

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E O DESEMPENHO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO: A CONCEPÇÃO DOS GESTORES

Nonato Assis de Miranda¹
Romildo Rocha Estevam²

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa, de natureza qualitativa, que analisou as concepções de diretores de escolas acerca da organização do ensino em ciclos e o desempenho estudantil no ensino médio. Os dados foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada realizada com 14 diretores de escolas públicas em três municípios paulistas. Os resultados mostram que esse modelo de organização curricular, apesar de representar uma alternativa à redução da exclusão escolar, deixa, na concepção dos gestores, lacunas de aprendizagem nos alunos do ensino fundamental, as quais interferem no desempenho dos estudantes no ensino médio. Embora esses resultados não podem ser generalizados, servem de alerta para gestores escolares, bem como para professores, a fim de que repensem a gestão do currículo em prol da melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Gestão escolar. Ciclos de aprendizagem. Progressão continuada. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este artigo se insere em uma pesquisa mais abrangente que analisou as concepções de diretores de escolas da Rede Estadual Paulista em três municípios da Região do Grande ABC, acerca dos reflexos da organização do ensino em ciclos no desempenho estudantil no ensino médio (EM).

A organização do ensino em ciclos prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n° 9.394/1996 (BRASIL, 1996) tem sido objeto de estudos e pesquisas sob as mais diversas perspectivas

1 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Pesquisador e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

2 Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Professor da Faculdade de Mauá.

tais como: a avaliação na escola organizada em ciclos (SOUSA, 1998; 2000; 2001; 2007; SOUSA; ALAVARSE, 2003; SILVA, 2001); implicações dos ciclos de aprendizagem para a organização da escola, do currículo e do ensino (BARRETTO, 1989; DURAN, 1990; VASCONCELLOS, 1999; JACOMINI, 2004, 2009; SOUSA, 2007) dentre outras de caráter psicológico e sociológico, por exemplo.

Trata-se de um tema controverso cuja adoção causou polêmica nos meios de comunicação (ALAVASE, 2009) e resistência dos professores (SOUSA, 2007; ALAVASE, 2009) pela forma como foi implantada. A despeito das críticas, representou uma alternativa para resolver, ou pelo menos minimizar, os processos de exclusão escolar causados pela reprovação e evasão (SOUSA, 2007; ALAVARSE, 2009; JACOMINI, 2009; STREMELE, 2013), por meio da correção de fluxo (BARRETTO; MITRULIS, 2001; VASCONCELOS, 2008) com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e garantir o direito à educação (JACOMINI, 2009).

Assim, se tradicionalmente a educação básica, no Brasil, tinha uma organização marcada pela linearidade e pela temporalidade do currículo (reprovação ao término de cada série/ano), a implantação dos ciclos de aprendizagem representou uma quebra de paradigma, tanto no que diz respeito à atuação docente quanto dos gestores. Isso ocorreu porque esse novo formato:

a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado para construir novas competências (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Essas exigências levaram professores e gestores a repensarem suas práticas, especialmente em relação ao olhar a respeito da avaliação da aprendizagem que, até então, tinha um caráter muito mais seletivo do que formativo, fator que invariavelmente contribuía para o aumento da reprovação, da evasão e do abandono escolar.

Os ciclos escolares, presentes em alguns estados brasileiros, sobretudo a partir da década de 1960 (cujos formatos foram aprimorados), correspondem à intenção de regularizar o fluxo dos alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência (BARRETTO; MITRULIS, 2001; ALAVARSE, 2009). Isso é

possível porque “um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação” (PERRENOUD, 2004, p. 35). Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizadas em blocos cuja duração é variável, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para uma determinada etapa e nível de ensino (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Neste sentido, este texto analisa as concepções de diretores de escolas da rede pública de São Paulo dos municípios de Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, no Grande ABC Paulista.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS

A origem da organização do ensino em ciclos, no Brasil, não é atual, ao contrário, está prestes a completar 100 anos. Contudo, o tratamento dado ao assunto foi diferenciado, considerando-se os objetivos e o contexto político de cada época.

Os primeiros registros acerca do assunto datam da década de 1920, quando Sampaio Dória propôs a promoção automática no ensino primário paulista (JACOMINI, 2004). Pretendia-se, com essa proposição, ampliar o atendimento escolar aos ingressantes; no entanto, tal projeto não obteve o êxito esperado, pois não via a aprendizagem como um direito fundamental a todos os alunos.

