

Organização em ciclos escolares do ensino fundamental e progressão continuada na cidade de São Paulo

Organization in elementary school cycles and continued progression in the city of São Paulo

DOI: 10.34117/bjdv8n4-149

Recebimento dos originais: 21/02/2022

Aceitação para publicação: 31/03/2022

Ronaldo Tiago Marques de Jesus

Graduando em Pedagogia

Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" (UNESP) Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus Marília/SP

Endereço: Rua André Luiz Ribeiro, 492 – Marília - SP, CEP: 17526-748

E-mail: tiago2408@gmail.com

Claudia Pereira de Pádua Sabia

Pós-doutorado em educação (UNICAMP)

Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" (UNESP) Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus Marília/SP

Endereço: Rua Vera Marilda Serem Cortarello, 20 - Parque das Esmeraldas - Marília/SP, CEP: 17516-713

E-mail: claudia.sabia@unesp.br

RESUMO

A organização escolar em forma de ciclos tem sido registrada no Brasil desde o ano de 1920 com a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista. E, o termo “promoção automática” foi empregado na década de 1950. Os Sistemas de ciclo e progressão continuada foram tentativas de diminuir os altos índices de reprovação no sistema escolar. Em São Paulo, com a concepção de que a reprovação não traz benefícios para a aprendizagem humana, pensou-se na progressão continuada e nos ciclos escolares. Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi identificar a forma de organização de ciclos e a progressão continuada no ensino fundamental na Rede de Ensino da cidade de São Paulo, suas possíveis vantagens e desvantagens. Verificou-se também se é possível estabelecer relações entre a forma de organização e as taxas de aprovação/reprovação e de evasão. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, constantes em repositórios de periódicos nacionais - Scientific Electronic Library Online (SciELO) - e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a documental em legislações (Parecer, Portaria, etc) e no Plano Municipal de Educação de São Paulo. Como resultados do estudo, destacamos a descontinuidade do processo de adequação do currículo à nova organização em ciclos escolares, da formação permanente dos educadores e da democratização da gestão nos governos municipais posteriores a sua implantação, o que tais resultados ficaram comprometidos. Cabe destacar que as políticas posteriores além de não darem continuidade, implantaram políticas contrárias (Qualidade Total em Educação) e que inviabilizaram a organização em ciclos à progressão continuada (aumento do número de alunos por sala, não autorização de pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP), além da não-contratação de professores para ministrarem as aulas de recuperação paralela. Enfatizamos ainda que não houve a participação dos segmentos da escola para a discussão sobre a implantação desta política educativa e a interrupção da formação (continuada iniciada?) trouxe grande resistência por parte dos professores, agentes escolares, pais e alunos que não a compreendem. No sistema em

ciclos e na progressão continuada, a avaliação deve ser repensada como instrumento guia para a progressão do aluno, indicando suas habilidades e conhecimentos, possibilitando enxergar suas possibilidades e potencialidades, respeitando as diferenças individuais dos alunos para que todos possam aprender.

Palavras-chave: ciclos escolares, progressão continuada, ensino fundamental.

ABSTRACT

The school organization in cycles has been registered in Brazil since the 1920s with the Sampaio Dória Reform in São Paulo's education system. The term "automatic promotion" was used in the 1950s. The cycle and continuous progression systems were attempts to reduce the high failure rates in the school system. In São Paulo, with the idea that failure does not bring benefits for human learning, continued progression and school cycles were introduced. In this way, the general objective of this study was to identify the form of organization of cycles and the continued progression in elementary education in the São Paulo City Teaching Network, its possible advantages and disadvantages. It was also verified if it is possible to establish relations between the form of organization and the pass/fail and dropout rates. The methodology used was a qualitative approach, using bibliographic research in repositories of national journals - Scientific Electronic Library Online (SciELO) - and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and documentary research in legislation (Parecer, Portaria, etc.) and in the Municipal Education Plan of São Paulo. As results of the study, we highlight the discontinuity of the process of adapting the curriculum to the new organization in school cycles, the permanent formation of educators and the democratization of the management in the municipal governments after its implementation, which such results were compromised. It is worth pointing out that the subsequent policies, in addition to not giving continuity, implemented contrary policies (Total Quality in Education) and that made the organization in cycles unfeasible (increase in the number of students per classroom, no authorization of requests for the functioning of the pedagogical support rooms (SAP), in addition to not hiring teachers to teach the parallel remedial classes. We also emphasize that there was no participation of the school segments for the discussion about the implementation of this educational policy and the interruption of the training (continued training started?) brought great resistance from teachers, school agents, parents and students who did not understand it. In the cycle system and in the continuous progression, the evaluation must be rethought as a guiding instrument for the student's progression, indicating his/her abilities and knowledge, making it possible to see his/her possibilities and potentialities, respecting the students' individual differences so that everyone can learn.

Keywords: school cycles, continued progression, elementary school.

1 INTRODUÇÃO

Breve Histórico

A organização escolar em forma de ciclos tem sido registrada no Brasil desde o ano de 1920 com a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista. E, o termo “promoção automática” foi empregado na década de 1950, pelos educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior. Porém, somente com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esta forma de organização ganhou notável possibilidade de implantação nas escolas. (LEITE, 1999; ALAVARSE, 2009)

Esta possibilidade foi considerada como uma inovação para os sistemas de ensino. No artigo 32, na seção que trata sobre o ensino fundamental, destacamos:

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.
§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada [...] (BRASIL, 1996)

Segundo Barretto; Sousa (2004) as discussões sobre ciclos e progressão continuada foram alternativas propostas para combaterem os altos índices de reprovação na escola primária brasileira na década de 1950, e implementadas em diferentes estados nas décadas seguintes.

Na retrospectiva histórica mais abrangente feita sobre o tema, Barretto e Mitrulis registram as discussões sobre promoção automática nos anos 1950, suscitadas pelos elevados índices de retenção na escola primária brasileira; as experiências de implementação de ciclos levadas a cabo em diferentes estados nas décadas de 1960 e 1970; a adoção dos ciclos de alfabetização por vários governos estaduais nos anos 1980; a criação dos ciclos de formação abrangendo o ensino fundamental completo nas propostas político pedagógicas autodenominadas radicais nos anos 1990; a introdução do regime de ciclos e progressão continuada em algumas grandes redes estaduais na virada do século. (BARRETTO; SOUSA, 2004)

Na cidade de São Paulo, a organização em ciclos escolares e a progressão continuada ocorreu em 1992 no governo municipal de Luiza Erundina. Foi o primeiro município do Brasil a implantar este modelo de organização escolar. O Ciclo era organizado em 3 etapas -Ciclo I (1ª a 3ª séries), Ciclo II (4ª a 6ª séries) e Ciclo III (7ª e 8ª séries).

A partir de 1998, com deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação no 09/97) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) foram adotados dois ciclos no Ensino Fundamental para todo o estado de São Paulo, apesar de não ter ocorrido nenhum estudo que pudesse avaliar os benefícios desta mudança nos ciclos. (JACOMINI, 2008; BERTAGNA, 2010)

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação supracitada orientou todas as escolas da Rede Estadual de São Paulo a separar o ensino fundamental em 2 ciclos, com o cuidado para não haver exclusão na passagem de um ciclo para o outro.

