

# PARTE ABERTA



# A reorganização do ensino fundamental em ciclos: trajetória dos últimos trinta anos no estado de São Paulo

*João Cardoso Palma Filho*

*Maria Leila Alves*

*Marília Claret Geraes Duran*

## Resumo

Um diagnóstico da educação no início de 1980 no estado de São Paulo revelou um cenário de baixa qualidade do ensino, considerando as altas taxas de evasão, remuneração inadequada e más condições de trabalho dos professores, além da falta de programas adequados para a melhoria e a formação contínua dos docentes, instalações mal exploradas, falta de desempenho harmônico entre a escola e a comunidade. Estudos apontam, como responsáveis por esta situação educacional de rendimento escolar, “a baixa dotação de recursos orçamentários para o setor de educação, o uso pelo governo do sistema de ensino público para alimentar esquemas de corrupção, o nepotismo eleitoral e distribuição de favores”. Uma terceira causa do fracasso da ação governamental no campo da educação aponta para o fato de que “as reformas educacionais foram impostas, de cima para baixo, sem a participação das partes interessadas” (cf. documento do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, 1982). Este breve resumo introduz a discussão sobre o tema da reorganização do ensino fundamental em ciclos, considerando a trajetória dos últimos trinta anos no estado de São Paulo. E o artigo se desdobra em três movimentos. O primeiro retoma a discussão sobre a criação do ciclo básico em 1983 e suas consequências. O segundo movimento discute caminhos e descaminhos das políticas desencadeadas com a implementação do ciclo básico, seus desenvolvimentos e descontinuidades. O terceiro movimento dá continuidade à discussão da proposta de flexibilização, não do tempo, mas do

formalismo do currículo, por meio das linguagens artísticas. E a questão levantada nessa pesquisa de natureza documental e bibliográfica é a seguinte: a política da reorganização da escola em ciclos alavancou avanços? Se sim, em que direção?

**Palavras-chave:** ensino fundamental, organização escolar, ciclos de aprendizagem.

## The reorganization of the Brazilian elementary education in cycles: a 30-year history in the state of São Paulo

### Abstract

A diagnosis of education in the early 1980s in the state of São Paulo revealed a scenario of low quality education, with high dropout rates, inadequate wages and poor working conditions for teachers, as well as under-used facilities, the lack of ongoing teacher training and further educational programs, and the lack of a harmonious relationship between school and community. Studies show that among the causes for such educational performance are “the low allocation of budget resources to education, the governmental misuse of the public educational system to feed corruption, electoral nepotism, and the distribution of political favors”. A third cause for the failure of governmental actions in education relates to the fact that “educational reforms have been imposed top-down without the participation of the parties involved” (see the Brazilian Democratic Movement Party document, 1982). This brief abstract introduces the discussion on the reorganization of the elementary education in the state of São Paulo in cycles in the last 30 years. The article unfolds in three stages. The first stage resumes the discussion on the creation of the Basic Cycle in 1983 and its consequences. The second one discusses the right and wrong turns of the policies triggered by the implementation of the Basic Cycle, as well as their developments and discontinuities. The third stage continues the discussion about the proposal for making the formal curriculum flexible (rather than its time) by including art languages. The question raised in this research paper is: Has such policy of school reorganization in cycles produced any advances? If so, in what direction?

**Keywords:** elementary school, educational organization, learning cycles.

# La reorganización de la educación básica en ciclos: treinta años de trayectoria en el estado de São Paulo

## Resumen

Un diagnóstico de la educación al inicio de 1980 en el estado de São Paulo presentó un escenario revelador de la baja calidad de la enseñanza, considerando las altas tasas de evasión, remuneración inadecuada y las malas condiciones de trabajo de los profesores, además de la falta de programas adecuados para la mejoría y la formación continua de los profesores, instalaciones mal exploradas, falta de desempeño armónico entre la escuela y la comunidad. Estudios apuntan como responsables por esta situación educacional de rendimiento escolar: “la baja dotación de presupuestos para el sector de educación, el uso por el gobierno del sistema de enseñanza pública para fomentar esquemas de corrupción, nepotismo electoral y distribución de favores”. Una tercera causa del fracaso de la acción gubernamental en el área de la educación apunta para el hecho de que “las reformas educacionales fueron impuestas, de cima hacia abajo, sin la participación de las partes interesadas” (cf. documento del Partido del Movimiento Democrático Brasileño, 1982). Este breve resumen introduce la discusión sobre el tema de la reorganización de la enseñanza fundamental en ciclos, considerando la trayectoria de los últimos treinta años, en el Estado de São Paulo. Y el artículo se desdobra en tres movimientos: el primero retoma la discusión sobre la creación del Ciclo Básico en 1983 y sus consecuencias. El segundo movimiento discute caminos y descaminos de las políticas desencadenadas con la implementación del Ciclo Básico, sus desarrollos y discontinuidades. El tercer movimiento da continuidad a la discusión de la propuesta de flexibilización, no del tiempo, pero del formalismo del currículo por medio de los lenguajes artísticos. Y la cuestión levantada en esa investigación de naturaleza documental y bibliográfica es la siguiente: ¿La política de la reorganización de la escuela en ciclos impulsó avances? Si afirmativo, ¿en qué dirección?