Uma segunda tentativa deu-se, na década de 1950, por iniciativa de Dante Moreira Leite e de Almeida Júnior, tendo como inspiração experiências de ciclos e progressão continuada implantadas em países anglo-saxões (Inglaterra e Estados Unidos).

A despeito de essas experiências não terem obtido o sucesso esperado, aqui no Brasil, em um primeiro momento, sabe-se que “os debates transcorridos na década de 1950 resultaram na implantação de experiências de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada nos anos 1960, em algumas redes de ensino” (JACOMINI, 2004, p. 405). Segundo Morais (1962 apud BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 106):

O estado do Rio Grande do Sul, dando os primeiros passos nesse sentido, adotou em 1958 uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades, que quando recuperados poderiam voltar às suas turmas de origem, ou, caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo.

Nota-se que, apesar de se tratar de uma proposta similar à da organização do ensino em ciclos da década de 1990, por exemplo, considerando-se a sistematização adotada pela escola que aderiu ao modelo contemporâneo, essa proposta a despeito de sua vanguarda para a época, não se caracterizou como um modelo de escola organizada em ciclos.

Em termos de cronologia, a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases, Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), corresponde à terceira fase das tentativas de implantação, no Brasil, da organização do ensino em ciclos. Essa lei facultou aos sistemas de ensino por meio de seu parágrafo 4º do artigo 14, a possibilidade de se organizarem de forma probatória, em caráter experimental (BRASIL, 1971). Não obstante, isso seria possível desde que houvesse autorização por parte do Conselho Estadual de Educação (JACOMINI, 2004).

Apesar desse marco legal, nessa década, o tema não ganhou relevância, pois, historicamente, "ainda que, no Brasil, tenham existido experiências isoladas que receberam outras denominações, somente na década de 1980 a palavra ciclo passou a designar um modo de organização escolar oposto ao seriado" (MIRANDA, 2009, p. 24).

Portanto, em termos mais específicos, foi a partir dessa década que a organização do ensino em ciclos "ganha proeminência nos debates educacionais brasileiros, mesmo que antes desse período tenham se registrado iniciativas com algumas semelhanças, como em 1920, a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista" (ALAVARSE, 2009, p. 35). Essas experiências se concretizaram com o chamado ciclo básico, que abarcava as duas primeiras séries do ensino fundamental.

Assim, na perspectiva histórica, a organização da escola em ciclos de aprendizagem é recente, considerando-se que as primeiras "experiências brasileiras que contribuíram para a construção dessa ideia de ciclos começam a aparecer, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX" (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 663), mas ganharam consistência, somente, na década de 1980.

Contudo, como não havia uma diretriz sobre a organização do ensino em ciclos, constata-se que esse modelo de organização assumiu diferentes formatos ao longo de sua trajetória. Algumas redes propuseram ciclos mais longos, com a eliminação da reprovação em todos os anos, fato que repercutiu radicalmente no sistema

educacional brasileiro. Outras, por sua vez, optaram por ciclos mais curtos, com reprovação ao final de cada um deles, constituindo, portanto, mudanças menos drásticas no sistema de ensino.

Grosso modo, por trás desses diferentes formatos, encontra-se a distinção entre escola organizada em ciclos e progressão continuada tendo em vista que, alguns sistemas optaram por ciclos mais longos para resolver o problema dos altos índices de evasão e repetência dos alunos.

Ao proceder a uma pesquisa acerca do estado da arte deste assunto, Mainardes (2006, p. 13) assevera: “Essa distinção baseia-se no argumento de que a escola em ciclos representa a versão progressista da política de escola em ciclos enquanto que o regime de progressão continuada representa a versão conservadora”.

Na escola pública paulista, *locus* dessa pesquisa, o que preconizou foi a progressão continuada (SÃO PAULO, 1997), cuja implementação sofreu resistência dos professores por considerarem-se aliados do processo decisório da implantação desse programa (BARRETO; MITRULIS, 2001).

A despeito das mudanças feitas nesta rede de ensino (SÃO PAULO, 2014) alterando organização do ensino fundamental (EF) de dois para três ciclos, ainda assim, há críticas tanto por parte de professores como de gestores.

PERCURSO DA PESQUISA

Para dar conta dos propósitos desta pesquisa, utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa, isto é, aquela que intenciona conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la (CRESWELL, 2014). Dessa forma, essa abordagem trouxe subsídios para interpretar informações peculiares provenientes de opiniões pessoais e subjetivas dos diretores participantes da pesquisa.

