

# Aprendizagem em Ciclos: Repercussão da Política Pública voltada para Cidadania

*Mario Sergio Cortella*

*Prof. Dr. da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*

*(Transcrição da apresentação gravada durante o seminário)*

Saúdo a todas e todos, na pessoa do Secretário Estadual da Educação, o meu colega professor da PUC/SP, Gabriel Chalita, e fico especialmente agradado pelo convite da FDE, com quem tive um longo contato na minha trajetória profissional, para participar deste Fórum.

É uma satisfação imensa poder refletir em torno de uma temática crucial de nosso cotidiano pedagógico, que é a Progressão Continuada. Fico extremamente honrado com a possibilidade de contribuir, também, com uma reflexão em torno de algo que não pode hoje ser invisibilizado no nosso dia-a-dia, e que, segundo a perspectiva de algumas pessoas, seria uma temática a ser calada no debate educacional.

Essa perspectiva limitadora começa hoje no nosso país, especialmente agora, no Estado de São Paulo, a "desanuviar-se" um pouco, porque é um tema, repito, tão importante para o cotidiano pedagógico, que não pode ser vítima daquilo que chamo de seqüestro semântico: trabalhar a noção de Progressão Continuada a partir de uma série de conceitos que são absolutamente equivocados dentro da prática de muitos.

Quero começar, também, por uma história, e, de certa forma, é uma história real, embora com uma marca fictícia. Eu a relato no meu livro *A Escola e o Conhecimento* (fundamentos epistemológicos e políticos) e a apresento agora para a gente pensar, antes de mais nada, a importância que tem uma mudança como essa na nossa área.

Nasci em Londrina, no estado do Paraná. Sou chamado de caipira, pé-vermelho, nome que se dá a quem é daquela região, em função da cor da terra.

Londrina é uma cidade agrícola, e fui alfabetizado numa ótima cartilha na qual alguns também o foram, a Caminho Suave. Mas, como qualquer livro, não é bom para sempre, em qualquer lugar e nem para qualquer pessoa.

Eu fui alfabetizado na Caminho Suave em 1960. "Eva via uvas" e eu, Mário, também as via. Uva não era um elemento estranho à minha realidade. Eu era de uma cidade agrícola, naquele período. Portanto, Eva fazia parte do meu cotidiano. Isso significa que eu não tinha tanta dificuldade com aquele modo de ensino e, portanto, de aprendizagem.

A questão é que, em 1960, em nome da igualdade, de uma certa forma estranha até, mas compreensiva para a época, havia um menino em Caicó, no sertão do Seridó, no Rio Grande do Norte, de nome Cícero. Um menino como eu, nascido na mesma época que eu. E lá, em nome da metodologia de ensino e da especialidade que a educação carrega, se usava, também, a Caminho Suave.

Em 1960, em Caicó, no sertão do Seridó, Eva via uvas na cartilha e Cícero não as via. Uva era uma realidade estranha à realidade dele. Qual foi a conseqüência? No final do ano, Cícero foi reprovado. Qual foi a saída pedagógica dada? Fazer de novo a mesma série, com a mesma cartilha, vendo Eva as uvas que Cícero não via. Resultado: ele foi retido pela segunda vez. Qual foi a grande saída que nós especialistas em educação demos? Ele fez, de novo, a mesma série, com a mesma Eva que via as uvas que ele não via. Conseqüência final: Cícero saiu da escola. Talvez, até, o pai o tenha tirado da escola com o argumento: "Meu filho, você não dá para o estudo, vá trabalhar." Pode ser que um de nós tenha dito: "Esse aluno é burro. Ele não consegue aprender." E, aí, ele saiu.

