

JULIANE SALVADOR

**OS (IM)PACTOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA
NA VOZ DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA.**



JULIANE SALVADOR

**OS (IM)PACTOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA
NA VOZ DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA.**

Dissertação de Mestrado, apresentada Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em 20/02/2009.

Eixo: Política e gestão educacional.

Linha: Estado, Política e Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Roseana Costa Leite

Bolsa: SEE.

ARARAQUARA – S.P.
2009

ERRATA

Página	Linha	Onde se lê	Leia-se
---------------	--------------	-------------------	----------------

JULIANE SALVADOR

**OS (IM)PACTOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA
NA VOZ DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA.**

Dissertação de Mestrado, apresentada Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em 20/02/2009.

Eixo: Política e gestão educacional.

Linha: Estado, Política e Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Roseana Costa Leite

Bolsa: SEE.

ARARAQUARA – S.P.
2009

Data da qualificação: 20 / 02 / 2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª Drª Roseana Costa Leite – FCLAr – UNESP
Prof. Dr Edson do Carmo Inforsato(subst.) – FCLAr - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr –Mauro Carlos Romanatto - FCLAr - UNESP

Membro Titular: João dos Reis da Silva Jr - UFSCar.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que estiveram comigo e sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos. Em especial à minha família e ao meu irmão (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo incessante estímulo, por estarem presentes nas horas mais difíceis da produção e pelo infinito esforço;

À minha orientadora pelo tempo dedicado à orientação;

Aos professores membros da banca de qualificação, Silvia Regina R. Lucato, Mauro Carlos Romanatto e João dos Reis Silva Jr, que me mostraram caminhos a serem percorridos até o trabalho final, pelas sábias sugestões;

Ao professor Edson do Carmo Inforsato por substituir gentilmente minha orientadora no exame de defesa;

Aos colegas professores das escolas estaduais de São Carlos que contribuíram gentilmente com esta pesquisa e sempre me receberam com um sorriso no rosto;

Aos professores e funcionárias da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara que me ampararam e auxiliaram no direcionamento do trabalho;

Aos meus queridos e amados irmãos, Josiane e Jonas (*in memoriam*), que me socorreram nas horas que mais precisei.

E aos amigos e familiares que sempre estiveram comigo na corrida contra o tempo para elaboração deste trabalho, compreendendo e me amparando nos momentos de angústia.

“Cansamo-nos de tudo, excepto de compreender.

O sentido da frase é por vezes difícil de atingir.

Cansamo-nos de pensar para chegar a uma conclusão, porque quanto mais se pensa, mais se analisa, mais se distingue, menos se chega a uma conclusão.

Caímos então naquele estado de inércia em que o mais que queremos é compreender bem o que é exposto — uma atitude estética, pois que queremos compreender sem nos interessar, sem que nos importe que o compreendido seja ou não verdadeiro, sem que vejamos mais no que compreendemos senão a forma exacta como foi exposto, a posição de beleza racional que tem para nós.

Cansamo-nos de pensar, de ter opiniões nossas, de querer pensar para agir. Não nos cansamos, porém, de ter, ainda que transitoriamente, as opiniões alheias, para o único fim de sentir o seu influxo e não seguir o seu impulso.”

Fernando Pessoa (1990, p.214)

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema da progressão continuada, mais especificamente o Programa implementado na rede pública do Estado de São Paulo, a partir de 1998. O objetivo central é verificar o impacto das medidas adotadas no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade do ensino paulista público. Para tanto, nossa atenção voltou-se aos alunos ingressantes de segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, alunos que estão concluindo um ciclo e iniciando um novo e, supõe-se, tenham adquirido o domínio básico da língua escrita. O trabalho foi articulado a partir de duas bases: uma de abordagem teórica, e outra, de caráter prático-investigativo. A primeira parte tratou da caracterização: das origens da escola seriada no Estado de São Paulo no período republicano até as tentativas de reorganização do ensino em ciclos; da diferenciação entre os conceitos de ensino em ciclos e progressão continuada e da política educacional paulista. A segunda parte consistiu em coleta de dados, por meio de entrevistas semi-estruturadas, com uma, coordenadora pedagógica e nove professores de língua portuguesa da rede pública estadual de ensino da região de São Carlos, interior paulista, que lecionavam no Ensino Fundamental para as 5^a séries. Com estas entrevistas objetivou-se investigar as quais são as possibilidades e impasses encontrados no regime da progressão continuada no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de 5^a série. A partir destes dados colhidos e das leituras realizadas, as categorias foram construídas e sob esse enfoque, a análise dos dados permitiu considerar que os professores desta pesquisa encontram alunos nas 5^a séries que estão muito defasados no que tange à aquisição do conhecimento, visto que não dominam o código lingüístico e há professores com classes heterogêneas, sem apoio para o trabalho e tendo que cumprir um currículo programático. A progressão continuada não oferece meios aos docentes para acabar com tais dificuldades, o que implica em manter o aluno na escola, porém desprovido do direito de dar continuidade aos estudos. Para trabalhar em tal contexto, os professores acabam sendo obrigados a oferecer o mínimo do conhecimento possível.

Palavras-chave: Progressão continuada. Trabalho docente. Ensino em ciclos. Seriação. Política educacional. Qualidade do ensino.

ABSTRACT

This work investigates the education system of continuing progression that has been adopted in Brazil, especially in São Paulo, since 1998. The purpose of this paper is to verify the impact of this system upon the teaching - learning process, and the quality of the public education in São Paulo. We concentrate our attention on the students who have finished the first and have just started the second cycle of the Primary School, because it's supposed they have achieved the minimal knowledge of the written process. The research is based into two strategies: one of a purpose theory and other of qualitative analyze. The first part describes the method of serial schooling school in São Paulo since the Republican Period and attempts to reorganize the learning in cycles. This part clarifies the concept of learning cycles, continuing progression and education policy in São Paulo. The second part is datas which were collected from semi- structural interviews with one pedagogic coordinator and nine Portuguese Teachers from public organization of São Carlos – São Paulo's countryside. They have taught at 5th grade of primary school. After the interview, the challenge was to find out which were the possibilities and impasses between the education system of continuing progression and teaching- learning process of students from 5th grade. Thus, we analyze all datas and the result is that students from 5th grade present a gap concerning elementary education, and the continuing progression does not offer sufficient mechanism for the teacher to put an end on it. Continuing program means to keep the student in the school, but without the rights he has to achieve knowledge. Working in this context, the teachers is obliged to offer the minimal knowledge possible.

Keywords: Continuing Progress, Teaching quality, Learning Cycles, Grades. Educational policy. Quality of education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Professor Admitido em Caráter Temporário
APEOESP	Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
DE	Diretoria de Ensino
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEB	Projeto Inovações do Ensino.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OEA	Organização dos Estados Americanos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores.
SE	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.14
1 AS ORIGENS HISTÓRICAS DAS PROPOSTAS DO ENSINO SERIADO E DO ENSINO EM CICLOS	p.19
1.1 O Estado de São Paulo e os primórdios da escola seriada_	p. 20
1.2 A experiência dos ciclos no Estado de São Paulo_.....	p.31
1.3 O governo Covas e a Reforma da Educação_	p.47
2 CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA: SINÔNIMOS OU CONCEITOS ANTAGÔNICOS?	p.60
2.1 Os conceitos por meio da literatura	p.60
3 A PROGRESSÃO CONTINUADA NA VOZ DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	p. 76
3.1 O procedimento metodológico da pesquisa	p.77
3.2 O município de São Carlos e as escolas pesquisadas	p.81
3.3 A análise dos dados _	p. 83
3.3.1 Os professores enquanto sujeitos da pesquisa	p.84
3.3.2 O significado atribuído ao conceito de progressão continuada entre os professores da rede estadual paulista.....	p. 85
3.3.3 O trabalho docente antes e depois da implantação da progressão continuada	p. 89
3.3.4 As implicações pedagógicas da progressão continuada na ótica docente.....	p.92
3.3.5 Seriação, promoção automática e ciclo no regime de progressão continuada do Estado de São Paulo	p.95
3.3.6 Revendo rumos	p.97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.100
REFERÊNCIAS	p.104
ANEXOS	p.116

INTRODUÇÃO

Este trabalho é motivado por minha atuação como professora de língua portuguesa do ciclo II da rede estadual paulista no final de 2003 e, atualmente, como professora coordenadora pedagógica da rede. No meu exercício profissional, as discussões e implicações da progressão continuada sempre se mostraram conflitantes entre os professores quando o assunto era a aquisição e produção do conhecimento dos alunos. As falas de um passado saudosista eram constantes e ecoavam de reflexões e busca de soluções. Assim, muitas vezes, vivenciei um cotidiano que me inquietava e frustrava como profissional na medida em que não obtinha respostas na prática. Por meio deste trabalho tentei buscar no passado o começo de toda essa história que trago comigo. São algumas questões as quais há tempos venho buscando as respostas mais convincentes, mesmo sabendo que respostas são transitórias.

Em um contexto no qual a própria escola parece estar em crise, marcada por um clima de desencanto e desgaste, a progressão continuada tem desencadeado resistências e questionamentos acirrados, principalmente por parte dos professores. Por outro lado, os elaboradores deste regime de ensino o pregam como um remédio milagroso para a educação, na medida em que a questão da democratização do ensino, no âmbito das políticas públicas educacionais, está associada à permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, ao ensino em ciclos.

No Estado de São Paulo, temos assistido a várias tentativas de implantar reformas em nome da qualidade do ensino, desde a implantação do Ciclo Básico (1983) até a reorganização escolar (1998). A nova LDB, Lei Federal nº 9394/96, no que diz respeito ao sistema ou regime adotado pelo ensino fundamental, sugere e estimula, por meio do artigo 32, que esse ensino seja baseado no regime de Progressão Continuada e não mais no antigo modo seriado:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

[...]

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as

normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm).

Destacamos que a Lei nº 11.274 de 2006 vem alterar a legislação anterior no que tange à duração do ensino fundamental, a qual era de oito anos e agora é de nove anos. Em tal regime, de um ano para outro não ocorre aprovação/reprovação para próxima série, mas há a preocupação e o respeito ao ritmo individual de aprendizagem. Entretanto, o do ensino atual tem colocado em xeque o acerto de tal política quando pensamos a mudança do modelo de organização de ensino pressuposta pela progressão continuada, na concepção de ensino ou mesmo no significado da educação.

Historicamente, a implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo (1984), no Governo Montoro, tinha como objetivo acabar com o problema de estrangulamento da primeira para a segunda série; outros projetos foram lançados, como a Escola Padrão, e somente na administração Covas o projeto do ensino em ciclos é retomado e concretizado sob a denominação “progressão continuada”. Ao longo das décadas, os índices educacionais brasileiros mostravam que a evasão, a repetência e a não-aprendizagem atingiam grande parte da população e, portanto, constituíam um problema social. Sob o discurso da democratização do ensino, políticas como a progressão continuada foram inseridas a fim de acabar com o problema..

Pressupomos que a implantação da progressão continuada enquanto ensino em ciclos pode ser favorável no sentido de repensar a escola, porém este repensar não se limita aos aspectos organizacionais, ao passo que envolve valores que dão sustentação a esta organização. Acreditamos ainda que a experiência docente deve servir de base para qualquer mudança na educação, pois os professores deveriam ser considerados sujeitos no processo de aquisição e produção do conhecimento e, ainda, pelo fato de estarem em contato direto com o cotidiano escolar. Assim, devem ser ouvidos na definição entre o conhecimento a ser construído na sala de aula e as políticas públicas.

No entanto, a realidade aponta para os professores como objetos que são obrigados a cumprir medidas impostas da Secretaria da Educação, sem prévias considerações acerca das conseqüências destas para o trabalho docente bem como para o aprendizado do aluno.

[...] apesar de sujeitos do cotidiano escolar – alvo e sede das reformas educacionais – os professores continuam apenas sendo objetos delas, quando não réus quando a eles é atribuído o fracasso das medidas reformadoras (DIAS-DA-SILVA, 2002, p.23).

Quando se trata do ensino em ciclos no cotidiano escolar, Freitas (2003) ressalta que

Um aspecto que precisa ser considerado no desenvolvimento dos ciclos é o envolvimento daqueles que conduzem o dia-a-dia da escola e, em especial, de dois atores importantes: os professores e os pais. Se perdermos os professores, isso afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. [...] No entanto, professores e pais são atores preteridos nas políticas públicas, em especial pelos neoliberais apressados. Sem esses atores, os ciclos correm o risco de considerados uma experiência fracassada (Freitas, 2003, p.69).

Baseada no estudo de dez escolas públicas do ensino básico da região metropolitana e Campinas e na análise de discursos governamentais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Souza (2002) constata que o projeto neoliberal considera a educação importante estratégia para o desenvolvimento; porém tal estratégia está apoiada em uma racionalidade econômica e burocrática que levou ao fechamento de classes, demissão de professores, superlotação de salas, promoção automática de alunos sem parâmetros pedagógicos consistentes, ao mesmo tempo em que buscou transferir a maior parte do ensino fundamental para os municípios, desobrigando o governo estadual de tal responsabilidade.

Ao elaborar este trabalho, pressupomos que a viabilidade da política de reorganização do ensino por meio da progressão continuada está sujeita às estratégias e subsídios criados para envolver os educadores e a comunidade escolar, de forma que estes compreendam o porquê de determinadas mudanças e as interpretem fundamentais para proporcionar uma educação de qualidade para todos. Acreditamos que este é um ponto crucial para o êxito de qualquer mudança.

Arcas (2003), ao tratar da avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada baseando-se no que dizem os alunos, observou que os professores do ciclo II apresentavam maior resistência que os do ciclo I, ao regime de progressão continuada. Para ele é necessário um estudo mais detalhado que aborde as experiências dos professores no regime em questão.

Diante deste contexto e das questões apontadas, esta dissertação procura responder, ainda que parcialmente, a questão central: Quais são os impactos da progressão continuada no processo de aquisição e produção do conhecimento? Em outras palavras, pretende-se investigar de que forma a aprendizagem tem se concretizado dentro da progressão continuada e quais são os impasses para o trabalho docente. O desenvolvimento deste trabalho procura abordar aspectos que julgamos pertinentes e centrais para a elaboração de indicações frente ao

objeto de estudo, impulsionado por inquietações acadêmicas, políticas e profissionais que, acreditamos, terem dado consistência à pesquisa.

Objetivamente, no que diz respeito aos alunos que estavam matriculados no ano 2000, o rendimento do ensino fundamental no Brasil, conforme dados oficiais do INEP (2001), indicam que embora tenha havido uma melhora no rendimento, o quadro ainda é muito grave. Na primeira série, mais de um quarto dos alunos não é promovido, quer por evasão, quer por reprovação. E este quadro se mantém na segunda série. Consta-se, ainda, que se mantém o “gargalo” da 5ª série, na qual a taxa de promoção cai a proporções só superadas pela 1ª série. Salientamos aqui que este é um dos motivos pelos quais, em nosso recorte, contemplamos as quintas séries. No total, 20% dos alunos matriculados não são promovidos, o que representa, em termos absolutos, mais de sete milhões de alunos. Sabe-se que a quinta série também constituía outro ponto de estrangulamento, fato que levamos em consideração ao reportar nosso objeto a este período escolar, primeiro ano do ciclo II.

Este trabalho tem por objeto de estudo a progressão continuada, mais especificamente, os impactos desta medida no processo de aquisição e produção do conhecimento dos alunos ingressantes no ciclo II do ensino fundamental. Para concretizar estes objetivos, realizamos a pesquisa em seis escolas estaduais do município de São Carlos, interior paulista, no período compreendido entre 06 de fevereiro a 06 de setembro de 2007, a pesquisa abrangeu tanto escolas centrais quanto periféricas. Com base em observações empíricas e por meio de relatos e entrevistas com nove professores de língua portuguesa e uma coordenadora do Ensino Fundamental pretendemos apontar quais são os impasses e possibilidades para atuação do professor no primeiro ano do ciclo II.

Para isto apontamos a necessidade de pesquisas que contribuam para o debate, recuperando antecedentes históricos, identificando pressupostos, dirimindo dúvidas, explicitando argumentos, delimitando alcances, enfim, aportando novos conhecimentos, que, por sua vez, possam subsidiar alternativas mais consistentes de organização da escola.

Para Alavarse (2002), as iniciativas de organização do ensino sob formas denominadas ciclos ainda são minoritárias e sem unidade entre elas. Destaca ainda que, pelas menções legais e oficiais, pelo peso específico das redes que adotam ciclos, e pelo debate que se verifica nos meios acadêmicos e de comunicação, reforça-se a necessidade de avançarmos em sua formulação.

Portanto, considera-se justificada a importância de estudos que abordem a organização em ciclos e o processo de aquisição e produção do conhecimento.

Diante do objetivo proposto, desenvolvemos um percurso que incluía o estudo de questões e conceitos específicos, os quais deram origem a esta dissertação. Este processo consiste em uma revisão da literatura sobre a história da educação no Estado de São Paulo e identificação das raízes da escola seriada, bem como das tentativas de reorganização do ensino em ciclos. Esta parte de nosso trabalho é apresentada no capítulo 1, sob a denominação **As origens históricas das propostas do ensino seriado e do ensino em ciclos**. Neste capítulo desenvolvemos um breve histórico sobre as tentativas de implantação de diferentes organizações do ensino no Estado de São Paulo. Por meio dele, tentamos entender o quadro histórico, político e social que se configura no cenário de formulação das propostas de organização da escola em ciclos.

No segundo capítulo, **Ciclos e progressão continuada: sinônimos ou conceitos antagônicos?**, após apresentar alguns números acerca da extensão da implementação de ciclos no Brasil, buscamos diferenciar os conceitos de ciclos e progressão continuada, de acordo com a literatura, e também, mesmo que provisoriamente, construir o nosso conceito sobre estes termos.

A progressão continuada na voz dos docentes do ensino fundamental constitui o terceiro capítulo. Nele procuramos analisar os dados obtidos nas entrevistas realizadas em seis escolas estaduais de ensino fundamental do município de São Carlos, interior paulista, junto a nove professores de língua portuguesa do ciclo II e uma coordenadora que trabalham com alunos do primeiro ano do ciclo II. As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas a fim de proporcionar maior liberdade de expressão para os sujeitos entrevistados. Delas obtivemos os dados que foram analisados, a fim de possibilitar uma investigação sobre os (im) pactos da progressão continuada no processo de aquisição e produção do conhecimento dos alunos ingressantes no ciclo II. Nesta parte do trabalho buscamos desvendar, a partir dos dados obtidos e das categorias construídas, elementos da progressão continuada que interferem no cotidiano escolar, seja de forma positiva ou negativa, bem como as mudanças que se pressupõem necessárias para melhorar o quadro educacional do Estado de São Paulo.

Após este processo, apresentamos algumas **Considerações Finais** sobre o estudo realizado.

CAPÍTULO 1

AS ORIGENS HISTÓRICAS DAS PROPOSTAS DO ENSINO SERIADO E DO ENSINO EM CICLOS.

Neste capítulo buscamos, num primeiro momento, apresentar um breve contexto histórico do Estado de São Paulo nas primeiras décadas do período republicano. Isto nos permitirá uma compreensão mais ampla de como foram formados os grupos escolares que deram origem ao modelo de ensino seriado paulista, bem como a consolidação deste modelo de escolarização no Estado de São Paulo, o qual perdurou oficialmente até a implantação efetiva do ciclo básico e da progressão continuada em 1998. Tais dados são fundamentais ao nosso trabalho na medida em que abrangem a densidade histórica que permeia o contexto educacional contemporâneo. Salientamos que a temática desta parte de nosso trabalho é formada pelo recorte histórico sobre a implantação e fortalecimento do grupo escolar, como modelo que perdura até hoje, quando pensamos no cotidiano escolar. Nossa reflexão tomará como fio condutor a linha temporal que se inicia na República e vai até o período da democratização do ensino brasileiro na década de 80; para este percurso foi importante o levantamento da legislação sobre a reorganização do ensino no Estado de São Paulo e no país. Ressaltamos que procuramos manter o foco em algumas legislações que foram formando o mosaico do ensino no país.

Por meio da contextualização histórica proporcionada pela literatura, partimos em busca de subsídios que nos permitissem compreender como ocorreu a experiência do ensino em ciclos no Estado de São Paulo, juntamente com as políticas educacionais que a constituíram. Mais especificamente, buscamos compreender o contexto educacional da segunda metade da década de noventa, na gestão do Governo Covas (1995-98), no qual foi implantada a progressão continuada e a pressuposta organização do ensino em ciclos, em toda a rede estadual paulista. Também faz parte deste excerto apontar as reações do sindicato dos professores do Estado de São Paulo a tais medidas.

Neste fragmento, por meio da história da educação, o que também inclui as políticas educacionais, temos como intuito compreender o porquê da implantação de algumas medidas que são contraditórias aos sujeitos que com elas trabalham, bem como o porquê delas ainda estarem em vigor.