**Palabras claves:** enseñanza fundamental, organización escolar, ciclos de aprendizaje.

## Introdução

O diagnóstico da educação no início dos anos 1980 no estado de São Paulo apresentava o seguinte cenário:

baixa qualidade, elevadas taxas de evasão escolar, insuficiente remuneração e péssimas condições de trabalho dos professores, falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério, instalações mal aproveitadas, inexistência de atuação harmônica entre a escola e a comunidade, ensino profissionalizante restrito e carente de funcionalidade.

O programa do então candidato ao governo do estado de São Paulo, André Franco Montoro, apontava três causas como responsáveis por esse quadro educacional de baixo rendimento escolar: “baixa dotação de recursos orçamentários para o setor educacional; utilização governamental do sistema de ensino público para alimentar esquemas de corrupção; clientelismo e distribuição de favores eleitorais” (PMDB, 1982, p.18). Como terceira causa do fracasso da ação governamental no campo da educação, apontava-se o fato de “as reformas educacionais serem impostas de cima para baixo, sem a participação dos setores interessados” (PMDB, 1982, p. 19).

Diante desse quadro, em relação ao magistério, o então candidato Franco Montoro propôs uma agenda positiva consubstanciada em seis pontos: 1) conter a deterioração das remunerações dos professores e recuperá-las, gradualmente, até níveis condignos; 2) vencer o ceticismo que caracteriza muitos setores dessa categoria profissional, como consequência de sua longa exclusão ou marginalização das decisões sobre sua área de atividade, e motivá-los para a tarefa de recuperação da dignidade da escola pública, permitindo-lhes maior participação e responsabilidade; 3) equilibrar, dentro da carga horária de trabalho, as horas dedicadas às aulas, propriamente ditas, com o número de “horas-atividade” destinadas à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente; 4) concentrar o trabalho dos professores em menor número de escolas, de modo a diminuir o

ônus da locomoção; 5) criar condições para que os professores não fossem levados a lecionar disciplinas diversas das que estavam habilitados, prática hoje frequente em razão da necessidade de assumirem pesadas cargas horárias para perfazer um salário de subsistência; 6) desenvolver uma política que resolvesse a questão dos numerosos comissionamentos de funcionários da Secretaria da Educação, inclusive diretores e professores, por motivos de natureza político-clientelista (cf. PMDB, 1982).

Esse breve panorama introduz a discussão sobre o tema da reorganização do ensino fundamental em ciclos, considerando a trajetória dos últimos trinta anos no Estado de São Paulo. O artigo desdobra-se em três movimentos. O primeiro retoma a discussão sobre a criação do ciclo básico, em 1983, e seus desdobramentos. O segundo movimento discute caminhos e descaminhos das políticas instituídas com a implantação do ciclo básico, seus desdobramentos e descontinuidades. O terceiro movimento dá continuidade à discussão da flexibilização, agora não do tempo, mas do formalismo do currículo, por meio das linguagens artísticas.

A questão que levantamos nessa pesquisa de natureza documental e bibliográfica é a seguinte: a política da reorganização da escola em ciclos alavancou avanços? Em que direção?

## A criação do Ciclo Básico em 1983

Em 28 de dezembro de 1983, o Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou o Decreto Estadual n. 21.833, com a finalidade de iniciar o processo de reorganização do então ensino de primeiro grau, atualmente ensino fundamental com duração de nove anos. O ponto principal da reorganização incidiu sobre as séries iniciais, agrupando-as em um único ciclo de estudos, denominado ciclo básico (CB). Inicialmente, mais de 840 mil crianças foram beneficiadas com a nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem. No segundo ano (1985), 1.547 mil alunos, e mais de 30 mil professores estavam trabalhando no regime do CB.

O principal objetivo do CB era “diminuir a grande distância existente no desempenho dos alunos das diferentes camadas da

população, criando-se condições para que todos e, em especial, a clientela mais desfavorecida, tenham possibilidades de escolarização” (SÃO PAULO, 1984).

Como decorrência natural da institucionalização do CB, a partir de 1985 a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas iniciou discussão com a rede estadual, com a finalidade de reorganizar todo o currículo do então chamado “ensino de primeiro grau”. Especialistas em currículo, que assessoraram as equipes técnicas da Cenp, em conjunto com professores da rede estadual, convidados a participar desse processo de reconstrução curricular, fizeram o diagnóstico do currículo até então vigente, conhecido como “Guias Curriculares” e que haviam sido elaborados nos anos 1970, consubstanciados na teoria curricular subjacente à Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei Federal 5.692/71), bem como no Parecer CFE nº 853/71, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas.

O diagnóstico elencava seis pontos: 1) o tratamento dos conteúdos curriculares desconhece e/ou desconsidera as características do meio cultural da maioria dos alunos, criando um fosso entre o que é ensinado na escola e a realidade vivenciada pelo aluno. Assim, o aluno que começa a não aprender na escola é levado a pensar que não tem capacidade para aprender, desconsiderando a inadequação do que é valorizado na escola em relação à experiência que sua origem social propicia; 2) a transposição de modelos curriculares estrangeiros tem levado a escola a um alheamento em relação às nossas raízes históricas e culturais, tornando a formação, por ela oferecida, pouco relevante frente aos desafios da sociedade brasileira contemporânea; 3) o desenvolvimento dos conteúdos curriculares de forma mecânica, estanque, segmentada, compromete a unidade curricular e deixa lacunas na formação do educando; 4) a avaliação, ao invés de ser um recurso para o aprimoramento do aluno, torna-se assunto da competência do professor, cujos critérios e procedimentos adotados não costumam ser discutidos; 5) a reprovação, usada por alguns para “melhorar a qualidade do ensino”, muitas vezes castiga o aluno, que, além de não ter claros os critérios pelos quais está sendo avaliado, é impedido de progredir a partir do



conhecimento já adquirido. Isso o obriga a rever o que já sabia, desinteressando-o e transformando-se num incentivo à evasão escolar; 6) a discriminação dos alunos das camadas populares, em razão de sua maneira de vestir e expressar-se, que, por ser diferente da do professor, é considerada imprópria e inadequada. Dessa forma, o professor dedica-se mais ao aluno que corresponde aos seus padrões de socialização, gerando o desinteresse, a apatia e mesmo a rebeldia dos que marginaliza.