O ciclo único de oito anos pode ser desmembrado, segundo as necessidades e conveniências de cada Município ou escola, em ciclos parciais, como por exemplo da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª do ensino fundamental, em consonância com o projeto em curso de reorganização da rede pública estadual. Com as devidas cautelas, porém, para que na transição de um ciclo parcial para o seguinte não se instale um novo “gargalo” ou ponto de exclusão. (SÃO PAULO, 1997)

Retomando a implementação dos ciclos escolares na cidade de São Paulo, a Secretaria de Educação (SME) da cidade estabeleceu quatro prioridades que deveriam ser atendidas para melhorarem a qualidade da escola, rompendo com as práticas de reprovação anual.

Para construir essa nova qualidade de ensino foram estabelecidas quatro grandes prioridades: democratização do acesso; democratização da gestão; nova qualidade de ensino; movimento de alfabetização de jovens e adultos. (SÃO PAULO, 1990).

Para tanto, a SME se esforçou, nos três primeiros anos da gestão de Luiza Erundina (1989-1992) para adequar o currículo à nova organização de ensino por meio do Movimento de Reorientação Curricular. A SME também focou na Formação Permanente dos Educadores e na Democratização da Gestão para construção de práticas e concepções que sustentassem a nova organização escolar. Desta forma, os ciclos e a progressão continuada foram implantados em 1992 na cidade de São Paulo por meio do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. (JACOMINI, 2008, p. 73-74)

Nos anos seguintes, elegeram-se Paulo Maluf (1993-1996), e Celso Pitta (1997- 2000) e estes gestores descontinuaram com este movimento de implementação dos ciclos e da progressão continuada em São Paulo. Manteve-se apenas à assiduidade para promoção, provocando, desta maneira, “[...] uma enorme confusão entre os educadores e fortaleceu a resistência daqueles que discordavam dos ciclos e da progressão continuada.” (JACOMINI, 2008, p. 75)

Paulo Maluf adotou uma concepção educativa tecnicista de “Qualidade Total em Educação” no processo educativo, contrapondo-se, desta maneira, a política da gestão anterior. Jacomini (2008) explicita a forma como foi interrompido o processo de formação de educadores para práticas que pudessem subsidiar a organização em ciclos escolares. Conforme a autora:

ao realizar a pesquisa sobre organização do ensino, grade curricular e conteúdo programático, deixou clara a ruptura com a concepção de currículo que estava sendo construída na gestão anterior e incentivou uma discussão tecnicista sobre a organização da escola. (JACOMINI, 2008, p. 76)

Celso Pitta dificultou ainda mais a implantação dos ciclos pensada em 1992 com algumas medidas tomadas por sua gestão, dentre elas destacam-se:

“[...] aumento de alunos por sala (em 1999 chegou à média de 37,2, maior média no período de 1986 a 2001); não-autorização de muitos pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP); não-contratação de professores para ministrar as aulas de recuperação paralela, garantida na LDB/96 (somente os professores da rede podiam ministrar essas aulas), o que limitou a oferta de recuperação paralela e não atendeu à demanda das escolas.” (JACOMINI, 2008, p. 76)

O resultado desta descontinuidade de planos de governo fez com que os ciclos e a progressão continuada não fossem implementados da maneira como foram pensados pela gestão de Erundina, onde “na prática, o ensino manteve-se seriado com progressão continuada, na medida em que não houve nas administrações subseqüentes uma política de construção de uma escola “ciclada”. (JACOMINI, 2008, p. 76)

Nas gestões seguintes de Marta Suplicy e José Serra também não houve avanços para melhoria na implantação dos ciclos. Embora Suplicy “tenha retomado aspectos da política educacional do governo de Luiza Erundina, não houve um movimento sistemático de implementação das diretrizes anunciadas pela SME.” (JACOMINI, 2008, p.77)

Enquanto na gestão de José Serra, o documento da SME aponta para o foco da progressão continuada já existente com o intuito de não reprovar ninguém, deixando de lado a concepção de ciclos.

Não havia referências à progressão continuada e aos ciclos no documento. As palavras “progressão” e “continuada” apareceram no item sobre recuperação paralela. De acordo com o documento, os alunos “terão, na própria escola ou em outro local (muitas escolas estão superlotadas), o reforço necessário para caminhar, sem reprovação, na mesma velocidade dos demais. Isso dará o sentido correto à progressão continuada já existente. (SÃO PAULO, 2005b, p. 20).

De acordo com Barreto; Souza (2004), vários autores têm se debruçado sobre as experiências do regime de ciclos como uma forma de organização da escola no país. Conforme Alavarse (2009):

[...] a continuidade de pesquisas desse porte deve considerar, por hipótese, a existência de muitas redes, sobretudo municipais, que adotaram os ciclos e podem estar desencadeando experiências sui generis que ainda não foram objeto de avaliação ou investigação, mas que podem conter contribuições que fariam avançar o debate e o acervo de iniciativas. (ALAVARSE, 2009, p.40)

Diante dos estudos realizados preliminarmente, entendemos que novos e aprofundados estudos sobre a implantação dos ciclos escolares podem contribuir para a avaliação desta política educacional, desvelando suas vantagens e desvantagens, justificando assim a presente pesquisa.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa. Esta abordagem destaca a potência e pertinência dos métodos qualitativos para fazer a ponte com a realidade, o contexto e o processo para impulsionarem o pesquisador ao questionamento mais aprofundado do fenômeno investigado. A metodologia utilizada foi as pesquisas bibliográfica e documental. Para subsidiar o aprofundamento teórico, recorreremos a pesquisa bibliográfica que consistiu no levantamento, seleção

e leitura de obras e de artigos constantes em repositórios de periódicos nacionais, o repositório de periódicos nacionais *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que em seu portal, integra teses e dissertações defendidas em instituições nacionais de ensino e pesquisa, contribuindo para o aumento e disseminação de conteúdos com livre acesso sem custos. A pesquisa documental consistiu em legislações (Parecer, Portaria, etc...) e no Plano Municipal de Educação de São Paulo.

A análise interpretativa se apoiou nos estudos teóricos acerca da organizada Progressão Continuada. A análise foi desenvolvida em uma abordagem que apresenta, entre outras, as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser colocados e analisados no tempo e no espaço em que são construídos.