Os dados foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada realizada com 14 diretores de escolas públicas de três municípios do grande ABC Paulista, no período de novembro de 2017 a janeiro de 2018.

De posse das respostas, o material foi explorado, classificado, organizado e interpretado segundo técnicas provenientes da Análise de Conteúdo, atendendo, em todos os aspectos, os interesses investigativos da pesquisa (BARDIN, 2016).

Com relação ao perfil dos respondentes, 64% dos gestores são do sexo feminino, e 36%, masculino; a média de idade deles (as) é de 53 anos.

ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE DOS DADOS

O trabalho foi organizado em três etapas, seguindo as orientações de Bardin (2016): a) pré-análise: organização do material constituído e uma leitura flutuante, para obter uma categorização dos dados obtidos; b) a exploração do material: a administração sistemática das decisões tomadas; c) tratamento dos resultados e interpretação: fase que combinou a reflexão, intuição e o embasamento nos dados empíricos para estabelecer relações buscando resultados a partir de dados brutos, de maneira a se tornarem significativos e válidos.

A partir desse processo, os dados passaram por codificação efetuada segundo regras precisas. Feito isso, os dados brutos deram lugar a categorias específicas criadas a partir das regras de contagem (BARDIN, 2016). Essa categorização diferenciou os dados reagrupando-os segundo preceitos embasados em referenciais teóricos permitindo-nos criar quatro categorias de análise.

Os nomes atribuídos às categorias, bem como suas definições, foram escolhidos a partir da ideia central das respostas apresentadas e do embasamento teórico adotado no presente trabalho (BARRETO; MITRULIS, 2001; BARRETO; SOUSA, 2005; SOUSA, 2000, 2001, 2007; JACOMINI, 2004; 2009; MAINARDES, 2006; PERRENOUD 2004).

Categoria 1: Os Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental e o Desempenho Estudantil no Ensino Médio

Considerando-se as críticas de educadores à organização do ensino em ciclos e da progressão continuada, na Rede Estadual Paulista e supondo que esse modelo de organização de ensino pode interferir no desempenho escolar no EM, fez-se a seguinte indagação aos gestores escolares: "você acredita que esse modelo de organização interfere nos resultados das avaliações dos alunos?".

Sabe-se que "o fator de maior peso na resistência ao sistema de ciclos e de progressão continuada é a oposição generalizada à

abolição ou mitigação da reprovação escolar” (PARO, 2011, p. 699), conforme pode ser constatado nesse depoimento:

Olha nos anos iniciais, no terceiro ano, eu acho que interfere sim porque é a base onde a criança está sendo alfabetizada tá; [...] não que a reprovação seja sinônimo de qualidade, não é isso, mas quando a gente está falando de alfabetização, a gente consegue corrigir a defasagem da alfabetização da criança pra [sic] que ela chegue no fundamental II até mesmo no ensino médio tendo um bom reflexo de avaliação porque pressupõe que a criança já vai estar alfabetizada, vai estar lendo e escrevendo da melhor forma possível (D1).

A preocupação dessa gestora recai sobre as eventuais lacunas de aprendizagem que esse modelo de organização pode gerar, criando a necessidade de correção no decorrer no EF e, até mesmo, no EM.

De forma mais contundente, outra gestora faz a seguinte observação a respeito do assunto investigado:

Eu acredito que por estar há muito tempo na rede, [...] essa modalidade de ciclos deu uma boa caída na educação. Antigamente quando tínhamos as séries, o aluno era mais interessado, eu acho que a gente conseguia resultado bem melhor [...] percebi que de uns anos para cá, com a mudança para ciclos, a educação deu uma caída muito grande (D13).

Essa visão ignora o fato de que, com os ciclos de aprendizagem, busca-se “a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar” (SOUZA, 2007, p. 35).

É oportuno destacar que atribuir o peso do fracasso escolar exclusivamente ao modelo de organização do ensino em ciclos tende a minimizar a complexidade do problema, colocando em segundo plano a responsabilidade da gestão escolar ou dos professores, no que concerne ao processo de aprendizagem dos alunos.