Estamos nós agora, um tempo depois, aqui, e de repente eu olho, daqui onde estou, e lá na porta, aquela por onde nós entramos, está o Cícero. O mesmo Cícero, aquele Cícero, da mesma idade que eu, eu o vejo, tem uma vassoura na mão, a cabeça, baixa. Eu olho para ele e falo: "Cícero, vem aqui, assiste. Senta conosco. Nós estamos falando de educação. Isso é uma coisa que te interessa. Tem a ver com cidadania, também é contigo." Provavelmente, ele, de cabeça baixa, vai dizer: "Ô, professor, isso não é pra mim não. Isso é pra gente como vocês. Eu sou burro. Eu fui à escola e não aprendi nada. O professor dizia mesmo que eu era burro. Então, o senhor faz um favor pra mim, quando o senhor terminar, o senhor me chama que eu venho aqui varrer a sala, que pra isso eu sou bom."

Há milhares e milhares de Cíceros Brasil afora. Milhares deles por todo esse país, em toda a história, vítimas de um pedagogicídio galopante que nós criamos dentro de nossa trajetória. Mas, primordialmente, nós temos milhares de Cíceros que são resultado da ação de elites predatórias, de políticos inseqüentes e de canalhas econômicos. Mas, nós temos também uma parcela dos Cíceros que é responsabilidade nossa. Que tem a ver com a nossa condição em educação; que tem a ver com o modo como organizamos o nosso trabalho. Cuidado! Muitas vezes, em educação, tem-se a sensação de que ela é o crime perfeito. Só tem vítimas. Não tem autores.

Ao contrário. A educação tem responsáveis e nós temos, também, uma parte da responsabilidade. Essa nossa responsabilidade vem, especialmente, quando obscurecemos a necessidade de reorientar o modo como fazemos a educação. Pode ser que Cícero não tivesse sido alfabetizado na Caminho Suave. Pode ser que se tivesse usado com ele uma outra cartilha muito boa, que, aqui, vários e vários educadores usaram, que era a cartilha do Sodré. Lembrem-se?

Na cartilha do Sodré, lá pelas tantas, quando se ia ensinar encontro consonantal, que é uma coisa difícil de a criança aprender, no encontro da consoante "d" com a consoante "r", por exemplo, a palavra e o desenho usados para ela aprender isso era "dromedário", que é uma coisa muito "familiar" para as nossas crianças. E para ensinar o dígrafo, que é mais difícil do que o encontro consonantal, parece encontro consonantal mas não é, a palavra e o desenho para ensinar o dígrafo "lh" eram "lhama". Ah, parece que elas descem dos Andes e vêm passear aqui nessa região.

Qual é a questão nisso? Eu, Mário Sérgio Cortella, filho de professora com bancário, pais alfabetizados, família que viajava, e viajar é aprender; que tinha livros em casa; que tinha círculos de amigos; que conversava; que estava numa região agrícola; que ia ao cinema... eu poderia nunca ter encontrado uvas, lhamas ou dromedários pessoalmente na minha vida, mas não tinha problema. Eu tinha outras fontes de conhecimento, que não exclusivamente o mundo escolar.

E o Cícero? O que faria ele com uva, lhama e dromedário? Ele foi vitimado por uma organização da estrutura, por uma organização do trabalho pedagógico que não prevê a existência dos Cíceros. Mais do que isso, não prevê a existência, ainda maioria, mas não para sempre, exatamente dessa população. Isso significa, entre outras coisas, que a questão de reordenar o trabalho pedagógico não é só uma proposta pedagógica, é um dever ético. É uma questão de sustentar a capacidade de cidadania, que nós ainda não temos, mas teremos.

Aliás, eu sou absolutamente avesso a alguns discursos que se fazem hoje em dia, e a escola, às vezes, é vítima dele, dizendo que nós precisamos resgatar a cidadania. Isso é uma bobagem, evidentemente, porque a palavra "resgate" pressupõe que você vá buscar algo que já existiu e o traga de volta.

Nós nunca tivemos cidadania. Nós não estamos num processo de "resgate", mas sim de "construção" da cidadania. Portanto, a proposta de ciclos de aprendizagem faz parte dessa construção, com reorientações, com reformatações, com uma nova discussão dentro das comunidades educacionais. Faz parte, sim, do processo de construção da cidadania, à medida que evita uma extinção estudantil absolutamente inútil.