Vantagens e Desvantagens no Sistema de Ciclos e Progressão Continuada

Queremos enfatizar que as instituições de ensino se organizam de acordo com suas “condições materiais, o tipo de formação educacional requerida pela sociedade, a produção do conhecimento humano, e a reivindicação do direito à educação para todos em cada contexto histórico”. (JACOMINI, 2008, p.26)

O Parecer CEE n. 9/97 apresenta o que se buscava na adoção dos ciclos escolares e progressão continuada:

[...]investir na construção de processos educativos na perspectiva da educação como direito de todos, e instaurar uma forma de educar que contribua para alunos e professores terem como atividade dominante o estudo e o ensino, respectivamente, em oposição aos exames e à reprovação. (SÃO PAULO, 1997b)

Os autores Viegas; Souza (2006) esclarecem que “o conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua.” (VIEGAS; SOUZA, 2006, p. 250)

Com o crescimento das matrículas no Ensino Fundamental a partir da década de 1980 e a necessidade de proporcionar aprendizagem a todos, Jacomini (2008) questiona sobre a forma de organização das escolas:

[...]os novos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino e a ampliação do atendimento escolar produziram, ainda no século passado, as primeiras reflexões sobre essa forma de organizar o ensino, até então inquestionável. (JACOMINI, 2008, p.24)

Como observamos, diante dos novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, a maneira de organizar o ensino vem sendo questionada há muito tempo. Atualmente, a “luta” é para que todos os alunos tenham o direito de aprender e, não somente, permanecer na escola. Para enfrentar essa “luta”, é preciso repensar, inclusive, a maneira de avaliar nossos alunos, já que as provas e avaliações formais não representam as aprendizagens das crianças.

Segundo Luckesi (2009) é necessário que a relação ensino-aprendizagem seja essencial para a formação do aluno e deve-se proceder:

o encaminhamento dos estudantes para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado [...] Assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento (LUCKESI, 2009, p. 95-96)

Para Jacomini (2008) a escolarização organizada em séries sem progressão continuada era um privilégio e não um direito, pois:

[...] ensinar aqueles que aprendiam dentro desses padrões, aos demais se aplicava o expediente da reprovação, pois, se a criança ou o adolescente não tinham “capacidade” ou “vontade”, não poderiam concluir sua escolaridade. Essas medidas “pedagógicas” foram co-responsáveis na manutenção da educação como privilégio mesmo quando a maioria da população teve acesso à escola. (JACOMINI, 2008, p. 28)

Ainda, segundo a autora citada:

a reprovação não é algo inerente à aprendizagem humana, mas uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio”. Tínhamos, por exemplo, na década de 80 do século passado, “alguns ou muitos alunos que precisavam de até 12 anos para terminar o ensino fundamental de 8 anos. (JACOMINI, 2008, p. 32, p.67)

Com a concepção de que a reprovação não traz benefícios para a aprendizagem humana, pensou-se na progressão continuada e nos ciclos escolares em alguns estados brasileiros. Segundo Alavarse (2018):

[...]os sistemas de ciclos contêm aspectos que mantêm sua atualidade e, sobretudo, potencial para impulsionar a busca de uma educação de qualidade para todos os alunos.” Para tanto, é importante que haja pesquisas sobre a adoção de ciclos e progressão continuada nas escolas que “podem estar desencadeando experiências *sui generis* que ainda não foram objeto de avaliação ou investigação, mas que podem conter contribuições que fariam avançar o debate e o acervo de iniciativas. (ALAVARSE, 2009, p. 40; 2018, p. 133)

Na pesquisa de Sordi; Varani; Mendes (2017), as autoras apresentam que os professores consideram qualidade como “as práticas implicadas com a aprendizagem de todos os alunos, é ensinar aos alunos do ciclo o que é necessário para sua vida, na escola ou fora dela, mas que não é solicitado/mensurado pelas avaliações externas.” (SORDI; VARANI; MENDES, 2017, p.159)

Porém, mesmo no ensino ciclado, é preciso ter algumas precauções “para que na passagem entre os ciclos não se instalasse “novo ‘gargalo’ ou ponto de exclusão”, pois isso poderia ocasionar “evasão decorrente da não progressão, em um sistema ou em uma escola”, e isso se tornaria um grande problema a ser resolvido. (VEIGAS; SOUZA, 2006, p. 251)

Alguns conceitos são importantes de entendermos, a fim de se evitar equívocos, geralmente ocorridos entre não especialistas ou desconhecedores do assunto. Um dos conceitos é que “[...] ensino organizado em ciclos não é a junção do conteúdo de algumas séries num período maior denominado ciclo”. Outra definição importante é que “[...] ciclos e progressão continuada, são coisas distintas [...]”. A escola pode estar organizada em ciclos ou séries com ou sem progressão continuada, por exemplo. (JACOMINI, 2008, p.31)

A autora citada esclarece também que “os ciclos implicam uma concepção de organização do ensino respaldada nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos pré-determinados do processo de ensino e de aprendizagem” onde “sujeito e objeto são concebidos em interação permanente”, e “passa-se a compreender que existe uma lógica de quem aprende diferente da lógica de quem ensina, [...]” (JACOMINI, 2008, p.31, FISCHER, 2010, p. 45)

Segundo Becker (2004), ciclo não é teoria, mas uma maneira de organizar e administrar o ensino dentro das escolas, onde os professores e alunos podem encontrar maneiras de aprender. Para o autor:

ciclo não é currículo, não é teoria de aprendizagem, não é processo didático pedagógico, não é teoria educacional à qual tudo tem que ser reduzido. É, apenas, um expediente administrativo que, se corretamente gerido, poderá, ao lado de tantos outros, ajudar a descobrir caminhos de aprendizagem – de alunos e de professores. (BECKER, 2004, p. 61)

Como podemos perceber, a concepção de ciclos tem como base o conhecimento científico onde a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem de maneira não linear, sem tempos definidos para que ocorram, portanto:

Os ciclos opõem-se ao sistema seriado, propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade característica dos processos de aprendizagem humana. (JACOMINI, 2008, p.31)

Nos sistemas de ciclos, “os procedimentos para que o conhecimento possa ser apropriado por todos”, e a heterogeneidade de aprendizagens existentes nas salas de aula são relevantes. (JACOMINI, 2008, p. 31)

Concordamos com Jacomini (2008) quanto a heterogeneidade que ocorre na aprendizagem humana, e hoje é “cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento”, ou seja, as crianças são diferentes umas das outras e aprendem de maneira diferente, inclusive os ritmos de aprendizagem são diferenciados, porém todas são capazes de aprender. Basta que haja condições materiais e organizacionais para que a aprendizagem ocorra. (JACOMINI, 2008, p. 31, SÃO PAULO, 1997, p. 950)

Não se trata de diferenciar na qualidade ou quantidade de conhecimentos” que o aluno adquire, mas de contribuir para os “processos educacionais na formação individual e coletiva para a construção de ideais fundamentais à preservação da humanidade, tais como justiça, igualdade social, liberdade e democracia. (JACOMINI, 2008, p.33-34)

Diante das colocações de Jacomini enfatizando os aspectos relacionados a heterogeneidade na aprendizagem dos alunos, apresentamos que ao contrário do sistema em ciclos, temos nos sistemas seriados as classes de aulas homogêneas, onde os alunos da mesma série possuem a característica da “homogeneidade intelectual” e aprendem os mesmos conteúdos ao mesmo tempo. Segundo Durkheim (1995):

[...]uma série, com efeito, é um grupo de crianças que são educadas juntas. Mas essa comunidade de instrução implica que elas apresentem uma homogeneidade intelectual suficiente para poderem ser instruídas ao mesmo tempo e da mesma maneira, elas não podem estar por demais distantes umas das outras, desde o ponto de vista intelectual. (DURKHEIM, 1995, p. 282)

Buscamos apoio também em Souza (1998) ao apresentar que no sistema seriado “ [...] a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme” ou seja, com menor possibilidade de inovação, que é algo importante para perpetuação da espécie humana. (SOUZA, 1998, p. 16)

A contribuição de Durkheim (1995); Souza (1998) nos faz refletir sobre esta perspectiva de padronização intencionada pelos regimes seriados, suscitando os seguintes questionamentos: temos em nossas escolas homogeneidade entre os alunos? Ou mesmo entre os professores e demais agentes escolares?

