

REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

Maria de Lourdes Rocha

Assistente Técnica na Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

mlourdesrocha@yahoo.com

RESUMO

Este artigo apresenta um relato reflexivo da reorganização do ensino fundamental, iniciada em 2011, um dos aspectos da reorganização pedagógica das escolas da rede pública estadual de São Paulo. Com a disponibilização, pela atual administração da Secretaria de Estado da Educação, de novos mecanismos de apoio à aprendizagem contínua e progressiva do aluno, impôs-se a necessidade de rediscutir significados atribuídos pelos profissionais à avaliação da aprendizagem e aos estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular. O objeto de reflexão são os mecanismos e as noções subjacentes analisadas com professores e gestores durante ações de formação em serviço,

Palavras chaves: organização pedagógica, aprendizagem do aluno e formação em serviço.

INTRODUÇÃO

Neste início do século XXI, intensificaram-se os debates sobre a reorganização do ensino fundamental¹ em ciclos nas escolas públicas estaduais de São Paulo, entendida ora como condicionante que contribui para democratização da educação escolar, por favorecer a permanência do aluno na escola, ora, contraditoriamente, como condicionante que dissimula a seletividade no interior da escola, por dificultar ao aluno a apropriação do currículo escolar, devido à promoção automática. Grosso modo, a

¹ Pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei Federal Nº 9.393/1996, temos dois níveis de educação: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica abrange a Educação Infantil, de 0 a 5 anos, Ensino Fundamental de 9 anos e Ensino Médio de 3 anos.

forma de organização do ensino em ciclos configura-se como um dos principais entraves à qualidade da educação escolar.

Nas escolas públicas estaduais de São Paulo, o ensino fundamental organiza-se, desde 1997, em ciclos, Ciclo I, do 1º ao 5º ano, e Ciclo II, do 6º ao 9º anos, denominado Regime de Progressão Continuada². Durante as ações de formação em serviço, nos últimos três anos, pudemos apreender que técnicos que atuam nos órgãos centrais, professores e gestores, nas diretorias de ensino e escolas, associam frequentemente a organização do ensino em ciclos à promoção automática e a seriada à retenção de aluno.

Sabemos que a forma de marcação do tempo escolar condiciona de fato a vida escolar do aluno e do profissional, mas por si só não determina o sucesso ou fracasso do ensino e da aprendizagem, questão nuclear da qualidade social da escola. A reorganização do tempo e espaço escolar é desafio a ser enfrentado, frente à forte influência nas práticas educativas, ainda hoje, do modelo de escola marcado pela organização de tempo rígido e fragmentado, mais adequado à educação seletiva e disciplinadora do que a transformadora e para todos.

Qualquer que seja organização do ensino, em ciclos ou séries, escola de qualidade é a que contribui para a formação integral do aluno. É a que prioriza o aluno, seus direitos, suas experiências e necessidades como objeto de análise e reflexão, processos fundamentais para a proposição e desenvolvimento de currículo direcionado a aprendizagens significativas para sua vida pessoal, escolar, social e política.

Com vista à continuidade de ações direcionadas à melhoria da qualidade da escola, a atual administração da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP, diante da precarização das escolas públicas estaduais e do alto nível de insatisfação dos educadores deste sistema de ensino, estabeleceu como estratégia de governança o debate público com os profissionais sobre as condições de trabalho nas escolas e proposições

² No momento da elaboração deste artigo, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo publicou a Resolução Nº 74, em 9/11/13, que reorganiza o ensino fundamental em 3 ciclos, de 3 anos cada: Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º ano), Ciclo Intermediário (do 4º ao 6º ano) e Ciclo Final (do 7º ao 9º ano), alterando a organização dos dois Ciclos instituídos em 1998, com base na Deliberação do CEE Nº 9/97.

que visam, sobretudo, à valorização do magistério e à reorganização pedagógica e da escola. Tem priorizado medidas que possam representar, de imediato, apoio direto aos processos de ensino e de aprendizagem.