A finalidade dos ciclos não é facilitar a aprovação. A finalidade dos ciclos é dificultar a reprovação burra, aquela que acontece por falha da nossa organização ou da nossa estrutura. Portanto, há sim um vínculo direto entre a educação em ciclos de aprendizagem e a formação de cidadania.

nia, mas não, evidentemente, do modo como se encontra. Seria absolutamente estranho se cada um ou cada uma de nós dissesse que estamos na condição adequada e que o modo como tudo se encontra pode ser tranqüilamente defendido junto à sociedade. Não pode. Nem entre nós, educadoras e educadores.

O primeiro passo para superarmos essa condição de dificuldade, numa implantação que tem um caráter extremamente avançado, é entendermos que ela tem dificuldades profundas. Não só na sua execução, como na sua compreensão pela sociedade em geral e na própria estrutura escolar. Se nós negarmos a existência disso e passarmos o tempo todo, como até recentemente muitos faziam, nos defendendo, adotando uma posição reativa em vez de pensar de forma pró-ativa aquilo que é necessário, corremos o risco de perder essa idéia fundamental e ver os reacionários, dentro do campo pedagógico, voltarem com as uvas para Cíceros que não as têm.

Nesse sentido, eu gostaria de ressaltar, neste momento, que, independentemente das diferenças de natureza político-partidária que existem, e eu me encontro, hoje, sob esse aspecto, num campo diverso ao que está à frente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de maneira alguma me conduziria a imaginar que a Progressão Continuada deva ser descartada de pronto ou que ela precisa ser colocada num patamar secundário. Ao contrário. Ao contrário mesmo. Como forma na execução cotidiana, a experiência inicial mais significativa, nesse campo, foi realizada numa gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na qual eu era o secretário. O professor Paulo Freire foi secretário durante dois anos e eu fui o secretário da seqüência, com outra forma de organização de ciclos, mas foi a primeira grande experiência. Já havia outras, no Estado de São Paulo, aliás, no Brasil, mas a grande experiência, com uma rede de quase 600 mil alunos, foi exatamente na capital paulista. E neste ano de 2002 essa experiência completou o décimo ano de implantação inicial. Portanto, não tenho, evidentemente, uma visão catastrofista em relação a esse trabalho, mas, como digo sempre, também não tenho uma visão triunfalista, imaginando que nós estamos num processo acelerado de superação de contradições, embaraços e dificuldades nessa área.

É preciso que a gente olhe a realidade com aquilo que ela precisa ser olhada. O secretário repetiu várias vezes: "Ninguém dá o que não tem"; eu vou dizer a frase em latim só para dar a impressão de que eu sei um pouco de latim. Em latim, tem uma frase que diz: "Nemo dat quod non habet", que é exatamente isso: "Ninguém dá o que não tem". E é evidente que todas as vezes que essa frase é pronunciada, "Nemo dat quod non habet", dá às pessoas a sensação de que ela é óbvia. Mas não é óbvia. Ela contém uma inteligência imensa.

Quando se fala em cidadania, "ninguém dá o que não tem" significa "ninguém dá aquilo em que não acredita", não acredita como tendo a possibilidade de possuir internamente, como sendo a sua esperança, o seu desejo, o seu sonho. Ninguém dá democracia se não percebê-la como integrada à sua possibilidade, ao seu sonho. Porque, é claro, como tudo na existência humana, as coisas se realizam antes na nossa esperança e depois, na concretude que têm.

Nesse sentido, uma cidadania, a construção de uma política pública que vá em direção oposta aos processos de pedagogídios acelerados que nós já tivemos e precisamos evitar, essa cidadania passa, sim, por nascer internamente como uma convicção. Mas, essa convicção não é tão grande. É difícil aceitá-la. Porque a idéia de educação por ciclos traz grandes obstáculos em relação às práticas anteriores. Ela requer mudar nosso modo de olhar a educação.