Contudo, o olhar dos diretores, nem sempre, caminha nessa direção por acreditarem que a organização da escola em ciclos

pode interferir nos resultados da avaliação. Eles consideram que o aluno chega aos anos finais do EF sem se apropriar dos conteúdos e sem desenvolver habilidades e competências inerentes aos anos anteriores, pois “são promovidos sem saber [conhecer os conteúdos], automaticamente” (D4).

Talvez essa diretora esteja desconsiderando o fato de:

O acompanhamento e a avaliação das aprendizagens de cada aluno devem ser concomitantes ao processo de ensino e aprendizagem, e sistematizados periodicamente por professores e gestores que integram os Conselhos de Classe/Ano/Série e Ciclo, realizados, respectivamente, ao final do bimestre, do ano/série e do ciclo (SÃO PAULO, 2014, p. 2).

Para atender a essa demanda, a Secretaria de Ensino (SEE) determina também que “Caberá à equipe escolar identificar os alunos do EF e do EM que necessitem de mecanismos de apoio no processo de ensino e aprendizagem, para concluir seus estudos dentro do tempo regular previsto na legislação pertinente” (SÃO PAULO, 2014, p. 1).

Do mesmo modo, o diretor da Escola 11 afirma que a organização do ensino em ciclos “interfere negativamente pelo fato de criar acomodação em relação aos alunos e às famílias por não haver reprovação, entendo que os professores não assimilaram bem a proposta de ciclos” (D11). Contudo, ele transfere a responsabilidade tanto para os professores, que, segundo a perspectiva do diretor, não assimilaram bem a proposta dos ciclos de aprendizagem, bem como para as famílias e para os alunos.

Nota-se que esse diretor não entendeu que os ciclos de aprendizagem têm “o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela serialização, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais” (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 660).

Por outro lado, a diretora da Escola 5 considera a existência de defasagem de aprendizagem, mas acredita que isso ocorra porque recebe alunos de outras escolas. Contudo, não considera que a organização do ensino em ciclos seja um elemento-chave no sucesso ou insucesso dos alunos no EM. O seu depoimento, apresentado a seguir, elucida essa análise.

Como você já sabe, a nossa escola atende Fundamental II e Médio, então nós recebemos de antemão alunos para o ensino fundamental II que vem do fundamental I de outra escola; os nossos alunos do fundamental II vão para o ensino médio, mas recebemos alunos de fora, não digo a carga toda, mas chega quase a montar [criar] uma sala de alunos oriundos de outras escolas [estaduais, municipais, particulares e da rede Sesi]. E quanto à defasagem, sim, encontramos defasagem; alunos que vêm de outras escolas, até de escolas particulares, pois o currículo acaba sendo diferente e temos também uma defasagem entre os nossos próprios alunos, pois ao passarem para o ensino médio, percebemos a real compreensão do currículo por parte dos alunos que pertenciam às salas x e/ou y. Encontramos alunos mais preparados outros menos. Mas isso é sanado durante o percurso do ensino médio (D5).

Nota-se que essa diretora não faz críticas à organização do ensino em ciclos, apesar de reconhecer a possibilidade de haver defasagem de aprendizagem entre os alunos do EM, sejam estes oriundos da própria escola ou não.

Categoria 2: Progressão e Indicadores Educacionais

As escolas da Rede Estadual de Ensino têm sua gestão norteadada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Ideps), que é:

[...] um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o Ideps é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do Saresp [o quanto aprenderam] e o fluxo escolar [em quanto tempo aprenderam]. (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Para compreender a concepção dos diretores a respeito desse sistema de monitoramento da gestão escolar, fez-se a seguinte indagação aos gestores escolares entrevistados para a presente pesquisa: “o sistema de avaliação da Rede Estadual de Ensino Paulista

prevê o cumprimento de metas anuais definidas Idesp. Na sua opinião, a organização da escola em ciclos e a progressão continuada no EF interferem na aprendizagem, ou seja, nos resultados dos alunos do EM nesses exames?”.

As opiniões dos gestores, grosso modo, sinalizam na perspectiva de que não há interferência da organização do ensino em ciclos e tampouco da progressão continuada no que se refere ao desempenho escolar dos estudantes do EM e ao cumprimento de metas estabelecidas pela SEE.