Como já mencionado, as escolas necessitam de condições materiais para se organizarem de maneira adequada, proporcionando tempos, espaços e situações favoráveis para o aprendizado. Porém, segundo Jacomini (2008), na mudança dos sistemas de organização:

[...]parece haver um ponto em comum sobre as dificuldades na implementação dos ciclos, que se refere às condições materiais e organizacionais, bem como às resistências dos atores educacionais para a efetivação de tão densa e complexa mudança. (JACOMINI, 2008, p.34)

Aprendemos com Jacomini (2008) que há resistência na implantação dos ciclos por parte dos agentes escolares. Alguns motivos, conforme Viegas; Souza (2006) são:

Os professores consideram que houve pouca participação dos diversos segmentos da escola na discussão e nas estratégias dessa implementação; houve aumento da indisciplina e da falta de interesse (inclusive pelos alunos que, antes, eram esforçados) pelos conteúdos; na perspectiva dos professores, a ‘promoção automática’ implica na perda de valor do saber e do aprender; os professores ressaltam uma mudança na finalidade da escola, afastando-se de seu papel de socialização do conhecimento historicamente acumulado (identificado com a cobrança advinda da nota) e assumindo primordialmente dimensões de convivência à medida que os instrumentos de avaliação se flexibilizaram; a avaliação é considerada pelos professores como permissiva, insuficiente e ineficiente, onde os maus alunos são valorizados e os bons alunos, desconsiderados”, gerando o empobrecimento da educação [...] (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 253-254; 257-258)

Como podemos perceber em Viegas; Souza, a implantação do sistema de ciclos não ocorreu de forma democrática, apesar deste sistema defender o ensino democrático. Os professores passaram a ter mais dificuldades com o comportamento dos alunos, uma vez que as avaliações informais interfeririam (antes do sistema ciclado) nas notas finais dos alunos, ou seja, as avaliações tinham caráter punitivo também. Além do mais, àqueles alunos que se esforçavam para aprender, deixaram de o fazer, aumentando assim o número de alunos que não aprendem. A escola mudou sua função social, segundo os professores, e o saber e o aprender foram desvalorizados.

Um dos professores, no estudo de Veigas; Souza (2006) afirma que “alguns alunos, apesar de oficialmente aprovados, não tem, na prática, condições de acompanhar suas turmas: é isso que provoca a exclusão.” (VEIGAS; SOUZA, 2006, p. 257)

Freitas (2007) também defende que:

os ciclos **são novas formas de exclusão** e levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual dos alunos em sala de aula”, e que “**apesar dos mesmos transitarem pelo sistema** (a cobertura está acima de 97%), **não aprendem nem são cobrados pelo desempenho**, à espera da eliminação adiada nos finais de ciclo ou na passagem da 4ª para a 5ª série” [atual 5º para o 6º ano] (FREITAS, 2007, p.973, p.980, grifo nosso).

Os professores acreditam que na progressão continuada alterou-se apenas:

da pedagogia da repetência à pedagogia da enganação”, onde os alunos que avançam “pelos anos escolares, traziam consigo uma defasagem entre a série em que se encontravam e o conhecimento que levavam consigo” e a exclusão “no interior da escola permaneceu com a Progressão Continuada, porém de maneira mais sutil e por isso agravada. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 256, 258)

Outros aspectos negativos sobre a Progressão Continuada na visão dos professores são:

[...]dificuldades que esta geração vai enfrentar por ser alijada do acesso ao conhecimento no processo de escolarização [...]certamente irão aumentar as estatísticas dos desempregados; tirar os repetentes da escola e diminuir a evasão para receber verbas do exterior; e diminuir o desperdício de verbas que ocorre devido as reprovações. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 255-256)

Como podemos observar, os professores acreditam que o ensino organizado em ciclos e progressão continuada não permitem que os alunos aprendam os conteúdos que são ministrados nas salas de aulas e por isso terão dificuldades para entrarem no mercado de trabalho; esta organização na escola atende interesses econômicos, e para tal, não pode haver “repetentes” na escola, uma vez que as verbas do exterior estabelecem regras para concedê-las (os índices de aprovações são metas que precisam ser alcançadas); e os recursos utilizados na escola são desperdiçados, quando os alunos precisam fazer novamente a mesma série escolar, ou seja, há uma visão, por parte dos professores, da escola cuja principal função é atender a sociedade de classes, com foco na educação como preparação para o trabalho e não para a formação humana.

Esta visão dos professores vai de encontro com Leher (2014), onde o autor define que “a chamada teoria do capital humano (TCH) atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização (em sentido durkheimiano) seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital”, ou seja, a organização escolar é orientada para atender ao capitalismo, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho, desconsiderando os aspectos de formação integral do sujeito. (LEHER, 2014, p. 01)

É uma das maneiras que o sistema capitalista encontrou para “adestrar” a escola, foi com a obrigatoriedade de adesão ao plano de metas elaborado por políticas públicas focalizadas, que segundo Leher (2014):

Como assinalado, a adesão ao plano de Metas é obrigatório para que as escolas sejam cadastradas no módulo do Programa de Ações Articuladas, sem o qual a escola não pode contar com os programas federais como Escola Ativa (campo), Mais Educação, Programa Nacional de Tecnologia Educacional/ PROINFO e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/PROINFANCIA. (LEHER, 2014, p. 04)

Esta forte influência do capital na educação é constatada por este mesmo autor quando são citados diversos grupos empresariais, inclusive instituições financeiras, que entraram de forma explícita na educação:

[...]fundações que operam o referido movimento empresarial, como Ayrton Senna, Bradesco, Itaú-Cultural, Vitor Civita, Roberto Marinho, Santander, Gerdau, entre outros assumirem que quem tem real legitimidade para falar sobre a educação são as entidades empresariais, congregando as corporações do agronegócio e do setor mineral, os meios de comunicação e as empresas de telefonia-internet, a indústria editorial, bem como os bancos e as financeiras. (LEHER, 2014, p. 05-06)

Esta preocupação dos donos do capital também tem relação com os ideais intelectuais contrários ao capitalismo, onde, sabe-se da importância do campo educacional para a formação de uma sociedade mais crítica, solidária e justa. Assim, “o interesse das entidades empresariais pela educação deve-se também ao fato de que, para os movimentos anticapitalistas, a educação é parte da estratégia revolucionária no século XXI.” (LEHER, 2014, p. 06)