Esse comportamento é interessante. Há um ditado chinês que diz que "quando você aponta a lua bela e brilhante, o tolo olha atentamente a ponta de seu dedo". Muitas pessoas não estão enxergando exatamente aquilo que se aponta, não estão vendo o horizonte que se tem. Estão enxergando, apenas, alguns instrumentos que estão aí sem ter a noção mais clara desse horizonte.

Eu vou dizer uma coisa que alguns e algumas colegas sabem muito bem, mas nem sempre se dão conta disso: "O mundo está mudando". Não sei se já tinham notado isso e alguém pode dizer: "É óbvio que o mundo está mudando! Você não veio até aqui para dizer uma coisa como essa." Mas, atenção! A novidade não é a mudança do mundo. A novidade é a velocidade da mudança. E essa velocidade nos carrega à necessidade de pensar em várias coisas de outro modo. Por exemplo: mudou até a noção de geração.

Antigamente, isto é, há 20 anos, choque de gerações era choque entre pais e filhos. Calculava-se geração como um tempo de 25 anos, porque, supostamente, você, aos 25 anos, teria outro descendente, teria uma outra geração. Hoje, o choque de gerações é imediato. Meu filho de 24 anos é considerado ultrapassado pela minha filha de 22. Por sua vez, o meu filho de 18 anos considera ultrapassados os dois mais velhos. Eles não cortam o cabelo do mesmo jeito. Não ouvem o mesmo tipo de música e não usam o mesmo tipo de roupa, com uma diferença de dois ou pouco mais anos entre eles.

Antigamente, nesta sala haveria só duas gerações de educadoras e educadores, os novos e os velhos. Hoje, não mais. Hoje há tantas gerações quantas são as pessoas aqui dentro. Vamos dar um exemplo concreto. Pensemos em uma criança que entrou este ano na primeira série do Ensino Fundamental no mês de fevereiro, nas redes estaduais ou municipais de ensino, com seis para sete anos de idade para ser alfabetizada por nós.

Essa criança que entrou agora, no mês de fevereiro, na primeira série do Ensino Fundamental, que uma parte de nós aqui fez com o nome de primário, uma outra, como ensino de primeiro grau, - atenção! - antes de assistir a qualquer aula nossa, independente da camada social a que ela pertença, já tinha assistido a cinco mil horas de televisão. Calcula-se que uma criança assista em média a três horas de TV por dia, a partir dos dois anos de idade. Isso significa mil horas por ano. Portanto, dos dois até os sete anos de idade, quando ela entra formalmente no nosso sistema para alfabetização, já assistiu a cinco mil horas de televisão. Ela assistiu ao "Discovery", ao "National Geographic", viu filme pornográfico e propaganda, assistiu ao noticiário, viu os atentados em Nova York, o juiz do jogo Coréia e Espanha na Copa do Mundo de

2002, viu tudo o que se tem... Aprendeu uma série de coisas do nosso cotidiano. Aí, no primeiro dia de aula, ela entra na escola, senta na nossa sala e fica quietinha, e nós começamos a aula dizendo: "A pata nada." Quase que ela se levanta e diz assim: "Leve-me ao seu líder!". Do que eu estou falando aqui? Estou falando de algo que tem um peso forte no nosso cotidiano. Cuidado, então, professores. Muitas vezes, nós estamos lidando em educação, seja em que nível for, desde o Ensino Fundamental até o de pós-graduação, dizendo: "A pata nada."

A mudança, nessa velocidade, exige de nós alguns requisitos. Também estamos, nessa velocidade, perdendo uma coisa fundamental: a paciência. A vida tem sido uma correria tão grande que a gente não tem mais paciência para conhecer, para aprender, para maturar, para cuidar. Isso exige, até, uma capacidade de olhar o futuro, mas, especialmente, de ter clareza do plano que se deseja seguir. Às citações literárias que o professor Chalita fez, de autores que eu aprecio, gostaria de acrescentar mais um autor nesse rol, que é Lewis Carroll, pseudônimo do grande matemático inglês do século XIX Charles Dodgson e que escreveu uma das obras mais significativas da História Contemporânea, que é Alice no País das Maravilhas. Se você leu, você lembra. Se você leu, leia de novo. Não leu? Leia, porque isso é psicanálise pura, antes do Freud até.