É importante destacar também o significativo o número de professores que apontaram aspectos de natureza estrutural que impediam a melhoria educacional da rede estadual pública. Reclamavam mudanças na organização didático-pedagógica da escola e revisão dos conteúdos curriculares, adequando o currículo escolar à nova realidade vivida pela escola pública paulista, após a expansão da matrícula e a criação da escola de primeiro grau, que reunia o grupo escolar e o ginásio num único bloco, o que demonstra uma análise bastante crítica da realidade educacional.

A partir de 1988, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu o regime de trabalho denominado jornada única. De acordo com essa jornada de trabalho, o professor seria alocado em uma única escola, em regime de 40 horas semanais, das quais 26 horas eram dedicadas às atividades com alunos, e 14 horas às atividades relacionadas ao preparo das aulas. O aluno ficava com uma jornada diária de seis horas, que seriam complementadas com aulas de artes e educação física.

O regime de jornada única instituiu ainda, em cada escola, um professor coordenador para o CB, responsável por organizar o trabalho dos professores e promover a articulação e a integração com as terceiras e quartas séries do então chamado ensino de primeiro grau.

Avaliações feitas pela própria Secretaria da Educação apontavam alguns entraves, entre outros: o não comprometimento efetivo dos diretores de escola, dificuldades para reunir os docentes envolvidos, além de baixa produtividade das reuniões pedagógicas.

Em 1993, Bonel já apontava, em seu trabalho de mestrado, para o fato de que muitas das informações fundamentais para

o entendimento do novo regime de trabalho eram omitidas ou repassadas de modo incorreto aos professores.

Embora o foco da pesquisa documental que realizamos seja a rede estadual, é importante destacar a experiência vivida na capital durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT) para o mandato de 1988-1992.

No final do mandato (1992), a rede municipal da capital do estado reorganizou o ensino fundamental em três ciclos: inicial (primeira, segunda e terceira séries); intermediário (quarta; quinta e sexta séries) e final (sétima e oitava séries), iniciativa que se inseria em um conjunto de ações educacionais desencadeadas nos anos de 1989 a 1992, pautadas nos princípios de participação, descentralização e autonomia.

Medidas foram adotadas para dar sustentação à nova organização curricular. Entre outras, destacam-se: a criação de horário de trabalho coletivo na escola, com vistas a estimular os professores a assumirem a jornada de trabalho integral (JTI), pela qual recebiam por 40 horas semanais, sendo 25 com alunos, 8 em horário coletivo, 3 em tarefas individuais cumpridas na escola, e 4 destinadas a atividades individuais livres, fora da escola (cf. BARRETO; SOUSA, 2004, p. 39). A ação da supervisora também foi reorientada, “baseada em um trabalho articulado entre as instâncias intermediárias do sistema e a escola, bem como no estímulo e apoio para o desenvolvimento de projetos pelas unidades escolares, capazes de responder às suas demandas específicas” (BARRETO et al., 1986, p. 27-33).

Com a chegada do Partido Popular (PP) ao comando do município, quando da eleição de Paulo Salim Maluf (1993-1996), e a continuidade da gestão conservadora no período seguinte (1997-2000), embora os três ciclos tenham sido formalmente mantidos, na prática foram adotadas medidas que se contrapunham à consolidação do regime de ciclos. Nesse último período, por decreto municipal, o regime de três ciclos foi alterado para apenas dois, com quatro anos cada, seguindo a orientação que também passou a ser adotada na rede estadual, com a criação do regime de progressão continuada, previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

## A escola-padrão

O que se passou a denominar “escola-padrão”, na gestão do governador Luiz Antonio Fleury (1991-1994), era uma continuação das ações relacionadas ao ciclo básico e ao regime de jornada única, ou seja, sustentava-se nos mesmos pressupostos, principalmente no que dizia respeito à necessidade de manter os alunos na escola e propiciar-lhes a continuidade dos estudos, o cuidado especial com o processo de ensino e aprendizagem e a formação continuada dos profissionais que atuavam na educação básica. Tal proposta, além de incorporar objetivos e medidas dos programas “ciclo básico” (1984) e “jornada única de trabalho docente e discente no ciclo básico” (1988), introduziu novas diretrizes e orientações, particularmente as que afetavam a autonomia da escola, entendida como a “possibilidade de cada escola, individualmente, estabelecer o seu próprio projeto pedagógico, construir sua identidade, definindo o seu caminho para a qualidade do ensino” (PALMA FILHO, 1989, p. 247) com a organização de um novo quadro administrativo e pedagógico nas escolas. Por mais paradoxal que possa parecer, no início de 1995, uma das primeiras medidas do governo Mário Covas (1995-1998) foi terminar com a organização da educação básica no modelo “escola-padrão”, alegando alto custo de manutenção desse tipo de organização escolar.