1.1 O Estado de São Paulo e os primórdios da escola seriada.

O Estado de São Paulo teve uma importância econômica e política decisiva no início da República comparando-o aos demais estados; segundo Antunha (1976), foi uma fase de rápidas mudanças e decolagem da economia paulista para a posição de relevo e de liderança que até hoje prevalecem. O desenvolvimento de São Paulo teve início no fim do século XIX com a expansão da cultura cafeeira, época em que o café teve seu crescimento vertiginoso, mais especificamente nos primeiros anos do período republicano.

São Paulo, do ponto de vista econômico e demográfico, antes da instituição de seu sistema de educação era uma região parcialmente habitada, com uma população localizada praticamente na capital e fundamentalmente baseada na agricultura cafeeira. No que diz respeito à estrutura social do Estado ao proclamar-se a República, São Paulo possuía uma sociedade de grandes fazendeiros. Para Antunha (1976), no final do Império, São Paulo já demonstrava certas características que iriam marcar mais profundamente a exploração cafeeira nos próximos anos. Fatores internos e externos associados à proclamação da República e à abolição da escravatura iriam proporcionar os estímulos fundamentais para o explosivo crescimento que iria ocorrer.

O predomínio econômico e político de São Paulo deu-se nos anos de 1888, 1889 e 1890 graças à expansão cafeeira, com o fim da escravidão e a vinda de estrangeiros para o Estado. Neste clima de progresso é criado o sistema paulista de educação pública, que refletia em si a problemática da expansão do Estado:

[...] a partir do início do século XX, o despertar da sensibilidade das autoridades educacionais para problemas como (1º) o da necessidade de expansão da rede escolar, a fim de acompanhar o crescimento vertiginoso da população, (2º) o da escolarização das zonas novas, de intensa mobilidade populacional com as conseqüentes dificuldades de localização dos núcleos da população infantil, de acomodação de professores etc; (3º) de integração dos imigrantes e de seus filhos na vida nacional; (4º) de melhoria do nível da população nacional das classes mais pobres — o caboclo, o caipira etc (ANTUNHA, 1976, p. 25).

As mudanças políticas no país e a própria expansão do Estado consolidavam um clima de transição, no qual vinha se constituindo o sistema educacional paulista. Neste período de crescimento vertiginoso que gerava desenvolvimento econômico e social do Estado, dois fatores externos também devem ser apontados: o papel da finança internacional no

desenvolvimento da economia cafeeira e a eclosão da Primeira Guerra Mundial e suas conseqüências, tanto no desenvolvimento industrial do Estado, como nos demais aspectos da vida econômica e social de São Paulo.

Apesar de todas as mudanças vividas em São Paulo no início da República, Antunha (1976) aponta que a sociedade paulista se manteve estratificada. Ainda em 1920, estava dividida em grandes proprietários de fazendas de café, trabalhadores assalariados (colonos) e pequenos comerciantes e funcionários (profissionais liberais e agentes do comércio). Além das terras, os fazendeiros também detinham o comércio de exploração e o mercado de capitais, assim sendo também dominavam a vida política.

A cultura cafeeira paulista, ao contrário da canavieira do Nordeste, não fixou o homem no campo. O caráter comercial da exploração, o afastamento do fazendeiro e a participação do elemento estrangeiro contribuíram para a instabilidade do povoamento em São Paulo. Essa instabilidade do colono e de suas famílias acrescida à relativa rarefação da população rural causaria problemas à educação das massas de camponeses, como por exemplo, a inexistência de núcleos estáveis de população para criar uma escola e a falta de condições mínimas de vida (transporte, habitação, alimentação, etc) para as professoras.

No início da República, São Paulo crescia e tinha como mão-de-obra propulsora de seu desenvolvimento o caboclo e o imigrante. Porém, o segundo se destacava e, muitas vezes, tornava-se dono de propriedades, porque ele chegava ao Brasil com um ofício, fato que o diferenciava do caboclo. Assim, Antunha (1976) aponta que a integração do habitante do Estado de São Paulo (nacional ou estrangeiro) fazia-se necessária para sanar dois problemas: o da elevação do nível do caboclo nacional e o de impedir o predomínio do estrangeiro.

[...] tanto o estrangeiro quanto o caboclo deveriam ser transformados em verdadeiros brasileiros, em paulistas. Desta forma, a afirmação nacional consistia em elevar o nível da população e integrar a todos os habitantes do Estado na comunhão nacional (ANTUNHA, 1976, p. 40).

De acordo com Queiroz (2004), ao ser instaurada a nova ordem, a educação universal e gratuita é reconhecida pelas elites como o principal instrumento de formação do patriotismo, da moralidade e pilar de sustentação da República. Para o sucesso desse ideal civilizatório, é necessário reformular a escola, para evidenciar o novo mundo que se consagra ao progresso e à modernidade.

No interior desse projeto republicano de reformulação de métodos, processos, materiais e espaços da educação, uma das mais significativas reformas foi a implementação, em 1894,

no Estado de São Paulo, de uma modalidade de Escola Primária que se denominou “Grupo Escolar” - Lei nº 169 de 7 de agosto de 1893. Podemos dizer que nessas escolas estabeleceu-se um ensino racional segundo o método intuitivo, seriado, com classes reunidas em um único prédio sob uma única direção, alunos separados por sexo e de acordo com seu grau de aprendizagem. No período de aproximadamente duas décadas, o Estado implementou 195 Grupos Escolares em São Paulo conforme nos apontam Costa (1983); Carvalho (2000) e Marcílio (2005).

Segundo Souza (1996), a maior parte dos Grupos Escolares das primeiras décadas do período republicano não contou com todos esses recursos, possuindo apenas salas de aulas, pouca diferenciação interna e reduzidos espaços administrativos. Corrêa, Mello e Neves (1991) colocam que programas arquitetônicos mais elaborados com biblioteca, anfiteatro e laboratórios cabiam às Escolas Normais, porém, alguns Grupos Escolares existentes no Interior e na Capital também possuíam esses espaços.

A Constituição Republicana de 1891 manteve a instituição primária sob a responsabilidade dos Estados e o sistema federal era constituído por estabelecimentos de ensino superior e secundário. Na realidade, cabia aos sistemas estaduais a manutenção da educação pública destinada às camadas populares; vale ressaltar que estes tinham possibilidades legais de instituir escolas de todos os graus e tipos, porém não tinham meios para concretizá-los. Antunha (1976) destaca que apesar da responsabilidade atribuída aos estados, os municípios, mesmo os de São Paulo, não tinham condições de estruturar e manter quantitativa ou qualitativamente satisfatório o sistema de ensino, assim a educação ficou condicionada em seu crescimento. Quando São Paulo começou a se tornar o centro econômico do país é que a instrução, em seus diversos graus e modalidades, ganhou impulso, graças aos recursos da unidade federada.

O sistema de ensino paulista, oriundo do período imperial, era profundamente insatisfatório; urgia reformulá-lo, a fim de dar-lhe uma estrutura adequada e permitir-lhe o crescimento em qualidade e quantidade, como o exigiam os ideais republicanos. Nesse particular nunca será demasiado destacar o papel de nossos republicanos históricos na obra da educação popular e, sobretudo, sua concepção relativa à responsabilidade do Estado na manutenção e desenvolvimento da instrução pública como das próprias instituições republicanas (ANTUNHA, 1976, p. 47).

No âmbito educacional, diversas iniciativas marcam os primeiros tempos do período republicano em São Paulo e estabelecem o começo de uma primeira fase da instrução paulista, que servirá de ponto de referência para reformas posteriores.

Foi em 1892, no período republicano, que São Paulo teve sua primeira reforma na instrução pública. Antunha (1976) destaca as principais medidas desta reforma, das quais enfatizamos a consolidação da legislação escolar, a organização dada ao sistema de ensino, com sua divisão em três níveis – primário, secundário e superior – e a divisão do ensino primário em dois níveis: preliminar e complementar.

Neste período, poucos tinham acesso à educação. Antunha (1976) salienta que o desenvolvimento do ensino primário e da educação popular constitui-se, até 1930, na preocupação doravante da administração pública paulista do setor educacional. Para ele, neste período o ensino primário e o normal progrediram significativamente.

A história da educação em São Paulo na primeira República é, assim, sobretudo a história da implantação e do desenvolvimento do ensino primário – e normal – em nosso Estado. Nesse processo histórico, pode-se observar desde suas origens, desde a implantação do sistema, a formação de um conflito de pontos de vista a respeito das prioridades a serem estabelecidas diante do problema da opção entre o desenvolvimento qualitativo e o quantitativo do sistema de ensino (ANTUNHA, 1976, p.54).

Antunha (1976) caracterizou o período de 1889 a 1920 como uma etapa decisiva na vida econômica, social e política do estado de São Paulo, devido às mudanças rápidas e a posição de liderança alcançada por São Paulo no conjunto da federação republicana, graças à expansão da cultura cafeeira. Em função desse desenvolvimento e do grande fluxo migratório que se instalou nessa região, fazia-se necessária a implantação de um sistema de ensino que atendesse às necessidades do estado em formação e do aumento populacional. No entanto, é só a partir de 1920 que as tendências democráticas refletidas na expansão quantitativa do ensino em detrimento do qualitativo vão se sobressair.

Em São Paulo, no início do período republicano, foram inúmeras as iniciativas e realizações no âmbito educacional, considerado como “período áureo da instrução paulista” (Antunha, 1976), as quais serviriam de referência para as posteriores reformas educacionais realizadas durante a Primeira República. Nesse período marcado pela presença dos ideais republicanos em educação, o Estado incentivou primordialmente a organização do ensino primário e deixou o ensino secundário a cargo da iniciativa privada.

O ensino primário paulista, em sua primeira formulação na fase republicana, foi idealizado em oito anos, dividido em preliminar, com a duração de quatro anos, e complementar, também com quatro anos.

Ao proclamar-se a República, o curso preliminar era destinado a crianças de 7 a 12 anos de ambos os sexos. Segundo Antunha (1976), era ministrado nas escolas preliminares, unidades escolares não agrupadas, em que um professor ministrava a instrução para crianças de diferentes idades e avanço escolar. Com a criação dos grupos escolares, este tipo de estabelecimento passou a ser denominado escola isolada.

Foi em 1894, no governo de Bernardino de Campos, que ocorreu uma série de modificações no ensino preliminar, as quais tiveram conseqüências para o desenvolvimento da educação pública em São Paulo.

Pela aprovação do Regimento Interno das Escolas Públicas, Decreto nº 248, de julho de 1894, o Governo instituiu os grupos escolares, as outras escolas preliminares foram classificadas em: escola pública para meninos, escola pública para meninas, escolas mistas e curso público para adultos. Definia-se desta forma os dois tipos de estabelecimento de ensino primário: a escola isolada e o grupo escolar; os quais, segundo Antunha (1976), constituirão até os nossos dias a base de nosso sistema de educação primária.

Cortina (1999) aponta algumas diferenças entre o grupo escolar e as escolas isoladas, dentre elas destacamos que o grupo escolar tem direção escolar e secretaria, portanto conta com apoio pedagógico e administrativo; na maioria das vezes existem classes distintas para as diversas séries, separação entre meninos e meninas, com professores distintos para cada classe e todas as classes localizam-se no mesmo prédio. Enquanto que nas escolas isoladas uma mesma professora dá aulas para diversas séries e todos os alunos estão no mesmo local ou classe; a professora tem que fazer tudo sozinha, toda a documentação está sob sua responsabilidade e ela reporta-se ao supervisor de ensino. Em compensação o professor recebe um maior número de pontos que valem tanto para o ingresso quanto para remoção.

Instituídos em 1894, no Governo de Bernardino de Campos, os grupos escolares tiveram resultados positivos desde os primeiros tempos de sua criação. Ao comparar os estudos sobre o funcionamento das escolas isoladas e dos grupos podemos perceber vários fatores que propiciaram o sucesso dos grupos. Enquanto que nas escolas isoladas o professor tinha que se deslocar para áreas afastadas, alugar uma sala com seus próprios vencimentos e lecionar ao mesmo tempo para crianças de diferentes idades e avanço escolar, o grupo escolar contava com condições materiais, estrutura e administração docente, gradação do ensino e relativa homogeneidade das classes, de acordo com o adiantamento dos alunos. Isso tudo o diferenciava das escolas isoladas e, retomando a citação anterior de Cortina (1999), representava um progresso, principalmente no que dizia respeito ao pedagógico dos grupos bem como da infra-estrutura que estes dispunham: um professor para cada classe, estruturas

hierárquicas, poderes instituídos e disciplinas impostas aos alunos. As crianças, transformadas em alunos, tinham que manter o asseio, a ordem, além de receberem recompensas e castigos, práticas permanentes na pedagogia escolar, porém, (re) atualizadas pelos princípios do ensino intuitivo que, em tese, condenavam os suplícios corporais e a “velha” palmatória.

O progresso representado pelos grupos escolares fez com que este modelo de escola se expandisse a partir da segunda metade do século XX. Segundo Antunha (1976), em 1894, São Paulo contava com seis grupos e em 1900 este número já havia subido para onze. Esta rápida expansão geraria problemas orçamentários, pois além do prédio havia os professores e os gastos para mantê-los.

No que tange à organização do ensino desta época, Cortina (1999) destaca que:

A multiplicação dos Grupos Escolares, reunindo num mesmo prédio escolas preliminares de um bairro ou cidade, permitiu melhor organização do ensino pela forma de graduação, pela distribuição do programa por séries, ampliando a escolarização, e possibilitou a administração e ainda a supervisão escolar. Significou a expansão de um modelo, bem definido, de escola primária, dentro de certos padrões e métodos de ensino, com uma estrutura que permanece a mesma até o advento da Lei 5.692/7 (CORTINA, 1999, p.49).

Neste contexto histórico a escola seriada, por meio do grupo escolar, ganha espaço e consolida suas raízes na educação paulista.

O governo do Estado iniciou nesta época uma política de condicionar a instalação do grupo à doação do prédio pelas municipalidades, o que não foi suficiente para solucionar o problema dos gastos com a educação. Nos grupos havia gastos com mobiliário, equipamento e com a própria manutenção, gastos considerados muito elevados para a época, no entanto, ofereciam bons resultados no que diz respeito à aprendizagem dos alunos que freqüentavam a escola, visto que eram voltados para a elite. Porém o êxito destes estabelecimentos levou a população a solicitar cada vez mais a criação de novos grupos, o que sempre era feito para atender ao jogo político de se instalar escolas nos locais em que políticos e fazendeiros decidissem.

Até a primeira década do século XX, o grupo escolar consolidou-se como estabelecimento modelar que funcionava em um só período e, em geral, reservado à clientela relativamente selecionada. Em 26 de julho de 1894, o Decreto 248 estabelecia que o grupo escolar fosse constituído por oito classes, sendo duas para cada ano e uma para cada sexo em cada ano. Ressaltamos que a realidade fugiu ao estabelecido pelo Decreto, na medida em que houve uma tendência para o maior povoamento das classes iniciais e uma “evasão” nas

classes mais avançadas, pois a criação de novas classes de primeiro ano fazia-se necessária para acabar com o grande número de crianças que estava fora da escola. Antunha (1976) destaca que a reprovação no primeiro ano escolar também se tornou um grave problema bem como o abandono escolar, o qual era mais freqüente após o segundo ano de curso. Estes fatos ganham repercussão na Reforma de 1920, a qual tentaria manter como obrigatória apenas a escolaridade que na prática já era realizada pela maioria das crianças e estender os benefícios dessa escolaridade mínima a todas as crianças em idade escolar. Desta forma,

[...] os grupos escolares, sofreram, talvez mais do que quaisquer outros estabelecimentos de ensino, na época, pressões decorrentes da necessidade de se massificar o ensino. Sua organização e seu funcionamento, de início modelares, sofrem desde logo a influência do afluxo incessante de novas matrículas; desorganiza-se a estrutura inicial: aumenta significativamente o número de alunos e classes, principalmente dos graus inferiores, torna-se necessário desdobrar os períodos, com a diminuição do tempo de aula, e tudo isso leva naturalmente a um rebaixamento do nível de rendimento escolar e da disciplina (ANTUNHA, 1976, p.75)

Assim, podemos concluir que os grupos escolares foram criados no Estado de São Paulo em 1893 e constituíam uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, o qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX, em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, para possibilitar a implantação da educação popular.

Segundo Saviani (2004), os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominaram as escolas isoladas por muito tempo. O Grupo Escolar foi uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. Assim, podemos pressupor que a questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920. Os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas devido às turmas seriadas que possuíam.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um

professor. (SOUZA, 2004, p. 114).

O ensino primário era ministrado em quatro anos, com um programa enciclopédico com matérias que deveriam proporcionar uma educação integral - a educação física, intelectual e moral. Previa a utilização do método intuitivo, o qual usava diversificados materiais didáticos, laboratórios e museus. Exigia-se uma rígida disciplina dos alunos (assiduidade, asseio, ordem, obediência, etc.) e o tempo escolar passou a ser controlado pelo do calendário. Havia também práticas ritualizadas e simbólicas, como os exames finais, as exposições escolares, as datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo. A escola graduada foi também responsável por gerar novos dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica, necessários para o desenvolvimento da sociedade capitalista, principalmente nos processos de urbanização e industrialização paulista. Foi ainda um projeto cultural a favor da nação, o qual educava mais do que instruía.

[...] reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava **essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos** – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade [grifo nosso] (SOUZA, 2004, p. 127).

Segundo Nagle (1976), na década de 20, o combate ao analfabetismo ou a difusão da escola primária “integral” merecem destaque com a Reforma de 1920, pois em um contexto em que se primava pela distribuição da escola primária para a massa da população em idade escolar sem agravar ainda mais a situação orçamentária do Estado, que não suportava maiores gastos no setor. Com a Reforma de 1920 houve o estabelecimento do ensino primário gratuito ministrado em dois anos para crianças de 9 a 10 anos. Segundo o autor,

[...] Três foram as principais inovações: a idade escolar passa dos sete aos nove anos, o período de escolarização primária, obrigatória e gratuita, fica sendo de dois anos e os programas são reduzidos, ou se quiser, concentrados, em relação ao das escolas primárias do regime anterior. A redução para dois anos de ensino primário decorreu, de um lado, do dever do Estado de fornecer educação primária a todos, e não apenas a uma minoria ‘privilegiada’, de outro, foi a solução possível de acordo com as condições financeiras (NAGLE, 1976, p. 209).

É a partir da Reforma de 1920, de acordo com Nagle (1976), que o problema do analfabetismo ganha força no contexto educacional e a partir disso se inicia campanha generalizada pela educação do povo.

A partir de 1920, engendra-se no campo educacional brasileiro o movimento eufórico que fora denominado "Otimismo Pedagógico". Esse movimento desencadeou por todo o país uma série de reformas de ensino a nível estadual, restritas, portanto, aos ensinos primário e normal, visto que o ensino superior estava a cargo do governo federal e o secundário não passava de uma rede de cursos preparatórios. Podemos destacar, com efeito, no Estado de São Paulo, em 1920, a Reforma Sampaio Dória, a qual ocorreu num contexto em que a ampliação de vagas na rede de escolas se fazia necessária para absorver a população e, ao mesmo tempo, não havia recursos para isso. De acordo com Azanha (1987)

Nessas condições, um dos pontos centrais da reforma foi a reorganização do ensino primário, de tal forma que a obrigatoriedade escolar não mais começava aos 7, mas aos 9 anos; os programas foram concentrados e o ensino primário, reduzido para dois anos. Com essas medidas – pensava-se – o ensino primário poderia num curto período estender-se a todos e, portanto, democratizar-se. (AZANHA, 1987, p. 30).

Segundo Azanha (1987), a reorganização e redução do ensino primário recorrentes da Reforma Sampaio Dória provocaram duras críticas e protestos que levaram à sua revogação, pois educadores como Anísio Teixeira viam com repulsa a redução do ensino primário, mesmo que a justificativa para isso fosse estendê-lo a todos. Segundo Cavaliere (2003),

Pela reforma exigia-se de todas essas escolas a seriação, ou seja, a separação dos alunos em duas classes, de 1º e 2º anos, com programas e espaços distintos. A promoção entre os níveis passaria a ser automática e a repetência vedada. O aluno que ao final dos dois anos de estudos não obtivesse o rendimento esperado estaria automaticamente excluído do sistema. No caso das escolas isoladas, havendo alunos suficientes, o professor responsável passaria a trabalhar em dois turnos de duas horas e meia diárias de aula, cada qual com um nível de adiantamento. A seriação e a separação das turmas representavam um avanço na qualidade. A diferenciação dos programas e idades, isto é, a especialização do trabalho escolar fortalecia a identidade profissional do professor e tornava a escola uma instituição mais forte (CAVALIERE, 2003, p.34).