A reorganização do ensino fundamental teve início em 2011 com a redistribuição da carga horária semanal entre as disciplinas que compõem o currículo formal, priorizando o aumento de horas aulas das áreas de Ciências Humanas e da Natureza, por considerar a importâncias desses conhecimentos para a formação do aluno. Em 2012, dando continuidade a esse processo, disponibilizou mecanismos de apoio ao ensino e à aprendizagem para assegurar ao aluno estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular no seu horário regular de aula³, o que tem exigido análises e reflexões de noções subjacentes essas formas operacionais de apoio, objetos de discussão com professores e gestores durante ações de formação em serviço.

Avançando na reorganização do ensino fundamental, em 2013 foram disponibilizados recursos que viabilizam mais oportunidades de estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular, fora do horário regular de aula do aluno, no recesso escolar e aos sábados, e a revisão dos ciclos a partir de 2014⁴.

Referenciadas na metodologia de ação/reflexão/ação, as ações de formação de professores e gestores têm propiciado a rediscussão de ideias orientadoras de discursos e práticas docentes, em particular a visão de aprendizagem como mera aquisição de competências e habilidades dissociadas de conteúdo curricular, de caráter cultural, significativo para quem aprende e de gestão pedagógica como gerenciamento das atividades escolares desprovido de reflexões.

As condições adversas nas escolas, a complexidade da vida dos alunos e profissionais dentro e fora da escola, os valores, as crenças, ideias e concepções orientadoras das práticas educativas exigem uma gestão educacional em todos os níveis deste sistema de ensino, os órgãos centrais, as diretorias de ensino e as escolas, que promova, com urgência, ações formativas de professores e gestores escolares centradas na análise e reflexão contínuas das práticas educativas e revisão de significados, como de estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular como elementos apartados do ensino

³ Resolução SE Nº 2, publicada em 12/01/12.

⁴ Resolução SE Nº 74, publicada em 09/11/13, que reorganiza o ensino fundamental em 3 (três) ciclos.

e aprendizagem; da avaliação contínua da aprendizagem, hoje frequentemente confundida com a avaliação de sistema ou reduzida a mecanismos administrativos de promoção e retenção.

Sobre a ideia de promoção e retenção como fatores determinantes dos complexos processos de ensino e de aprendizagem, cabe lembrar que a despeito de a história da educação escolar registrar que esses instrumentos estiveram, em geral, mais a serviço da escola seletiva, do que da sua universalização, ainda hoje, que há técnicos nos órgãos centrais, professores e gestores nas diretorias e escolas que se orientam, sobretudo, pelo modelo de ensino fundamental organizado em séries com duração de um ano letivo, com promoção e retenção ao final de cada ano.

Abaixo, apresentamos um breve relato dos mecanismos de apoio aos estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular, noções a eles subjacentes, as oportunidades de formação em serviço de professores e gestores e as considerações finais, a título de conclusões provisórias de experiência em curso.

DESENVOLVIMENTO

Os encontros do Secretário, Secretário Adjunto com profissionais que trabalham nas escolas e diretorias de ensino, desde 2011, configuraram-se como espaços de levantamento de problemas existentes nas escolas que exigem providências da administração central, das diretorias de ensino e escolas.

Atrelada à organização pedagógica e curricular da escola, entre outros aspectos, a reorganização do ensino fundamental em ciclos teve destaque nos depoimentos e discursos de educadores, durante esses encontros. Concomitantemente ao processo de reorganização, teve início o de formação contínua em serviço de técnicos de órgãos centrais, dirigentes de ensino, supervisores de ensino, diretores, professores coordenadores e professores, em diferentes oportunidades e modalidades de formação, como cursos, orientações técnicas, pareceres, documentos, reuniões de trabalho, para discutir e dar encaminhamentos a questões operacionais e para refletir a respeito de noções subjacentes à progressão continuada da aprendizagem do aluno e do ensino organizado em ciclos.