De fato, iniciavam-se os tempos do neoliberalismo, em que se procurou conter as despesas no campo social e introduzir um modelo gerencial para administração do setor educacional. Como assinala Ball (1998), o discurso hegemônico, a partir de meados dos anos 1990, criticou e ridicularizou as políticas anteriores no campo educacional, descritas como impensáveis. As políticas anteriores foram responsabilizadas “pela ineficiência e pela falta de qualidade da educação” (BALL, apud VIEIRA, 2011). E o pretenso fracasso das políticas anteriores justificou a mudança para o modelo gerencialista da educação, tido como uma grande inovação.

## Os últimos quinze anos

Em 1997, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação 09/1997, regulamentou o texto da LDB que insti-

tuía a possibilidade de as instituições de ensino que adotavam o sistema seriado organizarem o ensino fundamental no regime de progressão continuada. Desde então, o ensino fundamental, agora de nove anos, passou a contar com dois ciclos: Ciclo I (1º ao 5º anos) e Ciclo II (6º ao 9º anos).

Paralelamente, assistiu-se, desde o ano de 1998, a um intenso processo de municipalização do ensino fundamental, principalmente no Ciclo I, impulsionado, em grande parte, pela criação do Fundo de desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (Fundef).

A partir desse período também foram criadas várias parcerias com organizações da sociedade civil para a realização de ações no campo educacional, anteriormente sob responsabilidade direta do poder público.

Libanori e Riscal (2011), em pesquisa sobre o período que vai de 1995 a 2008, citam as seguintes parcerias: Escola da Família: Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo; Superação Jovem; Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania; Escola em Parceria e Comunidade Presente. Recentemente foi lançado o programa Educação: Compromisso de São Paulo, que conta com o apoio de um grupo de empresários, bem como de várias organizações da sociedade civil.

Ainda segundo Libanori e Riscal, nesses programas “a cidadania é sempre articulada com a aproximação das comunidades às escolas, estas consideradas espaços de interação social e de redução da violência intra e extraescolar” (2011, p. ). A escola é vista como um local de mediação “para a solução dos problemas sociais que a circundam e como facilitadora, atuando por meio de uma miscelânea de atividades esportivas e culturais, que misturam noções higienistas, de saúde e de formação para o trabalho”.

## A questão da progressão continuada

O pensamento conservador que atua no campo educacional tem atribuído à progressão continuada a responsabilidade pelo que considera ser o baixo rendimento no aprendizado dos estudantes.

De fato, a questão é complexa. Paro (2003), em estudo que realizou sobre a questão da reprovação escolar, salientou o quanto esta se constitui em um mecanismo que encobre as deficiências no funcionamento das escolas e do próprio sistema educacional como um todo. A reprovação acaba por responsabilizar apenas o aluno. “A reprovação não se manifesta, pois, apenas nos números de retidos e ‘desistentes’ que a escola produz, mas também no modo de agir e pensar que perpassa as atividades escolares” (PARO, 2003, p. 62).

Entretanto, para que a progressão continuada não se transforme, pura e simplesmente, na promoção automática, ou seja, para que se garanta um aprendizado de qualidade, dois fatores, entre outros, precisam ser levados em consideração para que o regime de ciclos produza bons resultados e não signifique promoção sem aprendizado real:

adoção de processos de avaliação contínua da aprendizagem, para que sejam detectadas, o mais cedo possível, as dificuldades que não foram vencidas ao longo de cada bimestre. Em outras palavras, o regime de progressão continuada, como organizado no estado de São Paulo, em dois ciclos de longa duração, implica uma nova forma de avaliação, com ênfase no aspecto formativo que ela deve ter. Para tanto, é necessário assegurar à escola um mínimo de condições objetivas para uma efetiva implantação do sistema de ciclos, o que envolve a presença de material didático de qualidade, formação contínua dos docentes, espaço para reuniões pedagógicas, entre outras medidas;

implantação de um programa de reforço e de recuperação contínua e paralela para os estudantes que apresentarem lacunas na aprendizagem dos conteúdos trabalhados, a partir da proposta curricular e do projeto pedagógico de cada escola. Essas lacunas impedem que o estudante prossiga os estudos com êxito (cf. AZEVEDO, 2007).

Fala-se muito na resistência dos professores a aceitar a organização do ensino em ciclos com progressão continuada. Pode-se afirmar que as maiores dificuldades decorrem, sobretudo,

do, da falta de condições estruturais nas escolas para que essa organização produza os resultados almejados por todos.

Os professores apontam como principais entraves: 1) a falta de espaço para que ocorra a recuperação paralela no contraturno, pois tanto na região metropolitana da Grande São Paulo, quanto em algumas regiões do interior do estado, há escolas com todas as salas ocupadas; 2) mobilidade do corpo docente, acrescida da falta de professores em alguns componentes curriculares.

Apesar das dificuldades apontadas, Vasconcelos (2008, p. 80) aponta efeitos positivos, mesmo no regime de progressão continuada em dois ciclos longos, tais como: 1) queda vertiginosa dos índices de evasão e; 2) desaparecimento da figura do aluno multirrepetente, “que, não logrando êxito após várias tentativas e consequentes reprovações, acabava por evadir-se da escola (muitas vezes com o apoio e decisão da própria família)”.