A reforma vigorou de 1921 a 1925 e seu resultado negativo mais evidente foi, segundo a autora, o enfraquecimento dos grupos escolares, que eram consideradas as melhores organizações do sistema e que tiveram reduzido seu número de classes e de alunos. Cavaliere (2003) destaca que as escolas isoladas também tiveram uma redução em seu número de

unidades, ocasionada pela transformação de muitas delas em escolas reunidas, as quais mais cresceram no período. A autora aponta que, para Guilherme Kuhlmann, substituto de Sampaio Dória, este tipo de estabelecimento era cômodo, de fácil administração e de baixo custo, e deveria, na medida do possível, substituir os onerosos e complexos grupos escolares. Tais escolas mantiveram, no entanto, suas características de escolas de segunda linha, extinguiram os 3º e 4º anos e, de acordo com Antunha (1976), foram a base, na década seguinte, para a aplicação das fórmulas de desdobramento, não apenas em dois, mas em três ou mais turnos diários. A padronização, que pretendia vir acompanhada de uma maior especialização e profissionalização do sistema, acabou trazendo problemas de desorganização e perda das referências de qualidade.

Segundo Nagle (1976), o governo interpretou e aplicou a reforma que, introduziu "as primeiras e mais radicais alterações feitas nos sistemas escolares estaduais de todo o decênio dos vinte" (NAGLE, 1976, p.192), da maneira que melhor lhe convinha. Interesses políticos imediatos tentaram reduzi-la, com a demissão de Sampaio Dória, aos marcos de uma estratégia político-eleitoral da elite conservadora paulista. Desta forma, a reforma paulista de 1920 vinha atender, por um lado, às necessidades do momento político que diziam respeito à implantação de novas formas de controle social e domínio político-partidário e, por outro, às necessidades históricas mais amplas que esboçavam uma reviravolta em direção à democracia burguesa moderna.

Cavaliere (2003) salienta que a reforma paulista de 1920 pretendeu que a redução do tempo de escola de cada criança garantisse a expansão do sistema, mas obteve, como resultado mais importante do que a própria expansão, a aceitação da redução do tempo e a perda da qualidade ali onde ela existia – nos grupos escolares. Na origem da distorção talvez esteja a concepção de educação ainda marcada, no pensamento mais progressista da época, pela pretensão de conformar a população a um tipo de sociedade almejada e, apenas secundariamente, pelo direito do indivíduo à cultura e à cidadania.

Podemos dizer que a reforma paulista de 1920 é representante do que Nagle (1976) denomina de "entusiasmo pedagógico", típico das primeiras décadas do século, ou seja, um momento marcadamente político que tem como principal característica, segundo esse autor, a preocupação quantitativista, de ampliação horizontal dos sistemas de ensino, ligada aos anseios da nova força política emergente, representativa do crescimento urbano industrial. Podemos ainda pressupor que a República Velha (1889-1930) é o período em que mais se procedeu às reformas educacionais; entretanto, isso não pode ser entendido como expansão democrática do ensino. Inspirada nos ideais liberais norte-americanos, a Constituição

Republicana de 1891 introduziu o princípio federalista, ou seja, os Estados passaram a organizarem-se por leis próprias, desde que respeitando a carta magna. Essas mudanças incidiram diretamente sobre a configuração do sistema de ensino do país. É efetivamente a partir desse período que o movimento pela educação popular ganha espaço. Neste contexto, Dias (2005) ressalta que:

A escola seriada surgiu como tentativa de superar o ensino inicial de alfabetização das crianças e realizada de forma irregular, isolada e individual; por meio de graduações expandiu-se uma determinada organização escolar que passou a concentrar-se em espaços determinados e em uniformidade de ensino. As ‘classes’ permitiam maior controle sobre o ensinado e o aprendido e sobre os alunos por parte do professor, enquanto a ‘escola’ maior controle e direção dos Estados. De tal modo que se tornou possível criar um sistema homogêneo, estipulando os conteúdos escolares, os critérios de classificação, avaliação e a formação de classes estratificadas por idade ou rendimento (DIAS, 2005, p.38).

De acordo com Rus Perez (1994), o governo estadual teve papel importante na sustentação da política educacional do Estado de São Paulo. A política educacional constituía um dos núcleos mais antigos das políticas sociais implantadas neste Estado, uma vez que há a incorporação do campo educacional como uma prerrogativa da ação estatal, que se consubstancia por meio da formulação e implementação de políticas com objetivos de ampliação e extensão da escolarização, bem com a “montagem de um arcabouço institucional e da criação da burocracia, que permitiram alavancar os passos em direção a nossa ‘modernidade’ educacional” (RUS PEREZ, 1994, p.32). Assim o autor nos leva a crer que:

[...] a política educacional paulista, implantada pelo poder estadual, apresenta características muito específicas em cada período de sua construção. Desde o início da República, no contexto do Estado liberal-oligárquico, foi montada pelo Estado uma estrutura que já abrigava a maioria das crianças matriculadas no ensino primário. A política implantada era profundamente marcada pelo ideário liberal e federalista, embora muito pouco efetiva. Entre 1930 e 1967, consolidou-se o arcabouço que vem sustentando todas as ações estatais do setor: criação da Secretaria da Educação e da Saúde Pública (1931) e da Secretaria da Educação (1947); consolidação das Leis de Ensino (1947); Criação do Fundo Estadual de Construções Escolares (1957), criação do Conselho Estadual de Educação (1963). Esse processo de consolidação foi acompanhado de progressiva expansão da atuação do Estado na oferta das matrículas, num ambiente marcado pelo gradativo avanço da centralização federal, principalmente a partir de 1964, tanto dos recursos financeiros quanto de normatização e estabelecimento de diretrizes (RUS PEREZ, 1994, p.33).

Vale destacar que a partir dos anos 50 temos a primeira fase de cooperação técnica do

Banco Mundial; segundo Marília Fonseca (1996), este pode ser considerado um estágio de imensa integração entre associações de educação, brasileiras e norte-americanas, por meio das quais foram incorporados os ideais democráticos dos EUA e se iniciou, no estado de São Paulo, uma abertura às propostas internacionais para educação, as quais seriam enfatizadas futuramente no contexto educacional paulista, como veremos mais adiante.

No que tange à ampla expansão da oferta das matrículas, Rus Perez (1994) salienta que ela ocorreu num momento de explosão demográfica que vai de 1940 até os primeiros anos da década de 70, pois neste período é constatada a intensidade e rapidez da queda da mortalidade, elevação de natalidade, fluxos migratórios internacionais expressivos e migração interna crescente. Para o autor, “o processo de expansão matrícula/população aparece intimamente vinculado ao fenômeno da urbanização, que foi rápido e intenso. Em dez anos a população urbana saltou de 5,3 (1960) para 64%, em 1970” (RUS PEREZ, 1994, p. 15).

1.2 A experiência dos ciclos no Estado de São Paulo.

Em um contexto onde a demanda pela educação se fazia crescente e os recursos escassos, propostas de reorganização do ensino vão ganhando espaço, sob o discurso da democratização do ensino. De acordo com Barreto e Mitrulis (1999), algumas normas de organização do sistema escolar paulista, vigentes desde os anos 30, foram aos poucos sofrendo algumas alterações, Steinvascher (2003), aponta dentre estas que:

[...] Os serviços de inspeção foram aos poucos modificando sua função, ganhando feições de orientação pedagógica; os exames finais foram sendo substituídos por avaliações periódicas realizadas pelos próprios professores e houve, também neste período, um amplo movimento de divulgação de novas metodologias para o desenvolvimento dos programas escolares. Contudo, estas mudanças não chamavam devidamente a atenção para o compromisso com uma escola democrática, apresentando resultados incipientes. (STEINVASCHER, 2003, p.38)

É neste quadro histórico que ocorre a primeira tentativa de reestruturação da organização seriada do ensino em São Paulo, em 1968, no governo de Abreu Sodré (1967-1971). A mudança consistiu na reorganização do ensino primário em dois níveis, cada um correspondendo a dois anos do ensino primário, sendo que a reprovação só poderia existir no último ano de cada nível. Segundo Silva (2001),

A década de 60 representa efetivamente aquela em que ocorreu uma primeira tentativa do Estado de São Paulo de se instituir a promoção automática dos alunos do então ensino primário. Considera-se esta a primeira tentativa por estar fundamentada no ATO 306/68, dispositivo legal que a instituiu. (SILVA, 2001, p.90)

Apesar desta medida ser um avanço no sentido de democratizar o ensino, alguns obstáculos impuseram-se, dentre eles a eliminação da reprovação no primeiro ano que:

[...] provocou um acúmulo de classes de 2º ano nas escolas, já que a retenção se transferiu para o final do nível e a concentração de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem nas chamadas classes lentas ou 2º ano de ‘mentira’ sem que fosse dada aos professores que assumiam as classes orientação necessária para o trabalho com esses alunos (AMBROSETTI, 1989, p.29).

Arelaro (1988) destaca que apesar desta medida considerar a continuidade do processo de escolarização, ela não modificou a estrutura seriada na medida em que somente adia a retenção para o segundo ano do ensino primário, mantendo assim um ensino fragmentado. Outro fator destacado pela autora diz respeito à avaliação, a qual também se manteve como um entrave, pois continuou com seu caráter classificatório.

Esta primeira tentativa no Estado de São Paulo de alterar o regime seriado no ensino primário aconteceu por meio do Ato 306/68, o qual previa a promoção dos alunos de um nível para o outro mediante o alcance dos mínimos fixados. Segundo Silva (2001):

O ATO 306/68 não tratou explicitamente da promoção automática dos alunos, mas dispôs sobre a medida do rendimento escolar no curso primário, e agasalhou uma tentativa de adequação a um novo modelo de avaliação do rendimento escolar condizente com a nova estrutura do ensino primário que havia sido, então, reformado. (SILVA, 2001, p.90).

Para Azanha (1987), esta política educacional foi guiada pela melhoria da qualidade do ensino e a ampliação do atendimento. Segundo o autor, a reforma do ensino primário consolidou-se em três medidas prévias: modificação na seriação escolar, reorganização de currículos e programas e implantação de orientação pedagógica. A partir disto, o ensino primário foi organizado em dois níveis: nível I (1ª e 2ª séries) e nível II (3ª e 4ª séries), pelo fato de se pressupor, no Ato 306/68, que a seriação do ensino primário “[...] não deve ser entendida como natural e inevitável segmentação do processo educativo, e que a organização

de classes em por fundamento tão somente a racionalização do trabalho docente numa situação de ensino coletivo” (Ato 306/68).

Silva (2001) acredita que na época da reforma “a matrícula na 1ª série oscilava entre 6 e 14 anos, situação esta que indicava uma elevada taxa também de evasão” (SILVA, 2001, p.92). Azanha (1987) complementa que por este fato, a instituição dos níveis de ensino, e não mais a seriação, foi um meio para resolver os altos índices de reprovação na série inicial, já que a medida acarretava um tempo maior e mais lento ao processo de alfabetização.

O artigo 3º do Ato 306/68 deliberava que os alunos seriam promovidos de um nível para o outro mediante o alcance dos conteúdos mínimos fixados, os quais foram determinados para o curso primário por uma comissão constituída por ato do Secretário de Estado da Educação de São Paulo, responsável pela reorganização do currículo e dos programas do ensino primário. Desta forma existia a possibilidade de ocorrerem reprovações na passagem de um nível para outro, no caso do aluno não apresentar conhecimento dos mínimos propostos. Resumidamente, era o que previa o Ato 306/68, publicado em 20/11/68, que dispunha sobre a medida do rendimento no curso primário.

O currículo e os programas também foram modificados para se adaptarem às alterações efetivadas na seriação do ensino primário, esta mudança teve como finalidade diminuir as exigências que, até então, se faziam quanto ao seu desenvolvimento e aos conteúdos. De acordo com Azanha (1987), na época, os programas vigorantes no ensino primário eram os editados em 1949, e o seu cumprimento era fiscalizado e controlado de forma centralizada pelas então chamadas Delegacias de Ensino Elementar. O cumprimento dos currículos e programas ocorria por meio de provas, elaboradas pelas Delegacias de Ensino. Neste contexto, o professor tinha o papel de mero executor de programas elaborados e fiscalizados pela Delegacia de Ensino, sob a qual sua escola se encontrava.

De acordo com Azanha (1987), na reforma do ensino primário, os programas foram simplificados e estabelecidos genericamente, o que outorgava ao professor a possibilidade de trabalhar com vasta liberdade para criar sua própria metodologia e utilizar diferentes procedimentos de avaliação. O processo de avaliação, até então responsabilidade de outros órgãos, passou a ser de responsabilidade do professor. Para o autor, diretor do Departamento de Educação no período,

[...] o Governo Abreu Sodré assistiu à execução de uma política no setor da educação de forma, às vezes, temerosa e, às vezes, tentando usufruir eventuais resultados eleitorais. Nunca, porém, com a preocupação de prover

a Secretaria da Educação dos recursos financeiros e humanos indispensáveis à execução dessa política (AZANHA, 1987, p.105).

Esta política educacional de 1968, no que diz respeito ao ensino ginásial, consolidou-se por meio da unificação e facilitação do exame de admissão ao ginásio para assegurar a continuidade do processo educativo. Assim, o processo de escolaridade de oito anos consecutivos começa a se afigurar como possibilidade muito concreta por meio da integração da escola primária com a escola secundária ginásial. No caso das provas, elas foram elaboradas com base nos programas da escola primária, e não mais a partir das exigências dos professores secundários.

Para Ambrosetti (1989), a reforma do ensino primário que ocorreu em 1968, por meio do Ato 306/68, foi recebida pelos professores com desconfiança; e, conforme as mudanças foram ocorrendo, a desconfiança se converteu em rejeição e resistência. A promoção automática, termo usado na época pelos professores para denominar a mudança, começou a ser identificada como problema na reforma. A eliminação da retenção ao final do primeiro ano letivo – que dava ênfase ao aspecto da continuidade do processo educativo, visando permitir o desenvolvimento do aluno no seu próprio ritmo – teve conseqüências não previstas pelos idealizadores do projeto. Dentre as quais destacamos o acúmulo de classes de 2ª séries nas escolas, já que a retenção se transferiu para o final do nível I; a concentração de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem nas chamadas classes lentas, sem que fosse dada aos professores que assumiam essas classes a orientação necessária para o trabalho com esses alunos; e em muitos casos ocorreu o descompromisso do professor de 1ª série em alfabetizar sua classe, visto que os alunos teriam mais um ano para aprender.

Em um contexto no qual se primava pela educação para todos, mas concomitantemente, os recursos do Estado eram escassos, a proposta de promoção automática se configurava, no discurso de alguns, na democratização do ensino. Segundo Barreto e Mitrulis (1999), a proposta da promoção automática ganhou destaque na década de 50, na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória. Segundo Steinvascher (2003), nesta Conferência,

[...] A UNESCO apresentou um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária da América Latina e medidas implementadas em diferentes países para deter a expansão das reprovações, como a promoção por idade cronológica, na Inglaterra.

Nesta Conferência, considerou-se que, apesar da educação primária ter sido estendida consideravelmente na América Latina nos anos anteriores, a

situação ainda estava longe de ser satisfatória (STEINVASCHER, 2003, p.29)

De acordo com Arelaro (1993), apesar do ato 306/68 nunca ter sido expressamente revogado, em 1972, a organização da escola primária em níveis escolares desapareceu. E as razões apontadas por essa autora são as seguintes: o grupo favorável ao Ato 306/68 caiu no início de maio de 1970; a alegação presente na época também era a de que a Lei 5692/71 – reforma da escola de 1º e 2º graus – dispunha o currículo escolar em séries anuais.

Diante deste contexto, é importante enfatizar que a bibliografia pertinente ao tema mostrava que havia, por parte do professorado, grande resistência a um sistema educacional que fosse oposto ou diferente à seriação. Segundo Ambrosetti (1989), qualquer sistema que não fosse a seriação era compreendido como um processo que acabaria por esvaziar o conteúdo do ensino primário fundamental; assim a mudança proposta pelo Ato 306/68 foi chamada de promoção automática pelos professores. Neste cenário, Antunha (1962) alertava para a necessidade de serem tomados alguns cuidados prévios – em especial, a formação do professor -, para que a medida não levasse ao esvaziamento do conteúdo da escola; para o autor, os professores resistem ao sistema de promoção porque não conseguem conceber uma nova concepção de avaliação, diversa daquela tradicional. Além disso, os professores julgam ser a reprovação e os exames os sustentáculos do seu trabalho pedagógico. Azanha (1987) aponta que:

A resistência do magistério secundário foi de tal ordem, que obrigou a Administração a providencia radical e, na época, extremamente combatida, de responsabilizar o professor pela reprovação do aluno – uma coisa banal que, na escola primária sempre havia sido feita (AZANHA, 1987, p.114)

Salientamos que a instituição das medidas educacionais propostas no Ato 306/68 - parecem ter adotado recomendações configuradas na postura da UNESCO para resolver o problema da repetência escolar, considerada por esta organização fator responsável pelo desperdício do dinheiro público e por fechar as portas das escolas a muitos que demandavam vagas. Para Azanha (1987), a administração de Abreu Sodré:

[...] assistiu à execução de uma política no setor da educação de forma, às vezes temerosa e, às vezes, tentando usufruir eventuais resultados eleitorais. Nunca, porém, com a preocupação de prover a Secretaria da Educação dos recursos financeiros e humanos indispensáveis à execução dessa política (AZANHA, 1987, p. 105)

Segundo Azanha (1987), havia uma ruptura entre o ensino primário e o secundário ginásial, a qual era marcada pelo exame de admissão ao ginásio. Assim, apesar da inserção do ensino em ciclos nas séries iniciais, o Governo de Abreu Sodré acabou por manter a descontinuidade entre o ensino primário e o ginásio secundário, os quais, de acordo com Azanha (1978), deveriam ser considerados como fases de um mesmo processo educativo de formação.

Na gestão 1971-75, de Laudo Natel, conforme Rus Perez, não houve nenhuma mudança organizacional na Secretaria da Educação, sendo que a divisão de Ensino Primário, Médio e Técnico foi mantida:

Na gestão Natel ocorreu o que chamaremos de marcar compasso, uma vez que não se desativaram as experiências anteriores e também não se implantou a nova Reforma, cujas dificuldades de implantação, possivelmente, se devem às seguintes hipóteses: necessidade de mais recursos financeiros, pressionando, dessa forma, o governo federal a alterar a legislação do salário-educação e repassar mais recursos para as Secretarias; rejeição ao ensino profissionalizante compulsório; oposição dos implementadores, principalmente diretores e professores do ensino médio, que não queriam se unificar ao primário porque tinham mais autonomia, recebiam salário diferenciado, tinham melhor formação e organização. O primário, por sua vez, desejava a unificação, principalmente os diretores que passariam a ganhar mais e modificariam seu status. (RUS PEREZ, 1994, p.55)

Já na Gestão Paulo Egydio Martins (1975-1979), as prioridades para a educação foram a implantação da reforma do ensino, a ampliação da oferta de oportunidades, o combate ao mau desempenho e a organização de nova estrutura administrativa e didático-pedagógica. Segundo Rus Perez (1994), a partir da constatação da situação precária no ensino,

[...] Os programas estabelecidos foram: a implantação da reforma de ensino de primeiro e segundo graus; reorganização administrativa da Secretaria da Educação, regularização dos quadros de pessoal docente, técnico e administrativo; adequação dos recursos físicos; organização e implantação de sistema de informações educacionais; adequação dos recursos legais; atendimento educativo e nutricional ao pré-escolar.(RUS PEREZ, 1994, p.57)

No que diz respeito ao modelo pedagógico, nesta gestão foi proposto “[...]35 alunos por classe, escolas com três turnos de quatro horas de funcionamento cada, mínimo de 180 dias letivos e separação de 1º e 2º graus em diferentes estabelecimentos” (RUS PEREZ, 1994, p.59). Fonseca (1996) destaca o fato de que no final da década de 70, o interesse do Banco

direcionava-se para a educação primária, pois esta era considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica.

Na gestão de Paulo Maluf (1979-1983), não foram implantados grandes programas, pois neste momento os projetos educacionais foram voltados para clientela específicas.

Ao analisar a política educacional do Estado de São Paulo de 1967 a 1990, Rus Perez (1994) aponta que

[...] a agenda da Secretaria da Educação esteve sempre ligada à mudança. A rede estadual viveu um clima intenso de mudanças e experimentação no final dos anos 60 e início dos anos 70. Além da expansão da oferta das matrículas em todos os níveis de ensino, procurou-se transformar os diversos componentes do sistema, numa tentativa de romper com os padrões tradicionais, uma vez que as principais diretrizes ainda eram as massas dos anos 30, e implantar uma política educacional adequada à sociedade urbana e de massas que naquele momento se consolidava. Na década de 70, vive-se a expectativa da implantação da escola de oito anos e na década de 80, a constatação da queda do nível da qualidade da escola pública e a busca infrutífera de melhoria desse mesmo nível. (RUS PEREZ, 1994, p.99).

