os objetivos maiores da implantação dos ciclos ainda não saíram do papel, ainda não encontraram espaço para poder interferir positivamente no processo educativo. A teoria é coerente e reflete uma tendência mundial. Entretanto, ou o corpo administrativo da nossa secretaria municipal de educação não teve competência e interesse político para possibilitar a implantação desse projeto de

fato, ou o corpo docente é que não conseguiu, devido a sua formação, absorver os princípios da promoção automática.

Podemos comparar esse quadro da implantação dos ciclos com a situação de um diabético que recebe do hospital o frasco de insulina, mas não a seringa. Temos o doente e o remédio: parece que o problema está resolvido. Mas, se não houver os meios de aplicar o remédio no doente, este, com certeza, morrerá. É o que está acontecendo com nossas escolas: temos uma chance de tentar resolver o problema, mas, graças à tendenciosa determinação do parágrafo único do artigo 95 do Regimento Comum das Escolas Municipais da cidade de São Paulo, que defende o direito de um doente não tomar o remédio, ou melhor, defende o direito de o aluno não retomar aquilo que não foi apreendido, foram retirado dos docentes os meios de buscar uma superação dessa problemática. Essa incapacidade, muitas vezes, não é compreendida, pois se tem nas mãos o doente e o remédio e, quando o doente morre, fica a dúvida, sobre onde está a falha. E como o único profissional que fica na intermediação desse processo é o professor, acaba quase sempre sendo ele responsabilizado pelo óbito.

Quando da implantação do ciclo em 1992, o período de duração de cada ciclo era de 3 anos para os dois primeiros ciclos e 2 anos para o último; após a outra determinação de 1998, tivemos uma redução do número de ciclos, de três para dois e a duração de cada um ficou sendo de 4 anos, confirmando, assim, a intenção do sistema de não oferecer ao aluno o direito de rever, recuperar toda deficiência apresentada durante o processo de construção da sua aprendizagem. Com a inexistência da prática de um replanejamento, o aumento da duração de cada ciclo é uma forma de tornar inviável a definição de objetivos e/ou a retomada de conceitos não apreendidos. Decretos como esse, ajudam apenas a diminuir ainda mais a qualidade do ensino público, visando apenas mostrar para entidades internacionais que o governo está trabalhando no resgate da qualidade do nosso ensino público, justificando, assim, a concessão de empréstimos milionários para projetos educacionais. O pior desses

empréstimos é que eles aumentam a dívida externa, não apresentam visibilidade de sua aplicação, nem explicitam os resultados alcançados com os novos investimentos.

Tudo isso sinaliza que a tendência da política educacional imposta pelos governantes é a de continuar tornando as escolas num instrumento, cada vez mais sofisticado, de implantação de um controle comportamental difuso, mascarado, mas sensivelmente eficiente, para toda massa jovem de nossa cidade. Controle esse que visa fazer a manutenção da perpetuação da ordem posta, respeitando-se as novas variáveis de uma sociedade globalizada.

Como já foi dito anteriormente, minha hipótese é que o principal entrave na conquista de uma melhora da qualidade do ensino das escolas municipais de São Paulo é o esvaziamento do processo de avaliação, a partir da implantação dos ciclos nessas escolas. Esse esvaziamento vem cercado por uma rede de complexidade tão grande, que não tem conseguido ser abarcado por um estudo capaz de indicar um norte ou uma forma de equacionar, satisfatoriamente pelo menos, algumas das variáveis dessa problemática. Os estudos de que o corpo governamental tem se servido sugerem apenas soluções que tangenciam o problema, nunca tocando em pontos notáveis, capazes de provocar alguma forma de mudança positiva para todo sistema educacional.

CAPÍTULO III

A CONSISTÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA DE CICLOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO

“O Ministério da educação fez testes de português e matemática em escolas públicas para ver se os alunos estavam aprendendo o mínimo exigido para cada série. Os pesquisadores constataram que estudantes do 1º grau terminavam o ano aprendendo menos da metade do que deveriam.”

(DIMENSTEIN, 1995:151)

Como já vimos, pela determinação do parágrafo único do artigo 95 do Regimento Comum das Escolas Municipais da cidade de São Paulo, todo processo de avaliação aplicado nessas escolas foi esvaziado, no sentido de servir como instrumento capaz de diagnosticar e orientar o trabalho pedagógico do professor, pois este, praticamente, não tem condições de realizar, satisfatoriamente, um trabalho de recuperação com suas turmas.

Uma das possíveis intenções políticas dos tecnocratas, ao implementarem esse parágrafo único, foi o de desobstruir o funil do processo educativo. Entretanto, a meu ver, o termo funil é extremamente reducionista; não evidencia o real motivo da obstrução: prefiro substituir o termo funil por filtro.

É fácil perceber que em todo filtro, o meio filtrante é quem provoca a obstrução do fluxo da solução e, como o objetivo de todo filtro é separar um ou mais elementos de uma solução, é natural de todo processo a obstrução da solução pelo meio filtrante. Só assim podemos conseguir separar da solução seus diferentes componentes.

O que está acontecendo na educação é que, simplesmente, estão retirando o meio filtrante, para desobstruir o fluxo da solução; logo, o que se tem é apenas a passagem da solução de um reservatório

para o outro. A solução que entra é a mesma que sai. Analogamente, nas escolas regidas pelo sistema de ciclos, o aluno que entra é quase o mesmo ao sair “formado” por essa escola.

Quero comparar o meio filtrante com os processos de avaliação aplicados em nossas escolas. A avaliação do aluno foi e está sendo pulverizada e esvaziada por um conjunto de medidas pseudo-pedagógicas.

É triste verificar que alguns daqueles que trabalham na normatização da educação não têm uma noção clara e atual de como é a regência de uma sala de aula; muitos deles não podem ser identificados como educadores. Apesar de qualquer titulação que os declare educadores por direito, parece que não os são de fato. Muitos acadêmicos, infelizmente, alegam, com bastante convicção, conhecer com clareza os meandros de uma sala de aula, pois têm acesso aos mais recentes trabalhos de pesquisa e extensão, sem falar de toda sorte de embasamento literário de que dispõem. Mas é quase sempre uma pesquisa feita por terceiros; poucos são os acadêmicos que realmente saem a campo e constataam as condições físicas das salas de aulas de escolas de periferia; poucos são aqueles que olham nos olhos das crianças e tentam sentir e verificar a quantas anda a educação que elas vêm recebendo. Isso deve ser feito em escolas da comunidade e não em classes de ensino fundamental, das escolas de aplicação, fabricadas e monitoradas dentro dos laboratórios de muitas de nossas Faculdades de Educação.

Acredito não ser necessário discorrer sobre as teorias do comportamento humano, para verificar que o principal motor das ações é a perspectiva de que elas levem a atingir um objetivo desejado. Todo estudante tem por objetivo concluir seus estudos e, para isso, percebe que deve, necessariamente, passar por todas etapas do processo de aprendizagem (ano, série, ciclo etc.). A fronteira que limita cada etapa do processo é justamente o momento da avaliação. E é essa avaliação o combustível que irá acionar o motor das ações desse estudante, a avaliação será o seu norte; ela irá orientá-lo a atingir seu

objetivo maior: formar-se. Mas o norte representado pela avaliação está sendo pulverizado, deixando os alunos navegando à deriva, dentro do mar de todo processo educacional.

Hoje, nas escolas municipais de São Paulo, o aluno ao cursar os oito anos do ensino fundamental, antigo 1º grau, é avaliado em apenas dois (1º e 2º ciclo) momentos: únicos dois momentos onde é oferecido ao aluno a possibilidade de retomar os conteúdos não assimilados, proposta esta que, na prática, não acontece.

Um dos componentes naturais do espírito de todo jovem é o imediatismo. Ele se preocupa em viver intensamente o agora; raro seria um jovem ter sua ação dirigida a um objetivo que dista da ação em dois ou quatro anos. É de causar espanto que os doutores e pedagogos de gabinete não percebiam ou ponderem sobre essas características tão significativas dos jovens, ao fabricarem suas normas de orientação para o processo educacional.

Atrelado ao fato da desmaterialização da avaliação, vem também a desmaterialização dos objetivos dos alunos; pois, já não conseguem mais vislumbrar, no seu horizonte de perspectiva, de modo claro e concreto, algo capaz de estimular sua dedicação aos estudos. As instituições, observando esse fato, têm colocado para o professor a responsabilidade de criar o estímulo (lúdico ou não), capaz de resgatar os objetivos de estudo para os alunos. O bom professor, hoje, é aquele que dá uma “aula show”. Esse professor tem que ter o perfil de cantor, ator, apresentador de programa de auditório, comediante etc. É sugerido ao professor, muitas vezes, valorizar o caráter lúdico do processo de aprendizagem, mesmo que para isso seja necessário comprometer o caráter acadêmico.

Não quero afirmar que reconheço a avaliação como um fim, vejo-a como um meio, motor e leme de todo processo educacional.