Durante esses processos os profissionais manifestaram-se a respeito, sobretudo, de procedimentos e tarefas desenvolvidas nas diretorias de ensino e escolas. Em geral, os discursos priorizaram o relato de grande rol de tarefas e dificuldades e, muitas vezes, em tom linear e monótono, não se configurando como relato de experiência. Dessa constatação, inferimos a necessidade de ampliar as oportunidades de análise, reflexão e sistematização da reorganização do ensino em curso, o que exigiu, primeiramente, reconhecer que professores e gestores são mais do que ativistas e tarefeiros, são sujeitos criativos e reflexivos que atuam como produtores de práticas pedagógicas e curriculares que marcam suas trajetórias profissionais, individuais e coletivas.

Foi priorizada uma pauta conceitual para as diferentes situações de formação contínua, marcada por objetos de estudos que expressam noções orientadoras, entre outras a educação escolar como direito de todos os alunos e de cada um, pois não se pode perder de vista a compreensão de educação escolar como ato singular, pessoal e social, principalmente se estamos no território da educação de crianças e jovens. Esta noção aparece com frequência no discurso de educadores, mas é de difícil apreensão dos processos pedagógicos cotidianos nas escolas.

Durante as reuniões de trabalho nas diretorias e escolas, pudemos apreender que os discursos e práticas escolares expressam mais indícios de um padrão de qualidade que reflete a escola ideal não condizente com as atuais demandas e conhecimentos a respeito da educação escolar. Outra verdade corriqueiramente presente nos discursos é o dever do Estado para com a garantia de padrão de qualidade e da gestão democrática do ensino público, contrastando com a existência de condições e práticas escolares adversas à gestão democrática participativa e à oferta de uma educação de qualidade social.

As medidas disponibilizadas estão direcionadas à melhoria das condições do trabalho pedagógico nas escolas públicas estaduais de São Paulo, mas ao serem operacionalizadas parecem que são mais orientados pelo sucesso dos resultados, tendo em vista a inserção dos jovens no mercado de trabalho, e não pela compreensão de educação escolar como uma das condições de inserção do sujeito no meio em que vive e de sua ação como forma de expressão de sua essência humana.

Cabe também destacar que os mecanismos de apoio à aprendizagem do aluno são coerentes com o marco legal que regula a educação nacional a respeito da educação escolar como direito do aluno, com os aspectos legais que expressam conquistas, ideias e anseios sociais que apontam para uma educação básica com as finalidades de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (art.22 da Lei Federal nº 9394, de1996).

Os artigos. 6º e 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, regem que a educação é um direito social. Direito entendido como valor, associado à ideia de justiça fundada no princípio da equidade, na igualdade de condições para o acesso, a permanência e a apropriação da cultura escolar por todos os alunos.

No Brasil, a luta pela universalização da educação básica teve início com o advento do regime republicano, ganhando visibilidade crescente desde a primeira metade do século passado, caracterizado pela superação ora da escassez de vagas nas escolas, ora da expulsão do aluno da escola, por meio de mecanismos administrativos como retenção e evasão, ora ainda pela superação dos entraves à educação escolar de qualidade social.

No Estado de São Paulo essa luta objetivou-se, em termos de acesso à escola, pela expansão das oportunidades de acesso à escola, principalmente a partir dos anos sessenta. Hoje, o ensino fundamental está praticamente universalizado e as escolas de ensino médio atende aproximadamente 65% da demanda. Mas, temos um longo caminho direcionado à conquista de uma educação escolar que tenha significado para a vida do aluno, vida pessoal e social.

Educação escolar como direito de todos é a democrática, por contribuir para a realização gradual e contínua das possibilidades educacionais para todos os alunos. Portanto, contrariamente a ideia meramente instrumental e tecnicista, as práticas escolares devem se apoiar em experiências e teorias comprometidas com ensino voltado à promoção de aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno, seu preparo para a vida social, política e para o mundo do trabalho.