No período de 70-80, a presença do Banco na educação faz-se uma constante. Segundo Fonseca (1996), o Banco financiou cinco projetos junto ao Ministério da Educação, sendo que dois destinavam-se ao ensino técnico de ensino médio. A partir de 1980, o Banco passa a priorizar a melhoria do ensino nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Acerca dos empréstimos realizados até 1970,

[...] os juros eram cobrados a taxas fixas, e a participação do Banco limitava-se à definição das condições do financiamento, à supervisão da execução das ações pelas instituições locais e à avaliação de benefícios econômicos e sociais dos projetos. Assim, o crédito de investimento caracteriza-se pela rigidez entre as regras pré-estabelecidas e a execução das ações, cabendo ao tomador assumir o compromisso de seguir as cláusulas dos contratos sob supervisão direta do Banco (FONSECA, 1996, p.236)

A partir deste ponto inicia-se uma transição com a influência internacional que perdurará até nossos dias, porém sofrerá mudanças constantes a fim de atingir os objetivos do Banco e dos mediadores da SEE. Segundo Fonseca (1995), o modelo de desenvolvimento econômico e o papel preciso da Educação na proposta do Banco devem ser entendidos como condição para o acesso a recursos, caracterizando uma interação hegemônica, e não interdependente entre o Banco e os países em desenvolvimento. De acordo com Cortina (2000),

O Banco Mundial começou suas atividades de empréstimos para o setor educacional em 1963 e, atualmente, tornou-se a principal fonte de financiamento para a educação nos países em desenvolvimento. Sua contribuição essencial, entretanto, tem consistido mais em assessorar os governos na elaboração das políticas educacionais adequadas aos seus países e menos financiá-las, na medida em que o investimento do Banco tem representado menos de 0,5% do gasto total dos países em desenvolvimento no setor. A diretriz central do financiamento do Banco recai sobre políticas que envolvem mudanças de financiamento e gestão da educação e, em contextos descentralizados, podem ser contemplados todos os níveis de governo. Essa cooperação inclui o assessoramento da política e a coordenação dos investimentos (CORTINA, 2000, p. 120)

Para Oliveira (2003) há um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantaram a partir de 1980 na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. Partindo do princípio de que as desigualdades sociais constituem um grande problema já que impossibilitam ou entram o desenvolvimento do mercado, para resolver este problema, a fórmula encontrada é a expansão dos sistemas de ensino dos países pobres, seja por meio de gestão e financiamento ou de voluntarismo:

[...] tais reformas serão marcadas pela padronização e pela massificação de certos processos, sob o imperativo da organização sistêmica, garantia da suposta universalidade, que tem ainda por objetivo baixar custos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão adotado será baseado na combinação de formas de administração descentralizada, o que possibilita os arranjos locais, visando obter a mencionada complementação orçamentária via o recurso à comunidade ou a outras formas de parceria. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (OLIVEIRA, 2003, p. 24)

Oliveira (1997) destaca que são modelos pautados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementadas na organização e gestão do trabalho na escola.

Vale destacar que as concepções do Banco para o setor educacional, segundo Fonseca (1995), sofreram alterações, pois:

No início dos anos 70, a Educação será [seria] considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau. Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco, junto ao ensino brasileiro. No final da década de 70, o interesse do Banco direciona-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes econômicas que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: em primeiro lugar, enquanto medida compensatória para 'proteger os pobres' durante períodos de ajustamento econômico, ou seja, para aliviar as possíveis tensões no setor social; em segundo lugar, enquanto fator de contenção demográfica e de aumento da produtividade das populações mais carentes (FONSECA, 1995, p.8)

Na década de 80, Rus Perez (1994) aponta que foram implantados programas para solucionar os problemas diagnosticados, porém ressalta que tais programas sempre eram impregnados pelo discurso modernizante. No que tange à desseriação, o autor destaca que a mudança foi tentada inicialmente em 1968 e retomada em 1983, nesta data a proposta de um ensino que não fosse seriado ressurgiu no sistema estadual paulista com a implantação do Ciclo Básico, no Governo Montoro. Este governo, consecutivo a Maluf, conforme Rus Perez (1994), teve seu plano de governo estruturado na tríade: descentralização do processo decisório, estímulo à participação da população e privilégio à ação de empregos.

No campo da política educacional, suas principais diretrizes foram: descentralização das funções; formulação de programas com o objetivo de iniciar o processo de regionalização/municipalização do ensino pré-escolar e de 1º grau; participação da comunidade (criação dos Conselhos Municipais de Educação); reestruturação da Companhia de Construções escolares – CONESP; descentralização da merenda escolar; regionalização dos concursos para o magistério; revalorização do professor e recuperação do magistério.(RUS PEREZ, 1994, p.72)

De acordo com Coraggio (1996), a América Latina vive um momento de transição, há uma crise do modelo de industrialização numa conjuntura de reforma do Estado e de mudanças de suas relações com a economia e a sociedade e promoção do mercado mundial como principal mecanismo de alocação de recursos. As conseqüências desse processo apontam para a autonomização e mobilidade do capital financeiro, a polarização social e a polarização entre Norte e Sul. Para atingir o desenvolvimento, tanto individual quanto dos países, a base é a competição com sacrifício do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida. Para se tornar competitivo o país "deve atrair capitais que invistam na

produção de bens e serviços exportáveis, com alta produtividade, qualidade e flexibilidade" (Coraggio, 1996, p.80).

A agenda de reformas para os países da América Latina, segundo o autor prevê: a desregulamentação da economia; a redução dos direitos (sem punir os setores em extrema pobreza, por meio da focalização); saneamento das finanças públicas (com privatização e redução de gastos sociais); descentralização; investimentos que beneficiem o setor moderno exportador e política macroeconômica que priorize estabilidade monetária. Para Coraggio (1996), essa agenda é preconizada como solução técnica inevitável para se atingir o desenvolvimento econômico e a estabilidade social e política. E, apesar de sua aparente apoliticidade, nem o mercado real possui mecanismos de autoregulamentação que levam ao estado social perfeito, nem os governos com força política deixam de exercer sua influência sobre os mercados, perpetuando a centralização econômica e do capital financeiro. A partir de aspectos como estes, Cortina (1999) aponta que

[...] seria invocada a contribuição da educação, principalmente a educação básica (primária e o primeiro ciclo do secundário) para a redução da pobreza ao promover o uso produtivo do trabalho, principal ativo dos pobres, e, também, porque defendia-se a prestação de serviços sociais básicos aos necessitados. Sua contribuição estaria condicionada a: aumentar a produtividade dos indivíduos, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde e desenvolver atitudes para a participação no mercado de trabalho e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribuiria para o fortalecimento das instituições civis, a criação de uma capacidade nacional e promoção do bom governo. A priorização crescente da educação, por parte dos governos, deveria acompanhar o processo de implementação das reformas econômicas necessárias ao desenvolvimento. Pode-se afirmar, portanto, que as teses defendidas pelo Banco estabeleciam uma íntima conexão entre educação, mercado e modelo econômico. (CORTINA, 1999, p.126)

O quadro político de 1980 foi propício para que mudanças no sentido de democratizar o ensino ocorressem no campo educacional. Segundo Steinvascher (2003),

Neste contexto, a primeira medida de reorganização do ensino foi a implantação do ensino básico, a começar pelos estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Goiás e Paraná (1988). **Esta proposta tinha por objetivo garantir ao aluno a continuidade no processo de alfabetização, visando resolver o problema do fracasso escolar na primeira série do 1º grau, que atingia entre evasão e repetência 40% e 50% dos alunos ao final de cada ano letivo.** A possibilidade de retenção apenas ao final do ciclo impedia que um aluno que tivesse percorrido o primeiro ano 'retornasse à estaca zero', refazendo todo o processo. Esta proposta pautava-se numa nova concepção de alfabetização, exigindo, portanto,

mudanças na prática pedagógica e um novo enfoque na avaliação da aprendizagem [grifo nosso] (STEINVASCHER, 2003,p.40).

Em 1984, durante o governo de Franco Montoro, foi implementado no Estado de São Paulo o Ciclo Básico, o qual perdurou, com esta nomenclatura, até 1998; em seguida a proposta teve continuidade, porém foi estendida a todo o ensino fundamental e não só as duas primeiras séries do ensino fundamental, a partir de tal mudança a proposta foi denominada progressão continuada. Tais medidas são resultado de acordos firmados com o governo do Estado e o Banco Mundial,

No início dos anos 80, o Banco adota novo modelo de financiamento denominado crédito de base política (*policy based loans*), destinado a promover políticas de ajustamento entre os países em desenvolvimento afetados pelo desequilíbrio econômico que caracterizou os anos 80. Estes créditos podem ser voltados para o ajuste dos diferentes setores socioeconômicos, sendo denominados ‘créditos de ajustamento setorial. (FONSECA, 1996, p. 239)

Vale ressaltar que estas propostas sempre se depararam com a resistência dos órgãos centrais da própria SEE e também de pressões político partidárias. E apesar da resistência do magistério, o Ciclo Básico é dado no Estado de São Paulo pelo Decreto 21.833 de 28 de dezembro de 1983, e implantado a partir do ano letivo de 1984. Assim a nomenclatura “ensino em ciclos” se insere definitivamente em nosso contexto educacional, porém sofre alterações a cada nova gestão.

Segundo Silva (2001), o Ciclo Básico correspondia à fase inicial de escolarização do 1º grau e objetivou abolir a reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série, transformando-se os dois primeiros anos de escolarização num ciclo único, desseriado, sem interrupções na passagem da 1ª para a 2ª série. O Ciclo Básico constituiu uma proposta de currículo que organizava num continuum as 1ª e 2ª séries do 1º Grau e eliminava as avaliações para fins de promoção ou retenção no final do 1º ano, ao passo que também buscava assegurar flexibilidade no tratamento dos conteúdos curriculares. Visava assim proporcionar um ensino adequado às clientelas diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico.

Utsumi (1995) destaca algumas mudanças no campo educacional na gestão Montoro (1983-1987), dentre elas o aumento de duas horas no período de aulas, de quatro passou-se a 6 horas diárias, o que veio acompanhado do aumento da merenda; os professores foram remunerados pelas horas adicionais e por duas horas semanais destinadas à avaliação.

A proposta do Ciclo Básico não previa a eliminação de conteúdos anteriormente trabalhados nos dois primeiros anos de escolarização, mas possibilitava uma maior flexibilidade na organização curricular quanto ao agrupamento dos alunos, revisão dos conteúdos programáticos e utilização de estratégias de ensino-aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade dos alunos.

No que diz respeito à escola, propiciou maior flexibilidade na organização do currículo e processo pedagógico, já que a equipe escolar poderia tomar decisões e elaborar o projeto pedagógico de acordo com a realidade e necessidades da escola, a partir de discussões coletivas em reuniões pedagógicas. Entretanto, observamos que a política do ciclo básico foi imposta a todas as escolas.

Segundo Fusari (2001), entre os aspectos positivos do Ciclo Básico destacam-se: a percepção da aprendizagem como processo, superando a visão de seriação; a redução do fracasso escolar, aumentando o número de alunos matriculados na 3ª série e um movimento significativo em busca de novos conhecimentos sobre abordagens e métodos de alfabetização; maior compatibilidade entre o tempo pedagógico e as exigências dos processos de alfabetização, desenvolvimento de um trabalho mais coletivo entre os profissionais da educação; compreensão do processo de avaliação como forma de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Conforme Ambrosetti (1989), Cunha (1991), Arelaro (1992), entre outros estudos acerca do Ciclo Básico, a implantação desta política foi acompanhada por um conjunto de medidas complementares, no entanto, verificou-se grande resistência dos educadores, acusando que esta medida resultaria no rebaixamento da qualidade do ensino. Ainda de acordo com as pesquisas, apesar do aumento do índice de repetência ao final do segundo ano do 1º Grau, progressivamente, o Ciclo Básico foi sendo aceito pela maioria dos professores e um número maior de alunos ingressava a 1ª série chegava à 3ª série. A resistência do magistério ao Ciclo Básico e as mudanças previstas ficam claras nos manifestos da APEOESP. Segundo Pedroso (2001), os profissionais da educação temiam que a autonomia pedagógico-administrativa proposta fosse confundida com a autonomia financeira, o que poderia sobrecarregar ainda mais a escola.

No Governo Montoro, as razões para a implantação do Ciclo Básico se referem à tentativa de reorganização do ensino, com vistas a reduzir os altos índices de repetência e evasão então existentes na 1ª série da antiga escola de 1º grau. Na justificativa do plano político que fez parte do processo de encaminhamento da proposta de criação do Ciclo Básico se esclarece que, em 1981, a evasão e a reprovação dos alunos alcançaram um índice de 42%.

Elas constituíam, portanto, o ponto de estrangulamento do sistema escolar brasileiro, para usar as palavras de Bonamino (1987). No entanto, pressupomos que em uma sociedade onde as desigualdades sociais são contrastantes, a repetência e evasão estão mais relacionadas às condições sociais e econômicas dos alunos do que simplesmente e exclusivamente a fatores internos da escola.

É nesta época que Silva & Davis (1993) alegavam que o Brasil, mantendo o ensino seriado, continuaria a cometer desperdícios materiais e humanos em educação, visto que, em nosso sistema escolar, os professores fingiam que ensinavam e os alunos, que aprendiam. Destacamos aqui que a autora citada, Rose Neubauer da Silva, viria a ser a então secretária da educação do Governo Covas. Neste contexto, acreditamos que a preocupação com a repetência se justifica pelo contingenciamento de verbas.

Assim, o cenário em que foi implantado o Ciclo Básico era caracterizado por altos índices de fracasso escolar; e o sistema escolar paulista caracterizava-se pela expansão da oferta de ensino público desacompanhada de mudanças qualitativas, já que estava ausente de uma política educacional adequada à nova clientela escolar, e o corpo docente continuava a orientar o seu trabalho a partir de valores da classe média (Barreto e Alves, 1987).

Em 1986, no governo Montoro, foi proposto, por meio da *Proposta de Regimento Comum das Escolas Estaduais de São Paulo*, a ampliação do Ciclo Básico para todo o ensino de 1º Grau, de forma que a organização do ensino ocorreria em três ciclos: o ciclo básico de dois anos e outros dois ciclos de três anos cada. Para tal organização, o argumento era a necessidade de integrar a escola em oito anos, rompendo com a divisão entre o ensino primário e o ginásio, o que era observado nos índices de evasão e repetência na 5ª série. No entanto, a proposta não entrou em vigor pois em 1987, com o Governo Quéricia, desenvolveram-se acordos em torno do Projeto Inovações do Ensino - IEB, o qual consistia em um Contrato de Empréstimo entre Governo do Estado de São Paulo, com aval do Governo Federal, e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. Tais acordos viriam a estabelecer metas futuras para a educação, as quais se concretizaram no Governo Covas.

No que tange aos documentos oficiais do Banco, Torres (1996) e Coraggio (1996) apontam questões presentes nas afirmações e análises contidas nestes documentos oficiais que devem ser questionadas, dentre as quais a prevalência de um discurso econômico em detrimento do discurso pedagógico; uma proposta que se apresenta como universal e desconsidera as peculiaridades e contextos locais; um tratamento simplista e superficial da inovação educativa e das experiências exitosas de reforma e a apresentação dos "tigres

asiáticos" como modelo a ser seguido; a prioridade na capacitação em serviço, com sugestão de aproveitamento da capacitação à distância e desaconselhamento de investimento na formação inicial dos professores, por ser menos determinante no desempenho do aluno; a recomendação de que não sejam envidados esforços na redução do número de alunos por sala de aula, utilizando os recursos obtidos com essa redução de custos em livros didáticos e capacitação em serviço; incrementar o tempo de instrução, recomendando-se para isso: estender o ano escolar, fixar horários flexíveis para atender as necessidades dos alunos e famílias e atribuir tarefas escolares.

Além disso, "aconselha a melhorar os textos escolares [...] já que é neles que se condensam os conteúdos e orientam-se as atividades que guiam tanto os alunos como os professores". O entendimento do Banco desconsidera os estudos e reflexões atuais sobre a reforma curricular que defendem "a necessidade de um novo currículo [e] (...) uma nova maneira de pensar, desenhar e fazer o currículo, com modalidades mais participativas, buscando o consenso social [...] E desconsiderando, principalmente, o professor, responsável último pelo currículo efetivo em sala de aula". (TORRES, 1996, p.154).

No que diz respeito ao IEB, análises documentais realizadas por Cortina (2000), aponta que tal projeto contou com a participação das equipes técnicas do BIRD e do Governo do Estado de São Paulo (equipes da Secretaria da Educação, da Saúde e TV Educativa), ao longo de 1988. O projeto, destinado à localização geográfica específica na Região Metropolitana da Grande São Paulo, envolvia três componentes principais para sua concretização: fortalecimento da Jornada Única no Ciclo Básico, que deveria absorver 75% dos recursos; Educação Pré-Escolar para crianças de baixa renda, com absorção de 15% dos recursos e um Programa de Saúde Escolar, com a utilização de 5% dos recursos. Além desses, três componentes de caráter institucional estavam previstos: um programa de avaliação e disseminação dos resultados do projeto, com destinação de 2% dos recursos e; um programa de reforço institucional do sistema estadual de educação e saúde.

Os dados da época apontavam para um sistema escolar primário, na Grande São Paulo, majoritariamente mantido pelo Estado (66% das escolas), sendo bastante reduzida a participação dos municípios (10%). Considerava, ainda, que a reprovação e evasão maciças constituíam um dos principais problemas educacionais do sistema de ensino paulista desde o início dos anos 80. Também havia uma recuperação histórica da política de ciclos no ensino e relatava que, em 1984, inicia-se, no Estado de São Paulo, uma reforma curricular nas duas primeiras séries do ensino fundamental, o **Ciclo Básico**, com a intenção de resolver o problema em tais séries. Apontava que dados preliminares demonstravam o efeito positivo de

tal medida, como o aumento do número de alunos nas quatro séries iniciais do 1º grau, o decréscimo da taxa de retenção da 1ª para a 2ª série (31% entre 1980/83 e 19% em 1987).

Esta política teve continuidade, na gestão seguinte, e, em 1988, a Secretaria da Educação implantou a Jornada Única docente e discente no Ciclo Básico, com a adoção de algumas medidas que exigiram um empréstimo financeiro internacional para propiciar extensão do tempo de permanência do aluno, implantação de 6 horas de trabalho pedagógico docente, nomeação do coordenador do Ciclo Básico, adoção de novas práticas pedagógicas, treinamento em serviço para professores do Ciclo Básico e reforço da merenda escolar. Segundo Cortina (2000), o projeto não pretendia contemplar a totalidade da política educacional paulista, mas apenas os componentes que atendessem as prioridades do BIRD.

O Projeto IEB tem origem na Gestão Orestes Quércia (1987-1991), quando, por iniciativa de técnicos da SEE, decidiu-se recorrer a um empréstimo de instituições financeiras internacionais, que desenvolviam programas sociais em países em desenvolvimento. Os contatos oficiais, com vistas a obtenção de um financiamento internacional para a área educacional, tiveram início e desenvolveram-se em 1987 e, no final deste mesmo ano, o Banco Mundial interessou-se pelo Projeto. No ano seguinte, equipes do Banco Mundial e da SEE formularam um programa que visava a melhoria da qualidade de ensino e a diminuição dos altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais. A negociação do conjunto de medidas, que deveriam receber financiamento do Banco e contrapartidas do Estado, constituiu-se num processo longo, não isento de embates e divergências entre as duas equipes. (CORTINA, 2000, p. 137).

Kruppa (2000), ao se referir ao IEB, afirma que este é um empréstimo específico. “Como se constara na descrição do SAR (Staff Appraisal Report), esse empréstimo impõe condições. No entanto, [...] elas não têm o caráter impositivo dos empréstimos de ajuste” (KRUPPA, 2000, p. 251). Acerca dos acordos realizados entre a SEE/SP e os órgãos multilaterais, Torres (1996) destaca que a partir de 1970, o Banco deu prioridade aos investimentos em educação de primeiro grau. Esta ênfase na escola de primeiro grau foi reforçada em virtude da Conferência Mundial sobre Educação, realizada em 1990, na Tailândia. Torres (1996) aponta que o Banco e suas propostas em relação à educação, desde 1980, prevêm um amplo enfoque setorial, que lhe permite influir em cada país sobre as decisões que afetam o setor em seu conjunto e não unicamente sobre uma parte do mesmo

O BM vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um

desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza. (TORRES, 1996, p. 131).

Baseados nessa lógica do BM, podemos pressupor que, implicitamente, o Banco visa a universalização do capitalismo e a mercantilização da educação.

Segundo Utsumi (1995), nesta gestão afirmava-se que a maior diretriz do programa educacional era recuperar a qualidade do ensino público, possibilitando acesso das camadas baixa e média renda a um padrão de ensino mais elaborado. Para tanto, quatro ações básicas foram apresentadas: ampliação acesso à escola; efetivação da permanência do aluno na escola; formação e atualização do magistério; modernização da gestão do sistema educacional, com característica de continuidade do programa governo anterior, tanto que Programa do Ciclo Básico do governo anterior teve continuidade. No governo de Orestes Quércia, de acordo com Pedroso (2001), a municipalização foi definida como principal diretriz.

Já no Governo Fleury não houve preocupação nem com a descentralização, nem com os ciclos. A política educacional e governamental é interrompida, pois este governo tenta deixar uma marca no setor educacional com a proposta da Escola Padrão. Em sua terceira gestão no governo do Estado de São Paulo, Antonio Fleury Filho, assume o governo e o compromisso de recuperar a escola pública. De acordo com Marques (1997), a Secretaria de Estado da Educação, tinha, neste governo, duas metas: a universalização do ensino fundamental e a promoção de um ensino de qualidade.