Uma das poucas explicações para as determinações defendidas e impostas por algumas de nossas autoridades do universo educacional é que essas autoridades orientam-se por teorias e propostas de cunho muito mais ideológico e político do que acadêmico. E triste é verificar que, apesar da maquiagem, essa ideologia é de caráter burguês e visa apenas perpetuar toda relação dominador/dominado, mantendo o excluído cada vez mais excluído.

Quem a escola pública está formando? Qual o perfil do indivíduo que sai formado pelas escolas públicas?

Com certeza, algo em torno da metade dos diplomados, não apresenta uma formação capaz de resgatar o conceito de cidadania (conclusão derivada da análise da apuração estatística do item V do instrumento de coleta de opiniões), não consegue desempenhar seu papel de atores sociais, continuando excluídos ou ainda servindo como massa de manobra política e financeira de instituições pseudo-sociais, que visam apenas conquistar para si fatias cada vez maiores de verbas do orçamento público.

A prática da progressão continuada exigiria dos alunos uma compreensão bastante complexa de todo processo de ensino-aprendizagem, para concordar e aceitar que a avaliação seria apenas mais um instrumento a ser usado pelo professor para orientar seu trabalho pedagógico e, não um instrumento capaz de medir sua capacidade ou empenho na realização de uma atividade proposta. Talvez, não na teoria, mas na prática, para o aluno, o resultado ou a nota de uma avaliação representa o pagamento por um trabalho bem feito e não um indicador de objetivos atingidos. Como esperar que os alunos do ensino fundamental compreendam a natureza de uma prova dentro dessa teoria, se muitos professores ainda não a reconhecem? Seria muito contraditório.

Baseado nessa problemática, formulei a quinta questão do meu instrumento de coleta de opiniões, no qual relaciono a dedicação e, conseqüentemente, a qualidade do estudo realizado pelos

alunos, com o grau de maturidade necessário para que o aluno tenha compreensão dos objetivos propostos pelo sistema da progressão continuada dos ciclos.

Segue abaixo o texto do item V e, no Quadro IV, o resultado de sua apuração estatística.

V. A implantação da progressão continuada exige de nossos alunos um grau de maturidade ainda não alcançado, o que tem levado cerca de metade deles a não realizar as atividades propostas com o mínimo da dedicação necessária.

Quadro IV

Levantamento estatístico do item V

PARECERES	N.º DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Concordo totalmente	18	45%
Concordo parcialmente	15	37,5%
Não tenho opinião formada	0	0%
Discordo parcialmente	7	17,5%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	40	100%

O grau de consistência desse item foi o segundo mais baixo de todo questionário, **1,6**. Como já foi dito na análise do item **II**, o método Likert o classifica como um item inconsistente, sugerindo até

sua reformulação. Mas, esse fato, mais uma vez, vem ao encontro de meus objetivos, que é o de constatar a quase unanimidade dos pesquisados ao concordar com a afirmação feita no item V.

Como podemos ver na tabela, um total de 82,5% dos pesquisados concordam com a afirmação e, apenas 17,5% discordam, mas parcialmente. Do total, nenhum dos pesquisados discordam totalmente da afirmação do item V. Interessante também é verificar que, mais uma vez, todos eles tinham uma opinião formada sobre o assunto. Em outras palavras, esse parece ser mais um tema de preocupação comum para todos os professores da rede municipal de ensino.

Em resumo, quero concluir que o processo de avaliação dos alunos no sistema de ciclos tem perdido, cada vez mais, sua consistência de instrumento capaz de orientar o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, realizar a manutenção de um padrão mínimo de qualidade do processo de aprendizagem. Tal fato tem levado as escolas a se tornarem meros depósitos de alunos, um ponto de encontro para muitos jovens, um momento social de muitos excluídos.

Levando em conta as raízes sociais do baixo rendimento escolar, deveríamos perceber que, muitas vezes, os oito anos do ensino fundamental não são suficientes para alguns alunos alcançarem níveis mínimos de conhecimentos básicos. E quando a escola não oferece a possibilidade da ampliação desse período, está condenando o indivíduo para uma exclusão social que, dificilmente, será superada no futuro.

Quase todas propostas teóricas insistem em não perceber ou reconhecer que um dos principais motores do fracasso escolar está no processo de avaliação que, na prática, não permite ao aluno ser reorientado quando não atinge os objetivos propostos pela escola. Com isso, toda elaboração e determinação dos objetivos da escola ficam “mancos”. Não passam de argumentos e proposições vazios, feitos quase sempre para cumprir os rituais burocráticos exigidos pelas secretarias.

A principal proposição de autoridades, que tentam justificar a forma negligente como todo processo de avaliação tem sido tratado, é a de afirmar que ela representa uma exacerbação do autoritarismo do corpo docente sobre o aluno. A avaliação tem sido uma fonte de castigo ao erro do aluno, “sendo a pior forma de autocontrole psicológico, onde o sujeito é presa de si mesmo, e sociologicamente, a avaliação da aprendizagem utilizada de forma fetichizada é útil para os processos de seletividade social, onde a avaliação está articulada com a reprovação e não a aprovação”. (Luckesi, 1996: 25).

Sabidamente, o mesmo autor, no decorrer de sua obra, afirma querer usar o erro como forma de virtude, onde o professor pode aproveitá-lo para orientar seu trabalho de replanejamento e recuperação. Não sei qual o motivo de estereotipar o processo de oferecer uma oportunidade ao aluno, de recuperar ou retomar os conceitos não apreendidos durante um período letivo, como sendo uma punição, uma classificação ou um castigo. Não se pode esperar de todos alunos uma mesma construção e incorporação de pré-requisitos para a aprendizagem; devemos respeitar o tempo de cada um, que está, muitas vezes, diretamente ligado a inúmeras variáveis de contexto social, econômico e cultural de diferentes grupos. Não respeitar esse tempo seria como discriminar as diferenças, mantendo, assim, uma escola capaz de oferecer formação apenas para um pequeno grupo que já está moldado dentro dos pré-requisitos, muitas vezes ocultos, necessários para desenvolver sua aprendizagem dentro dos prazos determinados.

A escola não pode reconhecer todos como iguais; reconhecer as diferenças não é discriminá-las; a escola deve começar a reconhecer as diferenças e procurar desenvolver um trabalho pedagógico, respeitando-as. Não através do artifício de tornar todos iguais, todos com igual capacidade de aprendizagem. É preciso reconhecer, sem medo, o fraco e o forte, o rico e o pobre, o bem alimentado e

o subnutrido, o cidadão e o excluído. Só assim será possível ajudar o fraco a se tornar mais forte, o subnutrido a se alimentar e, quem sabe, tornar o excluído um pouco mais cidadão.

Nas escolas pesquisadas, de um modo geral, onde já acontecia a proposta de progressão continuada, os professores não são capazes de trabalhar com grupos diferenciados. Essa incapacidade é derivada tanto de razões físicas, lotação das salas por exemplo, como também das deficiências acadêmicas apresentadas nos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades. Na prática, os professores dessas escolas só trabalham com o ensino simultâneo, ou seja, ensino igual para todos. As atividades de recuperação, quando são realizadas, acontecem quase sempre fora do espaço e do tempo do ensino comum, estando, assim, a prática dessas escolas em total desacordo com a proposta da progressão continuada, que prevê, no bojo de sua definição, a realização da avaliação e recuperação contínua.

A avaliação, como instrumento classificatório e burocrático, é quase sempre fragmentada e descontinuada. Uma avaliação coerente, dentro do conceito de continuidade construtiva, exige do professor uma compreensão das dificuldades do educando, tentando sempre que possível pensar como o aluno, para assim poder descobrir as condições necessárias para o educando alcançar o conhecimento desejado. Compreender as dificuldades de um aluno significa ter uma concepção histórica desse aluno, reconhecer o contexto de sua realidade social e política. Para uma avaliação contínua exige-se que o professor observe, investigue como seu aluno se posiciona no mundo ao construir suas verdades; como se dá a interação entre o indivíduo e o meio, para que ele desenvolva sua própria capacidade de conhecer.

Respeitando-se as proporções, isso é a mesma coisa que exigir de um auxiliar de enfermagem (considerando toda sua formação acadêmica) a realização de um transplante de coração. No mínimo,

está se exigindo dos professores de ensino fundamental uma formação de antropólogo. Sem contar que, nas escolas pesquisadas, cerca de 90% dos professores cumprem no mínimo uma carga horária semanal de 30 horas/aula, onde, na melhor das hipóteses, essas aulas representem a regência de seis salas (situação possível apenas para as disciplinas de português e matemática), cada uma com 40 alunos. Fazendo as devidas operações, podemos concluir que um professor, com essa carga horária, tem nada mais, nada menos, que 240 alunos. Talvez nem mesmo um antropólogo consiga realizar o estudo de observação e investigação nesses 240 indivíduos no período letivo de um ano.