Alice está perdida. Parece até com algumas pessoas no campo educacional... Parece que se governa o trabalho pedagógico a partir de algumas coisas de Alice. A história tem duas personagens de que eu gosto demais. Uma é o coelho. Parece a gente: "Tô atrasado. Tô atrasado." Está sempre olhando para lá e para cá. Mas, tem uma segunda personagem que é magnífica, que é um gato. Aparecem só o sorriso ou só o rabão do gato. Ele fica no alto das coisas. Tem uma hora que Alice está andando por lá, perdida, e de repente vê o gato no alto da árvore. Ela se vira para ele e pergunta: "Você pode me ajudar?" Ele responde: "Claro." Ela fala: "Pra onde vai essa estrada?" O gato diz (vejam que pergunta inteligente): "Pra onde você quer ir?" Alice responde: "Eu não sei. Estou perdida." E então o gato conclui: "Pra quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve." Por isso, quando se trata de política educacional, é claro, deve haver clareza para onde se deseja ir. A quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve. Seja seriação, seja ciclo, seja promoção, seja decreto, seja o que for. No entanto, se há uma perspectiva de construção da cidadania, de não vitimar ainda mais imensas massas de nossa população, é necessário repensar e rediscutir certas questões. E isso exige... paciência.

Nós estamos perdendo a paciência. Nós não temos mais paciência na relação pedagógica. Paulo Freire falava de três grandes paciências. A paciência histórica, a paciência pedagógica e a paciência afetiva. Eu tive a honra de conviver com ele 17 anos e aprender um pouco dessa paciência que ele manifestava incessantemente.

Paciência histórica, ou seja, ser capaz de olhar o momento e trabalhá-lo na condição que ele tem. Ser capaz, inclusive, de aguardar, quando as condições não são propícias. Paulo Freire tem uma frase que é clássica. Ele dizia: "Se você não fizer hoje o que hoje pode ser feito e

tentar fazer hoje o que não pode ser feito, dificilmente fará amanhã o que hoje deixou de fazer." Porque as condições se alteram. Paciência histórica.

Paciência afetiva, ou seja, ser capaz de acolher a incompreensão dos outros. Em relação à Progressão Continuada é necessário ter paciência afetiva com as comunidades, com os pais, com os professores. E essa paciência afetiva não é malemolência ou condescendência; é perceber que a questão é complicada mesmo. Ela muda a nossa lógica de fazer tudo. Ela muda o modo como se lida com educação. Ela muda até o nosso poder pedagógico em sala de aula. E ela exige algo a que não estamos habituados ou habituadas, que é o trabalho mais coletivo, mais intenso. Nós sempre tivemos dificuldade. A educação ainda é uma atividade solitária. A maior parte de nós não gosta que alguém olhe na janelinha de vidro da nossa sala quando estamos dando aula. Parece sempre que é uma intromissão. Isso significa que a frase "Aqui mando eu", quando fechamos a porta da sala de aula, tem uma presença muito marcante para nós.

A idéia de você ter que fazer um trabalho coletivo, de submetê-lo à aprovação de outros níveis dentro da própria estrutura escolar ou da comunidade, é complicada para nós. Não estamos mexendo só com o poder docente. Atenção. A idéia de ciclos mexe com a identidade docente construída na história. Por isso, é muito mais complexo. Essa organização por disciplinas e por séries tem uma marca conosco desde o período medieval. Ela aparece desde as primeiras organizações de natureza católica. É exatamente nessa organização por disciplina fechada - o trivium e o quadrivium, que eram a organização das disciplinas do período medieval - que ela vem até hoje. Por isso, mexer com a idéia da avaliação de série ano a ano não é mexer, repito, com uma circunstância. Está se mexendo aí com a identidade docente; com o modo no qual nós nos entendemos e com o modo o qual entendemos educação.