Utsumi (1995) destaca que a reforma do ensino que instituiu as Escolas-padrão na rede estadual tinha como objetivos principais reorganizar a escola, que passaria a funcionar em três turnos, com um número limitado de alunos por classe; jornada de seis horas-aula diárias; redução do número de horas-aula na jornada dos docentes com a finalidade de prepará-los melhor nas horas de trabalho pedagógico(HTP); propiciar autonomia financeira, pedagógica e administrativa às escolas bem como condições de reciclar e capacitar professores e pessoal de apoio técnico-administrativo. Foi nesta gestão que se institui a figura do professor-coordenador. Assim podemos resumir a educação e suas mudanças na gestão Fleury. Nesta gestão, conforme Kruppa (2000), o IEB teve seu primeiro momento de execução ao passo que foi mantido como um empréstimo de investimento e submetido ao programa principal deste período, com a incorporação dos itens deste empréstimo, referentes ao Ciclo Básico, Jornada Única – programa de parceria com os municípios para atendimento da educação infantil. No entanto, os baixos resultados desta gestão, na ótica da eficiência e eficácia do Projeto IEB,

levaram a administração posterior, que se inicia em 1995, a criticar a Escola-Padrão pelo custo maior e desempenho abaixo dos padrões e também a iniciar o segundo momento de execução do Projeto IEB.

1.3 O governo Covas e a Reforma da Educação.

Segundo Cortina (2000), o Projeto IEB foi desenhado em 1987 no Governo Quércia e negociado a partir dessa data, até sua assinatura em 1991, já na Gestão Fleury. Nesta gestão (1991 a 1994), caminha a passos lentos, e se fortalece na gestão seguinte, no governo Covas, época em que a mesma equipe da SEE do Governo Montoro reassume o gabinete da secretaria e a proposta de progressão continuada é implantada em toda a rede estadual. Ao analisar as políticas do BM para o Brasil, Tommasi (1996) nos leva a crer que existiu uma fundamental consonância de orientações entre os atuais dirigentes do MEC, da SEE/SP e os funcionários do Banco, visto que vários formuladores de políticas educacionais passaram de um campo para o outro:

O projeto do Estado de São Paulo, na sua formulação original, segue ao 'pé da letra' as orientações estabelecidas pelo Banco na época, incluindo os componentes de merenda, educação pré-escolar e saúde escolar. Esse projeto prevê a realização de uma série de estudos e a divulgação dos resultados através de conferências anuais. (TOMMASI, 1996, p. 204)

No estudo realizado por Cortina (2000), pressupõe-se que o Banco Mundial, baseado em suas análises, considerava que o baixo nível de aprendizagem e as elevadas taxas de evasão e repetência seriam conseqüência de uma combinação ineficiente de insumos educacionais, principalmente, entre capacitação de pessoal docente e materiais educacionais. Segundo este órgão, o aumento do número de alunos por classe seria justificado quando os recursos fossem destinados para a compra de livros didáticos; e as construções escolares deveriam pautar-se por padrões mais baratos e com previsão de fundos para sua manutenção. Neste contexto a progressão continuada surge como solução para os problemas educacionais do Estado de São Paulo. De acordo com Torres (1996), as propostas do Banco Mundial para a

educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica, fato este que vem reafirmar os dados apresentados por Cortina (2000).

[...] A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade.

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medido mas que constituem, porém, a essência da educação. (TORRES, 1996, p.138)

Analisando o contexto educacional juntamente com tais propostas do BM, podemos questionar a complexidade de educadores implementarem projetos e metas concebidas por economistas na educação. Desta forma, podemos pressupor que a educação passa a ser encarada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. Neste contexto, o ensino torna-se a um conjunto de insumos que intervêm na caixa preta da sala de aula e a aprendizagem torna-se o resultado previsível da presença desses insumos.

Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. É sob estes parâmetros que é definido um conjunto de ‘avenidas promissoras’ e ‘becos sem saída’ para reforma da escola de primeiro grau, priorizando, por exemplo, o livro didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidências mas alto custo), a capacitação em serviço sobre a formação inicial, ou o livro didático sobre a biblioteca escolar. (TORRES, 1996, p. 140)

Neste quadro, podemos lembrar Coraggio (1996) na medida em que o autor argumenta que “o Banco Mundial propõe aliviar a pobreza por meio de medidas que, se forem efetivamente implementadas, contradizem seu objetivo de minimizar o gasto público” (Coraggio, 1996, P.77). Segundo o autor,

Os países da América Latina passam por um longo período de transição marcado pela crise do modelo de industrialização e pela perda de importância dos atores nacionais que impulsionavam aquele modelo. A conjuntura está determinada por um processo global de reforma do Estado e de suas relações com a sociedade e a economia, direcionando a instaurar o mercado mundial como mecanismo principal de alocação de recursos entre os países e dentro deles. (CORAGGIO, 1996, p. 79)

Dentre as orientações do Banco Mundial havia uma crítica à administração direta pelo governo federal ou estadual do sistema educativo; de acordo como BM, essa administração centralizada entravaria a flexibilidade e despenderia um enorme esforço e tempo em negociações salariais dos docentes, programas de construções escolares, reforma de currículos e insumos educacionais. Assim, a ação governamental contemplaria mais fortemente a qualidade de ensino ao estabelecer normas e objetivos de rendimento claros e precisos para as disciplinas básicas; apoiar insumos eficazes; adotar estratégias para aquisição e uso dos insumos; e acompanhar o rendimento escolar por meio de avaliações externas. É neste contexto que a crítica à administração centralizada no campo da educação ganha força e abre espaço à municipalização, descentralização:

Na análise realizada sobre a política educacional, no período compreendido entre 1995 a 1998, depreende-se que o Programa do Governo Covas já evidenciava as intenções dessa administração. A política educacional estava determinada pela reforma da “máquina administrativa”. Os estudos e propostas produzidos pela equipe que formulou o programa educacional do Governo Covas constitui-se num projeto de intervenção para o setor educacional que se insere num programa político, num projeto político para o estado e o país. Ou seja, as diretrizes educacionais estão assentadas em pressupostos políticos que delineiam a revisão do papel do Estado e atingem diretamente as políticas sociais. Os conceitos-chave das propostas referem-se à racionalização, otimização de recursos materiais e humanos, eficiência, eficácia e qualidade. Conceitos que são elencados como componentes de um processo modernizador. (CORTINA, 2000, p.272)

A administração de 1995 a 1998 foi guiada pela racionalização burocrática/financeira. Ao tratar de racionalização de custos, os mecanismos de descentralização e desconcentração são indicados pelo Banco como forma de redução de gastos, tais recomendações podem ser encontradas nos documentos oficiais *Primary Education* (1990), *Priorities and Strategies for Education* (1995) e *Education Sector Strategy* (1999). Segundo Cortina (2000), quanto à

administração da escola fundamental, o documento reconhecia a dificuldade da Secretaria da Educação em dirigir um sistema grande e complexo; a solução apontada, a longo prazo, seria a descentralização, já que na educação descentralizada caberia um novo papel ao Estado: o de responsável pelo planejamento, regulamentação, avaliação, desenvolvimento de currículo e definição ou reforço dos padrões, assim como pelo oferecimento de assistência financeira por meio de verbas em bloco para os municípios. “Defendia a implantação de um sistema único baseado numa parceria entre o estado e o município, que deveria ser estendido para todos os estados do Brasil” (CORTINA, 2000, p.148).

Coraggio (1996), ao estudar as propostas do Banco Mundial, esclarece que:

As políticas sociais são elaboradas para *instrumentalizar* a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. São o ‘Cavalo de Tróia’ do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como único resíduo da solidariedade a beneficência pública (rede de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e frequentemente entra em contradição com os objetivos declarados. (CORAGGIO, 1996, p. 78)

A descentralização, para Cortina (2000), era vista como a questão organizacional e gerencial mais importante com que se defrontava o Estado de São Paulo, entendida pelo Banco como meio de devolver a responsabilidade pelo ensino às autoridades que estão mais próximas ao processo de aprendizagem que está sendo efetuado na sala de aula. O projeto atual financiaria um estudo sobre a forma e objetivo de um sistema descentralizado. Após este estudo de viabilidade e em concordância com as recomendações do Banco, o projeto destinaria fundos para a implementação da descentralização. Os recursos do Banco para a descentralização deveriam financiar: “assistência técnica, análise de questões técnicas e financeiras e seminários e treinamento” (CORTINA, 2000, p.151).

Coraggio (1996) aponta que a análise econômica transformou-se na metodologia principal para a definição das políticas educativas. A documentação da década de 70 do BM proposta assemelha a escola à empresa, assim os fatores do processo educativo tornam-se insumos; e a eficiência e as taxas de retorno, critérios fundamentais de decisão. Segundo o autor, o enfoque economicista do Banco tem um viés de mesmo teor no enfoque da educação na medida em que uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política foram formuladas e respondidas usando a teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado, contingenciamento de verba mediante um projeto pedagógico.

A avaliação da política educacional feita pelo Banco, conforme Cortina (2000), incluía orientações para o setor e propiciava um desenho muito semelhante ao que foi efetivamente proposto na Gestão Covas.

[...] Podemos dizer que o Projeto IEB foi o resultado, em parte, da política educacional que vinha sendo implementada pelos técnicos da SEE desde o Governo Montoro e teve continuação, com alguns acréscimos, na Gestão Quércia. Por outro lado, resultou, também, dos interesses das instituições financeiras internacionais no financiamento das políticas sociais dos países em desenvolvimentos. Esse Projeto e o empréstimo que o envolvia tornar-se-iam determinantes para os rumos da educação no Estado. (CORTINA, 2000, p.152)

No início da primeira gestão de Mário Covas, temos no Comunicado SE, de 22 de março de 1995, as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998 (SÃO PAULO, 1995), este documento traz à tona a questão da racionalização do sistema, ponto de fundamental importância neste contexto na implementação das políticas educacionais. Segundo este documento, o sistema educacional é marcado pela ineficácia, visto que:

Os índices de desempenho do sistema mostram claramente o quanto ele é ineficaz. Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançaram 1.476.000 alunos, o que representa cerca de 25% do total de alunos matriculados na rede. Se lembrarmos que cada aluno custa em média U\$\$ 220 para o Estado, o número acima representa um desperdício da ordem de U\$\$ 324.720.000 (CORTINA, 2000, p.5)

Neste trecho, podemos notar que as perdas econômicas consistem em um dos focos do governo, aqui vale perguntar se a mudança não exigiria mais gastos e se os mesmos não são

necessários para mudar o quadro educacional de São Paulo. A finalidade da progressão continuada se constitui na economia de recursos ou na melhoria da qualidade de ensino e democratização do ensino? Segundo Cortina (2000):

A repetência e a evasão continuam sendo um problema, tanto da perspectiva apontada pelos estudos pedagógicos quanto dos custos financeiros para o orçamento público. A política dos ciclos, portanto, continua, também com diferenças; ela vem subordinada à questão da descentralização, daí que as discussões, anteriormente existentes, sobre a instituição de três ciclos de estudo no ensino fundamental, terem dado lugar a implementação de dois ciclos de estudo, de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, seguindo o mesmo critério da reorganização das escolas (CORTINA, 2000, p.195)

Nesta mesma época tramitava no Congresso Nacional um projeto de reformulação da LDB, o qual foi promulgado em 1996. A partir disso, os governos estaduais deram início a um processo de adequação às novas disposições legais, adotando medidas que traziam supostas inovações ao cotidiano escolar. No Estado de São Paulo, o governo apoiou-se nesta medida para implantar a progressão continuada, a qual concretizaria ao passo que atendia a contingência financeira esperada pelo Banco Mundial e por nossas autoridades,

[...] as formulações contidas na política educacional proposta na Gestão Covas são as mesmas aconselhadas pelo Banco Mundial e a característica predominante é o caráter economicista desse enfoque que examina questões culturais e políticas a partir da ótica do mercado” (CORTINA, 2000, p. 275).

Inicialmente a Secretaria dá ênfase a estas políticas por meio da reorganização da rede e da implantação de uma cultura de avaliação externa, a qual era uma das exigências do Banco. Deste contexto origina-se o SARESP - Sistema de Avaliação do rendimento Escolar de São Paulo – implantado a partir de 1996 e presente até os dias de hoje na educação paulista.

Segundo Oliveira (1997), as mudanças presentes nas reformas educativas no Brasil, a partir da década de 1990, nos âmbitos federal, estadual e municipal têm um primeiro aspecto que merece ser destacado: o fato de estarmos diante da emergência de reformas educativas que, no entanto, são anunciadas como reformas administrativas as quais estão distantes de ver, analisar e tentar resolver as verdadeiras causas do fracasso escolar. Essas reformas, em sua grande maioria, coerente com os compromissos feitos junto a organismos internacionais: “*são*

proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades” (OLIVEIRA, 1997, p. 90). A autora destaca que são modelos pautados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementadas na organização e gestão do trabalho na escola.

Até 1997 a rede estadual paulista de ensino fundamental estava organizada, fisicamente, em dois tipos de escola: uma com alunos de 1ª a 4ª séries, e outra com alunos de 5ª a 8ª séries. O que significa dizer que, ainda que se tentasse implantar o ciclo básico e estender os ciclos às demais séries, em nome de uma continuidade e integração do processo de ensino aprendizagem, ocorreu uma reestruturação da organização do sistema de ensino, com a separação das escolas de primeira à quarta série e de quinta à oitava. Processo relacionado à municipalização do ensino e às mudanças de governo e suas respectivas propostas para a educação. De acordo com Cortina (2000),

[...] na Gestão Covas, sob o argumento de que a expansão da rede física já havia sido efetuada e o problema deixava de ser a construção de novos prédios escolares. O objetivo converteu-se na melhor ocupação e aproveitamento de prédios, equipamentos e recursos materiais e humanos, ou seja, a denominada racionalização ou otimização dos recursos existentes. Dessa maneira, uma das diretrizes centrais dessa administração foi a economia de custos, com ações que visavam reduzir o número de professores, desativar escolas consideradas ociosas, concentrar alunos, professores e materiais para a plena ocupação das unidades escolares. Para tanto, promoveu-se a informatização de dados que atualizassem e disponibilizassem informações para o melhor aproveitamento das condições existentes e a reorganização da rede física, separando e concentrando alunos e professores das séries iniciais numa escola e das séries finais em outra. Medida, antes de tudo, necessária e facilitadora de outra diretriz central da gestão – a municipalização (CORTINA, 2000, p.276)

Ainda em 1997, o CEE-SP instituiu a progressão continuada na rede, mediante Deliberação 08/97, tal medida norteou um conjunto de ações da SEE que seguiam a linha política do Governo Covas, a qual gerou inúmeras manifestações de professores e de seus respectivos sindicatos. No jornal da APEOESP de agosto de 1997, intitulado *Ciclos não resolvem o problema do ensino*, o sindicato pressupunha que a supracitada deliberação não orientava para a construção de uma nova lógica escolar:

A organização do ensino em ciclos poderia colaborar na superação daqueles indicadores de fracasso escolar, mas enquanto medida isolada, não passa de uma solução cosmética para os problemas do ensino. A decisão da Secretaria, por exemplo, ignora que a reprovação e a evasão são frutos do próprio sistema de ensino, de sua forma organizativa e das condições de formação e de trabalho dos professores (APEOESP, 1997, p.8)

No que diz respeito à população e a implantação da progressão continuada, destacamos que o governo tratou de obter o consentimento social fazendo intensa propaganda, utilizando a grande mídia e repetindo sua interpretação das medidas que estavam sendo implementadas. Cortina (2000) aponta que várias foram as manifestações da imprensa favoráveis às medidas políticas educacionais do PSDB, dentre elas recorremos ao fato de que:

No início de 1997, a SEE informava ao público em geral, por meio de uma publicação intitulada *O que já mudou na escola pública? O cidadão pergunta o Governo presta contas* (em livreto de 47 páginas, realização da SEE e CECIP-Centro de Criação de Imagem Popular, de fevereiro de 1997), que 73% da rede escolar estadual já havia sido reorganizada e funcionava com um novo modelo pedagógico, cerca de 3 mil escolas estavam atendendo alunos de CB a 4ª série e outras 2 mil atendiam alunos da 5ª série ao ensino médio. Todas as escolas haviam recebido recursos para a compra de material pedagógico e para a criação das salas-ambiente. Além disso, o número de escolas funcionando em quatro ou cinco turnos havia diminuído de 1.039 para 537. (CORTINA, 2000, p.71)

A partir de 1995, ampliou-se a divulgação para atingir outros setores da sociedade, de modo a informar, mobilizar e obter apoio da população para as diretrizes educacionais implantadas pela SEE. Enquanto o governo usava a imprensa para convencer a sociedade e mostrar os possíveis ganhos com a reorganização escolar, a análise dos jornais produzidos pela APEOESP, em 1997, leva a crer que todas as manifestações desse sindicato, debatiam a proposta que se traçava nos documentos do CEE, já que a APEOESP acreditava que tais documentos não apresentavam uma perspectiva clara e consistente de reorganização da escola que possibilitasse a superação do fracasso escolar. Vale ressaltar que a APEOESP aponta que tanto a SEE quanto o CEE não indicavam os subsídios necessários para sustentação desta política:

[...] onde estão garantidas as condições de infra-estrutura para a escola operar estas mudanças? Como será a jornada dos professores? Como viabilizar o planejamento do curso, a preparação de aulas e atividades, o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar, a formação contínua, a recuperação dos alunos com dificuldade, entre outros pontos. Não existe nenhuma formulação nesse sentido por parte da SE (APEOESP, 1997, p.5).

Quanto à reorganização da rede, Cortina (2000) aponta que

A Apeoesp, com a participação de outras entidades e de pais e alunos, organizou abaixo-assinados, atos públicos e passeatas contra a reorganização. Ingressou, também, com representação no Ministério Público visando a suspensão da reorganização da rede, por ferir direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente e, em algumas cidades, promotores da Infância e Juventude entraram com ações na justiça, entre o final de 1995 e início de 1996. Diversas Associações de Pais e Mestres de escolas estaduais entraram na Justiça contra a SEE na tentativa de reverter o processo. Grupos de deputados, até do próprio partido do governo, PSDB, solicitaram audiências e questionaram o projeto, mas, a cada nova pressão a resposta era a mesma: “a reforma é irreversível”. O próprio governador do Estado reafirmou a irreversibilidade do processo dizendo que os protestos não apresentavam argumentos convincentes contra a reorganização; pelo contrário, todos os argumentos levavam a concretizá-la. As críticas a respeito da forma autoritária e sem consulta à população e participação dos principais afetados pelo projeto eram rebatidas sob o argumento de que a reforma estava no projeto do governo e já havia sido aprovada na eleição. Aliás, num dos mandados de segurança impetrados por APMs de escolas estaduais, o da EEPSG Jácomo Stávale, na Freguesia do Ó, capital, a argumentação levantada destacava, entre outros aspectos, que o PSDB, em compromisso de campanha, propôs a defesa da democracia contra tentativas de retrocesso a situações autoritárias e o aprimoramento do funcionamento das instituições por meio da participação popular nas decisões políticas e do aperfeiçoamento da democracia representativa (Jornal O Estado de S. Paulo, 10/11/1995, p.A15) (CORTINA, 2000, p.75).

No mesmo estudo, a autora aponta que a Secretária da Educação, Rose Neubauer da Silva, considerava a resistência dos pais e das escolas à reforma muito pequena, sem a ocorrência de algum grande movimento.

Contrária às idéias defendidas pela Secretária sobre os benefícios da progressão continuada,

[...] a APEOESP explicita sua crítica, denunciando que a SEE_SP preocupa-se com a redução de custos e a diminuição dos índices de evasão e repetência. Na época da reorganização da rede física, quando a SEE-SP separou os prédios escolares diferentes alunos do ciclo básico à 4ª série daqueles da 5ª à 8ª série, a APEOESP denunciou que o ‘objetivo inconfesso’ da SEE-SP era a municipalização das primeiras quatro séries do ensino fundamental e a redução de custos (STEINVASCHER, 2003, p. 117).

A APEOESP demonstrava também certa preocupação com a forma como a progressão continuada seria implantada:

[...] vemos uma medida que afeta a vida de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ser adotada de forma extremamente autoritária. Parece que a Secretaria considera a discussão prévia, os esclarecimentos, o diálogo e a negociação, perda de tempo. Ignora que os professores são a peça principal de qualquer mudança na Educação (Jornal da APEOESP, agosto de 1997, p. 8)

Conforme Cortina (2000)

O Sindicato dos docentes, Apeoesp, criticou e questionou a medida e a Deliberação CEE nº 09/97, que instituiu o regime de progressão continuada no ensino fundamental e mencionava uma reordenação do currículo, modificando o tempo de duração e ordenação do processo de ensino-aprendizagem. Para o Sindicato, as questões relativas à reorganização e dosagem dos conteúdos e ao que era essencial ou aprofundamento, se os parâmetros fossem a garantia de uma escola inclusiva e democrática, deviam ser amplamente debatidos[...].