Outro fator de grande complexidade é a exigência de uma avaliação global. Tendo em vista a não existência de objetivos globais para cada ciclo, como esperar a realização de uma avaliação global? A grande impossibilidade de se elaborar esses objetivos, principalmente para o segundo ciclo (de 5ª à 8ª série), é devido ao fato da fragmentação da própria grade curricular, que é formada por sete diferentes componentes curriculares onde cada um deles é ministrado por um especialista.

Dentro de todo esse contexto, percebo que a avaliação além de ser um ato pedagógico, é também um ato antropológico, por isso fica muito difícil exigir do professor a conduta de uma formação que ele não teve. Exigências, como a da competência técnica do professor (Mello,1995), acabam sendo, na realidade, argumentos completamente levianos do meio acadêmico que não põe o pé na realidade de uma sala de aula do sistema de ensino básico. Meio esse que, muita vezes, não consegue abarcar em seus estudos, o mínimo da rede de complexidade que envolve o sistema educacional. Não se pode apenas realizar um estudo hermético do aluno e de sua realidade para, baseado nesse estudo, definir os padrões de uma avaliação coerente; deve-se também considerar o universo de possibilidade de outros agentes da educação, como professores e demais envolvidos.

Tem-se também como condição muito importante para a avaliação, a elaboração dos objetivos do plano de curso, que deveriam ser baseados na realidade social e política do aluno e, não apenas na realização de mais um, entre tantos, rituais burocráticos do sistema. O plano de curso é um instrumento de vital importância dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois é ele que nos ajuda a identificar o que deverá ser avaliado e, ao mesmo tempo, o resultado da avaliação interage num possível replanejamento. Avaliação e planejamento são fatores interdependentes, onde um influencia decisivamente o outro. Mas, nas escolas pesquisadas, assim com em outras da rede, o planejamento do curso acontece nas primeiras semanas do ano letivo, normalmente na quinta e sexta-feira da semana do carnaval, em que todos os professores se encontram, organizam-se por disciplina e definem os conteúdos e objetivos que serão trabalhados no período letivo. Depois disso, esses papéis (os planejamentos) ficam guardados em alguma gaveta, à disposição de supervisores, ou qualquer outra autoridade, que queira confirmar que esses papéis ou formulários foram realmente feitos e devidamente escriturados dentro da formatação exigida pelo sistema. Em nenhuma das escolas estudadas, acontece efetivamente, a prática do replanejamento.

As reuniões pedagógicas, previstas no calendário escolar, que constituiriam um momento oportuno para a realização do replanejamento, normalmente se iniciam com uma sensibilização e, logo em seguida, tratam de assuntos quase sempre ligados às dificuldades disciplinares apresentadas pelos alunos; dificuldades essas, relacionadas, muitas vezes, à delinquência juvenil, suas conseqüências e motivações. Os conselhos de classe, nos quais, antigamente, eram discutidos o aproveitamento do aluno e o seu rendimento nas diversas disciplinas, desapareceram, dando lugar à simples análise da freqüência do aluno e seus problemas disciplinares. A importância que anteriormente era dada à apuração do aproveitamento e rendimento do aluno foi substituída, quase que totalmente, pela apuração da freqüência; sendo este o único fator que, na prática, é capaz de reter o aluno. Retenção que só é

possível depois de ser devidamente oferecido ao aluno a chance de repor as aulas perdidas. Essa reposição quase sempre não passa da realização de um trabalho de cópia ou o simples cumprimento do horário dentro da unidade escolar, realizando alguma atividade de significativa irrelevância pedagógica.

Todo esse panorama mostra que o professor tem perdido, de maneira traumática, quase todas as condições necessárias para realizar suas determinações profissionais básicas, para colaborar como agente formador e transformador do organismo social. Essa perda tem ferido de maneira brutal sua satisfação e auto-estima profissional. A sensação de impotência tem levado esses profissionais a, muitas vezes, deixarem de realizar aquilo que poderia ser realizado.

CAPÍTULO IV

A Identidade do Professor do Ensino Fundamental, sua auto-estima e realização Profissional

“A escola faz gala da mais estranha das pretensões, a mais paradoxal: preparar para o mundo, cortando os contatos com o próprio mundo, contendo, mantendo o mundo a distância.”

(Georges Snyders, 1981: 120)

Esta é uma prática comum em nossas escolas públicas, que vivem um longo período de decadência. Apesar de essa fala parecer repetitiva e cansativa, não podemos deixar passar despercebidos alguns fatos. Não podemos cair na armadilha de conceituar essa situação como condição natural, como um fato posto e acabado; também não podemos mais fingir acreditar em toda maquiagem que os órgãos governamentais insistem em aplicar em nossas unidades escolares.

Seria hipocrisia fingir não conhecer a atual situação em que alunos e professores vivem dentro de uma sala de aula. Mas, é nesta conveniente hipocrisia que a maioria dos tecnocratas, que ocupa cargos de confiança em nossas secretarias de educação, legisla as regras e normas operacionais de nossas escolas. Os limites éticos desses profissionais são, muitas vezes, rompidos por lancinantes interesses políticos, pois as normas decretadas raramente visam promover algum tipo de progresso para as escolas; visam, quase sempre, adequar o custo do sistema educacional com o orçamento, objetivando, sempre que possível, beneficiar mais as empreiteiras da educação. Como, por exemplo, a construção civil, a editoração de livros e até financiamentos para escolas privadas.

Mas, como não podia deixar de ser, a figura muitas vezes responsabilizada pela crescente deterioração do sistema educacional é a do professor, onde algumas autoridades argumentam sobre sua

competência técnica (Mello,1995). Não vamos discutir o caso de o professor ter ou não competência, mas vamos verificar que ele é uma das maiores vítimas (depois do aluno) de todo processo de reformulação que vem sofrendo o sistema educacional. Antônio Nóvoa afirma que a “racionalização do ensino e a proletarização do professor são dois momentos de um mesmo processo de controle externo da profissão docente”(NÓVOA, 1996:18). A minha interpretação da idéia de controle externo da profissão docente nada mais é do que a diminuição da liberdade do professor.

A racionalização do ensino visa controlar os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, separando os setores de concepção das tarefas dos de realização, separando a elaboração dos currículos e programas da sua concretização pedagógica. Proletarização do professor é a intensificação do trabalho docente, inflação das tarefas diárias e sobrecarga permanente de atividades da jornada, como introdução de práticas administrativas de avaliação e registro cotidiano de dados muitas vezes irrelevantes para o processo educativo. Com isso, a qualidade cede lugar à quantidade, degradando seriamente a auto-estima profissional do professor, pois ele se vê obrigado a realizar um trabalho que, muitas vezes, ele próprio sabe não ser bom. Toda essa tendência é maestrada por algumas autoridades governamentais formadas por nossas universidades e, muitas vezes, também reconhecidas como autoridades acadêmicas.

Não estou defendendo ou atacando ideologias, mas questionando, a consistência da formação humanitária e ética que as universidades têm oferecido a essas pessoas que, sistematicamente, ajudam a tumultuar ainda mais o sistema educacional. É uma dúvida que coloco não quanto à competência técnica do professor, mas quanto à competência técnica e ética de determinada parcela do corpo acadêmico.

Finalmente Nóvoa propõe brilhantemente que

não é possível conceber mudanças com base numa espécie de culpabilidade e desvalorização dos professores, tal como aconteceu em muitas reformas educativas dos anos oitenta. Os professores encontram-se hoje perante vários paradoxos. Por um lado são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e terem uma formação deficiente; por outro lado são bombardeados por uma retórica que os considera elementos essenciais para melhora da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada. (NÓVOA, 1996 : 17-36)

Quem define e determina a qualificação mínima para o profissional em educação ser habilitado a lecionar é o próprio sistema educacional, que é comandado por autoridades acadêmicas. Logo, se a formação profissional do professor é medíocre, deve-se isso à orientação dada ao sistema educacional pelas autoridades acadêmicas, que autorizam e reconhecem como instituições oficiais várias faculdades que, todo ano, deságuam no mercado de trabalho milhares de professores com formação duvidosa. Não basta elencar e discutir os problemas gerados na educação por professores que foram vítimas de uma formação medíocre; isso geraria apenas um debate leviano e reducionista de toda problemática. Se realmente temos a intenção de buscar uma solução para essa questão, devemos concentrar-nos na busca da gênese desse problema. Mas, a meu ver, a sua origem está localizada dentro de um verdadeiro campo minado, que é uma parte do mundo acadêmico; e as minas representam o poder explosivo de autoridades tituladas.