Sabe quem não tem dificuldade com a questão da progressão por ciclos? O professor de Educação Infantil. Porque o professor desse nível não trabalha com seriação e não trabalhava. Trabalhava por estágio ou por termo. Ele não tem essas dificuldades. Ele vê que o aluno, por exemplo, com quatro anos de idade, tem alguma dificuldade. Como vai seguindo a educação infantil, essa criança, que não conseguia desenvolver algumas coisas quando tinha quatro anos, aos cinco desenvolve. Ela não precisava ser vitimada dentro desse processo. Nós, professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior, temos dificuldades com isso.

Portanto, falar em aprendizagem por ciclos (é claro que a gente tem que ter a cidadania como horizonte) é a idéia de que se mexe com a nossa identidade. Com o modo que entendemos o fazer pedagógico, a nossa possibilidade de autoridade, especialmente, com a nossa imagem docente. E isso é uma coisa forte nas nossas práticas. Embora a aprendizagem por ciclos seja algo fundamental, ela não é, de maneira alguma, fácil.

Por isso, coloco aqui um segundo bloco de reflexões. Em 1991, portanto já tem um certo tempo, quando era eu também secretário, a professora Lisete Arelaro, da USP, e a professora

Ana Maria Saul, da PUC/SP, duas grandes educadoras, estavam à frente de uma equipe de nível na Educação da cidade de São Paulo e já se tinha discutido a necessidade de fazer uma mudança na organização seriada da rede municipal paulistana. Isso foi trabalhado durante três anos para poder ser implantado em 1992. No final de 1991 foi feita uma discussão com o Conselho Estadual de Educação que, na época, era quem autorizava esse tipo de projeto, e, nessa discussão, com base nos debates já realizados, definiu-se uma reformulação do Regimento Comum nas Escolas Municipais que levou à implantação, em 1992, da estrutura por ciclos. E é essa estrutura, com três ciclos, que eu defendo continuamente, não por serem da nossa gestão àquela época, mas porque eu os considero, de fato, mais adequados. Eu tenho objeção quanto à forma que está na LDB, de dois ciclos exclusivamente, que eu considero arriscada, inclusive em relação ao tempo de maturação e à possibilidade de eventuais desvios de rotas, que existem e se encontram aí nas nossas atividades diárias.

Em 1992, a rede municipal paulistana, com apoio massivo das principais entidades sindicais do magistério (inclusive com aprovação em congressos), implantou uma sistemática de ciclos que trabalhou com a seguinte convicção: era necessário mudar a concepção de um Ensino Fundamental de oito anos com oito séries para um Ensino Fundamental com oito anos e três séries: uma série que duraria três anos, outra série que também duraria três anos e uma série que duraria dois anos. Fica claro? Então, em vez de um Ensino Fundamental de oito anos com oito séries, um Ensino Fundamental de oito anos com três séries. O que mudou foi a duração da série, que passou a ser chamada de "ciclo".

Criou-se um ciclo inicial de alfabetização, com as antigas primeira, segunda e terceira séries; um ciclo intermediário, com as antigas quarta, quinta e sexta séries (propositadamente, porque isso colocaria o professor de primeira a quarta em contato com o professor de quinta a oitava, lembrando, isso é óbvio, da diferença de formação entre ambos) e impedindo que a quarta e a quinta séries ficassem em ciclos separados. Então, o segundo ciclo, que era intermediário, com quarta, quinta e sexta séries, e, por fim, um ciclo final, com as antigas sétima e oitava.