Outra noção orientadora dos processos formativos de profissionais envolvidos com a reorganização do ensino fundamental é a de escola compreendida como espaço institucional e relacional, de convivência organizada, planejada e com o objetivo comum de apropriação do currículo escolar de conhecimentos organizados social e historicamente, constituídos de conteúdos importantes para a formação integral do aluno, por isso mesmo devem ser apropriados por todos os estudantes. A escola é instituição privilegiada de educação formal, com estrutura administrativa, pedagógica e curricular que exprime sua organização no plano consciente e corresponde a uma ordenação racional, deliberada, frequentemente, pelo poder público. Constitui-se também como grupo social⁵.

Compete, portanto, à escola fazer uso dos recursos disponibilizados como apoio a processos formativos que promovam a ruptura com a concepção de escola estritamente utilitária e reprodutora, caracterizada como mero campo de gerenciamento de conteúdos, técnicas, procedimentos e recursos de ensino pensados e planejados fora da escola. Contrariamente, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser orientados por uma concepção de educação escolar humanista, construída pelos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente. Processos que só terão sentido se oportunizarem experiências significativas ao grupo escola e a cada um dos seus integrantes, ou seja, se possibilitar a expressão da humanidade de cada um.

Dos objetos de conhecimento discutidos nos processos formativos de professores e gestores, destaca-se a prioridade da análise e reflexão do trabalho pedagógico nas escolas, em especial o ensino e a aprendizagem, compreendidos como processos distintos e implicados, que exigem prática educativa coletiva de alunos, professores e gestores.

Trabalho pedagógico, dentro ou fora da aula, é entendido como ações de mediação da relação dos alunos com o currículo escolar, com os conteúdos de ensino e de aprendizagem. Portanto, é um campo de ação marcado por intencionalidade, e que só se

⁵ Cândido, Antonio. “A Estrutura da Escola”, in EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, org. por Luiz Pereira e Marialice Foracchi, 4ª ed., São Paulo. Ed. Nacional, 1969, p.107.

efetiva na ação e a partir da ação dos sujeitos envolvidos. Envolve diretamente dois subcampos, o da docência e da gestão e pressupõe o encontro entre as pessoas para um estreitamento das relações profissionais voltadas para o trabalho compartilhado, com exercício coletivo de apreensão, análise, reflexão e proposição de práticas pedagógicas que possam qualificar a educação básica oferecida nas escolas públicas estaduais paulistas. É um trabalho essencialmente reflexivo.

Entre os obstáculos à qualidade da educação, um deles é a existência de trabalho pedagógico, em geral, orientado por propostas rígidas, referenciadas em formulações do senso comum ou em formulações teóricas alheias ao contexto da vida na escola e às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade em geral. Este é também um dos problemas a ser enfrentado para aproveitamento dos mecanismos de apoio aos estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular.

Diante de demandas sociais e das condições de trabalho nas escolas deste sistema de ensino, o principal desafio posto ao profissional é aprender ensinar a todos e a cada aluno. Ensinar, mais do que explicar o objeto de conhecimento, é apoiar a aprendizagem do aluno ou mediar sua relação com o objeto de aprendizagem, o que exige de quem ensina estudo e reflexão sobre sua própria ação e o que é e como se aprende. Aprender a ensinar, a estudar, a pensar e a comunicar-se⁶ requer pesquisa e o contínuo exercício, individual e coletivo, de ação/reflexão/ação. Estas são algumas das questões retomadas, de forma organizada e sistemática, durante os processos de formação continuada em serviço de profissionais envolvidos com a reorganização do ensino fundamental.

Reorganização que teve início com a disponibilização, por parte da SEE, de medidas, entre outras, os mecanismos de apoio ao ensino e ao aluno para os estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular, a serem desenvolvidos de maneira integrada aos processos de ensino e de aprendizagem.

Além de noções mais abrangentes, como educação, escola e trabalho pedagógico, questões operacionais e conceituais são revisitadas durante a apropriação desses

⁶ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 17 ed., Paz e Terra, 2001, p.

mecanismos, por meio da formação em serviço de supervisores de ensino, de professores e gestores escolares.