A progressão continuada e os ciclos podem ser considerados duas estratégias de organização da escola, utilizadas em diferentes momentos do ensino público no estado de São Paulo, para o enfrentamento do fracasso escolar nas últimas três décadas.

Trata-se de dois procedimentos de organização do ensino, fundamentados em conceitos da área da educação, que não têm o mesmo significado semântico e nem o mesmo significado político, embora possam, quando utilizados em favor dos alunos, evitar graves rupturas no processo de escolaridade básica. Isto porque a “organização da escola em ciclos” e a “progressão continuada” podem assegurar uma avaliação do rendimento do aluno em seu sentido pedagógico e constituir-se em coleta de informações indispensáveis ao bom planejamento das intervenções didáticas do professor. Dito de forma mais enfática, trata-se de procedimentos baseados em duas lógicas diferenciadas, que, por caminhos diversos, têm como meta a avaliação processual do ensino, utilizando as informações obtidas para garantir que os alunos avancem na construção de seus conhecimentos, sem reprovações ou interrupções no meio do caminho. Reprovações e interrupções são rupturas no currículo do estudante que não garantem sua aprendizagem; ao contrário, causam danos desnecessários e muitas vezes irreparáveis.

Há um argumento utilizado pelos educadores que se posicionam contra a escola seriada com reprovação que é sempre bom lembrar: “Para que o aluno aprenda é preciso ensinar e não reprovar”.

É importante considerar, ainda, que, no caso dos ciclos e da progressão continuada, não se deve ter como horizonte abandonar os processos avaliativos ou adotar a promoção automática descomprometida do aluno. Tais procedimentos caracterizam-se como naturais na relação espontânea de todo ser humano com o mundo, uma vez que aprendemos em todos os lugares e, também, na escola. Mas, nesta instituição, não se pode dispensar a intervenção pedagógica do professor, pois isto é incoerente num contexto de educação intencional, como o é a educação formal. Nada justifica a não intervenção do professor, seja pelo entendimento equivocado de que no construtivismo não são necessárias intervenções pedagógicas, uma vez que o estudante aprende sozinho; seja porque as condições da escola são precárias; seja porque o professor está mal preparado; ou, pelas condições em que chegam os alunos; pelo número elevado de alunos em muitas salas de aula. Quaisquer que sejam os motivos que interfiram no desempenho da escola, estes devem ser enfrentados, e não escamoteados.

Tem ocorrido, com frequência, o entendimento de que a psicogênese da língua escrita traz em seu bojo um método de alfabetização que envolve a avaliação periódica e sistemática do nível de hipótese da criança sobre a escrita, para garantir o desenvolvimento do processo de alfabetização. Esse entendimento tem levado os professores, na prática da sala de aula, a incorporarem os processos de pesquisa utilizados por Emília Ferreiro para identificar os níveis de escrita de seus alunos. É importante retomar as intenções da pesquisadora ao realizar tais explorações, como sinaliza Duran (2009, p. 45):

Emília Ferreiro, para melhor compreender as explorações que as crianças fazem ao escrever, para melhor compreender a natureza dos textos infantis, aproxima-se das suas produções espontâneas, aquelas que não resultam de uma cópia. Considerar a escrita das

crianças em seus aspectos construtivos significa colocar a ênfase no ponto de vista da criança, naquilo que ela quis representar, ao escrever, e no modo como criou diferenciações entre suas representações. Em outras palavras, significa considerar as escritas produzidas por uma criança que escreve um conjunto de palavras da forma “como ela acredita que possam ser escritas”.

Tal procedimento, ainda que traga luzes sobre o processo de aquisição da escrita pela criança, de nenhuma forma pode se constituir em procedimentos avaliativos ou em rotulações do tipo: silábico, pré-silábico, silábico com valor ou sem valor, como têm mostrado contundentemente muitas pesquisas realizadas na área da educação.

O ditado, utilizado como verificação do que a criança sabe escrever, não ensina a criança a escrever; da mesma forma, a simples testagem dos níveis de aquisição da escrita pela criança em nada contribui para sua alfabetização: apenas informa o professor sobre o nível de escrita em que ela se encontra. Alfabetizar significa ensinar, significa colocar a criança em contato direto e permanente com atos de leitura e escrita.

O conhecimento da hipótese de escrita da criança deve resultar da observação direta e permanente do professor, no cotidiano da sala de aula, em um movimento criativo de situações de escrita e leitura social que a criança vivencia, porque vive num mundo letrado.

As políticas de enfrentamento do fracasso escolar, como classes de aceleração, progressão continuada, reforma na grade curricular, reorganização das escolas, separação das escolas de primeira a quarta séries daquelas que oferecem o ciclo II (quinta a oitava séries), novo plano de carreira para os professores estaduais, entre outras medidas, não trouxeram os benefícios esperados pela população pobre e excluída, a que mais necessita de uma escola pública de qualidade. Ao contrário do apregoado, a simples presença dos alunos nas escolas públicas não pode ser entendida como inclusão social e, muito menos, como comprovação de que foram erradicados os graves problemas de analfabetismo (ou o chamado analfabetismo funcional) que



compõem as estatísticas de educação no País. Reconhecendo a importância da formulação e desenvolvimento de uma política educacional comprometida com a aprendizagem – como o caso da organização da escola em ciclos e em progressão continuada –, o que muda de escola para escola é a iniciativa da comunidade escolar, juntamente com o comprometimento dos profissionais da escola e do sistema de ensino para com as políticas adotadas.