Diante de todas estas questões e pela falta de entendimento por parte dos agentes escolares (incluindo os professores) do contexto global onde as escolas estão inseridas, os professores se sentem desmotivados para trabalharem com educação, “gerando um círculo vicioso na relação professor/aluno”. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 254)

A desmotivação dos docentes é causada porque muitos professores sentem-se incapazes de ensinar, inclusive alguns desistem da grande maioria dos alunos, dando atenção somente aos alunos que aprendem com mais facilidade. Os professores sentem-se desorientados e envergonhados, sem saber como estimular os alunos a aprender, pois não há “notas”, reprovações e “cobranças” formais de aprendizagem no sistema de ciclos e progressão continuada, e desta forma, alunos e professores ficam desestimulados em relação à escola:

“[...] cada dia que passa está sendo mais difícil conseguir resultados bons e satisfatórios. Por mais que eu planeje aulas e atividades diferentes para despertar o interesse do aluno, parece que menos estou conseguindo, ou seja, os resultados estão cada vez mais insatisfatórios [...] Se o trabalho é vivido como luta diária para vencer inúmeras dificuldades, houve quem falasse em desistência como ‘estratégia de sobrevivência’ profissional[...] Se muitos alunos não conseguiam aprender, e a maioria estava desestimulada em relação à escola, também os professores sentiam-se sem estímulo. [...] Outra professora também foi contundente ao enfatizar que o sentimento que mais a tocava, quando em relação ao trabalho, era a “vergonha”. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 254-255, 258)

É interessante notarmos que os professores entendem a escola como um espaço onde a principal função é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, e a única maneira de saberem se estes conhecimentos foram transmitidos e assimilados é por meio de avaliações formais, e estas avaliações são também utilizadas para punirem alunos indisciplinados. Estes professores afirmam que “criticar a Progressão Continuada não é ser favorável à reprovação e à exclusão, mas ter em vista que o acesso e a permanência do aluno na escola não podem prescindir da qualidade do ensino oferecido”, ou seja, eles não entendem que reprovações sejam uma forma de exclusão e que escola de qualidade é escola com avaliações formais, onde os alunos respondem (devolvem) àquilo que lhes foi transmitido. Estes professores questionam que “a escola hoje acaba cumprindo muito mais uma função socializadora do que de ensino/aprendizagem.” (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 260)

A avaliação que deveria “ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo,” não foi ressignificada para que o sistema ciclado funcione da maneira que foi pensada. (BERTAGNA, 2010, p. 195)

[...]observou-se que a prática avaliativa exercida pelos professores sofreu alterações quanto aos instrumentos de avaliação usados, mas pouco se pôde perceber em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola, como foi enunciado nos textos oficiais. (BERTAGNA, 2010, p. 196)

A função classificatória e de seleção ainda existe mesmo nos sistemas ciclados, segundo Bertagna (2010):

Assim, a função da avaliação – classificação e seleção – fica efetivamente evidenciada. A presença dessa função aponta que pouco se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação, ou mesmo na cultura avaliativa e escolar, como a proposta do regime de progressão continuada apontava nos documentos oficiais. (BERTAGNA, 2010, p. 197)

No estudo de Bertagna (2010), percebemos a função que a avaliação exerce no contexto escolar organizado em ciclos, relacionando-a com aspectos informais, tais como comportamentos e valores:

É interessante também atentar para como a avaliação se expressava no cotidiano escolar. A compreensão da avaliação revelada na prática observada e nas falas dos diferentes sujeitos da pesquisa reafirmou a constatação de Freitas (1995) a respeito do “tripé avaliativo”. Houve a recorrência da avaliação relacionada à *instrução*, ao *comportamento* e, mais sutilmente, aos *valores e às atitudes*. (BERTAGNA, 2010, p. 197)

Segundo esta mesma autora, as avaliações formais, apesar de ainda existirem, perderam espaço para as avaliações informais, e esta última ainda mantêm os aspectos de seleção e classificação que a primeira.

Ao abandonar as provas ou aplicá-las somente para cumprir um ritual, o professor pautava a sua avaliação nas fichas descritivas e nos julgamentos e juízos constituídos no dia a dia escolar. Ele passou a valorizar a avaliação informal em detrimento da avaliação formal e a transformar as avaliações informais em notas ou conceitos que, de certa maneira, ainda se constituíam em uma forma de representar o rendimento escolar do aluno. (BERTAGNA, 2010, p. 199)

Algo muito interessante de se notar no estudo de Bertagna (2010) é que as próprias crianças valorizam as notas/conceitos e não o conhecimento que adquirem ou constroem na escola.

As notas, os conceitos não deixaram de existir com o Regime de Progressão Continuada, nem de exercer fascínio sobre os alunos, mesmo sobre os pequeninos do 1º ano. Mais interessante é que, através das falas dos alunos, ainda se evidencia a centralidade da nota e suas funções, como apontou Sobierajski (1992): classificar o domínio de conteúdos; controlar atitudes e comportamento; e motivar o aluno para estudar. (BERTAGNA, 2010, p. 199)

No sistema de ciclos e progressão continuada, os sistemas avaliativos devem ser repensados, uma vez que não há reprovações e as avaliações formais perdem sentido. Se as avaliações continuam a ocorrer da mesma forma, os professores dizem que “a avaliação é só para termos certeza de que o aluno não aprendeu nada, porque a gente não pode retê-lo.” (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 257)

Então, de que forma as avaliações devem ser realizadas? É preciso muito cuidado quando pensamos na nova maneira que as avaliações devem ocorrer, pois a avaliação deve ser instrumento-guia para o aprendizado, e as avaliações informais podem interferir negativamente nesta etapa importante do processo pedagógico, assim como afirma Bertagna (2010):

Pouco a pouco se constrói uma imagem do aluno através do seu desempenho, do seu comportamento e de suas atitudes, marcando a sua posição dentro do âmbito escolar e fora dele. Dessa forma, a avaliação informal manifesta-se, de maneira a selecionar nas turmas os bons e os maus alunos; os fracos e os fortes; e, por fim, os que terão êxito ou fracasso. Essa pode ser uma forma considerada até dissimulada de manter dentro do aparato escolar a seletividade dos indivíduos. (BERTAGNA, 2010, p. 203)

Na Indicação CEE 22/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, diz que “a avaliação deveria ser “instrumento-guia” para sinalizar “as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares”. Desta maneira, reconheceríamos “qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo”, o que permitiria “enxergarmos” as possibilidades e potencialidades dos alunos. (SÃO PAULO, 1997, p. 948, VIEGAS e SOUZA, 2006, p. 251)

Desta forma, poderíamos “romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na repetência, na classificação, possibilitando a permanência das camadas populares na escola.” (BERTAGNA, 2010, p. 195)

Portanto, no sistema de ciclos, ao falarmos de avaliação, não estaremos mais falando sobre o “procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação, funcionando de forma punitiva e excludente”, mas sim de um “progresso e desenvolvimento da aprendizagem”, onde o professor precisa entender e se engajar nessa nova concepção de pensar a formação humana, para permitir “**maior centralidade na aprendizagem que no ensino**, e esse é um dos aspectos essenciais desse tipo de organização.” (VIEGAS; SOUZA, 2006, p. 250, JACOMINI, 2008, p.31)