Podemos citar Pedro Demo que, na sua obra “Metodologia Científica em Ciências Sociais”(1987), discorre sobre o argumento da autoridade:

Embora autoridade não seja, por ela mesma, argumento algum, não se pode desconhecer o fenômeno constante de que a evocação de certas autoridades desperta

imensa respeitabilidade. Para muitos, uma análise científica repleta de citações de Marx, Weber, Platão e Fernando Henrique será considerada especialmente científica, em vista do apelo de tais autoridades. A mesma análise, elaborada de próprio punho exclusivamente, poderá ser tachada de diletantismo de principiante. Escrevem-se obras para justificar alguma atitude dúbia de um mestre. (DEMO,1987:29)

E é baseado nesse poder da autoridade que, muitas vezes, “um enunciado é facilmente absolutizado: de hipótese se torna premissa. Assim, entram no corpo da ciências muitos pensamentos”(Demo,1987:37). Por exemplo, o “slogan” *Aprendizagem Permanente* é um princípio totalmente importado do termo americano “*Lifelong Learning*”, que surgiu como palavra chave de uma pesquisa encomendada pela Associação dos Diretores de Escolas dos Estados Unidos, para diagnosticar as características necessárias para um profissional sobreviver no século XXI (DIMENSTEIN,1998).

Baseado nisso, faço uma leitura do caráter sensivelmente pragmático do “slogan”, caráter esse que tempera significativamente, talvez até de forma subliminar, os programas e currículos escolares, já que existe um verdadeiro ufanismo ao redor do termo aprendizagem permanente.

Um processo educativo com tendências pragmáticas prioriza, algumas vezes, a formação técnica e prática em detrimento da formação ética e humanística do indivíduo; formação essa que é pré-requisito fundamental para o desenvolvimento de um espírito de cidadania. E somando-se a isso a ação de toda a mídia que veicula, com clareza cada vez maior, que ídolos, líderes governamentais e outros expoentes que simbolizam modelos de conduta social apresentam posturas, atitudes e defendem princípios muitas vezes contrários a conceitos éticos básicos. Temos como resultante dessa somatória um indivíduo orientado a inverter valores: o anormal se torna normal e o normal se torna anormal, o que dificulta ainda mais o trabalho de professores, que tentam seguir uma estrada de valores que,

muitas vezes, está na contramão daquela que os alunos trazem do seu cotidiano.

A escola é uma das poucas instituições que ainda tenta mostrar a importância de atitudes regidas por valores justos e corretos. Mas, essa tentativa é sabotada, em grande parte, pela mídia, que tenta difundir uma falsa esperteza, onde o indivíduo deve procurar sempre o caminho mais curto, deve tentar ser pragmático, esquecendo a ética e buscar atingir seu objetivo, não importando os meios empregados para isso. Podemos encontrar, a todo momento, em novelas, filmes e revistas, a veiculação dessa falsa esperteza que, de uma forma ou de outra, acaba manipulando os valores de toda uma sociedade. Provavelmente, essa seja parte da explicação de alguns fatos que ocorrem nas escolas: quando um aluno tira nota dez em uma prova, ele é chamado de CDF; enquanto, no Japão, esse mesmo aluno seria aplaudido de pé pela sala. Não quero comparar nossa cultura com a japonesa, mas quero verificar que valores como empenho e dedicação estão, cada vez mais, sendo vistos como práticas irrelevantes e contrárias dessa falsa esperteza.

A falsa esperteza pode também ser confundida com uma atitude crítica do aluno. Que professor já não ouviu de seu aluno: para que devo aprender isso? Para que serve? Eu, por exemplo, como professor de matemática, estou cansado de ouvir dos alunos: “para que tenho que aprender logaritmo? Onde vou aplicar isso?” Num primeiro momento, esse conteúdo é totalmente abstrato e possui um relativo grau de dificuldade, exigindo do aluno o mínimo de empenho e dedicação para poder ser assimilado. O melhor exemplo que eu encontro, respeitando a bagagem de conhecimento que esse aluno traz de seu cotidiano, para definir a aplicabilidade prática do estudo dos logaritmos, é que ele nos ajuda a compreender e descrever o movimento do quicar de uma bola. Mas, por se tratar de um estudo metódico e sistemático, poucos são os alunos que se dedicam a assimilá-lo. Isso é apenas um exemplo; mas, começa a gerar preocupação quando encontramos um número cada vez maior de alunos que, simplesmente, se negam a aprender, não apenas esse conteúdo, mas qualquer outro tema proposto para

estudo.

Como fica o professor nesse quadro? Normalmente, fica perdido em meio de tantas teorias pedagógicas, muitas vezes ditas progressistas, na procura de uma receita de como ensinar e como avaliar a aprendizagem.

A avaliação, que reconheço como um momento ímpar de todo processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se com inúmeras definições e conceitos já elaborados por vários especialistas, os quais, mesmo correndo o risco de ser reducionista, quero procurar sintetizá-los em duas grandes correntes antagônicas: uma delas seria a “tradicional”, regida basicamente pelas teorias classificatórias, a outra seria a “progressista” preocupada, quase sempre, apenas com o caráter diagnóstico da avaliação, a “teoria do erro”.

Desconfiamos que tal dicotomia pese mais negativamente no *élan* de muitos professores do que as próprias condições salariais e de trabalho adversas. E por quê, se eles se colocam de um lado ou de outro? Por quê, se a maioria dos professores considera a primeira concepção como “tradicional” e a segunda como “progressista” ou “construtivista”? Não é o que acontece na realidade. A maioria dos docentes incorpora a primeira como teoria válida, rechaçando a segunda, mas, de fato, “se sentem obrigados” a aplicar a segunda. Ora, ninguém consegue equilibrar-se, pessoal e socialmente, se se sente obrigado a defender determinados princípios e idéias e, ao mesmo tempo, vivenciar o contrário do que pensa. Todos

estamos à procura de equilíbrio, de coerência, pelo menos para com nossa própria consciência. Ninguém consegue olhar para um espelho e dizer “enganei-te hoje”. Sempre procuramos explicações e justificativas razoáveis para nossos gestos e ações. (ROMÃO,1999: 59)

Devido a fatos como esses, a auto-estima profissional do professor tem sido diminuída significativamente. Na seqüência da obra “Avaliação Dialógica”, cujo trecho foi citado acima, o autor ainda alerta que tal situação gera no professor uma sensação de impotência e o temor de um julgamento de incompetência, na qual, para ele poder enfrentar isso, tenta dar a impressão que seu interesse e dedicação são inesgotáveis. “Esta reação compensadora manifestada na simulação de uma dedicação exclusiva e incondicional à escola” (ROMÃO,1999:60), o que, provavelmente, tem levado os professores a um significativo estado de esgotamento.

Mas, como o meu estudo está limitado às escolas públicas, tenho ainda uma outra variante que seria o caso do professor efetivo de cargo, que goza de grande estabilidade. Esse profissional, literalmente, se empossa da cadeira em que leciona e define suas próprias regras do jogo, onde dentro da sala de aula, muitas vezes, acaba sendo um professor extremamente tradicional; mas, fora dela, sem o menor constrangimento, alega ser um professor progressista. Claro que a resultante disso é um trabalho muito pouco comprometido, pois ele percebe que, independentemente de sua dedicação, o nível de aproveitamento da sala continua quase o mesmo, ou seja, muito baixo. Não podemos esquecer que os fatores determinantes do baixo rendimento dos alunos, muitas vezes, estão além do poder de dedicação dos professores. Esses fatores são determinados pela própria organização do sistema educacional. Para ilustrar, vamos citar apenas um fator, que seria a lotação das salas. Por mais dedicado que o professor fosse, o baixo rendimento dos alunos seria quase uma condição natural do processo.

O que alimenta a auto-estima de um profissional é ver os frutos de seu trabalho. É isso que define sua identidade profissional: a qualidade do trabalho realizado. O item III do meu instrumento de coleta de opiniões, que segue abaixo, trata desse tema e, no Quadro V, vamos analisar o resultado de sua apuração estatística.

III. A auto-estima e a realização profissional do professor têm diminuído significativamente após a implantação da progressão continuada, graças à verificação de que muitos de seus alunos, formados no último ano do ensino fundamental, saem da escola sem a mínima formação para elaborar uma redação com clareza, realizar operações matemáticas fundamentais e interpretar um texto ou problema.

Quadro V

Levantamento estatístico do item III

PARECERES	N.º DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Concordo totalmente	18	45%
Concordo parcialmente	12	30%
Não tenho opinião formada	1	2,5%
Discordo parcialmente	6	15%
Discordo totalmente	3	7,5%
TOTAL	40	100%

Conforme é mostrado no teste de consistência do quadro I, o item III é o que apresenta maior grau de consistência (**3,1**). Nesse item podemos verificar que quase a metade (45%) dos pesquisados concorda totalmente com a afirmação colocada. Mas, se considerarmos também aqueles que

concordam parcialmente, vamos ter um total de 75% dos pesquisados, contra um total de 22,5% que discordam da afirmação. Vale afirmar que desse total apenas 7,5% discordam totalmente. Na minha análise, vejo como coerente o ruído criado pelos 2,5% dos pesquisados, que não apresentam opinião formada sobre a afirmação feita no item III, tendo em vista que a resposta desse item exigiria do pesquisado a realização de uma auto-análise, uma prática não muito complexa mas, extremamente pessoal. Mesmo o pesquisado, respondendo anonimamente, acaba sendo uma forma de registrar (tornando assim mais concreto) ou revelar algo que ele pode vir a interpretar como uma fragilidade, fraqueza ou até, de forma mais grosseira, sentimentalismo barato. Considerando a análise feita, podemos supor também a existência de um ruído na apuração estatística dos 22,5% dos que afirmaram discordar da afirmação do item III, pois respondendo dessa forma, constituiriam uma maneira de não revelar as possíveis variáveis da interpretação citada acima.