O uso adequado desses mecanismos está no centro das ações formativas voltadas, principalmente, para a discussão, análise de práticas escolares e proposições de um ensino apoiado em premissas, como: a) capacidade de aprender dos alunos; b) compromisso da escola em ensinar; c) valorização da cultura escolar, da experiência do estudante, e d) gestão democrática e participativa na escola.

Os estudos de recuperação e/ou reforço contínuos ou intensivos, regulamentados por resoluções⁷, desde janeiro de 2012, integram os processos de ensino e aprendizagem, devendo, portanto, ser garantidos, preferencialmente, no horário regular de aula do aluno, com início e finalização nos Conselhos de Classe/Ano/Ciclo, espaços coletivos de análise, reflexão e proposição de novas oportunidades de aprendizagens aos alunos em situação de dificuldade de aprender respectivos objetos de conhecimento.

Dos mecanismos disponibilizados, o professor auxiliar representa apoio para o trabalho pedagógico direcionado a garantia da recuperação contínua em classe com 25 ou mais alunos; deve ser solicitado pelo professor de classe ou de disciplina, a partir de mapeamento de alunos e respectivos objetos de aprendizagem que ainda não se apropriaram.

A atuação de professor auxiliar requer prática docente colaborativa e solidária centrada nas atividades de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos. Propõe-se trabalho conjunto e colaborativo entre esse professor e o professor de classe ou disciplina, preferencialmente no horário regular de aula, ambos atuando em atividades diversificadas ou não, realizadas em sala de aula e/ou em outros espaços. O professor auxiliar pode atuar: a) na mediação de atividades de ensino para o aluno e/ou grupos de alunos de recuperação; b) no acompanhamento da participação dos alunos nas situações de novas aprendizagens, de

⁷ Resolução SE Nº 2/12, alterada pela Resolução SE Nº 44/12, regulamenta os estudos de recuperação contínua e intensiva, a ser desenvolvida, preferencialmente, no horário regular de aula do aluno. As e as Resoluções SE Nº. 43/13 e Nº 61/113 regulamentam a oferta desses estudos no recesso escolar e aos sábados, respectivamente.

reforço, de enriquecimento curricular e de recuperação; c) na observação e no registro da avaliação contínua das aprendizagens dos alunos e das situações de ensino.

A recuperação intensiva de aluno, com duração de um ano, deve ser assegurada em classe com até 20 alunos para propiciar condições que permita ao professor de classe ou disciplina acompanhar a aprendizagem do aluno. Os estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular é responsabilidade do professor de classe e/ou disciplina e da Equipe Gestora da Escola. Exigem acompanhamento e avaliação contínua do ensino e da aprendizagem, a ser sistematizada bimestralmente, anualmente e ao final de cada ciclo.

Fora do horário regular de aula do aluno, estes estudos são oferecidos no recesso escolar e aos sábados: requerem a adesão do professor e do aluno; desenvolvem-se em classes com até 20 alunos e têm como referência metodológica: a interação entre professor/aluno e aluno/aluno; a ampliação dos espaços de tempo de aula e locais de aprender, o que exige o uso de outros espaços disponíveis na escola, como sala de leitura e o acesso escola.

Os estudos de reforço, recuperação e aprofundamento curricular exigem do professor, fundamentalmente, organização e desenvolvimento de situações de ensino, a partir de conhecimentos prévios do aluno e centradas nos seus estudos, para que possa acompanhar sua aprendizagem, fazendo intervenções imediatas, se necessárias.

Esses estudos são componentes da aprendizagem, enquanto processo dinâmico. Teorias e experiências empíricas nos ensinam que aprendizagem não é um processo linear, podendo cada sujeito que aprende adiantar ou atrasar em relação à aprendizagem do seu grupo social, razão pela qual há necessidade de propiciar ao aluno ou alunos novas situações de aprendizagens, nas formas de recuperação, reforço ou de aprofundamento curricular.