A retenção passou a acontecer apenas no último ano de cada ciclo. Nós cometemos um deslize logo no início. Quando ela foi implantada nessa perspectiva, nós colocamos a possibilidade, isso em novembro de 91, de que também a reprovação por faltas, que seria exclusiva nessa direção, se desse, num primeiro momento, apenas e tão somente para aquele que tivesse um total de 25% de ausências no ciclo. O que foi um exagero. Percebeu-se na seqüência que isso levaria à possibilidade de um aluno, num ciclo de três anos, a ausentar-se quase por um ano inteiro em relação ao processo. Mas essa situação foi rapidamente corrigida porque, em julho de 1992, o Conselho Estadual de Educação, ao rever o processo, propôs uma reorientação do trabalho, e aí se passou a contar a retenção por faltas por ano, e não por ciclo. Vejam bem, por ano, não por série, porque a série deixa de existir com essa configuração.

Nesse momento, tirou-se a possibilidade do uso da nota. Embora qualquer um de nós saiba que a questão não é mudar para nota ou conceito. É a concepção que está. Mudar para nota obriga uma certa conversa de um determinado tipo solitário, enquanto o conceito coletivo produz um outro constrangimento positivo para se tratar da temática. Portanto, mudou-se para três conceitos, que eram: Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Insatisfatório. Isso exigia, e foi feita, uma mudança na jornada de trabalho dos professores. Aqui, quem é da rede municipal paulistana sabe, foi implantada uma jornada de tempo integral que alterou a sistemática de horas que o professor tinha. Só que não houve seqüência. A partir de 1993, a jornada foi interrompida em função da mudança de governo no executivo paulistano.

Vejam. Nós já entramos em 1989, ainda com Paulo Freire, com a convicção de que faríamos os ciclos de aprendizagem, mas antes desejamos estabelecer pré-condições. Fazer orientação curricular, alterar jornada de trabalho, movimentar as comunidades também num trabalho de avaliação do que vinha sendo feito, e assim por diante. Quais foram os grandes entraves? Primeiro: difícil mudar na rede uma compreensão que estava já instalada. Num momento inicial, os próprios pais reagiam. Tal como fazem hoje para o secretário Chalita, os pais chegavam e conversavam comigo também: "Professor, agora que não tem mais nota, como é que eu vou saber como o meu filho está?" Eu dizia: "E antes, você sabia?" Ele dizia: "Não. Eu sabia se era vermelha ou azul no boletim." Eu: "Veja. O boletim é como um termômetro. O termômetro só indica se você tem febre ou não. Ele não diz o que você tem."

Essa pergunta, que parece inocente por parte de um pai, é uma questão séria. Se ele não compreendeu a mudança, é sinal de que a gente precisa aprofundar mais ainda a reflexão. Porque se temos convicção de que os ciclos são positivos, é necessário convencer as pessoas, e não, vencê-las. Convencer é diferente de vencer.

Convencer significa trazer para o nosso campo aqueles e aquelas que acham fundamental que a educação não vitime de forma inútil. De fato, repetindo aquilo que eu disse antes, a intenção não é a aprovação automática. A intenção é reorientar o processo. Afinal de contas, em educação, avaliação é diferente de auditoria.

Auditoria é caça ao responsável para punição. Avaliação é reorientação de processo. E muita gente faz da avaliação auditoria, seja em relação à avaliação de redes, seja em relação à avaliação dentro da escola. A avaliação não é auditoria. Auditoria é medida administrativa ou penal, enquanto avaliação, repita-se, é processo pedagógico de reorientação do trabalho.

Quando terminou 1992, nós fomos olhar como estava o processo na rede. Ele tinha, sim, dificuldades, mas foi se entranhando em algumas comunidades. O que nós não tivemos, o grupo de educadoras e educadores que ali estiveram à frente da gestão? Nós não tivemos tempo de levar adiante o aperfeiçoamento do processo. Nos dois governos que nos sucederam

houve uma continuidade do trabalho naquele modo, mas tirando as condições de operação, o que estava em voga em relação à jornada, do trabalho coletivo, o que tornou, evidentemente, muito mais difícil qualquer seriedade do processo.