A avaliação deve servir para diagnosticar os progressos apresentados pelo aluno em relação ao seu saber anterior e os resultados de um trabalho pedagógico para a retomada do processo – esta é a proposta de organização da escola em ciclos, em progressão continuada, aqui defendida.

Nessa perspectiva, a avaliação é a grande conquista da organização da escola em ciclos com progressão continuada, em que a avaliação escolar assume uma função essencialmente formativa – seu papel é o de subsidiar o trabalho pedagógico do professor, oferecendo elementos para ele rever sua prática e aperfeiçoá-la em função do aproveitamento do aluno. Assumir esse posicionamento sobre avaliação escolar significa entender que, para ensinar, é preciso procurar ver o que acontece com quem aprende e como o aprendiz reage. Significa saber ver o aluno, não apenas como um receptáculo de cultura, mas como um agente produtor de conhecimento transformador.

A sociedade tem direito de exigir da instituição escolar, como de qualquer instituição responsável, os resultados ligados a seus fins precípuos, que, no caso da escola, é ensinar; é fazer uma mediação comprometida entre os estudantes e o conhecimento científico e artístico, de tal forma que possam usufruir de sua riqueza. Reafirmando: as interpretações que não levam em conta a responsabilidade da escola pública em socializar o patrimônio cultural da humanidade não consideram a escola em sua função de incluir todos os cidadãos na cultura letrada.

## As linguagens artísticas insinuando-se na humanização da escola e no enfrentamento do fracasso escolar

As produções de arte – teatro, literatura, música, cinema – que se desenvolveram durante os anos de arbítrio governamental,

nos porões da ditadura militar, viveram um período acirrado de censura e proibições. Muitos de seus criadores sofreram cassações, exílio e perseguições políticas, quando não violências físicas e simbólicas, como aconteceu com o compositor e cantor Geraldo Vandré, certamente pelo poder de denúncia e politização que tem a arte.

Depois de derrotada a ditadura, foram sendo abertas, na sociedade, condições políticas mais favoráveis para a criação artística e iniciou-se um movimento salutar na educação regular para o desenvolvimento das linguagens artísticas, flexibilizando e integrando o currículo escolar no processo de redemocratização do ensino.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp, Secretaria da Educação de São Paulo) foi inovadora nesse movimento, abrindo espaços para o desenvolvimento de cursos sobre o trabalho com artes por professores de todas as áreas do conhecimento. Nessa direção, tomou a iniciativa de implantar um primeiro curso de arte-educação no Projeto IPÊ, abrangendo as Divisões Regionais e Delegacias de Ensino do Estado, abrindo possibilidades a todos os profissionais da rede pública de se inscreverem e participarem.

“Quem quiser que conte outra”, o primeiro curso relacionado à arte-educação aberto a todos os educadores do estado de São Paulo, tinha como objetivo central estimular e dinamizar as diferentes expressões da arte no currículo das escolas.

Como procedimento regular em todos os cursos desenvolvidos no Projeto IPÊ, foi elaborada uma publicação com o mesmo nome do curso, contendo estudos relativos ao tema tratado, para serem socializados e debatidos pelos professores da rede. Escreveram os textos dessa publicação, e participaram dos programas emitidos para todo o estado, pela TV Cultura, os educadores e arte-educadores Fanny Abramovich, Jéssica Portela, Samir Curi Meserani, Faiga Ostrower, Regina Machado, Samuel Keer, Madalena Freire, Waldyr Saruby e Heloisa Carvalho. O *Caderno* com os textos de “Quem quiser que conte outra” foi ilustrado, desde a capa, e em cada um de seus artigos, pelo cartunista Laerte.

A apresentação do *Caderno* traz a parte inicial do Manifesto de Diamantina, transcrito abaixo, elaborado no Encontro Nacional de Arte-Educação em Diamantina (MG) e dirigido às autoridades do País, às universidades e aos arte-educadores de todo o Brasil.<sup>1</sup>

Outro curso, com a mesma configuração do “Quem quiser que conte outra”, foi realizado em 1990, destinado a todos os educadores que atuavam no ciclo básico e também fazendo parte do Projeto IPÊ. “Isto se aprende com o ciclo básico” foi o título do curso, que – considerando a extensão da rede estadual e o fato de que o nível de implantação do ciclo básico, depois de cinco anos, mostrava-se bem desigual no estado – objetivava assegurar que as mudanças na organização do trabalho na escola, as reuniões conjuntas dos professores, o funcionamento dos grupos de apoio suplementar e a redefinição dos procedimentos e critérios de avaliação chegassem a se processar de maneira melhor do que estava acontecendo naquele momento no conjunto da rede.

Nesse curso pode-se encontrar uma proposta de alfabetização flexibilizadora, interdisciplinar e integradora. Cada texto foi acompanhado por programas gravados pela TV Cultura, que, além da transmissão em horários programados para o curso realizado regionalmente em todo o estado, possibilitava a obtenção de cópias em CD, para serem oferecidas aos que perderam a primeira etapa.