É fundamental que gestores e professores compreendam os mecanismos de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem como recursos que podem criar condições para as relações dialógicas entre professor/aluno e entre os alunos, fundamentais ao

desenvolvimento de práticas curriculares de qualidade. Com esses mecanismos a escola pode oferecer mais oportunidades de aprendizagem ao aluno dentro ou fora do seu horário regular de aula, para assegurar-lhe o direito à apropriação do currículo escolar de forma contínua ao longo dos anos dos ensinos fundamental e médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer uso desses mecanismos de apoio ao ensino e à aprendizagem do aluno é responsabilidade das escolas e exige a organização e acompanhamento por parte de professores e gestores, com a participação direta de professores e do suporte pedagógico da escola e da diretoria de ensino. Em síntese, cabe à equipe gestora da escola, ouvido o professor de classe ou disciplina, a decisão sobre o aproveitamento dos mecanismos de apoio aos estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular.

Para o uso adequado desses mecanismos, cabe aos gestores, em particular aos professores coordenadores, da escola promoverem, fundamentalmente, análise e reflexão das ideias e concepções subjacentes aos mecanismos, sua viabilidade e contribuições à organização do ensino e aprendizagem do aluno.

Como partes integrantes do processo de ensinar e aprender, inseridos no trabalho pedagógico do docente, exigem compromissos dos professores e gestores nas suas atividades escolares rotineiras. Uma atribuição, portanto, do docente e do gestor, que demanda, muitas vezes, disponibilidade de tempo excedente ao da respectiva aula, espaço físico adequado e, sobretudo, um criterioso reconhecimento das dificuldades a serem superadas pelos gestores, professores e alunos, atuantes num contexto de demandas nem sempre passível de ser totalmente equacionadas ao longo do período regular de aulas. Nesse sentido, a busca por alternativas e mecanismos que permitam, em caráter opcional, ao aluno o acesso a esse apoio, em período igual ou diferente ao de aulas regulares, pode apresentar-se como mais oportunidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, considera-se fundamental que a gestão da escola organize situações que promovam a participação de professores, alunos e pais na tomada de decisão a respeito destes estudos, como reuniões para refletir sobre a pertinência e a importância que estudos de recuperação, de reforço ou aprofundamento curricular, dentro ou fora do horário regular de aula do aluno.

Cabe, igualmente, promover momentos de intercâmbio de experiências entre o docente da disciplina objeto dos estudos de recuperação, de reforço ou de aprofundamento curricular por parte do aluno e o professor que irá orientar esses estudos, para um trabalho colaborativo voltado à elaboração de planos de ensino a partir do mapeamento das situações de ensino que os alunos apresentam dificuldades de aprender, indicação feita por meio de mapa de aprendizagem ou de outro instrumento elaborado pelo professor da disciplina; orientação aos professores responsáveis pelos estudos de recuperação, de reforço ou de aprofundamento curricular na elaboração de seu plano de trabalho, em especial, os aspectos relativos à organização e desenvolvimento de situações de aprendizagens, individualizadas ou coletivas, que respondam às necessidades de cada aluno ou do grupo e de acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

Em síntese, cabe à equipe gestora da escola, ouvido o professor de classe ou disciplina, a decisão sobre o aproveitamento de professor auxiliar e a definição do número de horas que cada classe contará com esse apoio. Se necessário, a equipe deve contar com o apoio da diretoria de ensino.

Abaixo, apresentamos dados⁸ que indicam o movimento nas escolas e diretorias de ensino direcionado à organização dos estudos de recuperação, dentro ou fora do horário regular de aula do aluno: até outubro de 2013, nas 3679 escolas públicas estaduais paulistas que oferecem fundamental, aproximadamente 24.000 professores, com 236.000 aulas atribuídas atuaram como professor auxiliar do professor de classe ou de disciplina. Em 2013, aproximadamente 23.000 alunos que necessitam de recuperação intensiva integram 1275 classes com até 20 alunos. Sobre os estudos, por adesão do aluno a estudos fora do horário regular de aula, participaram no recesso escolar aproximadamente 70.000, e aos sábados cerca de 140.000 no mês de setembro, 210.000 no mês de outubro e 170.000 em novembro.