Para a presidenta do sindicato docente, Apeoesp, a progressão continuada constitui-se em medida pedagógica importante[...] Entretanto, foi adotada como um mecanismo para resolver os problemas de evasão e repetência, ou seja, transforma-se uma medida progressista numa ação com segundas intenções que provocou problemas na rede de ensino pública. A crítica refere-se à própria concepção de avaliação evidenciada na forma como a medida processou-se, em que ficava evidente uma preocupação, apenas, com índices e dados estatísticos que deveriam ser apresentados ao Banco Mundial. A solução do problema da evasão e repetência deveria ser resolvido, em seu entendimento, tendo em vista a qualidade de ensino, possibilitando o acesso ao conhecimento como direito, ao invés de minimizar os conteúdos escolares e “empurrar” o aluno para atingir metas estatísticas (CORTINA, 2000, p. 97)

Destacamos que ao analisar os exemplares produzidos pela APEOESP em 1998, ano em que a progressão continuada foi implantada, não há artigos sobre o tema. Neste período, ganhou destaque nos artigos do sindicato a grade curricular definida na mesma resolução que implantou a progressão continuada. O tema progressão continuada só foi tratado no XVI Congresso Estadual da APEOESP, em novembro de 1998. Com a greve dos professores, em 2000, o tema ganhou repercussão e a APEOESP começou a defender o fim da aprovação automática.

No período da greve, o folheto *A farsa da progressão continuada no Estado de São Paulo*, afirmava que devido à falta de infra-estrutura e condições de trabalho para os professores, “o mecanismo de aprovação adotado pela SEE [...] não é, nem nunca foi, progressão continuada”. Segundo a APEOESP:

A solução para esta questão [a repetência] não pode ser encontrada em formas simplistas e imediatistas, mas tem que ser pensada de uma profunda

reflexão sobre o sistema de avaliação, acompanhada de um conjunto de medidas que equipem melhor a escola pública, valorizem os profissionais da educação e lhe dêem melhores condições para entender este problema. Não é o que vem fazendo a SEE. Confrontados com este grave problema. Rose Neubauer e sua equipe optaram por abordá-lo de um ponto de vista financeiro e contábil, investindo numa fórmula que prioriza a redução das estatísticas de repetência e os custos do sistema educacional.

Segundo o sindicato, a decisão da SEE ignorava fatores importantes que colaboravam na manutenção dos índices evasão e repetência, a forma de organização do sistema de ensino e as condições de formação e de trabalho dos professores. Conforme Cortina (2000), a APEOESP reivindicava investimentos em infra-estrutura e medidas financeiras, organizativas e pedagógicas que pudessem garantir as condições de trabalho para os professores e o envolvimento da equipe escolar, da mesma maneira criticava a forma nada democrática com que a medida havia sido promulgada. Reafirmava, portanto, a necessidade de priorizar o ensino, valorizando seus profissionais.

Quanto à recuperação proporcionada pela progressão continuada, o mesmo folheto, denuncia que estes programas de recuperação e classes de aceleração, “não recuperam nem preparam o aluno para a continuidade dos estudos. Servem apenas para apresentar aos organismos internacionais financiadores [...] resultados estatísticos que ‘comprovam’ o ‘acerto’ destas políticas”.

Destacamos que além de instituir a progressão continuada no ensino fundamental paulista, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 9/97, estabeleceu também a organização deste regime em um ou mais ciclos, porém deveria ser garantida a progressão continuada na passagem de um ciclo a outro. Na Indicação CEE nº 8/97, a adoção da progressão continuada é vista como:

Uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia do acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino.

Ao analisar a *Instrução Conjunta* bem como a Resolução SE nº 4/98, podemos notar que elas não apresentam uma fundamentação quanto à progressão continuada. Assim, podemos nos perguntar em que medida esta proposta mudaria de fato a organização escolar. A *Instrução Conjunta* denominada de *Reorganização Curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores* não faz nenhuma referência quanto ao currículo, de

como este deveria ser, o mesmo ocorre no que diz respeito à parte pedagógica, como por exemplo, a recuperação.

Ressaltamos que aos professores da rede de ensino paulista, somente foi destinado um documento sobre a progressão continuada para orientação. Este foi enviado às escolas no início do ano letivo e denominava-se *Escola de Cara Nova – Planejamento 98*. Nele temos os princípios e as diretrizes da progressão continuada, os quais apontam a necessidade de acabar com a cultura da repetência e destacam que isto merece uma mudança na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação. A questão que fica: qual mudança e qual seria a finalidade verdadeira desta medida?

Acerca da política, podemos dizer, no fundo, ocorre que a discussão do ciclo básico tangencia a questão da municipalização de ensino, na medida em que o Governo do Estado de São Paulo e a Secretaria de Educação desenvolviam estudos para o financiamento de projetos com o Banco Mundial. Algumas das diretrizes do Banco referiam-se à descentralização de ensino, na forma de municipalização, e melhoria dos índices de escolaridade, o que supunha queda da taxa de reprovação.

O Governo Montoro faz a proposta pedagógica do ciclo, o Governo Quéricia faz a municipalização, via terceirização dos serviços e municipalização dos projetos, mas continua o ciclo básico e, neste governo é formulado o acordo com o Banco. O Governo Fleury suspende tudo, em nome do Projeto Escola Padrão, adotado como marco do governo, mas continua o Ciclo Básico. E no Governo Covas tudo é retomado, fim da experiência da Escola Padrão, recuperação da discussão dos ciclos, reorganização do sistema escolar, reestruturação das escolas, municipalização do ensino, e desembolso do financiamento do Projeto com o Banco Mundial. Medidas que contemplavam as diretrizes do Banco e marcam uma nova administração pública, guiada pelas idéias de controle de recursos, eficiência e eficácia. Tendo isso como metas estabelecidas, os problemas que coexistiram com o Ciclo Básico, tais como a resistência dos educadores e os problemas por estes enfrentados decorrentes das condições de trabalho, não foram revistos pelo governo. Valemos-nos aqui das palavras de Cortina (2000) para apontar o que vem ocorrendo com a educação:

[...] os dirigentes que se sucedem à frente da Secretaria de Estado da Educação parecem preocupados tão somente em imprimir uma marca política de governo. A cada nova gestão um novo programa é lançado sem a menor consideração ao cotidiano da escola pública, ao trabalho ali desenvolvido que procura atender aos reclamos da reforma anterior. Desconsidera-se o trabalho anteriormente planejado para proclamar-se uma

nova solução redentora que pretende resolver os problemas do ensino. São programas que nascem em gabinetes, são lançados na rede, permanecem algum tempo e logo começam a definhar. Os recursos vão-se escasseando, o rigor vai-se esvaecendo e tudo o que havia sido planejado morre sem o menor compromisso e respeito pelo investimento, pelo trabalho aplicado e pelo público, enquanto beneficiário desse serviço e gerador dos recursos. (CORTINA, 2000, p.250).

CAPÍTULO 2

CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA: SINÔNIMOS OU CONCEITOS ANTAGÔNICOS?

No contexto educacional brasileiro, os termos “ciclos” e “progressão continuada” têm sido amplamente discutidos e implantados nas redes educacionais sob o discurso político de democratizar o ensino e proporcionar uma educação de qualidade para todos. Há de se notar que estes termos diferem entre si, apesar de serem empregados em muitos discursos como sinônimos. Tendo em vista que esta problemática atinge nosso objeto de estudo, na medida em que precisamos distinguir tais termos para a construção de nosso trabalho, retomamos alguns trabalhos já realizados sobre os ciclos e progressão continuada a fim de contrastar as diferenças entre os termos, de forma a possibilitar nossa própria construção de um conceito para eles, mesmo que provisória.

2.1 Os conceitos por meio da literatura.

Apesar do uso generalizado da expressão ciclos no campo educacional para caracterizar uma organização desseriada, uma análise mais detalhada de seu emprego aponta para uma diversidade de conceitos e de iniciativas de organização escolar. Segundo Arroyo (1999), quando se trata do ensino em ciclos, as experiências são diversas e até mesmo desconhecidas, sendo que, na maioria das vezes, não rompem com a lógica seriada herdada dos grupos escolares:

[...] Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclo de progressão continuada, ciclos de competência, de alfabetização [...], ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. **Na maioria das propostas a lógica seriada não é alterada por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção** [grifo nosso] (ARROYO, 1999, p. 155).

Sobre o estudo de Arroyo vale observar que o ensino em ciclos, na prática, só difere da escola seriada, na medida em que diminui a reprovação e, assim, a retenção a curto prazo, de forma a concretizar os objetivos das políticas educacionais.

Dados do INEP apontam um crescimento do ensino ciclado, para observarmos como este processo vem se desenvolvendo no Brasil apresentamos um dimensionamento das iniciativas de organização curricular do ensino fundamental em ciclos no território nacional. Ressaltamos, no entanto, que nosso trabalho não tem como objetivo o levantamento de iniciativas desencadeadas sob o conceito de ciclos, até mesmo pela impossibilidade material de tal empreendimento. Neste excerto, temos como objetivo central analisar contribuições que possam indicar, significativamente, um rumo para a conceituação de ciclos. Os dados aqui discutidos nos interessam como parte do processo da problematização e conceituação de ciclos bem como da diferenciação do conceito de progressão continuada instituída no Estado de São Paulo. Para tanto, buscamos levantar dados oficiais sobre o assunto e, em seguida, nos direcionamos aos estudos sobre os termos.

A partir dos dados e tabelas apresentadas no INEP (2000), montamos a tabela seguinte, nela podemos notar que o ensino ciclado incide mais sobre a região sudeste, fato este que reforça a necessidade pela busca de uma conceituação, bem como a comparação do conceito de ciclo e progressão continuada.

Número de escolas de ensino fundamental por forma de organização, segundo as Unidades da Federação - Brasil 1999

Unidade da Federação	Seriado (%)	Ciclos (%)	Mais de uma forma de organização (%)
Brasil	82,4	10	7,6
Norte	97,7	0,3	2
Nordeste	92,9	1,7	5,4
Sudeste	42,7	41,6	15,7
Sul	90,7	3,8	5,5
Centro-Oeste	82,9	2	15,1

De acordo com os dados da tabela acima, do total de alunos matriculados em 1999, nas redes pública e privada, 10 % encontravam-se em escolas que organizavam todo ensino fundamental em ciclos, 7,6 % em escolas que combinavam ciclos e séries e 82,4 % em escolas

seriadas. Estes dados evidenciam que o ensino fundamental brasileiro era majoritariamente seriado, sendo que modalidades alternativas à seriação concentravam-se quase em sua totalidade nos estados de Minas Gerais e São Paulo, que juntos respondiam por 93% de todas as matrículas em escolas exclusivamente organizadas em ciclos. Vale salientar que a implementação do ensino em ciclos em Minas Gerais, segundo Tommasi (1996), é um dos motivos que levou o Banco a investir no Estado. Conforme a autora, o financiamento do Banco Mundial para o estado de Minas Gerais se sustenta também pelo fato desta região ter implementado, pioneira e simultaneamente, o Ciclo Básico (promoção automática da 1ª à 2ª série), o Programa de Avaliação da escola Pública, eleição dos diretores pela comunidade escolar, criação dos Colegiados Escolares e autonomia escolar. No entanto, o estudo aponta que o Governo de Minas Gerais gasta cerca de 35% de sua receita em educação, a fim de melhorar o desempenho do sistema educacional, com a implementação do projeto “Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais” (Pró-Qualidade),

O projeto de Minas Gerais serviu seguramente como **referência** para a elaboração dos outros projetos estaduais, assim como para a última negociação do Projeto do Estado de São Paulo (mesmo porque a atual Secretária de Educação desse estado estava entre os assessores que participaram da elaboração do projeto Pró-Qualidade). (TOMMASI, 1996, p.215)

Segundo Alvarse (2002) quando o assunto é a adoção do ensino ciclado, a principal justificativa para o fato está relacionada:

[...] ao rendimento escolar, isto é, aos índices de promoção e retenção. Ainda que não possam ser justificados exclusivamente em função desses indicadores, inegavelmente foi se configurando no Brasil o desafio candente de superar a situação de exclusão social que marca a escolarização fundamental. Pode-se articular este aspecto com dois outros. Primeiramente, a contradição entre uma escolarização que é legalmente obrigatória mas que na prática não se verifica, tanto pelos potenciais alunos que não têm acesso mediante a efetivação da matrícula, como também pelos alunos que tendo tido acesso não conseguem concluí-la, o que se configura no fenômeno da evasão. Em segundo lugar pelos alunos que, tendo concluído a escola fundamental, o fizeram em muito mais de oito anos por conta da reprovação e repetência. (ALAVARSE, 2002, p. 85)

No que diz respeito aos alunos que estavam matriculados no ano 2000, o rendimento do ensino fundamental no Brasil, conforme dados oficiais do INEP (2001), indicam que embora tenha havido uma melhora no rendimento, o quadro ainda é muito grave. Na primeira série, mais de um quarto dos alunos não é promovido, quer por evasão, quer por reprovação. E este

quadro se mantém na segunda série. Constatase, ainda, que se mantém o “gargalo” da 5ª série, na qual a taxa de promoção cai a proporções só superadas pela 1ª série. Reafirmamos aqui que este é um dos motivos pelos quais, em nosso recorte, contemplamos as quintas séries. No total, 20% dos alunos matriculados não são promovidos, o que representa, em termos absolutos, mais de sete milhões de alunos.

Para Alavarse (2002), as iniciativas de organização do ensino sob formas denominadas ciclos ainda são minoritárias e sem unidade entre elas. Destaca ainda que pelas menções legais e oficiais, pelo peso específico das redes que adotam ciclos, e pelo debate que se verifica nos meios acadêmicos e de comunicação, reforça-se a necessidade de avançarmos em sua formulação.

Alguns estudos apontam que a concepção implícita à organização do ensino em ciclos é a de que a escola deve garantir a aprendizagem significativa para todos os alunos e, portanto, faz-se necessário construir outra escola. Desta forma, a mudança da organização do ensino de séries para ciclos não representa uma alteração simples. Ela constitui-se como uma forma de construir uma nova concepção de escola que vise uma sociedade mais justa:

Os ciclos devem ser vistos como oportunidade para elevar a conscientização e a atuação dos professores, alunos e pais, retirando-os do senso-comum e revelando as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade – e não apenas para serem vistos como uma “solução” técnico-pedagógica para a repetência. (FREITAS, 2002, p.321)

Considerando tal afirmação, ao nos direcionarmos para o cotidiano escolar paulista, nos deparamos com a mesma organização escolar do início do século. Apesar do discurso atual pregar que a educação é o meio de tornar a sociedade mais justa, é praticamente imperceptível o que realmente tem sido feito para isso.

Segundo Romanini (2007), a organização do ensino deveria basear-se no processo de aprendizagem; reorganizar o ensino, passando de um sistema seriado para um sistema de ciclos, supõe a necessidade de mudanças em todo o fazer pedagógico e, conseqüentemente, a revisão das abordagens teóricas e concepções sobre o ensino, aprendizagem e avaliação.

A proposta de diminuir a repetência no cotidiano escolar é discutida no Brasil desde a década de 20, como vimos anteriormente. Nesta época a idéia de um ensino sem interrupções anuais, ou seja, sem retenção no final de cada ano letivo, era vista como solução para resolver o problema da falta de vagas; na década de 50, passou-se a questionar quais seriam as vantagens da repetência no processo educacional, e retomou-se o debate sobre uma trajetória escolar sem interrupções. Assim, diferentemente dos ciclos, a promoção continuada pode ser

considerada um princípio que não difere da idéia defendida de promoção automática. Os dois conceitos poderiam ser considerados sinônimos quando remetem à idéia de uma trajetória escolar sem reprovações.

No que diz respeito à idéia de promoção automática, vale ressaltar que ela encontra, no Brasil, seus defensores, tais como Almeida Junior e Dante Moreira Leite, porém estes já salientavam a necessidade de rever outros aspectos da organização escolar e não somente a repetência. Para estes autores, o desafio é desenvolver um novo sentido para a escola, no qual os alunos estudam pelo “desejo de cultura” e não apenas para tirar nota e receber seu diploma. Demonstravam assim que mudanças educacionais deveriam ter em suas propostas a construção de uma nova concepção de educação.

Com Almeida Junior e Dante Moreira Leite, a expressão promoção automática ganha novo significado na medida em que, antes deles, já havia sido usada por Sampaio Dória, em 1918, e por Oscar Thompson, em 1921; esses últimos autores empregavam a expressão promoção automática e a defendiam, procurando dar solução para o problema existente, desde o início do século, de retenção excessiva de alunos nas primeiras séries do ensino primário que causava o acúmulo nas séries seguintes.

Destacamos aqui que o tema “promoção automática” ganhou destaque especial durante a Conferência Regional Latino Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, em Lima, Peru, no ano de 1956, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA). Mobilizado com a questão, Almeida Júnior proferiu conferência defendendo o sistema de promoções na tentativa de solucionar o

[...] grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar, mediante as seguintes medidas:

- a) revisão dos sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo;
- b) estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola. (ALMEIDA JUNIOR, 1957, p.3)

É notável a preocupação dos estudiosos do tema acerca das condições de implementação de tais medidas, entre estas preocupações ressalta-se a adesão do professorado. Barreto e Mitrulis (2001, p. 105), em análise sobre o pensamento de Almeida Júnior, afirmam que se tratou de uma visão bem cautelosa, pois para o estudioso:

[...] nem a ‘promoção em massa’, nem a ‘promoção por idade’, nem tampouco a ‘promoção automática’ convinham de pronto ao caso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o ‘espírito’ do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além de quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 105).

O autor apontava para a necessidade de se produzir nas escolas condições para a adoção da promoção automática. Entre as quais sugeria aperfeiçoamento do professor, o aumento da escolaridade primária, cumprimento efetivo da obrigação escolar (aluno ingressar com 7 anos e não mais tarde), modificação da vigente concepção de ensino primário, revisão dos critérios de promoção. É perceptível no discurso desta autor que algo deveria ser feito para modificar o quadro educacional brasileiro, no entanto, chama-nos a atenção o fato de que qualquer mudança deveria ser bem planejada e acompanhada de um suporte técnico-pedagógico que proporcionasse uma mudança verdadeira.

Assim como Almeida Júnior, Dante Moreira Leite (1959) também entendia que:

[...] a solução para a repetência seria a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno. A atividade seria estruturada do ponto de vista cognitivo, com objetivos claros para o professor e os alunos, mas ajustada ao que a criança pode fazer para obter sucesso, auto-estima e aprovação social. Somente a promoção automática poderia permitir um currículo adequado à idade. Alunos de 10 e 15 anos poderiam ter o mesmo desempenho acadêmico, mas seriam diferentes do ponto de vista de seu desenvolvimento afetivo, social e mesmo intelectual. As classes deveriam ser organizadas por idade e o professor nortearia sua atuação docente pelo princípio da heterogeneidade, respaldado no entendimento que diferentes grupos dentro das classes trabalhariam em atividades diferentes ou semelhantes, mas sempre com um nível de realização esperado diferente (LEITE, 1959, p.108).

A adoção da promoção automática, sempre gerou polêmicas, já que todos a viam como uma possível solução para os problemas educacionais, mas ao mesmo tempo tinham suas ressalvas. Para o sociólogo Pereira (1958), a adoção da promoção automática poderia alterar as taxas de repetência escolar, porém não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema. Segundo ele, os elevados índices de repetência não estavam relacionados somente ao alto padrão de exigência escolar, mas sim, às condições precárias de funcionamento das escolas primárias bem como às condições extra-escolares, ligadas às situações sócio-econômicas de vida da população:

[...] De fato, mais que simples problemas educacionais, apresentam-se como manifestações parciais, no campo da educação escolar, de problemas sociais gerais da comunidade nacional brasileira. Chega-se, portanto, à conclusão de que a solução dos problemas do nosso ensino primário depende grandemente da solução desses problemas gerais, que envolvem aspectos econômico-sociais básicos da vida brasileira e não apenas o aspecto educacional (PEREIRA, 1958, p. 21)

Leite (1959) defendia a necessidade da escola se preparar para instituir a promoção automática, já que pressupunha que a medida implicava numa transformação radical da escola: converter seus objetivos básicos de forma que os professores e alunos passariam a viver em torno de outros valores e aspirações. Atentava a respeito dos possíveis problemas que essa estruturação traria, mas que só seriam conhecidos na vivência da situação. Previa que o desnível entre os alunos existiria e que poderia ser solucionado com a adoção de uma metodologia mais ativa e diversificada; sugeria também a adequação do currículo ao desenvolvimento do educando, propondo, sobretudo, resumi-lo, retirando os itens inadequados à idade dos alunos. Afirmava que aprender quantitativamente menos conteúdo não significa aprender com menos qualidade e, vice-versa, aprender quantitativamente mais conteúdos não significa aprender melhor.