Ademais, há o reconhecimento de que existem ações da Diretoria de Ensino que dão suporte à gestão escolar no processo de implementação do currículo, com vistas ao cumprimento de metas, conforme pode ser constatado nesse depoimento:

Não. Nessas avaliações [Saresp, Idesp e Enem] não. A progressão continuada é assim, ela não interfere porque os procedimentos, por exemplo, nos últimos dois anos, nós temos feito um trabalho intensivo voltado para as metas e a própria Secretaria tem dado um suporte para isso via Diretoria de Ensino. Então, a gente tem conseguido bons resultados nas avaliações, conseguido as metas [...] não é que seja algo ainda excelente, mas com um trabalho, com afinco que está sendo feito, nos últimos dois anos, tá [sic] se conseguindo; até a forma de trabalhar do professor tá [sic] mudando (D1).

Nota-se que esses gestores entendem que a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada não interferem no desempenho dos estudantes no EM e tampouco no cumprimento das metas estabelecidas pela SEE.

Contudo, a compreensão de alguns diretores é que essa política da SEE acabou gerando o engessamento curricular que não favorece a aprendizagem dos alunos, na medida em que retira dos professores a autonomia para planejar suas aulas e para definir conteúdos de acordo com suas concepções. Assim, preocupados com o cumprimento de metas, os professores se veem forçados a trabalhar os conteúdos previstos no caderno dos alunos, cujo tempo não é suficiente para atender à demanda da SEE.

Alguns diretores advertem que a política da SEE, no que tange ao cumprimento de metas, na perspectiva do Idesp, desconsidera

a realidade da escola e, por isso, entendem que, a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada interfere nos resultados das avaliações dos estudantes no EM e no cumprimento de metas cujo depoimento, apresentado, a seguir, corrobora esse ponto de vista:

Atingir essas metas, eu penso que elas [organização do ensino em ciclos e progressão continuada] atrapalham muito; mais atrapalham o processo ensino-aprendizagem [dos alunos] do que nos ajuda. Sabe [...] porque assim a gente fica [...] engessado quanto às habilidades, quanto às competências; a gente fica engessado; o aluno tem que desenvolver aquela habilidade e competência naquele momento e, muitas vezes, nós poderíamos estar desenvolvendo esse trabalho de forma assim, mais tranquila. E não, a gente fica pensando em metas, tem que atingir a meta, tem que atingir aquele objetivo, isso atrapalha o andamento da escola (D14).

A crítica aqui está muito mais centrada no engessamento curricular do que na definição de metas definidas pela SEE. Com isso, o diretor se vê obrigado a orientar seus professores a partir a partir do ordenamento central, desconsiderando a realidade escolar.

Categoria 3: O Desafio da Gestão no Cumprimento de Metas no Ensino Médio

Sabe-se que, cada vez mais, a gestão escolar tem sido orientada pelo cumprimento de metas. Por trás dessa orientação, encontra-se um modelo de se pensar a gestão escolar alicerçado em estratégias gerenciais, a partir das quais se tem defendido a ideia de que:

A defesa da descentralização pauta-se no entendimento de que é, preferencialmente, no âmbito local que é possível promover a gestão da escola e do processo educacional para a produção de melhores resultados. No entanto, torna-se necessário reconhecer que a descentralização, na área da educação, tem sido utilizada não apenas como estratégia de democratização, mas, sobretudo, como MECanismo [sic] para propiciar a melhoria na gestão de processos e recursos e, também,

como condição para aliviar as instâncias centrais do sistema educacional, que se tornam sobrecarregadas com o crescimento das demandas (BARROSO, 1998 apud CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 752).

Considerando-se que a gestão da escola pública paulista está centrada nesses princípios, propôs-se aos gestores entrevistados a seguinte indagação: “você poderia dizer se o EM requer mais atenção do gestor para o cumprimento das metas?”.

Apesar de os gestores considerarem o EM um nível de ensino que requer muita atenção e, por conta disso, desafiador no que tange ao cumprimento de metas por conta das características sociais do alunado do nível médio.

Segundo a diretora da Escola 1,

[...] o ensino médio é mais desafiado porque eles [alunos] vão entrando em uma faixa etária; e [...] até mesmo pela situação social do país, ele quer trabalhar e aí, estudar para ele não é mais o primeiro plano; o primeiro plano é trabalhar, é ajudar em casa, é ter recursos para se manter na vida. Então, o ensino médio é o mais difícil de se manter a atingir as metas (D1).

Nota-se que, para essa gestora, o cumprimento de metas no EM é mais desafiador; contudo, não atribui a isso o fato de os alunos terem cursado o EF em uma escola organizada em ciclos e em regime de progressão continuada. Seu ponto de vista está fundamentado em aspectos sociais, característicos dessa faixa etária cujas consequências, podem, até mesmo, leva-los à evasão ou ao abandono escolar.