---

<sup>1</sup> A arte é insubstituível na humanização da escola e na recuperação da educação brasileira. No momento atual de nossa história, a arte e o artista desempenham um papel criador e crítico indispensável. Vivemos ainda a política educacional dos anos 1970, que usou a arte para mascarar uma legislação de ensino tecnicista, impedindo que ela exercesse funções vitais na formação do cidadão. Não há cidadania sem exercício, seja de criar, seja de refletir contextual e historicamente; essa prática constitui, em si mesma, a dinâmica cultural do caráter de um povo. Alfabetizar é prioridade nacional. A arte na escola é, também, alfabetização não restrita a fonemas. Há uma *alfabetização* cultural que corresponde a uma leitura do mundo e do fenômeno humano. A inventividade, a poética e o imaginário do ser humano não podem ser asfixiados pelo pseudonacionalismo que vem dominando a escola brasileira. Pela arte o homem resgata seu próprio tempo, sua trajetória e amplia a consciência comum.

Em geral, era esse o direcionamento dado aos cursos da Cenp, cujo pressuposto era que, para formar o bom professor, não basta aos órgãos centrais emanar orientações e/ou procedimentos técnicos, mas é imprescindível que suas opções metodológicas decorram do entendimento que tenha das teorias que as sustentam.

Durante 12 anos de administração de um mesmo partido político, desenvolveu-se a formação, na rede de ensino, baseada no pressuposto de que os professores devem apropriar-se das teorias que embasam a educação para construir sua prática, e não serem meros aplicadores de propostas tecnicistas preparadas por especialistas em instância centralizadora, a partir do entendimento falacioso de que, para o trabalho “no chão da fábrica”, bastam alguns ligeiros “treinamentos”.

Muitos dos educadores que atuaram na Cenp passaram, nos últimos quatro anos de governo do PMDB, a atuar na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), instituição também ligada à Secretaria da Educação, na qual se procurou dar continuidade às políticas de educação já desencadeadas. Mas pode-se imaginar que não foi fácil imprimir processos democráticos de formação continuada em uma Fundação de estrutura rigidamente hierarquizada e marcadamente gerencial.

Vencidos os entraves, o programa de formação da FDE foi assumindo a forma desejada. Dentre os vários projetos desencadeados, entendo que o Projeto Alfabetização: Teoria e Prática, que se instaurou como processo de formação continuada, foi o mais abrangente e arrojado. Foi elaborado, desencadeado, executado, acompanhado e avaliado na Fundação no período de 1992 a 1994, dentro do Programa de Capacitação da rede pública do estado de São Paulo. O Programa foi desenvolvido durante três anos, por meio de 988 grupos de estudos básicos e de aprofundamento, e de ações nas unidades escolares, atingindo aproximadamente 90 mil profissionais, em sua maioria professores do ciclo básico, mas também diretores de escola, supervisores de ensino, coordenadores de ciclo básico, professores III, alunos e professores da habilitação Magistério e professores de pré-escola de prefeituras municipais. Parte significativa desses profissionais

permaneceu em processo de capacitação por dois ou três anos, participando dos módulos de aprofundamento.

Duas das características do “Alfabetização Teoria e Prática” referem-se: 1) ao não formalismo dos procedimentos gerados pelas teorias que embasaram a construção da nova proposta e; 2) à inclusão indispensável da arte, em suas diferentes expressões, em todo o processo educativo.

Nessa direção, é possível dizer que o universo escolar desenvolve um currículo esvaziado da produção cultural historicamente contextualizada, tanto nas áreas da pesquisa científica, como nas da pesquisa social e artística; de que linguagens como a música, a dança, a pintura e demais expressões gráficas, a literatura, o cinema, o teatro e outras expressões artísticas, quando inseridas no currículo escolar, são, em geral, instrumentalizadas, desenvolvendo-se, por esse motivo, descoladas do prazer da fruição e do ato de criação; de que os projetos de educação não formal têm procurado resgatar o papel das linguagens artísticas em diferentes contextos, conseguindo desenvolver o interesse dos participantes pelo conhecimento, invertendo, dessa forma, o pressuposto da exigência de pré-requisitos para o ensino (por exemplo, a exigência de que é preciso saber ler para ter acesso a obras literárias); e, finalmente, de que os procedimentos metodológicos formais devem ser tratados, ao mesmo tempo, e juntamente, com o conteúdo estudado (a fragmentação entre o falar sobre um tema e o tema em si mesmo).

No processo de desenvolvimento da política da reorganização do ensino de primeiro e segundo graus desencadeada pelo CB, a arte-educação, em suas diferentes expressões, começou a se insinuar para os educadores que atuavam na Cenp, desenvolvendo a percepção de que a arte-educação constituía uma forte aliada para quebrar o formalismo da escola, contribuindo para o enfrentamento do fracasso escolar.

Estimular e dinamizar as diferentes expressões da arte no currículo mostrou-se uma estratégia fértil para que os alunos pudessem construir significados para a compreensão dos conteúdos formais do ensino.

Entendia-se que, se o domínio da metalinguagem representava uma forma indireta e bastante árida para a aprendizagem da

língua escrita, a literatura, o contar histórias, o aprender a escrever a letra das músicas e poesias, o relato de filmes assistidos, a linguagem visual como forma privilegiada de representação, o elaborar de histórias ilustradas, a leitura e a construção de histórias em quadrinhos, com as chamadas escritas nos balões, entre outras atividades criativas, eram caminhos significativos, ricos e compensadores para a aquisição da língua escrita.