No que tange à progressão continuada, uma das condições facilitadoras para sua implantação era a preparação organizacional da escola em ciclos – a divisão do Ensino Fundamental em períodos maiores que a série anual – levando em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Essa organização, também sugerida na LDB/96, já tinha sido instituída em algumas administrações estaduais do país, no final da década de 60, quando, após os anos de ditadura, alguns intelectuais progressistas ocuparam postos na administração central do sistema de ensino. Ao estudar o assunto, Vasconcellos (1999) destaca que:

[...] o que está em questão não é absolutamente apenas o colocar fim à reprovação. [...] Este fato pode polarizar nossa atenção e acabar por eclipsar mudanças tão fundamentais. [...] Não temos dúvidas de que a reprovação é um nó que incomoda há pelo menos duzentos anos aqueles que sonham com uma educação democrática. Todavia, de nada adianta acabar com a reprovação se não for revista toda uma concepção de conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento, currículo, ocupação do espaço e do tempo escolar. (VASCONCELLOS, 1999, p.84).

Até meados da década de 60, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, o cotidiano escolar seriado se mantivera predominantemente, sendo que tornava a reprovação uma constante na escola. Esta organização de ensino gerava altos índices de evasão para o sistema educacional paulista. A organização seriada perdurou oficialmente no cotidiano e na legislação até a LDB/96. Vale destacar que a primeira tentativa de romper com este modelo ocorreu na rede estadual de São Paulo, de 1969 a 1972 (nível I – primeira e segunda séries e nível II – terceira e quarta séries), por iniciativa do professor José Mário Pires Azanha, que ocupava a chefia de gabinete da SEE por meio do ATO 306/68. Segundo Silva (2001):

O ATO 306/68 não tratou explicitamente da promoção automática dos alunos, mas dispôs sobre a medida do rendimento escolar no curso primário, e agasalhou uma tentativa de adequação a um novo modelo de avaliação do rendimento escolar condizente com a nova estrutura do ensino primário [...]. (SILVA, 2001, p.90).

A implantação do ensino em ciclos perdurou principalmente na década de 80 e, no Estado de São Paulo, em particular, esta experiência resultou na implantação da progressão continuada em 1998 em toda a rede estadual, como vimos no capítulo anterior.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, promulgada sob o nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, na seção III que trata do ensino fundamental, especificamente nos parágrafos 1º e 2º do artigo 32:

§ 1º É facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

A LDB em vigor foi instituída sob o discurso de atender às demandas da realidade educacional brasileira do século XXI e garantir o princípio de igualdade preconizado na Constituição Federal de 1988.

Como vimos no Capítulo 1, a adoção do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo foi considerada por muitos como uma das medidas de maior impacto na rede pública, seja pela influência dos órgãos multilaterais ou pelas mudanças que sua formulação legal pressupunha. A Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 9/97, homologada pela Resolução da Secretaria de Educação de 04/08/97, instituiu-a no ensino fundamental do

Estado de São Paulo. A mesma também estabelecia a organização deste regime em um ou mais ciclos, desde que garantida a progressão continuada na passagem de um ciclo a outro; sua implementação prática ocorreu na rede no ano letivo de 1998. A medida é vista como forma de contribuir

[...] para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia do acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino (Indicação CEE nº 8/97).

A progressão continuada, no Estado de São Paulo, foi implantada na gestão do PSDB (1995-1998). Concretizada no modelo de escola chamado *Escola de Cara Nova*, foi uma das várias medidas e alterações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Dentre as medidas salientamos as que influenciaram no trabalho docente: jornada semanal de 40 horas para professores do ciclo II do ensino fundamental; horas de trabalho pedagógico com o professor coordenador pedagógico, com tarefa de auxiliar o trabalho pedagógico da escola e de formação continuada dos professores.

Vale destacar que ao estudar a instituição escolar, Petitat (1994) ressalta que a graduação dos programas de ensino, a organização em série, o controle do tempo e do espaço dos alunos na escola, a distribuição dos conteúdos de ensino pelos diversos dias e horários, a instituição de práticas reprovadoras presentes desde o século XV são elementos do sistema escolar do passado que ainda persistem no cotidiano escolar. A realidade contemporânea presente nas escolas com a progressão continuada, parece-nos, não ter sido alterada, fato que nos impulsiona ao estudo da temática.

Almeida Junior (1957) e Dante Moreira Leite (1959), em seus estudos, já apontavam o limite e o alcance de medidas que abolissem a reprovação do cotidiano escolar sem a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. A busca de soluções para problemas reconhecidos no passado, que ainda perduram no cotidiano escolar, permitem supor a necessidade de estudos e alterações para concretizar a idéia da progressão continuada como forma de enfrentar as questões da aprendizagem, da evasão e repetência.

Segundo Silva (2001), a implementação da progressão continuada no Estado de São Paulo teve a qualidade do ensino comprometida na medida em que os professores não aderiram à política. Para a autora, a implementação das propostas que foram levadas a efeito por meio da promoção automática a partir da década de 80 (São Paulo, Minas Gerais e

Paraná, por exemplo) careceram, fundamentalmente, do envolvimento e da preparação pedagógica dos professores com relação a seus compromissos, fundamentos e práticas.

Em relação à progressão continuada, Paro (2001) aponta que nela está implícita a progressão automática do aluno; nesta organização de ensino, o ponto de resistência é a crença de que sem reprovação, e com a perspectiva do aluno passar sempre, leva-se ou pode-se levar o aluno a chegar ao fim do ciclo sem aprender. Segundo o autor, esta visão atribui à progressão um ensino de má qualidade e traz implícita a idéia de que com a reprovação pode-se culpar o aluno pelo fracasso escolar.

Já Mainardes (1998, p.26), aponta que a proposta de progressão continuada pode impulsionar mudanças qualitativas na educação, as quais colocam no centro das reflexões aspectos como a organização de tempo e espaço bem como relações com o poder e o saber. Para o autor, a progressão continuada é uma prática pedagógica centrada na consciência e vontade do professor em transformar e na decisão coletiva de provocar as mudanças qualitativas tanto almejadas, que deverão ser gestadas na reorganização e atuação do trabalho escolar pelo conjunto dos atores educacionais. Neste sentido é possível trazer à tona o fato de que na maioria das vezes o professor é objeto das mudanças educacionais, fato que impossibilita que seu trabalho seja reformulado, pois os impasses do trabalho docente são deixados de lado na formulação das políticas.

Para Barreto e Mitrullis (2004), na proposta expressa pela legislação paulista de 1996:

[...] o ciclo é entendido como um conjunto de graus ou séries consecutivas entre as quais não há reprovação, mas cujos conteúdos de ensino se reportam ao grau ou série oferecendo balizas ao trabalho pedagógico dos professores. (BARRETO E MITRULLIS, 2004, p.222)

Neste fragmento, as autoras apontam que um dos grandes problemas na implantação dos ciclos incide sobre o no predomínio de práticas pedagógicas que têm a organização seriada como princípio ordenador. Segundo as autoras, a longa duração dos ciclos, aliada à dificuldade de responsabilidade coletiva pelo desempenho dos alunos, oriundos de uma tradição cultural de trabalho solitário e parcelado, bem como da alta rotatividade da equipe técnica e docente também contribuem para a inviabilidade e o sucesso de algumas propostas. No discurso dos professores, analisado no capítulo 3 deste trabalho, poderemos perceber a repercussão deste problema no cotidiano escolar atual. Autores como Teixeira (1999) e Mainardes (1998 e 2001), no que diz respeito ao elemento central para o êxito da progressão continuada, destacam os professores enquanto agentes dinamizadores do cotidiano escolar.

Abrangendo a questão série/ciclos e fundamentada nas escolas pesquisadas, Quagliato (2003) aponta que podemos constatar que as séries não foram suprimidas, mas continuam sendo o ponto de referência das escolas, assim como os conteúdos que deverão corresponder a cada série. O que mudou, e isso tem gerado muitas polêmicas, foi o fato de que, para progredir de uma série para outra, independe o resultado da avaliação realizada pelo professor:

[...]podemos perceber que, embora os professores, o professor coordenador e o diretor façam referência aos ciclos, na escola, a divisão em séries continua persistindo. Toda a documentação ainda faz menção à série. Os alunos, nos ciclos, ainda estão organizados em série. (QUAGLIATO, 2003, p.101)

O estudo de Quagliato (2003) mostra que a escola ainda vive a divisão seriada, nos conteúdos que serão desenvolvidos em cada série e na avaliação relacionada às séries. Aponta também que para a Secretaria da Educação, a Progressão Continuada pressupõe que o aluno deva ser constantemente avaliado e que participe obrigatoriamente de atividades de reforço e recuperação, sempre que apresentar dificuldades de aprendizagem.

Já para Steinvascher (2003), o princípio educacional da progressão continuada poderia ser definido como progressão na trajetória escolar na medida em que:

Este princípio questiona aspectos fundamentais da organização educacional bem como o mecanismo de aprovação/reprovação, a organização curricular e a avaliação da aprendizagem. Entretanto, estas mudanças dependem do processo de formulação e implantação das políticas educacionais, nas quais a concepção e organização do ensino fundamental são tecidas (STEINVASCHER, 2003, p.44).

Ao abolir a aprovação/reprovação do sistema escolar por meio da progressão continuada, a SEE justifica a opção pelo regime com alguns argumentos. Um deles é o de que o procedimento tradicionalmente adotado de aprovação/ reprovação no sistema escolar brasileiro não garante a aprendizagem dos repetentes. Esclarece também que a reprovação escolar constitui um instrumento de seletividade intra-escolar já que o conceito de avaliação que a LDB e a Deliberação 09/97, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo estabelecem, diz que a avaliação não se limita a um processo decisório quanto à aprovação/reprovação do aluno, mas sim a um procedimento pedagógico que deve nortear o trabalho do professor, visando verificar os progressos na aprendizagem e determinar se há necessidade de adoção de meios de recuperação ou reforço.

Oliveira (1998) alerta para o fato de que a reprovação é a maior aliada da evasão, ela constitui obstáculo ao direito à escola socialmente defendido, previsto e assegurado na LDB/96. Para a autora, a progressão continuada não deve ser entendida como esvaziamento do ensino. É preciso, segundo ela, avançar no entendimento pedagógico e considerar que toda criança é capaz de aprender e deve ser avaliada no seu conjunto como um ser que tem heterogêneos domínios da aprendizagem e não é fragmentado em pedaços de disciplinas:

Os avanços sócio-cognitivos não seguem um percurso linear, representando a soma de sucessivas aquisições, mas o que se observa é um movimento espiralado, no qual mesmo que algumas aprendizagens fiquem prejudicadas por um certo período, isto não implica perdas para o desenvolvimento global do indivíduo. (OLIVEIRA, 1998, p.6)

Segundo Abramowickz (1999), uma premissa fundamental a sustentar o regime de progressão continuada diz respeito ao tempo que o aluno deve ter para sua formação que não é necessariamente traduzido ou expresso em bimestres, semestres ou anos. O tempo deve ser diferente por respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno; o ritmo não é linear nem homogêneo, já que a aprendizagem não se faz por acumulações sucessivas, mas por um movimento espiralado, e é decorrência da interrelação entre aprendizagens que ocorrem não só na escola, mas também fora dela e que apresenta uma progressão contínua. Abramowickz (1999) salienta que

Ao pensar em um sistema de ciclos que substitui o sistema seriado, buscase inverter a lógica seletiva deste último, em que os tempos são iguais para todos, em uma homogeneização artificial, por uma lógica de tempos diversos de constituição do conhecimento. [...] sabemos que os ritmos de aprendizagens são diferenciados, não lineares, nem homogêneos. A aprendizagem se faz, não por acumulações sucessivas, mas por uma concepção espiralada (ABRAMOWICKZ, 1999, p.159).

Com o sistema de ciclos, as experiências extra-escolares e acadêmicas dos alunos devem ser sempre consideradas ou levadas em conta no aprendizado escolar – e, sobretudo, todos os progressos alcançados pelo aluno em cada ano de vida escolar. A tradicional escola que exigia prévios conteúdos, domínio de saberes em cada série, deve ser substituída por uma escola produtiva, com diferentes ritmos e tempos. Nela, o aluno deve ser respeitado com sua bagagem e capacidades, e o seu desempenho deve ser referencial apenas para se verificar seu crescimento contínuo, o que aprendeu mais e o que não aprendeu. No entanto, se contrastarmos esta idéia de ciclo com o atual cotidiano da rede pública paulista, nos

depararemos com um currículo único que não considera tais diferenças, mas retoma a questão do domínio de determinados conteúdos para cada série, então fica a pergunta: o termo progressão continuada pode ser sinônimo do ensino em ciclos mesmo diferindo em seus princípios norteadores?

Sacristán (1998) também considera que o sistema de ciclos, como unidades didáticas, permite uma organização do conteúdo com um tempo mais dilatado para sua aprendizagem e avaliação. O professor dispõe de mais tempo para trabalhar os conteúdos e o aluno mais tempo para aprender. De fato, o ciclo, como unidade de organização, proporciona ao professor uma margem maior de flexibilidade, a fim de adaptar a aprendizagem ao ritmo dos alunos em grupos heterogêneos. Permite melhor a idéia de diversidade entre os alunos e mais facilmente agrupar conteúdos diversos em torno de muitas unidades globalizadoras. Nos ciclos, o professor dispõe de mais tempo para alcançar os objetivos propostos com seus alunos e, sobretudo, lhe é permitido entender a aprendizagem do aluno como um processo cíclico e não meramente linear. Voltamos à progressão continuada implantada no Estado de São Paulo, que atualmente tem a Nova Proposta Curricular como currículo único a ser seguido por todas as escolas da rede estadual, para contrastá-la ao ensino ciclado, pois com a implementação desta Nova Proposta, os professores têm um tempo determinado para atingir os objetivos propostos, têm determinado número de aulas anuais para cumprir o conteúdo programado, assim, a bagagem do aluno bem como seu ritmo de aprendizagem continuam sendo deixados de escanteio.

Para Freitas (2003)

Os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação. Só por isso, já devem ser apoiados. Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel e a associam com ações complementares – reforço ou recuperação paralela, por exemplo. As possibilidades efetivas de maior sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos, as quais, por sua vez, são limitadas pela realidade da organização social vigente. (FREITAS, 2003, p. 51)

É nas palavras deste estudioso que podemos encontrar caminhos para diferenciar e conceituar a progressão continuada do ensino em ciclos:

Com intuito de demarcar inicialmente nosso entendimento do que seja “ciclo”, gostaríamos de diferenciar [...] duas formulações que são correntemente chamadas de “ciclos”, mas que a nosso ver não deveriam sê-lo: trata-se da diferenciação entre a estratégia de ‘organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente

significativas para a idade do aluno' e de 'agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno'. [...] a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc). uma e outra têm seus problemas, mas são concepções diferenciadas, chamaremos de ciclo apenas experiências como a primeira, reservando para a segunda seu nome correto: progressão continuada. (FREITAS, 2003, p. 9)

Romanini (2007) vem acrescentar que em São Paulo, embora se diga que o ensino está organizado em ciclos, no que diz respeito à eliminação da repetência, é notório que não houve ruptura com o regime seriado, tudo é organizado pensando na seriação, começando pelo processo de atribuição de aulas. Acrescentamos aqui que a Nova Proposta Curricular implantada em 2008 pela Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, prevê um currículo unificado para toda a rede vem reafirmar a lógica seriada que prevalece na escola e reafirma a lógica prevista nos documentos do Banco Mundial.

A proposta de currículos simplificados, definidos em termos de habilidades básicas são sempre indicados nos documentos. O estabelecimento de padrões, em especial o currículo e a avaliação da aprendizagem faz parte das áreas selecionadas para a reforma do sistema educacional nos documentos dos anos 90 (KRUPPA, 2000, p.101)

É a partir de medidas como estas que podemos verificar que a escola encontra-se a mercê do capitalismo, sendo que a interferência dos órgãos multilaterais tem como foco central a expansão da educação básica, porém com uma educação mínima para todos.

O estudo de Dalben (2000) sobre os conceitos também merece destaque na medida em que diferencia a progressão continuada do Estado de São Paulo sugerindo que os ciclos propõem alterar os tempos e espaços da escola:

[...] na organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos curriculares em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos para a sua aprovação para a série seguinte, caso contrário deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos para assimilá-los. A Escola Plural traz uma nova organização baseada em três ciclos: 1º Ciclo (infância) compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º Ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade... [...]O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade (DALBEN, 2000, p. 21).

Dentre os estudos sobre ciclos realizados implantados em outros estados brasileiros, Krug (2001), ao discorrer sobre a rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, destaca que:

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encaram a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professora individualmente (KRUG, 2001, p.17).

Conforme o quadro comparativo construído por Freitas (2003, p. 73), existem diferenças entre a progressão continuada implantada no Estado de São Paulo e os ensino em ciclos no restante do país que tornam tais conceitos praticamente antagônicos, na medida em que um está a serviço da formação do ser humano e o outro, no caso a progressão continuada, utiliza a medida com um caráter meramente instrumental e, nessa medida, parece encarar a educação como um serviço de mercado. Para o autor, a progressão continuada constitui um projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva; enquanto que o ensino em ciclos é resultado de um projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais. Acreditamos que a partir desta diferenciação o autor nos oferece uma síntese da base em que tais conceitos foram construídos e vem reafirmar as políticas educacionais trabalhadas no capítulo 1.

Como pudemos observar até aqui, os conceitos “ciclos” e “progressão continuada”, em alguns discursos, assumem certa semelhança e mesclam-se entre si; no entanto, há autores que aprofundam seus estudos e demonstram aspectos contraditórios entre os termos. Ao analisar a realidade escolar, constatamos como os ciclos diferem da progressão continuada. Em nossa leitura, averiguamos que os ciclos se constituem como uma organização de ensino diferenciada da progressão continuada na medida em que eles partem do pressuposto de que o ritmo individual do aluno deve ser respeitado, independentemente de um currículo pré-estabelecido. No ensino ciclado a preocupação maior é com os alunos e não com os números, como é o caso progressão continuada, que foi implantada para atender interesses políticos e

oferecer resultados rápidos, desprovidos, em sua maioria, de qualidade e preocupação com a formação.

No Estado de São Paulo, temos assistido a implementação de uma política educacional que, sob a máscara de democratização do ensino, tem oferecido o mínimo de educação para a maioria da população. Vale destacar que por trás desta medida estão os acordos com órgãos multilaterais, apresentados e discutidos no capítulo anterior, que impõem a ótica do capitalismo a um bem da humanidade: a educação.

CAPÍTULO 3

A PROGRESSÃO CONTINUADA NA VOZ DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

“Uma prática jamais se transforma pelo golpe de uma varinha mágica”

Hadji, 2002

Este capítulo tem por finalidade a análise dos dados empíricos obtidos na pesquisa junto aos professores de seis escolas estaduais, do município de São Carlos, interior de São Paulo. Esta fase de nosso trabalho realizou-se no período compreendido entre 06 de fevereiro a 06 de setembro de 2007. A pesquisa de campo teve como finalidade a busca de dados do cotidiano escolar que proporcionassem uma visão, mesmo que parcial e temporária, dos impactos da progressão continuada no cotidiano escolar. A partir destes dados e dos estudos realizados nos capítulos anteriores, buscamos construir uma reflexão acerca de nosso objeto de estudo: a progressão continuada.

Inicialmente, apresentamos a metodologia utilizada para obtenção destes dados e descrevemos quais os procedimentos de análise. Neste excerto buscamos explicitar os objetivos que levaram à elaboração do roteiro de investigação, anexo I. Em um segundo momento, partimos para uma breve contextualização de nosso campo de pesquisa abordando o município de São Carlos e as comunidades reunidas nos bairros, onde se localizam as escolas em que os sujeitos da pesquisa trabalham.

O último tópico deste capítulo apresenta a análise dos dados obtidos, a qual foi construída enfocando não somente os dados da pesquisa de campo, mas também a revisão da literatura usada ao longo deste trabalho de forma a construir as categorias¹.

¹Segundo BARDIN (2000, p.117), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior” (Idem, p.118).

3.1 O procedimento metodológico da pesquisa.

Como procedimento central de investigação foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, para se apreenderem e compreenderem as percepções dos professores selecionados sobre a aquisição e produção do conhecimento no regime de progressão continuada, bem como essa prática tem interferido no cotidiano escolar, no que diz respeito aos alunos que ingressam no ciclo II. Acreditamos que este período escolar constitui fonte importante de dados ao passo que os alunos já concluíram a primeira etapa da escolarização básica, ciclo I, e também pelo fato de, segundo dados do INEP, este período constituir um “gargalo” no sistema educacional devido à evasão e repetência.

Nas escolas pesquisadas o procedimento inicial foi o de contato preliminar com a direção, em seguida com a coordenação, a fim de levantar os professores de língua portuguesa disponíveis para participar desta pesquisa, cujo caráter qualitativo prescreve uma análise aprofundada das questões em pauta. A partir disto, nos reuníamos com os professores, individualmente, durante as HTPC's, gentilmente cedida pelas coordenadoras, para desenvolver a entrevista. Geralmente, as entrevistas foram realizadas em quatro visitas semanais com duração média de uma hora cada.