Outra questão importante é como os alunos e pais entendem a progressão continuada, e se posicionam frente a esta organização. Segundo Jacomini (2008), Viegas; Souza (2006):

[...] pais e alunos das escolas municipais de São Paulo compreendem a organização do ensino municipal como um ensino seriado com promoção automática no decorrer dos anos que compõem cada ciclo, e a maioria posicionou-se contra a progressão continuada.[...]” e “a escola nesse novo regime é vista negativamente, suas críticas recaindo principalmente sobre a forma de implantação, bem como sobre as repercussões no alunado e na finalidade da escola. (JACOMINI, 2008, VIEGAS e SOUZA, 2006, p. 253)

Como podemos perceber, pais e alunos não entendem a organização em ciclos da maneira como foi pensada inicialmente por seus idealizadores. Para eles, sistema em ciclos é apenas ensino seriado com promoção automática e reprovam esta maneira de organizar a escola. Inclusive, alguns educadores também pensam desta maneira ao dizerem que a “idéia de seriação com “progressão continuada” foi reforçada entre educadores, pais e alunos.” Esta visão equivocada pode ter sido causada, principalmente, pela forma como foram implantados os sistemas de ciclos, com a não participação dos envolvidos no processo de educação e a falta de esclarecimentos sobre como deveria ser implantado este sistema; e isso pode ter provocado este desencontro de entendimentos. (JACOMINI, 2008, p. 76)

Então, ao pensar em formas de organizar o ensino escolar, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) fundamenta sua decisão por ciclos e progressão continuada a partir das:

[...] perspectivas educacional, psicológica e econômica, que não raro se confundem, sendo esta última a mais acentuada: “Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. **Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população.** (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 250, grifo nosso)

O CEE faz referências a três perspectivas (educacional, psicológica e econômica) para defender o sistema de ciclos. A perspectiva educacional leva em conta os tempos (ritmos) diferentes em que os alunos aprendem, a diferença de aprendizagem (conteúdos) entre os alunos e os espaços diferenciados para que esta aprendizagem ocorra. A perspectiva psicológica faz referência a autoestima dos alunos e **a perspectiva econômica pensa nos recursos economizados que podem ocorrer caso não haja repetência na escola, e estes recursos poderiam ser utilizados para melhorar as condições físicas da escola e o salário dos professores.** (SÃO PAULO, 1997b). Consideramos importante deixar em negrito que a redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para refletirmos com mais profundidade sobre este aspecto no decorrer do estudo.

No sistema de progressão continuada, argumentos como:

os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito. (JACOMINI, 2008, p.28)

Como vemos, o sistema organizado em ciclos não coloca a culpa no aluno ou em qualquer agente escolar quando não ocorre a aprendizagem dos estudantes, “os pareceres do Conselho é o reconhecimento de que se trata de uma “mudança radical e profunda”, busca-se uma solução “que não seja pessoal, mas sim institucional”. (SÃO PAULO, 1997b, p. 152, VIEGAS e SOUZA, 2006, p. 251)

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de conhecermos a produção que vem sendo desenvolvida na área da administração/organização escolar, especialmente os estudos mais recentes sobre ciclos e progressão continuada que sustentem as bases teóricas desta pesquisa, reunimos as principais contribuições da área selecionada por meio de requisitos próprios que favoreçam o desenvolvimento da pesquisa.

Para esta pesquisa utilizamos o repositório de produção de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). A escolha das plataformas ocorreu devido a grande variedade de publicações científicas brasileiras existentes e que, de forma rápida e precisa, possibilitou encontrarmos dissertações, teses e artigos relacionados à temática pesquisada. Por meio das combinações dos descritores “Ciclos and Progressão Continuada and Cidade de São Paulo” iniciou-se a primeira etapa de busca de artigos, teses e dissertações visando conhecer os autores e o que suas pesquisas diziam a respeito do objeto de estudo em questão. Desta forma, foram encontrados somente 02 artigos para a busca mencionada na SciELO e 07 na BDTD.

Buscou-se alternativas a fim de encontrar maior gama de publicações. Passou-se então a usar as combinações “Ciclos and Progressão Continuada and São Paulo”, “Ciclos and promoção automática and São Paulo”, “Progressão Continuada and São Paulo”, “Ciclos or Progressão continuada” e “Progressão Continuada” nos descritores, encontrando 5, 1, 9, 139 e 30 artigos respectivamente na SciELO. Com estas mesmas combinações, encontramos 51, 6, 151, 37, e 449 teses ou dissertações respectivamente na BDTD.

Na BDTD há uma quantidade razoável de teses e dissertações acerca do assunto, chegando a 449 pesquisas na área, e o melhor descritor foi “Progressão Continuada”, e é possível verificar que há mais teses e dissertações sobre o assunto em comparação com os artigos.

Nota-se que há poucos artigos acerca do assunto, e o maior número de artigos encontrados foi com os descritores “ciclos or progressão continuada”, porém não é uma boa busca uma vez que a palavra “ciclos” remete a artigos diversos com relação a saúde ou a meio ambiente, por exemplo.

Dentre os artigos encontrados, verificamos que há 30 artigos relacionados a progressão continuada, e que, destes, 9 artigos são relacionados ao Estado de São Paulo. E em ambas as plataformas (Scielo e BDTD) os artigos, teses e dissertações abordam sobre as dificuldades de implantação dos ciclos nas escolas, as vantagens e desvantagens desta forma de organização, os casos de sucessos e insucessos no sistema ciclado, as diferentes formas de avaliação realizadas nesta forma de organização, etc....

A partir deste levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses identificamos autores que também buscaram compreender a forma de organização de ciclos e progressão continuada e suas possíveis vantagens e desvantagens: Cortella (1992), Barreto; Mitrulius (1999); Paro (2001); Alavarse (2002); Freitas (2003); Redua (2003); Souza (2004); Jacomini (2008); Mainardes (2009); Vales (2011); Aguiar (2011); Bahia (2012); Palma Filho; Alves; Duran (2012); Silva (2015); Morais (2015); Defendi (2017); Mantovan (2017); Marcio (2018), entre outros.

Silva (2015) buscou compreender em sua pesquisa, as influências das políticas de não reprovação nas escolas públicas do Brasil, enfatizando mais os elementos do processo do que do produto de ensino e aprendizagem, e as percepções dos professores a respeito da progressão continuada em uma cidade do interior paulista. Em seu estudo o autor concluiu que:

[...]tanto no aporte teórico, quanto nas posições assumidas pelos professores existe um tensionamento entre a concepção vigente em regime de progressão continuada adotado no município e a concepção enraizada na identidade do professor, cujas raízes estão historicamente ligadas às da escola graduada, que em sua essência se constituiu para fins de seletividade como aquela que aprova ou reprova mediante a classificação dos alunos. (SILVA, 2015, p.123)

As experiências e vivências dos professores como alunos influenciam de maneira considerável suas posturas frente a sala de aula e suas maneiras de ensinar e conceberem a educação.