Contudo, o fato de o aluno ter cursado o EF na própria escola pode tornar-se um elemento facilitador para a gestão em relação ao cumprimento de metas, pois, quando ele chega ao EM, já está bem mais familiarizado com a escola.

Sobre esse assunto, essa gestora faz a seguinte observação:

[...] eu acho que tanto o [ensino] fundamental quanto médio são desafiadores; eles têm características diferentes; como eu te disse, no [ensino] médio já trabalhamos; nós não temos mudanças de aluno, ele já conhece a escola, já está conosco há muito tempo,

ele já se adaptou, os professores já o conhecem, a coordenação o conhece, nós o conhecemos, o que facilita muito (D3).

Nessa mesma linha de pensamento, a gestora da escola 5 advertiu:

Eu acredito que o Fundamental II exige um pouco mais que o Ensino Médio, pois antes de mais nada, temos que fazer com que ele [o aluno] faça parte integrante da escola, ele vem de outra escola, de outra vivência, completamente diferente. Só depois disso, trabalhar o currículo e tentar atingir as metas definidas pelo Saresp, Idesp e outros. Mas o Ensino Médio requer uma atenção especial, para nós não perdermos os alunos, eles precisam ser mais motivados para dar continuidade ao ensino médio e, conseqüentemente, partir para o superior, muitos acabam ficando desmotivados não pela escola, mas pela vida que tá [sic] aí fora, que tá [sic] muito difícil; então temos que incentivar de formas diferenciadas (D5).

Essa gestora considera que o cumprimento de metas no EM não representa um desafio maior para a equipe escolar, ao contrário, entende que o EF (anos finais) seja mais desafiador.

Não obstante, ela assinala que tal fato não significa que os alunos do EM não mereçam atenção, pois há outros desafios, tais como a possibilidade de eles terem que desistir do curso por motivos diversos, como necessidade de trabalhar, por exemplo. Assim, a gestão precisa ficar atenta a fim de garantir que esses alunos (EM) possam dar continuidade aos seus estudos, com vistas a concluir o EM e dar prosseguimento aos estudos em nível superior (BRASIL, 1996). Para tanto, ela destaca a importância de se pensar a realização de atividades didático-pedagógicas mais motivadoras, com o intuito de incentivar a permanência desses alunos no EM.

Categoria 4: Progressão Continuada versus Promoção Automática

Na expectativa de conhecer a opinião dos gestores acerca da progressão continuada que, supostamente, interfere no desempenho

estudantil no EM, fez-se a seguinte indagação aos gestores: “se você tivesse condições de definir sobre a manutenção ou não da progressão continuada, o que você faria? E por quê?”.

A despeito de boa parte de esses mesmos gestores sinalizarem que a organização do ensino em ciclos não impacta negativamente no desempenho dos estudantes no EM, verificou-se que, ao discutirem sobre a manutenção ou não da progressão continuada, suas opiniões nem sempre convergem para a mesma direção.

A gestora da Escola 1, por exemplo, expressou um ponto de vista antagônico a esse modelo de organização do ensino:

Olha, eu acho que precisaria rever a minha opinião pessoal; a questão dos ciclos, embora no terceiro ano eu acho que tá [sic] bom, porém, a reprovação no 9º, como prevê a progressão continuada, eu não acho que ela seja correta porque é último ano de ensino fundamental para eles. Então, eles estudam sexto, sétimo, oitavo e nono anos; então, ele tá [sic] há quatro anos e, bem no último é que há reprovação; então, acho que devia ter algo no meio do ciclo algo pra [sic] corrigir o ciclo no meio dele e não no final; ninguém corrige nada no final, se detecta problema, você já vai ali no meio (D1).

Nota-se que a gestora faz críticas ao conservadorismo da progressão continuada, considerando que, *a priori*, está prevista a reprovação do estudante somente no final de cada ciclo, questionando, portanto, a duração desses ciclos (MAINARDES, 2006). Apesar de entender a opinião dessa gestora, supõe que ela desconheça o fato de que, a partir de 2014, os ciclos de aprendizagem passaram a ter 3 anos de duração, permitindo a reprovação no 3º, 6º e 9º anos do EF (SÃO PAULO, 2014).