Na seqüência, com a LBD nova, tal como aconteceu na rede estadual, implantou-se o processo de dois ciclos, que eu acho temerário, e, muitas vezes, ele corre o risco de ser inconseqüente. Do modo como ele está colocado, inclusive na Prefeitura de São Paulo, onde isso apareceu numa das gestões e teve continuidade. Não faço disso um desejo, mas, se eu estivesse, por exemplo, à frente da Secretaria Municipal de Educação hoje, eu não teria dúvidas em levantar um processo de retomada daquele projeto original de três ciclos para esse trabalho, de maneira a garantir não só a lisura como a maior conseqüência disso.

No entanto, se eu estivesse à frente da Secretaria de Educação do município, eu não o faria de vez. Isto é, eu não entraria no ano de 2001 e de novo transformaria em três ciclos. Por quê? Porque você não pode ficar brincando com a rede de ensino, não é o lugar para, a toda hora, movimentar estruturas, mudar e alterar. Isso desmobiliza e desorienta o processo coletivo. Assim como foi preciso uma preparação para a implantação de ciclos, a reorientação também precisa ser feita com cautela. Sem um compasso que imobilize, mas com cautela. Com paciência pedagógica, histórica e afetiva.

A idéia de ciclos não pode ser desqualificada. Isto é, nós, aqueles e aquelas que estamos atuando seriamente em educação, não podemos ser irresponsáveis, não podemos deixar morrer uma das idéias mais importantes para o trabalho pedagógico no momento moderno. Se nós não fizermos direito o processo de avaliação de aprendizagem por ciclos, se nós não conseguirmos reorientá-lo, vamos levar os conservadores e os reacionários à vitória nessa convicção. Vamos permitir, novamente, que se retorne a uma estrutura pedagógica, como eu aqui lembrei várias vezes. É preciso fazer com seriedade um processo como esse. Evitar uma política arrogante, uma política petulante que não chama para discussão, que não chama para o debate. Ao contrário, deve-se fazer isso que está acontecendo aqui, fórum de debates.

Meus dois filhos mais velhos estudaram, durante o Ensino Médio, em escola pública estadual da cidade de São Paulo, na escola Fidelino de Figueiredo, em Santa Cecília, e eu era membro do Conselho de Escola quando se discutiram algumas políticas: a separação entre os níveis de primeira a quarta, quinta a oitava; a discussão sobre avaliação; o início do debate sobre Progressão Continuada. Mesmo nos grupos, não se fez uma discussão que fosse a fundo.

Isso leva a uma possibilidade de que, eventualmente, na administração de um novo governo, pessoas que não tenham compromisso com a educação de fato, representem o risco de automaticamente reverter o processo para a situação de seriação, sem que a gente tenha feito uma experiência séria nesse campo. Nosso compromisso, como educadores e educadoras, se nós quisermos proteger a cidadania, é, também, não admitir o falecimento ou a ruptura da noção

de ciclos como uma coisa séria, de futuro na educação. Daí a importância dessa iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de trazer, finalmente, esse tema à tona.

Afinal, depois de um certo tempo de implantação, a sociedade civil se interessaria por começar a debater algo que está aí nas nossas vidas. Porque este Fórum, organizado pela FDE, é muito mais que um fórum de debates. Ele é um sinal de que há homens e mulheres interessados e interessadas em proteger uma idéia, que não pode ser deixada de lado apenas por eventuais desvios de rota.

Eu queria concluir com uma idéia. Não se pode, de maneira alguma, esconder que há problemas sérios na Progressão Continuada. Não se pode, de maneira alguma, deixar de perceber que as comunidades escolares - pais, alunos e professores, funcionários - têm dificuldades com isso. Mas, não significa que a gente deva abandonar a idéia. Há projetos, sim, para reverter essa situação. Outros falam de uma parada estratégica, tanto faz. O que vale é que qualquer projeto que venha nessa direção não atire para fora da História uma das idéias mais centrais que se deva ter no cotidiano do trabalho educacional. É preciso dar um basta ao pedagogicídio nas escolas públicas. Obrigado.