Sintetizando nossas mais importantes aprendizagens, podemos afirmar que com Paulo Freire nós aprendemos a respeitar a cultura do aluno e de suas famílias, e que a relação pedagógica só se concretiza se for uma relação dialógica. Com linguistas da Unicamp aprendemos que não existe superioridade entre a linguagem oficial, fruto de decretos, e a linguagem falada pelas classes populares; aprendemos também que todo e qualquer grupo social elabora a linguagem que deseja e necessita para se organizar socialmente. Com Emília Ferreiro aprendemos que em lugar de escolarizar a linguagem que se ensina na escola, sob o pretexto de que se adotam métodos de alfabetização que favorecem a aprendizagem do aluno, é indispensável promover a imersão do aluno no universo da escrita, tal qual esta é usada na sociedade, ou seja, impõe-se substituir a escrita escolarizada pela escrita social. Com os arte-educadores aprendemos que não é possível fazer uma leitura abrangente e sensível da realidade sem levar em conta os diversos olhares da arte.

No processo instaurado em defesa do ensino público e de sua democratização, considerada em seu par dialético quantidade/qualidade, foi-se impondo, paulatinamente, a necessidade de considerar as demandas contraditórias que envolvem a educação na sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas – pois, sem uma análise política que permita situar o conflito de interesses que se dá na sociedade, é praticamente impossível propor políticas com perspectivas transformadoras.

## Considerações finais

Retomamos a questão colocada no início do estudo: A política da reorganização da escola em ciclos alavancou avanços? Em que direção?

Embora as hipóteses levantadas no início do estudo tenham sido bastante pessimistas, levando em conta a força com que as políticas globalizadoras, financiadas por organismos externos, foram adotadas no País, impondo padrões homogeneizantes, a questão que mais se destacou na análise realizada foi o *poder do ciclo básico e da reorganização do ensino de desencadearem outras políticas*, umas na direção de aprofundar os avanços conquistados, outras buscando abrir novas trilhas, para resolver os problemas mais agudos, mas para isso, descolando-se, sempre que possível, das marcas indesejadas que trazem em si.

No entanto, como todo projeto social em andamento, suas ações se espraiam e desencadeiam movimentos dialeticamente opostos. Nessa direção, as intenções iniciais da política do ciclo básico e da reorganização do ensino são sempre reforçadas ou negadas, mas continuam vivas apontando novas direções.

Outra questão, relacionada à primeira, foi a *constatação da presença de quadros educacionais formados desde o processo inicial das políticas em estudo*, que se distribuem por todo o estado e são porta-vozes de posições teórico-práticas que se desenvolveram na luta sem trégua pela qualidade social do ensino. Essas pessoas são encontradas à frente de muitas políticas públicas, principalmente nos municípios paulistas, e também pesquisadores cursando, ou que já cursaram, pós-graduação, todos eles com relevantes teses e dissertações sobre o tema.

De outra parte, muitos pesquisadores experientes da academia *têm se voltado ao aprofundamento das pesquisas sobre os limites e possibilidades dessas políticas*, muitos dos quais estão incluídos nas referências bibliográficas do estudo em pauta.

Tudo isso, e outras coisas não mencionadas pelos limites impostos a este trabalho, leva à esperança utópica de que a realidade possa ser transformada e esteja se transformando.

## Referências

ALVES, M. L. **A educação continuada comprometida com a transformação social**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALVES, M. L. A escola como uma instituição socializadora da cultura. In: PERES, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura.** Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 440-455, v. 3.

AZEVEDO, A. J. A organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia.** Garça, São Paulo, a. 5, n. 9, jan. 2007.

BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, a. 30, n. 1, p. 31-50. jan.-abr.

BARRETO, E. S. S. et al. A mudança curricular na Secretaria da Educação. IN: BARRETO, E. S. S. Superando a dicotomia administrativo-pedagógica. São Paulo: Secretaria da Educação; Cenp, 1986. p.27-33.

BONEL, M. M. **O ciclo básico: estudo de caso de uma política pública no estado de São Paulo.** 1993. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, v. 35, n. 124, jan.-abr. 2005.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico.** 1995. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DURAN, M. C. G. **Emília Ferreiro: uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança.** São Paulo: Vozes, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LIBANORI, G. A.; RISCAL, S. A. O novo papel da escola como executora de políticas públicas: as parcerias da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para a realização de programas sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal **Anais...** Natal: 2011.

LIBANORI, Guilherme Andolfatto & RISCAL, Sandra Aparecida. A família vai à escola: as concepções de justiça social, cidadania e parcerias comunitárias como estratégias conservadoras de poder em cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n.44, p.337-337.



MONFREDINI, I. Política educacional e cultura escolar: consequências na constituição de professores de 5ª à 8ª séries. **Teoria e Prática da Educação**. v. 12, n. 1, p. 101-114, jan.-abr. 2009.

PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo**: memórias da educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, 2003.

PALMA FILHO, J. C. A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade católica de São Paulo, São Paulo. 247p.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **Proposta Montoro: versão preliminar**. São Paulo, 1982. (Jornal de campanha).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **Informativo Cenp**. São Paulo, p. 9, fev.1984.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Por uma educação básica de qualidade**. São Paulo: SEE, 2011a.

SÃO PAULO (Estado). **Progressão continuada da aprendizagem no ensino fundamental organizado em três ciclos**. São Paulo: SEE, 2011b.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Progressão continuada: por que a revisão dos ciclos? **Revista Lusófona de Educação**, v. II, p. 77-84, 2008.

VIEIRA, S. L. Continuidades e rupturas na política educacional: indicadores do período 1995-2005. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal **Anais...** Natal: 2011.

Submetido em: 19 de junho de 2012

Aceito em: 30 de julho de 2012