O resultado, de 75% dos professores que concordaram com a afirmação do item III só nos leva a confirmar que, como diz o próprio item, a auto-estima e realização profissional do professor tem diminuído significativamente após a implantação da progressão continuada.

Em resumo, a grande maioria da população da cidade de São Paulo conseguiu chegar à escola, mas esta pouco ou nada tem a lhe oferecer. Os altos índices de evasão e reprovação estão sendo gradativamente substituídos por altas taxas de permanência e elevados percentuais de promoção. Nem por isso a qualidade de ensino está se alterando, uma vez que a reprovação está, na realidade, oculta pelo processo de promoção automática, de maneira a nos colocar diante de duas faces de uma mesma moeda e não frente a duas realidades opostas, como poderia parecer à primeira vista, somando-se a isso a desvalorização crescente da categoria docente e a impossibilidade de se ter educadores devidamente preparados e atualizados em salas de aulas. Nos corredores das escolas, nas salas de aulas superlotadas, anda o professor munido de livros e giz, tentando fazer o melhor possível, esforçando-se ao máximo.

Mas, no fundo, sabe que, apesar de todo seu esforço, vai conseguir transformar, alavancar socialmente quase nada de toda aquela população de jovens alunos.

Pobre do aluno. Mas, muitas vezes, fica esquecida a figura humana do professor. Todo esse processo tem abalado seriamente o autoconceito do professor; sua crença em si próprio, como agente da educação, tem desmoronado sistematicamente. A angústia que surge nesse profissional, por ser ou estar impossibilitado de realizar, com o mínimo de condições, seu trabalho, já é, se assim podemos dizer, uma doença crônica e, como em toda moléstia crônica, o paciente acaba se acostumando com sua condição. Analogamente, os professores estão se adequando à condição que lhes é imposta e terminam sendo levados pela corrente determinada e definida pelo sistema. Com isso, do professor totalmente desmotivado sobra apenas um agente transmissor de um conhecimento quase que totalmente desconcatenado da realidade do aluno. Este, por sua vez, percebendo a falência de objetivos dos professores e, por consequência, da própria escola, responde não respeitando, agredindo professores e demais agentes da escola com palavras e atitudes ofensivas, depredando o prédio e o material escolar. Apresenta total desinteresse pelas aulas. Sem dúvida, ele é o mais prejudicado de todo esse processo, pois a escola que deveria ser a estrada de seu acesso a uma condição de cidadão, está interdita.

Este é apenas um breve perfil que, apesar de dramático, revela realidades de muitas escolas públicas da cidade de São Paulo. Mas, realidades como esta acabam se diluindo num mar de explicações políticas, ideológicas e até mesmo acadêmicas, nas quais autoridades definem hipóteses de possíveis soluções. Porém, essas hipóteses ou não conseguem respaldo governamental ou não atingem o mínimo necessário da rede de complexidade que envolve todas as categorias ligadas ao processo ensino-aprendizagem e, com isso, os dois principais atores das escolas, professores e alunos, continuam sofrendo as consequências de um roteiro mal elaborado, ou seja, o fracasso escolar.

Atualmente, a postura e a disciplina do aluno dentro da escola têm se tornado um tema, algumas vezes de maior relevância, nas discussões pedagógicas, tendo em vista a magnitude dos problemas gerados pela indisciplina. A relação de conflito entre aluno/aluno e aluno/professor tem se mostrado cada vez mais presente no cotidiano escolar e, infelizmente, esses conflitos não são aqueles de natureza positiva que, muitas vezes são capazes até de promover o crescimento das partes envolvidas. É uma relação de conflito imaturo, irracional que, culmina em agressões físicas e depredações do prédio escolar, promovidas pelos alunos. Um dos fatores geradores dessa situação é, sem dúvida, a inconsistência do trabalho pedagógico desenvolvido com esses alunos, trabalhos quase sempre dirigidos para objetivos fúteis. Afinal aprender por aprender, para quê? Considerando-se o grau de maturidade dos alunos do ensino fundamental de escolas públicas, essa é uma pergunta corrente entre eles. Com a implantação dos ciclos e, conseqüentemente, com a progressão continuada, desmaterializou-se, na concepção do aluno, um dos seus únicos objetivos, a avaliação.

No item IV do instrumento de coleta de opiniões que segue abaixo, procuro relacionar indisciplina com a prática da progressão continuada. Vamos analisar no quadro VI o resultado de sua apuração estatística.

IV. Boa parte da turbulência disciplinar existente hoje nas salas de aula é derivada da inconsistência de objetivos do curso, criada pela política de progressão continuada.

Quadro VI

Levantamento estatístico do item IV

PARECERES	N.º DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Concordo totalmente	15	37,5%
Concordo parcialmente	12	30%
Não tenho opinião formada	3	7,5%
Discordo parcialmente	7	17,5%
Discordo totalmente	3	7,5%
TOTAL	40	100%

De acordo com o teste de consistência do quadro I, podemos observar que o item IV atingiu um grau de consistência (2,7), atendendo, assim, às exigências do método Likert. Verificamos, estatisticamente, que 67,5% dos professores pesquisados concordam com a afirmação do item IV; mas, 30% desses apenas parcialmente. Por outro lado, temos que 25% dos professores pesquisados discordam da afirmação; desse total, apenas 7,5% discorda totalmente. Mais uma vez, encontramos um ruído de 7,5% dos pesquisados que não apresentavam uma opinião formada sobre o assunto. A questão da indisciplina nas escolas é muito polêmica. Afinal, os fatores motivadores dessa condição atingem tal amplitude que podemos encontrá-los tanto no universo social como no universo didático. A intenção do item IV era confirmar a possibilidade da progressão continuada ser um significativo motivador da indisciplina, que pode vir a ser uma forma de resposta do aluno, uma resposta de repúdio ao fracasso escolar que, de uma forma ou de outra, ele reconhece e acaba sentindo na própria pele. Afinal, mesmo sem aprender, ele sabe que vai receber seu certificado de conclusão e ser expulso da escola. Assim, a

escola produziu mais um excluído que, se tiver sorte, repetirá a vida de seus pais, desempenhando atividades não-qualificadas, formando uma família numerosa e residindo em precárias condições de habitação.

Não quero medir o fracasso escolar apenas pelos índices de aprovação ou reprovação. Quero ter como parâmetro para isso o nível de formação crítica, a criação de um poder de interpretação e compreensão capaz de proteger os jovens de técnicas ocultas de um controle comportamental largamente difundidos por todos instrumentos da mídia e, finalmente, o desenvolvimento de uma consciência de cidadania e de ética. Talvez esteja exigindo muito, mas esses fatores deveriam fazer parte do perfil do produto final de nossas escolas.

Os alunos deveriam ter o direito de, pelo menos, receber uma formação capaz de levá-los a superar a condição social, cultural e econômica de seus pais. Mas, ao contrário disso, o que se tem acompanhado é que a escola, quando não piora, tem, no máximo, levado seus alunos a perpetuar, “hereditariamente”, a condição de seus pais.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

O “PRODUTO” FINAL DE NOSSAS ESCOLAS

“O versado na ciência dos números poderá falar-vos do mundo dos pesos e das medidas, mas não vos poderá levar até lá. Porque a visão de um homem não empresta suas asas a outro homem”

(Gibran, 1987 :54)

O termo que destaco no título entre aspas, “produto”, serve para nos lembrar a forma tecnocrática com que nossa sociedade trata uma pessoa. Outro exemplo claro disso é a naturalidade de interpretação da sigla RH, nomenclatura muito usada pelas empresas para definir o departamento pessoal, ou melhor, o departamento de recursos humanos. Para a empresa, o ser humano não passa de mais um recurso, um material. Num mundo onde o funcional triunfa em quase todos os planos, o único significado do ser humano fica no seu rendimento. Circunscritos por essa condição, temos os dois principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem: professor e aluno.