Morais (2015) analisou a implantação da progressão continuada nas escolas públicas do estado de São Paulo a partir de 1998. Em sua pesquisa, o autor relaciona o “Darwinismo pedagógico”, que era dominante no regime de seriação e que continuou no sistema ciclado, porém agora os professores sendo mais afetados. Segundo o autor, os docentes agora afetados, resistem ativamente ou desistem, seja de forma explícita ou implícita. No sistema seriado, havia a “seleção natural” dos alunos, ou seja, aqueles alunos que se adaptavam ao sistema e aprendiam o conteúdo padronizado eram aprovados, enquanto os outros eram reprovados com a escola utilizando o medo e a coerção para tal. No sistema com progressão continuada, os professores não foram preparados para tal mudança, e por isso resistem ou desistem, solicitando exoneração de seus cargos, inclusive. A avaliação, que era realizada por meio de exames ou trabalhos, por exemplo, perdeu o sentido

como instrumento de motivação de aprendizagem e controle de comportamentos. O autor ainda pondera que a educação saiu de uma crise, que eram os altos índices de reprovação e evasão escolar, e entrou em outra, que é esta resistência ou desistência dos professores. (MORAIS, 2015)

Defendi (2017) pesquisou sobre reorganização dos ciclos de aprendizagem, ocorrida na rede das escolas públicas municipais de São Paulo em 2013, onde possibilitou-se a retenção da criança no 3º ano do Ciclo de Alfabetização com a alegação de que se tratava de oportunidade de revisão dos conteúdos e amadurecimento dos alunos. Os resultados desta pesquisa mostraram que, foi bem vinda, por parte dos professores, a possibilidade de retenção dos alunos que àqueles considerassem incapazes de prosseguirem com suas turmas quando não alcançassem os objetivos propostos. Esta posição dos professores vai de encontro com o estudo de Silva (2015), em que a identidade do docente está historicamente ligada a classificação e exclusão de alunos. Porém o autor apresenta uma das alternativas para que o processo educacional seja contínuo e a aprendizagem dos alunos seja respeitada, que é a revisão de conteúdos, para àqueles que não aprenderam, ocorrendo dentro do ciclo, sem necessidade de reprovação dos alunos. (DEFENDI, 2017; SILVA, 2015)

Assim como Defendi (2017) argumenta sobre o processo contínuo de aprendizagem dos alunos, Marcio (2018) retrata uma das formas de se conseguir isso com a Recuperação Contínua e Paralela (RCP), que está inserida na política pública da Progressão Continuada (PC), que é um instrumento que permite o estudo progressivo dos alunos que têm dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais, ajudando a estimulá-los nos estudos. (MARCIO, 2018)

Um dos questionamentos deste autor é o contexto em que a política de ciclos foi inserida, pois é possível notar que a preocupação recai mais na melhoria nos indicadores da educação do que nas relações entre ensino e aprendizagem, uma vez que tais indicadores podem ser convertidos em captação de recursos financeiros ou políticos, ou seja, a “capitalização da educação” tornou-se mais importante do que a aprendizagem e o ensino, fragilizando os sistemas educacionais e ameaçando a autonomia dos professores em sala de aula. (MARCIO, 2018)

Na pesquisa de Vales (2011), a autora relaciona a organização do ensino em ciclos juntamente com a progressão continuada e as avaliações externas ocorridas a partir da década de 90 no Estado de São Paulo, o que levou as escolas a competirem entre si, assim como professores e, também alunos para obtenção das melhores notas (VALES, 2011). Para tanto, a autora analisou as práticas avaliativas ocorridas em sala de aula e suas relações com a autoridade dos professores, e foi possível notar que dentro deste sistema de ciclos e progressão continuada, os professores sentem-se pressionados pelas avaliações externas nacionais, uma vez que estes exames expõem seus alunos e conseqüentemente a qualidade do professor que é medido pelas notas obtidas pelos alunos, e desta forma ele precisa pensar e transmitir os conteúdos que são cobrados em tais exames. A avaliação

formativa que é preconizada no ensino ciclado fica prejudicada. Além desta problemática, os professores não são preparados para trabalharem com este sistema de progressão continuada, e isso foi possível constatar na pesquisa de Vales, uma vez que nas reuniões dos professores destinadas a estudos e resolução de problemas, em nenhum momento houve reflexões acerca no sistema ciclado e progressão continuada. O que ocorriam nestas reuniões eram apenas debates pontuais sobre determinados problemas de alunos. (VALES, 2011)

Mantovan (2017) pesquisou a reorganização dos ciclos no Ensino Fundamental no município de São Paulo ocorrida em 2014, procurando identificar os impactos iniciais no dia a dia dos professores. A autora mostrou algumas semelhanças entre a nova proposta e a inicial pensada em 1992 por Paulo Freire, porém com contradições principalmente com relação aos docentes que “reagiram positivamente à reorganização, considerando-a um avanço na qualidade de ensino”. Porém esta positividade mostrou novamente como a identidade do professor está vinculada as suas vivências quando eram alunos e como isso interfere em seu modo de pensar e agir, uma vez que na concepção destes professores, a qualidade de ensino está atrelada a notas e possibilidade de reprovação, “A possibilidade de reprovação no 3º ano fortalece o poder do professor sobre a decisão de progressão do aluno.” (MANTOVAN, 2017, p. 121)

Além do levantamento bibliográfico, analisamos o atual PME (2015-2025), Lei n. 16.271 de 2015. No Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, os termos “ciclos”, “exclusão”, “evasão” e “repetência” constam nas Diretrizes e na Meta 6 do Plano:

Garantir o direito à aprendizagem e construção do conhecimento através de política voltada para a superação da exclusão, evasão e repetência escolares, que vise à articulação entre ciclos/etapas de aprendizagem e a continuidade do processo educativo, considerando o respeito às diferenças e as desigualdades entre os educandos (SÃO PAULO, 2015, p.08).

Portanto, pelo que pudemos apreender do PME 2015-2025 do município de São Paulo, na vigência deste Plano, deverá ser mantida a organização em ciclos, pois no documento fica evidenciado que esta forma de organização visa garantir o direito à aprendizagem, respeitando às diferenças entre os educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na cidade de São Paulo, os ciclos e a progressão continuada iniciaram em 1992, sob a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação (SME). A idéia inicial de Paulo Freire era que os alunos tivessem mais tempo para aprender, de acordo com seus ritmos de aprendizagem e com conteúdo diferenciado para atender a heterogeneidade que existe nas salas de aula. Entretanto, conforme relatado anteriormente, na gestão de Luiza Erundina houve um processo de adequação do

currículo à nova organização em ciclos escolares através do Movimento de Reorientação Curricular, da Formação Permanente dos Educadores e da Democratização da Gestão. Na gestão seguinte de Paulo Maluf este processo foi interrompido com uma concepção educativa tecnicista de “Qualidade Total em Educação” que tinha direcionamento contrário ao iniciado na gestão de Luiza Erundina. No governo de Celso Pitta, as políticas adotadas caminham também na contramão da organização em ciclos, pois foi aumentado o número de alunos por sala, não foi autorizado muitos pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP), além da não-contratação de professores para ministrarem as aulas de recuperação paralela. Portanto, a organização em ciclos não foi implantada da maneira como foi pensada inicialmente por seus idealizadores. Outro aspecto importante é que não houve a participação dos segmentos da escola para a discussão sobre a implantação desta política educativa. Neste contexto apresentado, o sistema de ciclos e a progressão continuada sofreram e sofrem grande resistência por parte dos professores, agentes escolares, pais e alunos, uma vez que estes entendem que a progressão continuada permite que os alunos transitem pela escola sem aprender, já que não são reprovados durante os anos dos ciclos. Para eles, sistema em ciclos é apenas ensino seriado com promoção automática.