Os dados acima podem parecer insignificantes diante da dimensão deste sistema de ensino, com cerca de 250.000 profissionais de ensino, quatro milhões de alunos. Mas,

⁸ Dados Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação e Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, SEE, Base Maio/2012.

expressam, de fato, processo paulatino de incorporação dos novos mecanismos à rotina escolar.

Mais complexo nos parece o processo de revisão de ideias e conceitos que fundamentam as práticas escolares, particularmente as relacionadas à compreensão de avaliação, estudos de recuperação, reforço e aprofundamento curricular como integrantes dos processos de ensino e de aprendizagem e do compromisso dos gestores da escola em promover condições pedagógicas adequadas às demandas de alunos e professores. Trata-se ainda de movimento discreto, mas já pudemos apreendê-lo de relatos de profissionais e alunos, como o que presenciamos durante os encontros dos professores coordenadores de matemática que atuam nas diretorias de ensino, nos dias 5 e 6 de novembro de 2013, ao referirem-se, por exemplo, a necessidade de reapresentação de objetos de aprendizagem que o aluno não se apropriou, afirmaram que é “preciso apresentar de outra maneira ou apresentar o mesmo objeto de uma maneira mais interessante”, indicando a compreensão que ocorre situações de ensino que dificultam a aprendizagem do aluno, ao contrário do que se pode ouvir, corriqueiramente, que se ouve é que o aluno tem dificuldade de aprender, dificuldade naturalizada e não decorrente de situações de ensino.

Questionamentos e dúvidas nos foram encaminhados e respectivos esclarecimentos apontam também os esforços de continuidade do debate a respeito de noções que orientam o uso adequado dos mecanismos de apoio ao ensino e à aprendizagem. A título de exemplificação, segue uma situação concreta de diálogo por meio de e-mail, mas situação semelhante tem ocorrido durante as ações de formação, presencial ou a distância.

Sobre as possibilidades da organização do ensino fundamental em ciclos em regime de progressão Continuada, recebemos de uma Diretoria de Ensino as seguintes sugestões ou solicitações: “(...) o Ciclo II melhoraria se fosse dividido em duas fases: uma com 6º e 7º ano e outra com 8º e 9º ano, com classe de recuperação de Ciclos (...)” Esclarecimento: “(...) é preciso esclarecer o que entendemos progressão continuada como forma de organização do ensino, o que sem dúvida é um condicionante da aprendizagem, mas muito provavelmente nem é o mais importante, e como avanço progressivo da aprendizagem do aluno.” Este último sentido orientou a formulação da

Res. SE n.2/2012, que trata de mecanismos de apoio ao professor para a organização de um ensino centrado na progressão continuada da aprendizagem (nos avanços progressivos da aprendizagem do aluno). Pelo conhecimento que dispomos sobre a questão, este é desafio que enfrentamos na construção de uma escola de qualidade e não a organização do ensino em dois, três quatro ciclos ou em série. Enfrentar diretamente a aprendizagem do aluno implica repensar o entendimento equivocado de considerar a avaliação e a promoção ou retenção como sinônimos ou considera-los como fatores determinantes da aprendizagem. Estes instrumentos administrativos sempre estiveram, historicamente, mais a serviço seletividade, da exclusão do aluno da escola, do que da aprendizagem do aluno, ou seja, da qualificação da escola para todos e para cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências**. 2ª ed. CEDES, número 68, 2000.

FRANCO, Creso (org.) **A organização da escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para o sistema de ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino”. *EDUCAÇÃO & Sociedade*, Campinas, vol. 28. N.100 – Especial, p.965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 de jul.2013.

LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA. Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYRA, Roberto Filho. **O que é direito**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**, São Paulo, Editora Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre, RS: ArtMed Editora, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito, 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.