Os alunos de escolas públicas são, quase sempre, de origem sócio-econômica não muito favorecida. Encontramos, com facilidade, casos de famílias numerosas, onde o pai e a mãe, quando vivem juntos, são obrigados a trabalhar fora de casa, deixando os filhos, muitas vezes, sozinhos ou, com alguma sorte, sob os cuidados de alguém mais velho da família, uma avó ou tia. Devido a situações como esta e outras parecidas, a formação básica moral e ética, que é de responsabilidade, num primeiro momento, da família, é profundamente negligenciada. As escolas públicas de ensino fundamental acolhem esses jovens por um período diário de quatro horas, no qual, além de tentarem trabalhar a formação primária de respeito humano, insinuam a intenção de lhes ensinar os conceitos básicos de matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais, ética e cidadania. Esta tarefa parece-me quase sobre-humana.

Tendo a situação descrita acima como consequência da organização social, fica como resultante “imediate desta visão que não poderia existir propriamente uma educação transformadora, a não ser como coadjuvante de transformações econômicas infra-estruturais.”(DEMO,1988 :79)

Entendo o conceito transformar como sendo a ação de dar uma nova forma, mudar a forma de alguma coisa e, interpreto o conceito formar como sendo a ação de dar uma forma para algo que ainda não está definido. Transportando esses conceitos para a educação, tem-se que a ação transformadora é altamente discutível; mas, essa ação deveria ser no mínimo uma das metas e objetivos de uma escola, para com isso poder superar sua situação reprodutora de uma sociedade injusta.

Lamentavelmente, a escola não tem conseguido oferecer esse mínimo, mesmo depois da implantação do sistema de ciclos nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Trabalha-se com os alunos não em função do real, isto é, daquilo que eles realmente são, mas daquilo que a proposta educacional imposta pelo sistema gostaria que eles fossem. O sistema enxerga o aluno apenas como um objeto de estudo acadêmico, capaz de responder somente dentro dos parâmetros e variáveis já teorizados. Tendo isso como definido, cabe ao professor seguir a proposta. Contudo, se o professor não conseguir despertar o interesse dos alunos pelos estudos, cabe a ele tentar provar-lhes as vantagens de eles se esforçarem nos estudos, talvez até usando as metodologias mencionadas anteriormente de cantor, comediante ou apresentador de programa de auditório.

Como desenvolver no aluno o estímulo pelo estudo se, muitas vezes, ele próprio percebe naturalmente que, dedicando-se ou não, vai conseguir o diploma do mesmo jeito? Estamos falando de alunos do ensino fundamental que, via de regra, estão na faixa etária de 11 até 15 anos de idade. Como esperar desse contingente a maturidade necessária para compreender a importância de consolidar seus conhecimentos básicos da língua portuguesa, matemática, ciências sociais e naturais, como sendo

condição fundamental para defini-lo como ator social? Alguns alunos podem até chegar a desenvolver essa maturidade devido à necessidade de arranjar um emprego; mas isso acontece apenas quando estão nos anos finais do curso, o que torna pouco provável a possibilidade real de recuperá-lo plenamente, devido às inúmeras variáveis adversas, algumas já descritas anteriormente como, por exemplo, a lotação das salas, a inflexibilidade do currículo, a não realização de um replanejamento e várias outras. Muitos desses alunos do sistema de ciclos estão condenados a ter um certificado de conclusão vazio, produto da nova forma, bem camuflada, da escola continuar fazendo o que já fazia antes, sob outra roupagem “mais progressista”.

Se considerarmos as escolas municipais da cidade de São Paulo antes da implantação dos ciclos, quando ainda eram regidas pelo sistema de seriação, vamos, sem dúvida, encontrar uma escola meritocrática, excludente e seletiva, onde o aluno que ficasse retido um ou dois anos tinha como um fim “natural” abandonar a escola. Todo tipo de abandono é frustrante. Inclusive ele, acaba deixando marcas permanentes na auto-estima do aluno, que tem como comprovada, por uma instituição oficial de ensino, sua incapacidade.

Atualmente, com o sistema de ciclos, o aluno simplesmente não é mais reprovado, graças à determinação da promoção automática, que procura se justificar no direito de o aluno, no final de cada período letivo, dar continuidade no termo seguinte, mesmo que não tenha atingido os objetivos mínimos necessários do ano anterior. O resultado dessa determinação é que, grande parte dos alunos formados no último ano do ensino fundamental saem da escola sem condições para elaborar uma redação com clareza, realizar operações matemáticas fundamentais e interpretar um texto ou problema, pois cerca da metade deles não realizou as atividades propostas com o mínimo de dedicação necessária (afirmações extraídas dos itens III e V do instrumento de coleta de opiniões, ver anexo I). Afinal, como já foi confirmado, dedicando-se ou não eles, serão aprovados.

Nossa organização social é basicamente regida pela hegemonia das classes sociais mais favorecidas economicamente, induzindo, assim, no bojo da sociedade, uma consciência seletiva e meritocrática. Essa é uma das razões da grande dificuldade dessa consciência compreender os princípios e objetivos dessa determinação que implantou os ciclos. Esses objetivos, representam a caricatura de uma nova ordem social, muitas vezes utópica. Se concordamos com a afirmação de Pedro Demo, citada anteriormente, da impossibilidade de a escola ser um agente transformador, como primeira conclusão, verifico a relevante contradição dessa implantação dos ciclos, onde faço questão de citar novamente Georges Snyders, que diz: “a escola faz gala da mais estranha das pretensões, a mais paradoxal: preparar para o mundo, cortando os contatos com o próprio mundo”. (SNYDERS,1981:120)

Não estou com isso querendo defender nossa organização social, que reconheço como sendo extremamente injusta, meritocrática, seletiva e excludente. Mas, quero discutir a grande improbabilidade de a escola vir a ser a instituição capaz de alterar esse quadro, buscando incorporar de forma traumática, na organização do sistema educacional, valores completamente contrários àqueles que orientam a nossa organização social.

Até o momento, estou tratando a implantação dos ciclos como ela se mostra à primeira vista: uma proposta coerente, que trabalha com o ideal de defender os excluídos, os menos favorecidos socialmente, enfim aqueles que estão a margem da condição de cidadão. Ela se mostra até como uma proposta politicamente correta, pois está direcionada a defender os interesses da sociedade por uma escola melhor. Entretanto, se analisarmos, sistemática e realisticamente, o cotidiano atual de nossas escolas municipais regidas por esse projeto que foi implantado há praticamente sete anos atrás, não vamos encontrar muita diferença na sua organização curricular, planejamento, formação de salas e recursos pedagógicos em geral, daqueles que encontrávamos antes da sua implantação. Uma reorganização de todos esses fatores seria umas das condições fundamentais para o sucesso do projeto.

Reforçando essa afirmação, temos que o DOT organizou um seminário de estudos sobre a organização do processo ensino-aprendizagem em ciclos, onde tivemos como participantes supervisores escolares e a supervisão da equipe de orientação técnica. Os palestrantes foram os Professores Dr. Jair Militão, Dr. José Cerchi Fusari e Dr.^a Marília C. G. Duran. Como resultante desse seminário tivemos a elaboração de um documento que é identificado pela sigla As 061/96. O seminário aconteceu nos auditórios da FIA/USP, no período de junho à julho de 1996. Nesse documento temos registrado que, de acordo com a reflexão dos participantes, o que está inviabilizando a prática dos ciclos são os seguintes itens:

- a) delimitação de objetivos a cada ciclo;
- b) falta de um plano de ensino para o ciclo;
- c) definição dos pressupostos teóricos que fundamentam o ciclo;
- d) estudar e refletir sobre eles;
- e) discutir o papel da escola na sociedade atual e qual é o seu objetivo.

(Documento do DOT – As 061/96, pág. 15)

Na seqüência desse documento temos ainda o relatório das discussões do grupo, onde encontramos o seguinte parágrafo:

O ciclo foi implantado, mas não implementado. Hoje já se estabeleceu vícios, mecanismos de defesa difíceis de serem rompidos. Nem na linguagem houve a incorporação do ciclo. A portaria fecha os horários de jornada de forma rígida, não respeitando os projetos da escola. Isto, dificulta a ação supervisora inclusive nos projetos nos quais acreditam.

(Documento do DOT – As 061/96, pág. 15)

O sistema de ciclos, como se apresenta hoje, nada mais é do que o sistema de seriação fortemente maquiado e deformado, amputado do seu deficiente processo de avaliação. A organização dos ciclos também não deixa de ser um instrumento de exclusão social, só que bem mais refinado e dissimulado do que seu antecessor que declarava publicamente o fracasso escolar. A exclusão de um aluno no sistema de ciclos não se dá publicamente, ela acontece de forma mais camuflada, quando determina para o aluno o período máximo de oito anos que lhe é permitido ocupar os bancos de qualquer escola pública de ensino fundamental. Esse aluno, aprendendo ou não, depois desse período recebe, sumariamente, seu certificado de conclusão e é expulso de nossas escolas fundamentais. Com esse certificado ele fica impossibilitado de se matricular em qualquer outra escola pública de ensino fundamental. Para defensores de uma visão basista, a possibilidade de desfavorecidos e excluídos sociais poderem cursar oito anos de escolarização já é uma conquista bastante satisfatória, possibilitando o gozo dos plenos direitos educacionais da população. Realmente pode até ser uma grande conquista, mas, não podemos esquecer que tal situação determina o tempo de aprendizagem máximo que um aluno pode apresentar. O sistema não respeita o tempo de aprender, que é particular de cada um. De modo que os alunos que não se adequaram ao tempo determinado, são expulsos da escola, recebendo seu certificado e não tendo o direito de retomar aquilo que não conseguiram aprender. Nesse caso, ainda estamos contando, na melhor das hipóteses, de um aluno dedicado. Falta-nos ainda incluir nesse contexto os alunos altamente desmotivados por vários fatores, dentre os quais se destacam a inconsistência dos objetivos da escola, a inconsistência do processo de avaliação, a falta de perspectiva, a desconcatenação escola/vida etc.