Esta preocupação dos professores possivelmente ocorre porque suas identidades foram construídas historicamente acreditando que o “correto” é classificar e selecionar os alunos, preparando-os para o mercado de trabalho, atendendo assim interesses econômicos das políticas neoliberais, quando Leher (2014) aborda a Teoria do Capital Humano. Nesta perspectiva, a educação ocupa um lugar estratégico com capacidade de promover ganhos adicionais para o capital, ou seja, subordinando a educação a seus interesses e dificultando a elaboração e implantação de uma educação crítica, justa, democrática e emancipatória para todos. Na reforma educativa neoliberal implementada no Brasil a partir dos anos de 1990, a principal função da escola é preparar os indivíduos para a subordinação ao mercado de trabalho.

Esta visão dos professores, de que a escola precisa da “verificação” da aprendizagem de conteúdos para classificar e selecionar os alunos, ou até mesmo para controlar comportamentos e atitudes, não fazem sentido no sistema ciclado. Estes instrumentos de avaliação (provas, exames, trabalhos, etc...) perdem o sentido neste sistema com progressão continuada, e desta forma os docentes sentem-se perdidos e envergonhados, sem conseguir estimular seus alunos a aprenderem, uma vez que não foram preparados para trabalharem em tal sistema. Então, no sistema ciclado, a avaliação deve ser repensada como instrumento guia na progressão do aluno, indicando suas habilidades e conhecimentos, possibilitando enxergar suas possibilidades e potencialidades.

Luckesi (2009) defende que “a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do professor”, porém esta não tem sido a preocupação dos docentes que se ocupam em reprovarem ou

aprovarem alunos e para tal é necessário atribuir notas ou conceitos, utilizando verificações e não avaliações dos alunos, e desta forma, não é possível saber o que os alunos estão aprendendo de forma “ativa, inteligível, consistente.” (LUCKESI, 2009, p. 91)

Concordamos com Luckesi (2009) e entendemos que o sistema organizado em ciclos e progressão continuada possam proporcionar a efetiva aprendizagem de todos. Portanto, consideramos que a qualidade do ensino não pode garantir somente o acesso e a permanência na escola, é necessário garantir que todos os alunos aprendam.

Por fim, não foi identificado no levantamento bibliográfico relações entre as taxas de aprovação e reprovação e de evasão e a forma de organização nas pesquisas encontradas. O que os dados disponibilizados vêm indicando, é que as taxas de aprovação diminuíem sempre que há possibilidades de retenção. Por exemplo, quando ocorreu mudança no sistema ciclado em 2014 (dois para três ciclos) houve modificações na taxa de retenção onde havia esta possibilidade. Antes da mudança ocorria maior retenção no 5º e 9º anos, com queda de 97% de aprovações para 90%, aproximadamente, do 4º para o 5º anos e de 97% de aprovações para 90%, aproximadamente, do 8º para o 9º anos; depois passou a ocorrer no 3º ano, com queda de 98% de aprovações para 94%, aproximadamente, do 2º para o 3º anos; no 6º ano de 98% de aprovações para 91% aproximadamente, do 5º para o 6º anos; e de 90% de aprovações para 85% aproximadamente do 8º para o 9º anos; que são os anos onde poderiam haver retenções.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. R. C. **A estrutura curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de Ensino: Contribuições de Paulo Freire.** 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.
- ALAVARSE, O. M. **Ciclos: a escola em (como) questão.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 31-50, jan. / abr. 2009.
- ALAVARSE, O. M.; ARCAS P. H.; MACHADO, C. Revisitando propostas e iniciativas de organização do ensino em ciclos: um debate atual e necessário. **Revista Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 131-154, dez. 2018.
- BAHIA, N. P. **O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos.** São Paulo: Alexa Cultural, 2012.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p. 27-48, nov. 1999.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2004.
- BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996. BRA
- BRASIL. INEP. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 31- jan- 2021.
- CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992).** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola: a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar.1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1835/1806>. Acesso em 25 nov. 2021.
- DEFENDI, S. G. D. **Reorganização dos ciclos de aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.
- DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FISCHER, B.T.D. Avaliação da Aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010, p.37-49.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 31-50, out. 2007.

JACOMINI, M. A. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudos sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEHER, R. Organização, Estratégia política e o Plano Nacional de Educação. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Cento de estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular _ CENPAEP. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-EstratC3%a9gia-Pol%C3%ADtica-%e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A9>.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jun. 1999.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C.

Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 20. ed. São Paulo: Cortez, p.85-101, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo:Cortez, 2009.

MANTOVAN, J. M. **A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo: Impactos iniciais e a reação dos professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educacao) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

MARCIO, M. L. **Recuperação contínua e paralela na rede estadual paulista de ensino: contradições e revelações**. 2018. 1 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAIS, J. V. P. **De uma crise a outra, de um Darwinismo a outro: A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. A reorganização do ensino fundamental em ciclos: trajetória dos últimos trinta anos no estado de São Paulo. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.15, n.26, p.169- 191, jul-dez. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo:Xamã, 2001.

REDUA, M. M. **A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares:investigação em uma escola da Rede Municipal de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). Indicação CEE 22/97. Avaliação e Progressão Continuada. Legislação do Ensino Fundamental e Médio. São Paulo, 1997a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0947-0952_c.pdf. Acesso em: 09-julho-2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer CEE N° 9/97. Regime de progressão continuada no ensino Fundamental. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio. São Paulo. 1997b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf. Acesso em: 15-jun-2021

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação, Chefia do ensino primário. Programa da escola primária do estado de São Paulo. São Paulo, 1969.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. São Paulo, 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1027>. Acesso em: 19-maio-2021

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Cadernos de formação: estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. n. 2. São Paulo, 1990. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1480>. Acesso em: 19-maio-2021

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 24 fev. 2005. Suplemento. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16741.pdf>. Acesso em: 19-maio-2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 16271/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo. 2015.

SILVA, S. E. G. Quinze Anos de Progressão Continuada: a percepção dos professores. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.

SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Edunesp, 1998.

SOUZA, Roger M. Q. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no *capital cultural* e *habitus* dos professores**. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

VALES, J. D. M. F. **Práticas Avaliativas e Autoridade Docente No Ensino Em Ciclos Com Progressão Continuada: Um Estudo Em Escolas Públicas Estaduais Paulistas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, M. P. R. A Progressão Continuada no Estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 247-262, jul./dez 2006.