Por outro lado, a gestora da Escola 5 expressa faz a seguinte observação sobre o assunto:

Ah, eu aprovo a continuidade da progressão continuada no Fundamental. E agora, o que nós estamos tentando fazer? É dar apoio, uma base maior para o professor, que é onde trava a progressão continuada. O professor precisa estar mais preparado para trabalhar principalmente no fundamental (D5).

Para essa diretora, a progressão continuada é uma política inerente à realidade escolar, que está posta; contudo, existe a necessidade de se dar apoio aos professores, por supor que eles, de certo modo, ainda são cautelosos com essa política.

Segundo Sousa (2007, p. 37), “a resistência de professores é compreendida, em parte, como decorrente da avaliação que fazem da implantação dos ciclos, interpretada como medida que tem por fim redução de custos e dos índices de evasão e reprovação”.

Entretanto, há gestores que fazem oposição ao regime de progressão continuada, sob as mais diversas alegações, conforme pode ser constatado no depoimento a seguir:

Tiraria. Com certeza! O aluno tem que saber o mínimo possível e nem o mínimo possível ele tá [sic] querendo saber; a gente percebe que o aluno com defasagem junto com o aluno que tem facilidade de aprendizado dificulta, pois aquele que precisa do mínimo para passar se junta com o outro que sabe; então, quero dizer que outro não faz muita coisa, acaba por incentivar o que sabe a não fazer também (D4).

O foco dessa crítica está na fragilidade da aprendizagem, supondo-se que o aluno, no regime de progressão continuada, não se interessaria pelos conteúdos ensinados cujo ponto de vista é corroborado por estudos que tratam do assunto, sob a alegação de que “a ausência de reprovação gerou nos alunos falta de motivação para os estudos” (SOUSA, 2007, p. 37).

Nessa mesma linha de pensamento, a diretora da Escola 6, ao ser indagada sobre a possibilidade de manter a progressão continuada fez o seguinte comentário:

Eu tiraria, deixaria só no fundamental um [anos iniciais], mas assim, a cada dois anos. Porque se mostrou por a mais b que os alunos estão passando, assim, estão na faixa etária certa, mas quando você vai aplicar questões de habilidades, de conteúdos, eles não têm; então isso tá [sic] falho; você conseguiu deixar o aluno na progressão continuada; idade e série certa, correta, bonitinho, mas, em conteúdo, não! E não é interessante que o aluno vá pra [sic] frente sem ter as habilidades necessárias, eu

não concordo. Às vezes, você vê que o aluno tá [sic] ali, no sétimo ano, no oitavo ano, precisando fazer aquela série de novo e não pode [...] (D6).

A preocupação dessa gestora está centrada na linearidade que a progressão continuada tem, bem como nos princípios que a orientam, que é o da correção de fluxo, cuja consequência seria a existência de lacunas de aprendizagem. Seu ponto de vista vai ao encontro do olhar de Demo (1998 apud SOUSA, 2007, p. 37) sobre o assunto, que “posiciona-se contrário à supressão da reprovação, observando que se corre o risco de promover os alunos sem a devida aprendizagem, levando a escola pública a ser reconhecida como coisa pobre para pobre”.

A gestora não é contrária à continuidade da progressão continuada, apenas sugere que se restrinja aos anos iniciais do EF por entender que o estudante passa de um ano para outro sem se apropriar dos conteúdos mínimos necessários àquela série/ano em que está matriculado. Nota-se que há, aqui, a incompreensão do significado de ciclos de aprendizagem, na medida em que seu depoimento sinaliza a defesa da seriação e a consequente reprovação ao término de cada ano/série.

Por fim, o diretor da Escola 12 afirma:

Eu iria manter a progressão continuada exatamente como ela está; o que precisa mudar é a estrutura, é a capacitação do professor e os materiais pedagógicos, para que ele possa melhorar a aula. Imagine uma escola hoje que não tem ainda nem internet, num mundo tão informatizado; o aluno chega com tantas informações [...] então, o problema não está na progressão continuada, o problema está exatamente na estrutura, na estratégia de ensino do professor; essa é minha visão sobre a progressão continuada. Ela é perfeita, foi necessária para a Secretaria até porque nós temos que entender a aprendizagem como um processo contínuo; o que se fazia há vinte anos atrás, que era aquela reprovação das crianças, isto não pode voltar a acontecer no processo de ensino (D12).