Muitas vezes alunos desmotivados já sedimentaram na sua auto-estima a condição de excluídos sociais, sendo assim levados a concluir que, dedicando-se ou não nos estudos, sua situação social e econômica permanecerá a mesma. A escola acaba tendo muito pouco ou até mesmo nada a oferecer

para esses alunos. Certa vez, conversando com um de meus alunos do último ano do ensino fundamental sobre emprego, ele alegou saber que em determinada empresa estavam se admitindo ajudantes gerais, mas, que só poderia ir até lá quando conseguisse marcar com determinado colega para acompanhá-lo. Perguntei, porque esperar esse colega, “afinal você poderia ir amanhã mesmo se inscrever para a vaga”. Foi quando ouvi o seguinte relato: “Sabe, professor, é eu não sei direito preencher a ficha e, esse meu colega preenche a ficha pra mim.” Esse aluno estava com 16 anos de idade e estudava no curso noturno da turma de 1999 de uma das escolas pesquisadas, na qual, no final desse ano, recebeu seu certificado de conclusão do ensino fundamental. Que tipo de interpretação esse aluno pode fazer da escola, uma escola que lhe outorga um certificado de conclusão de ensino fundamental, sem ele ao menos saber preencher uma ficha de proposta de emprego. Qual o significado desse certificado para esse aluno e para a sociedade? A quem estamos enganando?

Ao meu ver, todo esse processo revela apenas a nova forma que o sistema encontrou para expulsar o aluno da escola. Uma escola que, ao fornecer o certificado, se exime publicamente de sua responsabilidade formadora, pois pode-se dizer que ela cumpriu sua obrigação de levar o indivíduo a concluir seus estudos; daí para frente, cabe a ele conquistar sua inclusão social. O que, infelizmente, é uma possibilidade improvável, pois esse indivíduo não foi instrumentalizado para tal conquista.

Concluimos com isso que a implantação dos ciclos nas escolas da cidade de São Paulo, na forma que se mostra hoje, apesar de toda sua aparência de projeto progressista e politicamente correto, é, na realidade, um novo método de garantir que a escola continue sendo um instrumento de perpetuação da organização social hegemônica e excludente que temos hoje.

Não podemos nos iludir com projetos sociais que nos são vendidos pelas suas características de possibilitar uma possível melhoria, nas dimensões qualitativas de nossa realidade social, pois a maioria

desses projetos está fortemente embebida de uma solução maquiavélica. Seria bastante ingênuo acreditar que a implantação dos ciclos nas escolas municipais seria uma forma de superar o fracasso escolar. Talvez ela até faça isso, mas apenas no papel. O fracasso escolar é consequência de uma infindável gama de fatores e interações do nosso organismo social que, além de não me atrever, não caberia a esse trabalho elencá-los e analisá-los.

Antes da implantação do sistema de ciclos, quando o aluno abandonava a escola devido a sucessivas reprovações, o momento do abandono deixava marcas permanentes na auto-estima desse aluno, contudo, hoje, com o sistema de ciclos, não temos apenas um momento para deixar essa marcas; temos todo o processo de aprendizagem a confirmar continuamente a inadequação desse indivíduo em compreender, participar ou integrar-se efetivamente, em nossa ordem social. Em outras palavras, esse novo sistema, não deixa apenas sedimentado na auto-estima do aluno o sentimento de incapacidade, ele simplesmente usa esse sentimento como a própria matéria-prima da formação dessa auto-estima. É uma situação nova, na qual em cada promoção automática, professores e alunos dividem a sensação de impotência em superar de fato o fracasso escolar. Mas, por outro lado, para o sistema esse fracasso já está sendo superado, tendo em vista a impossibilidade de retenção.

Querendo evitar a possibilidade de uma interpretação equivocada de que reconheço a retenção como instrumento de superação do fracasso escolar, quero afirmar com toda clareza que: dentro do sistema de seriação, como já foi descrito, que existia antes do sistema de ciclos, a prática da retenção do aluno era, sem dúvida, profundamente excludente. Quando uso o termo retenção ou reprovação, faço referência quanto à possibilidade de o aluno recuperar suas deficiências de aprendizagem apresentadas, sem que para isso, fosse obrigado a cursar novamente todo um período letivo de um ano. Especulando uma solução de superação da reprovação, como a conhecemos dentro do sistema de seriação, talvez fosse a possibilidade de reorganizar todo o ensino fundamental em módulos semestrais,

todos eles apoiados em objetivos claros e coerentes, concatenados simultaneamente com o dia-a-dia do aluno.

Nesses argumentos, assim como em outro dessa dissertação, pode até parecer que estou fazendo uso de uma linguagem impressionista, com emoções exageradas. Provavelmente devo apresentar essa falha, mas, devo lembrar que ela foi um combustível imprescindível para a construção desse trabalho, onde, apesar disso, em todo desenrolar dessa dissertação, procurei fazer prevalecer minha postura de pesquisador, tentando sempre esquecer que, como professor, também fazia parte do meu objeto de estudo. Respeitei essa postura, dentro do possível, em cada um dos argumentos desse trabalho. Mas, nessas conclusões finais, não quero cair na armadilha de determinar o fracasso escolar como condição social. Esse determinismo acaba sendo uma forma de castração de nossas perspectivas de superação das injustiças sociais. Tal atitude seria como aceitar a condição de miséria como situação natural, ou seja, definir a miséria como componente natural de uma sociedade. Acredito que não podemos concordar com isso; devemos, ao contrário, buscar indefinidamente, uma superação de toda problemática que gera o fracasso escolar.

Anexo I

Segue abaixo o texto explicativo da caracterização, da natureza dos fins e dos objetivos das escolas municipais da cidade de São Paulo, extraído de uma publicação da Secretaria Municipal de Educação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, publicado em agosto de 1992.

TÍTULO I

Da Caracterização, Da Natureza, dos Fins e dos Objetivos

Capítulo I

Da Criação e Identificação

Art. 1º - As Escolas Municipais, localizadas no Município de São Paulo, e mantidas pela Prefeitura do Município de São Paulo, são administradas através da Secretaria Municipal de Educação, nos termos da legislação federal, estadual e municipal em vigor.

§ 1º - As Escolas Municipais, integrantes da rede municipal de ensino, criadas por decreto do Executivo Municipal, terão denominação atribuída pela Superior Administração, e de acordo com a legislação vigente.

§ 2º - Integram a Rede de Ensino do Município de São Paulo os seguintes tipos de escola:

a) Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI;

b) Escola Municipal de 1º Grau - EMPG;

c) *Escola Municipal de 1º e 2º Grau - EMPSG;*

d) *Escola Municipal de Educação Infantil de 1º Grau para deficientes Auditivos - EMEDA*

§ 3º - *Além do ensino regular prestado nos tipos de escolas arroladas no parágrafo anterior, a Rede Municipal de Ensino mantém classes de Suplência I e II, entidades conveniadas e classes comunitárias de Educação Infantil, vinculadas às EMEIs e EMPGs.*

Art. 2º - As Escolas Municipais reger-se-ão por este regimento.

Capítulo II

Da Natureza e dos Fins

Art. 3º - A Escola Municipal é pública, gratuita, laica, direito da população e dever do poder público e estará a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, independentemente de sexo, raça, cor, situação sócio- econômica, credo religioso e político e quaisquer preconceitos e discriminações.

Art. 4º - A Escola Municipal tem por fim promover a educação infantil, a educação especial e o ensino fundamental, regular e supletivo, a crianças, jovens e adultos, tendo por princípio que a construção do conhecimento é indispensável ao exercício ativo e crítico da cidadania na vida cultural, política, social e profissional.

Parágrafo Único - A Escola Municipal desenvolverá ações de apoio ao processo educativo, através de projetos integrados com outras Secretarias, definidos de acordo com as

necessidades da realidade, visando a garantir as condições necessárias ao adequado desenvolvimento do educando.

Capítulo III

Das Modalidades e da Duração do Ensino

Art. 5º - As escolas municipais manterão diferentes modalidades de ensino na seguinte conformidade:

I - Educação Infantil (EMEI) com três estágios correspondentes a três anos com no mínimo 180 dias letivos cada um, destinados às crianças a partir de 4 anos completos ou a completar durante o ano letivo;

II - Ensino Fundamental (EMPG) obrigatório de oito anos, cada um com no mínimo 180 dias letivos e 720 horas destinados a crianças, jovens e adultos a partir dos 7 anos completos ou a completar durante o ano letivo.

§ 1º - O Ensino Fundamental Regular será organizado em ciclos da seguinte forma:

- a) os três primeiros anos de escolaridade constituirão o Ciclo Inicial (I);*
- b) os três anos seguintes constituirão o Ciclo Intermediário (II);*
- c) os dois últimos anos constituirão o Ciclo Final (III).*

§ 2º - As EMPGs poderão manter classes de 3º estágio de Educação Infantil ou classes de Ensino Supletivo que serão regidas, respectivamente, pelas disposições constantes no inciso I e nos parágrafos e 3º e 4º do inciso II, observada a demanda local.

§ 3º - *As Classes de Ensino Fundamental Supletivo, preservada a prioridade da escolarização regular, destinam-se a jovens e adultos que não a tenham cumprido na idade apropriada e organizam-se:*

- a) *Suplência I - (equivalente aos 4 primeiros anos do Ensino Fundamental Regular);*
- b) *Suplência II - (equivalente aos 4 últimos anos do Ensino Fundamental Regular);*
- c) *Cada período letivo do curso supletivo denominar-se-á “termo” e terá a duração variável conforme a natureza e objetivo do curso;*
- d) *O termo independentemente do ano civil, quando corresponder a semestre ou ano letivo, do curso de Suplência, terá a duração mínima de 90 ou 180 dias, com as cargas horárias mínimas de 360 ou 720 horas-aula.*
- e) *Cada termo que mantiver a duração e a carga horária previstas corresponderá a um ano de Ensino Fundamental Regular.*

§ 4º - *O Ensino Fundamental Supletivo será organizado em ciclos da seguinte forma:*

- Suplência I

- a) *Primeiro Ciclo - com 2 termos, correspondentes aos 1º e 2º anos do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental Regular;*
- b) *Segundo Ciclo - com 2 termos, correspondentes ao 3º ano do Ciclo Inicial I e 1º ano do Ciclo Intermediário II do Ensino Fundamental Regular;*

- Suplência II

- c) *Terceiro Ciclo - com 2 termos, correspondente aos 2º e 3º anos do Ciclo Intermediário II do Ensino Fundamental Regular;*
- d) *Quarto Ciclo - com 2 termos, correspondente aos 1º e 2º anos do Ciclo Final III do Ensino Fundamental Regular.*

III - Ensino Fundamental e Médio EMPSG - Destinados a crianças, jovens e adultos com as seguintes durações;

- a) *Fundamental - Com duração prevista no inciso II deste artigo;*
- b) *Médio - 3 ou 4 séries anuais, cada uma com 180 dias, com carga horária prevista para cada habilitação, compreendendo no mínimo 2200 ou 2900 horas acrescidas de carga horária de estágio quando exigido.*

Parágrafo Único - A Secretaria Municipal de Educação em trabalho integrado com demais Secretarias Municipais, manterá projetos de atendimento aos educandos portadores de necessidades especiais nas escolas da Rede Municipal ou mediante o estabelecimento de convênios com entidades especializadas.

Capítulo IV

Dos Objetivos

Art. 6º - A Educação Pública e Popular nas Escolas da Rede Municipal de São Paulo tem por objetivo a formação de uma consciência social, crítica, solidária e democrática, onde o educando, inclusive o portador de necessidades especiais, vá gradativamente se percebendo

como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, através da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática, respeitando-se as especificidades das seguintes modalidades de ensino:

I - Educação Infantil - Garantir aos educandos a construção de formas ou sistemas de representação da realidade, de acordo com o seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social.

II - Ensino Fundamental Regular e Supletivo - Garantir aos educandos a apropriação de conhecimentos básicos, sistematizados e significativos, incorporando suas experiências sociais e culturais, num processo de ampliação de sua capacidade de elaboração, compreensão e representação da realidade na perspectiva de transformá-lo.

III - Ensino Médio - Garantir aos educandos a ampliação e aprofundamento do processo de construção do conhecimento, visando a apropriação dos princípios científico-tecnológicos e humanísticos significativos, a partir de uma visão crítica das relações em sociedade.

Para melhor entender essa proposta de ensino, transcrevo a seguir parte do Título III que fala sobre o Currículo e na sua subseção VII da Promoção.

Art. 95 - A promoção ou retenção do educando decorrerá da avaliação do processo educativo e da apuração da assiduidade, nos últimos anos de cada ciclo do Ensino Fundamental Regular e Supletivo.

Parágrafo Único - Nos demais anos e termos do Ensino Fundamental, Regular e Supletivo, os educandos terão direito à continuidade de estudos nos anos subsequentes, independente dos resultados obtidos no processo de avaliação.

Art. 96 - O educando será promovido ou retido, com base na análise dos seu desempenho global, garantindo-se a preponderância desta análise global sobre a visão específica de cada componente curricular.

§ 1º - Na análise do desempenho global do educando, deverá ser considerada a sua frequência, de acordo com as normas vigentes do CEE.

§ 2º - A decisão do coletivo dos professores sobre a promoção ou retenção do educando será expressa mediante parecer conclusivo, através das categorias promovido (PR) e retido (R).

Anexo II

Publicação do diário oficial do município de São Paulo de 02 de Junho de 1998, da Portaria 1.971, que altera a duração dos ciclos.

Art. 3º - O processo ensino-aprendizagem organizar-se-á:

I - Para Educação Infantil: em estágios, mantidos nos moldes hora vigentes;

II - Para o Ensino Fundamental Regular: em 2 ciclos, sendo cada período letivo denominado “ano”, e em regime de progressão continuada parcial, conforme segue:

a) Ciclo I - Constituído pelos 4 primeiros anos de escolaridade;

b) Ciclo II - Constituído pelos 4 últimos anos de escolaridade

Anexo III

Instrumento de Coleta de Opiniões

Instruções:

Cada item deve ser respondido com apenas uma das alternativas abaixo indicadas.

(1) Concordo totalmente

(2) Concordo parcialmente

(3) Não tenho opinião formada

(4) Discordo parcialmente

(5) Discordo totalmente

() **I.** Na teoria, a progressão continuada (não reprovação) é uma bela proposta de trabalho, mas na prática só tem ajudado a diminuir a qualidade do ensino público.

() **II.** As condições físicas de uma sala de aula com 40 alunos não oferecem a mínima possibilidade para o professor recuperar suas turmas nas deficiências de aprendizagem apresentadas.

() **III.** A auto-estima e a realização profissional do professor têm diminuído significativamente após a implantação da progressão continuada, graças a verificação de que muitos de seus alunos formados no último ano do ensino fundamental saem da escola sem a mínima formação para elaborar uma redação com clareza, realizar operações matemáticas fundamentais e interpretar um texto ou problema.

() **IV.** Boa parte da turbulência disciplinar existente hoje nas salas de aula é derivada da inconsistência de objetivos do curso, criada pela política de progressão continuada.

() **V.** A implantação da progressão continuada exige de nossos alunos um grau de maturidade ainda não alcançado, o que tem levado cerca de metade deles a não realizar as atividades propostas com o mínimo da dedicação necessária.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda (org). *Formação de professores pensar e fazer*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1992.

ARANHA, Lúcia. *Pedagogia histórico-crítica o otimismo dialético em educação*. São Paulo: PUC-SP, 1992.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

———. *Avaliação qualitativa*. 2. ed., São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1995.

———. *Aprendiz do futuro*. São Paulo: Ática, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação - um estudo introdutório*. 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1990.

GIBRAN, Gibran Kalil. *O profeta*. Rio de Janeiro: EBAL, 1987.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

———. *A sociedade global*. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARINHO, Pedro. *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis: Vozes, 1980.

MELLO, Guiomar Nano de. *Magistério de 1º grau da competência técnica ao compromisso político*.

São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, Antonio. *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema*. São Paulo: UNESP, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. 5. ed., São Paulo: Autores Associados, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SP). *Escola agora*. Ano II – nº11, São Paulo: Imprensa Oficial (SP), 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, (SME). *Regimento comum das escolas municipais*, 1992 (xerox).

———. *Pesquisa. Consulta à rede sobre pontos polêmicos do regimento comum das escolas municipais*. SU DOT-G Pq 005-A/94, 1994.

———. *Seminário de estudos sobre a organização do processo ensino-aprendizagem em ciclos*. SU DOT-G Sa 061/96, 1996.

———. *Organização do processo ensino-aprendizagem em ciclos*. SU DOT-G Sa 076/96, 1996.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1993.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1981.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Brasil: radiografia de um modelo*. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1980.

WARDE, Mirian. *Caderno de pesquisa da PUC-SP*. São Paulo: Publicações PUC-SP, 1990.