Analisando-se o exposto pelo gestor, fica evidente sua posição, qual seja, favorável à progressão continuada. Inclusive, nem mesmo

propõe mudanças. Contudo, questiona o fato de que há carência de recursos para que o professor possa melhorar sua prática e tornar as aulas mais interessantes.

Nessa perspectiva, se há problemas em relação aos resultados das avaliações, isso não se deve à progressão continuada, mas à estrutura, à atuação docente etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados dessa pesquisa, percebeu-se que os gestores apontam para o fato de que a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada, na escola pública paulista, ainda ser um tema que fomenta muitas discussões entre os gestores escolares. Contudo, a despeito das críticas, suas opiniões sinalizam para a compreensão da finalidade dessa política.

Constatou-se que, na ótica dos gestores, a progressão continuada representa uma política importante, que se consolidou na Rede Estadual Paulista contra a distorção idade-série (ano); contudo, boa parte dos participantes da pesquisa reclama da defasagem de aprendizagem que uma parcela dos alunos carrega consigo até chegar no EM, o que ocorre em decorrência dessa organização curricular.

As críticas dos gestores à escola organizada em ciclos sob o regime da progressão continuada estão centradas em duas frentes, a saber: a) a dificuldade de adaptação do estudante no EF (anos finais); e b) o desempenho deles nas avaliações externas, no EM.

No que tange à adaptação dos estudantes no EF (anos finais), a maior dificuldade apontada pelos gestores está na passagem do quinto para o sexto ano. Com relação ao desempenho dos estudantes no EM, segundo alguns gestores, a organização do ensino em ciclos, no EF, interfere significativamente nesses resultados tornando a gestão, nesse nível de ensino, mais desafiadora.

Supõe-se que a organização do ensino em ciclos representa uma alternativa à redução da exclusão escolar, mas professores e gestores precisam ser partícipes do processo de aprendizagem dos alunos, bem como compreender que a progressão continuada é um período maior para que o aluno se aproprie do currículo escolar.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the results of a qualitative research that analyzed the conceptions of school principals about the organization of teaching in cycles and the student performance in high school. Data were obtained through a semi-structured interview conducted with 14 directors of public schools in three cities of São Paulo. The results show that this model of curricular organization, despite representing an alternative to the reduction of school exclusion, leaves, in the conception of the school principals, learning gaps in the elementary school students, which interfere in the performance of students in high school. Although these results cannot be generalized, they serve as a warning to school managers as well as to teachers in order to rethink curriculum management in order to improve the quality of education.

Keywords: School management. Learning cycles. Continued progression. Educational policies.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *RBE*, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.

BARRETTO, E. S. de S. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. *Ideias*, n. 6, p. 101-107, 1989.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago., 2001.

_____. SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: < encurtador.com.br/fivAS >. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set., 2011.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DURAN, M. C. G. O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do Ciclo Básico em São Paulo. *Tecnologia Educacional*, v. 19, n. 95/96, p. 19-24, jul./dez. 1990.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez., 2004.

_____. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *RBE*, v. 16, n. 48, set./dez., p. 695-716, 2011.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÃO PAULO. *Indicação CEE nº 08*, de 30 de setembro de 1997. Regime de progressão continuada. Disponível em: < encurtador.com.br/myDX0 >. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. *Resolução SE nº 53*, de 2 de outubro de 2014. Disponível em: < encurtador.com.br/ciLM2 >. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. _____. *Saresp: Boletim da Escola*. São Paulo: SEE, 2016b. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SILVA, C. S. T. Os ciclos e a avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 67-76, jul./ago. 2001.

SOUSA, S. M. Z. L. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 9, n. 3, p. 84-93, nov. 1998.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHICK, M. (Org.). *USP fala sobre Educação*. USP fala sobre Educação São Paulo: FEUSP, 2000, p. 34-43.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. *Revista de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 30-36. 2001.

_____. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos avançados*, v. 21, n. 60, p. 27-40, 2007.

_____.; ALVARSE O. M. Ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003, p. 71-96.

STREMEL, S. Ciclos de aprendizagem: análise dos fundamentos teóricos de propostas de redes de ensino públicas brasileiras. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 2, p. 810-825, maio/ago. 2013.

VASCONCELLOS, C. S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. *Revista de Educação AEC*, v. 28, n. 111, p. 83-95, abr./jun. 1999.

Recebido em Junho 2018

Publicado em Julho 2019