A discussão, nessas ocasiões, pautou-se sobre as percepções mais gerais dos professores sobre os impactos da progressão continuada, especificamente, sobre as dificuldades encontradas para lecionar e dar continuidade à aquisição e produção do conhecimento dos alunos que ingressam no ciclo II, período escolar ainda denominado entre o corpo docente das escolas entrevistadas como quinta série. Tal nomenclatura é um dos resquícios da escola seriada e frequentemente usada entre os docentes, assim sendo, também nos reportaremos ao período desta forma.

Os critérios para a seleção dos professores foram os seguintes: professores de língua portuguesa que trabalharam na escola seriada e que, atualmente, trabalham no cotidiano escolar proporcionado pela progressão continuada. Salientamos que ao se manifestarem dispostos a colaborar com nosso trabalho, dos nove profissionais, dois pediram que seus nomes não fossem identificados, por isso usaremos letras para identificar o discurso de cada um, como veremos neste excerto. Destacamos aqui que uma coordenadora pedagógica manifestou forte desejo de contribuir com nosso trabalho, por isso, em algumas partes da análise aparecerá seu relato. Ao selecionar professores de língua portuguesa levamos em

consideração o fato desta disciplina ter um maior número de aulas na grade curricular, o que proporciona um maior contato com os alunos do período escolar selecionado para a pesquisa.

Foram realizadas entrevistas em seis escolas estaduais no município de São Carlos, todas de ensino fundamental, ciclo II. A intenção era, a partir das escolas escolhidas no município de São Carlos, apresentar um panorama da realidade das escolas da rede estadual acerca dos impasses e possibilidades que o regime de progressão continuada proporcionou aos docentes para trabalhar com os alunos ingressantes no ciclo II.

Nas entrevistas buscamos dados da formação e da vida profissional do docente entrevistado, para que fosse possível aprofundar nosso conhecimento acerca das respostas obtidas e de sua experiência na rede, seja enquanto ACT ou professor efetivo. Nesta etapa também buscamos vestígios de como ocorre o processo de aquisição e produção conhecimento no âmbito escolar proporcionado pela progressão continuada, principalmente com os alunos que possuem maiores dificuldades. Visamos assim refletir acerca dos impasses proporcionados por este regime para o trabalho docente com os alunos das quintas séries. Além dos dados colhidos junto aos professores de português da rede estadual, utilizamos também as observações e experiências vividas como professora desta mesma disciplina e rede para subsidiar o roteiro investigativo.

As questões da pesquisa foram amplas a fim de garantir ao docente a possibilidade de expressar-se com maior liberdade sobre o tema. Abordamos desde a formação do professor até o histórico do cotidiano escolar oferecido pela progressão continuada bem como os meios, de âmbito individual ou estadual, para auxiliar o trabalho pedagógico. A opção por entrevistas semi-estruturadas proporcionou maior liberdade para os diálogos e para a expressão do pensamento dos professores, os quais se posicionaram em relação às últimas reformas ocorridas no estado de São Paulo, valorizando os tópicos que havíamos escolhido sobre a temática central.

Salientamos que a escolha por *entrevistas semi-estruturadas* ocorreu por acreditarmos que estas propiciam a flexibilidade necessária para os atores terem liberdade de poderem discorrer sobre as questões abordadas, informando e opinando sobre o tema proposto e expressando, inclusive, sentimentos, crenças e valores. Buscou-se, então, apreender e compreender as percepções desses atores sobre a progressão continuada e seus impactos para o período escolar estudado.

As entrevistas foram registradas por meio de anotações e ao fim de cada etapa, os entrevistados liam e viam se estavam de acordo com o que estava anotado ou se tinham outra informação a acrescentar.

Para preservar a imagem dos professores entrevistados, os mesmos tiveram a nomeação de acordo com a escola que trabalham. Para efeito de identificação, foram atribuídas letras do alfabeto às escolas e aos professores pesquisados:

Escola A - professor A1;

Escola B - professor B1;

Escola C - professor C1 e C2;

Escola D - professor D1 e D2;

Escola E - professor E1 e E2;

Escola F - professor F1.

Quanto à identificação da coordenadora pedagógica, que demonstrou desejo de expressar-se sobre o assunto, utilizaremos sua função como identificação sempre que a citarmos.

Ao selecionar as escolas buscamos abranger as localizadas no centro da cidade bem como as localizadas em de regiões periféricas, nosso critério foi geosocial. As escolas pesquisadas são localizadas tanto em regiões nobres do município quanto em regiões menos favorecidas, o que interfere em suas respectivas clientela bem como no processo de aquisição e produção do conhecimento.

A proposta que nos motivou a pesquisa de campo foi, principalmente, investigar como se configuram, para os professores de língua portuguesa, as percepções, as vivências e as expectativas de aquisição e produção do conhecimento dos alunos das quintas séries face à adoção da progressão continuada na organização pedagógica e na prática docente:

- Como se configuram, na narrativa destes professores, a busca pelo sucesso escolar de alunos ingressantes no ciclo II no regime de progressão continuada? A partir da prática da não-retenção escolar, que sentimentos e atitudes têm sido desencadeados no professorado face ao trabalho pedagógico e às relações com os alunos e seus familiares? Qual a avaliação dos professores sobre a progressão continuada como uma estratégia para garantir aos alunos das camadas populares o direito a uma educação escolar básica?

- O que estes profissionais entendem e esperam deste regime? De que forma eles conseguem assegurar a aquisição e produção do conhecimento neste contexto?

A abordagem metodológica aqui descrita é de cunho qualitativo, pois a compreensão de fenômenos sociais é privilegiada a partir de um contato aprofundado com os sujeitos em seu próprio ambiente, o que resulta em dados ricos em pormenores descritivos (BOGDAN,

BIKLEN, 1994). Porém, alguns dados quantitativos, como fonte e suporte para a análise qualitativa, foram, quando necessário, devidamente coletados e considerados.

O fato das entrevistas terem sido efetuadas no próprio ambiente dos atores entrevistados previa uma redução na ansiedade natural que cerca esse tipo de situação, além de possibilitar uma certa compreensão de “seu mundo particular”. Por outro lado, as interferências ocorridas, como algumas pequenas interrupções ou barulhos externos, não perturbaram a condução das entrevistas.

A análise do material discursivo obtido mediante a realização das entrevistas foi feita pelo método de análise de conteúdo, pelo qual se organizaram as categorias de análise que emergiram dos discursos produzidos pelos sujeitos, percebidas por meio dos elementos mais significativos e dimensões mais relevantes para os objetivos propostos (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Após a digitação das entrevistas, procedeu-se à leitura e releituras do material coletado, no intuito de identificar as impressões e orientações possíveis e apreender progressivamente os elementos visíveis e recorrentes nos discursos sem, todavia, descartar possíveis singularidades de sentidos produzidas. Tendo em vista os objetivos propostos, definiu-se um sistema de categorias e procedeu-se à organização e classificação dos dados face ao conteúdo dos discursos. Os dados foram então classificados progressivamente, de acordo com as categorias estabelecidas. Mas eles também impunham a elaboração de novas categorias, bem como a revisão de outras. Percebeu-se ainda a necessidade de se estabelecerem subcategorias no universo das grandes categorias que se afirmavam no decorrer da análise. Assim, ao se apresentar o trabalho docente “antes” e “depois” da progressão continuada, abarcaram-se aspectos como o desenvolvimento do currículo, a prática da avaliação e o atendimento diferenciado perante os alunos com maior defasagem. Portanto, as questões surgidas nos discursos se inter-relacionavam e constituíram um sistema de categorias que se mostrava pleno de sentidos e significados.

A descrição e a realização de inferências possíveis constituem o passo seguinte, do qual adveio a interpretação dos dados. O aprofundamento da análise dos dados conduziu, assim, à esquematização dos itens deste capítulo.

3.2 O município de São Carlos e as escolas pesquisadas.

Nossa pesquisa teve como fonte de dados seis escolas estaduais do município de São Carlos, interior paulista. Neste item apresentamos dados da região e das comunidades onde as escolas estudadas estão inseridas. Para isso, usamos fontes oficiais, como o IBGE e as observações dos docentes em suas entrevistas, as quais consideramos relevantes na medida em que o contato destes profissionais com a localidade é praticamente diário e mostra a opinião deles sobre seu próprio local de trabalho.

Os dados do IBGE 2007 apontam que o município de São Carlos conta com uma população de 212.956 habitantes. Segundo o Censo Educacional 2006 (Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP), o município possui 28.981 alunos matriculados no ensino fundamental, sendo que 17.008 estudam em escolas estaduais, 6.023 em escolas municipais e 5950 em escola privada. O que nos leva a seguinte tabela e ressalta a importância da rede estadual no município:

Ensino fundamental	
Privada	19,5%
Municipal	21,8%
Estadual	58,7%

Os dados de 2008 da SEE apontam que o município de São Carlos possui 20 escolas de Ensino fundamental Ciclo II (5ª a 8ª), dentre estas selecionamos seis que, além de possuir professores de língua portuguesa que lecionam na UE há mais de dez anos, se prontificaram a colaborar com nossa pesquisa.

No que diz respeito aos docentes do ensino fundamental, o mesmo estudo aponta que o município conta com o total de 1.653 professores, sendo que 932 pertencem ao quadro público estadual, 254 municipais e 467 às escolas privadas. Assim, podemos constatar a maior parte do magistério ainda pertence ao Estado;

Redes em que os professores lecionam	
Privada	28%
Municipal	15%
Estadual	57%

O município possui 62 escolas de ensino fundamental, destas 32 estaduais, 8 municipais e 24 privadas. Ressaltamos ainda que há na cidade quatro escolas de ensino superior: duas públicas (USP e UFSCar) e duas particulares. Apesar das intenções políticas de descentralização, aqui é possível notar que a responsabilidade pela educação básica da população ainda é predominantemente estadual:

Escolas de Ensino Fundamental	
Privada	38%
Municipal	13%
Estadual	49%

Ao analisar a tabela, podemos constatar que a educação privada vem ganhando espaço no contexto, mas por meio da tabela também é possível perceber a importância e responsabilidade que o Estado de São Paulo tem sobre a educação básica no município, destacamos que esta realidade se repete na maioria dos municípios no Estado, no entanto, nos reportaremos somente ao município citado.

Quanto à representação política do município de São Carlos, segundo o IBGE de 2004, o prefeito Newton Lima Neto do PT foi eleito com 48.876 votos seguido pelo candidato, Paulo Roberto Altomani (PSDB), com 32.367 dos 121.912 votos válidos. Desde o ano de 2000 a cidade é governada por Newton Lima Neto, eleito consecutivamente pelo Partido dos Trabalhadores (PT). As eleições de 2008 elegeram como prefeito Osvaldo Baptista Duarte Filho - Barba, do Partido dos Trabalhadores, para o mandato de 2009 a 2012.

Para facilitar nosso trabalho e do próprio leitor, como foi dito no tópico anterior, identificaremos as escolas por letras. Chamaremos de *Escola A* a unidade que se encontra localizada em um bairro de classe média alta e recebe alunos da redondeza. A *Escola B* é próxima à escola A e atende praticamente a mesma clientela, no entanto, o período da tarde recebe crianças de bairros mais afastados. Enquanto que a *Escola C* localiza-se na região central da cidade, sua clientela é menos favorecida porque é oriunda da periferia, já que o local onde se encontra estabelecida a escola é praticamente todo voltado para o comércio. A *Escola D* encontra-se em um bairro menos favorecido socialmente, de acordo com as falas dos próprios professores entrevistados, a escola está localizada em um bairro considerado periferia, esta UE é uma ETI – Escola de Tempo Integral. Já as duas escolas restantes, *escolas E e F*, possuem uma realidade regional semelhante, as duas localizam-se em bairros afastados e carentes.

3.3 Análise dos dados

A pesquisa realizada com os professores de língua portuguesa foi realizada de forma que fosse possível averiguar quais os impactos no processo de aquisição e produção do conhecimento no regime de progressão continuada. Pressupomos que a análise destes dados nos proporcionará uma reflexão sobre o cotidiano escolar e apontará aspectos que necessitam serem revistos. Para tanto, partimos de entrevistas pré-estruturadas com cinco questões que tiveram como foco investigativo a progressão continuada.

Sinteticamente, podemos dizer que neste capítulo procedemos a uma análise das percepções dos professores sobre os impactos da progressão continuada na produção e aquisição do conhecimento, no momento em que ainda se configuram dificuldades, resistências e dúvidas para a aceitação e implementação desta política. Pretendemos, com tal análise, identificar possíveis mudanças introduzidas pelos professores em seu trabalho pedagógico no sentido de ampliar as condições do êxito escolar dos alunos, bem como suas percepções no que diz respeito às expectativas de redução das desigualdades de oportunidades educacionais produzidas pela adoção desse princípio. Nessa perspectiva, as análises foram realizadas a partir dos relatos colhidos dos professores entrevistados. Com vistas a situar especificamente as percepções dos docentes, de forma a explicitar as idéias, crenças e valores que vêm norteando a sua prática pedagógica, no âmbito da nova proposta, e identificar dificuldades e avanços surgidos no processo de transformação vivenciado por esses atores na escola. Torna-se perceptível que a forma como concebem, pensam e sentem o seu fazer pedagógico expressa olhares e posicionamentos por vezes diferentes, por vezes ambíguos e mesmo contraditórios em relação à proposta e à (re)construção das práticas, perante a implementação do princípio da não-retenção escolar.

Os referenciais de análise foram organizados em torno de questões, dúvidas, proposições e expectativas apresentadas pelos professores como essenciais na discussão das implicações da progressão continuada para a escola. Nos relatos surgem perspectivas, possibilidades e dificuldades percebidas em seu trabalho pedagógico, que contrapõem o desejo e o discurso à realidade e à prática vivida.

3.3.1 Os professores enquanto sujeitos da pesquisa.

A primeira parte da entrevista buscava obter informações acerca da formação profissional docente; esta estratégia visava aprofundar nosso conhecimento acerca da experiência e de dados profissionais dos docentes escolhidos, este levantamento abrangeu formação, tempo de atuação na rede, cursos de pós-graduação e se é efetivo de cargo; com isso tivemos o intuito de apontar que eles foram capacitados e formados para trabalhar na rede. A partir desta questão elaboramos os seguintes gráficos sobre os docentes entrevistados:

Formação dos docentes

Federal	1
Privada	3
Estadual	6

Nível de formação profissional

Graduação	10
Especialização	4
Mestrado	1
Doutorado	0

Tempo de serviço na rede

10 anos	2
De 11 a 12 anos	2
De 13 a 15 anos	2
Mais de 15 anos	4

Locais de trabalho

Somente estadual	9
Estadual e privada	1

Os dados obtidos neste primeiro momento nos permitem constatar que todos possuem licenciatura na disciplina em que lecionam, sendo que boa parte possui especialização. Destacamos que a maioria destes professores cursou universidades públicas, federais ou estaduais e quase a maioria destes profissionais se dedicam exclusivamente ao magistério da rede estadual paulista. Um segundo item abordado nesta etapa refere-se ao tempo de serviço, o qual, segundo os depoimentos, nos leva a crer que a maioria dos professores mantém vínculo empregatício com o Estado há mais de 15 anos. Tal fato lhes permite apontar, sob a ótica docente, quais mudanças perceberam no cotidiano escolar e de que modo estas

mudanças têm interferido no processo de construção do conhecimento, principalmente, nas quintas séries, período por nós escolhido para pesquisa. Ressaltamos que durante as entrevistas demos ênfase ao período de 1997 a 2007, o qual abrange a progressão continuada desde o início de sua implantação. Apesar de nosso critério de escolha de professores ter sido o fato do professor ter vivenciado o regime seriado e a progressão continuada, pudemos constatar que a maioria dos professores desta disciplina tem estabilidade no cargo.

A partir dos dados desta primeira etapa e convívio inicial com os professores foi possível averiguar que todos residem no município de São Carlos, a maioria é natural do município e poucos são de outras localidades.

Durante as visitas às escolas pudemos observar que o corpo docente é composto, em sua maioria, por professores efetivos e que a maioria deles está na unidade escolar há mais de dois anos. Estes dados foram confirmados pelas secretarias das respectivas instituições. Ao questionar um professor sobre o quadro de docentes estáveis no município, o mesmo disse que *“todo mundo quer dar aula em São Carlos porque é uma cidade que tem como você crescer [profissionalmente], porque tem duas grandes faculdades públicas e em uma delas tem nossa área [Português]”* (D1).

3.3.2 O significado atribuído ao conceito de progressão continuada entre os professores da rede estadual paulista.

Buscamos neste item, assim como nas entrevistas, compreender o conceito de progressão continuada existente entre o professorado. Acreditamos que o consenso entre eles ou sua inexistência já nos proporcionará indícios de como o regime foi instituído na rede pela SEE. As entrevistas apontaram divergências acerca da questão, sendo que na maior parte das respostas surge a progressão continuada vinculada à promoção automática e a não-repetência:

Na progressão continuada não há mais retenção, aquele aluno que tem certa defasagem de ensino deve supri-la até a oitava série, caso isso não ocorra o aluno ficará retido na oitava série, isso é a progressão continuada. O professor não tem que dar nota par o aluno, as avaliações são assistemáticas, nós temos que trabalhar com o aluno na sala de aula (recuperação continua), por exemplo, tarefas, pesquisas. (C2)

Acerca do significado da progressão continuada, a fala de um professor merece destaque a partir do momento que ultrapassa o senso-comum:

[A progressão continuada] É um conceito que, teoricamente, não se limitaria ao ano cronológico, mas a forma como vem sendo desenvolvido aqui fica uma promoção automática. A preocupação gira mais em torno da estatística, tomou outra natureza. Não há condições para ser realizado no Brasil, o investimento para uma educação de qualidade seria muito alto e isso não é de interesse do governo. O desinteresse político pela educação é geral. [...] Para que a progressão funcionasse bem, além das condições estruturais que devem ser gerais, deveria existir uma jornada de trabalho que permitisse ao professor produzir material e interagir com professores de outras disciplinas. A estrutura física da escola é deficiente, não há sala de vídeo, laboratório, material, tudo é improvisado (D1).

Para D2, “A progressão continuada, vulgarmente falando, é a não-repetência” e sintetiza o que a maioria dos professores entrevistados acredita ser a medida.

Ao serem questionados sobre o conceito de progressão continuada, as respostas divergiram bastante e deixaram claro o desconhecimento da equipe escolar do que vem a ser a progressão continuada, bem como o ensino em ciclos, fato este que demonstra a inexistência de um trabalho da equipe da Secretaria da Educação acerca da implantação desta medida na rede, além do descaso com o professorado. A respeito da questão, o docente F1 disse que a progressão continuada é:

O processo pelo qual o aluno passa para a **série** seguinte automaticamente, dentro de um ciclo, ao fim do qual será avaliada sua aquisição de habilidades e competências exigidas para sua idade e ciclo. Se o aluno não conseguiu atingir o mínimo dos conteúdos, ele faz a **oitava série** de novo [grifo nosso].

Dentre vários fatores que serão expostos neste capítulo acerca da seriação ainda existente no cotidiano escolar, esta fala vem reafirmar que a idéia de ciclo ainda não se concretiza na rede, à medida que o termo “série” aparece constantemente nos discursos dos professores. Tal fato reafirma que a organização seriada prevalece na rede estadual. Minha experiência enquanto professora da rede permite afirmar que em escolas de outros municípios ocorre o mesmo, pois pelas escolas de outros três municípios em que trabalhei, a terminologia usada é a mesma.

Para os entrevistados, a progressão continuada se assemelha à promoção automática e o termo ciclo só é visto como um período de quatro anos que o aluno tem para permanecer na escola: “Processo pelo qual o aluno passa para a série seguinte automaticamente, dentro de

um ciclo, ao fim do qual será avaliada sua aquisição de habilidades e competências exigidas para sua idade e ciclo” (E 2).

A realidade escolar apontada pelos professores mostra os entraves da progressão continuada e a desmistifica enquanto ciclo por vários motivos. Primeiro, a escola ainda vive sob a ótica da seriação, tanto é que a denominação de séries ainda se sobressai no cotidiano escolar e os conteúdos são distribuídos em um tempo pré-determinado:

Os alunos estão na mesma série, mas não são todos que possuem o mesmo nível de aprendizagem, para um aluno estar na 8ª série, por exemplo, ele não precisa ter adquirido todas as habilidades e competências que antes eram necessárias, às vezes ele mal consegue formar frases coerentes. Mesmo tendo que cumprir um currículo anual, não podemos reter o aluno naquela série, mas ele vai sendo empurrado e não acaba chegando no fim do ciclo sem saber quase nada. (F 1)

Segundo, porque os professores têm um currículo ou grade curricular a cumprir anualmente, o que diverge da idéia de ciclo, na qual o tempo de aprendizagem do aluno deve ser respeitado e o currículo adaptado a este tempo. Da forma como foi implantada, a progressão continuada leva o professor, implicitamente, a “desrespeitar” o ritmo individual de aprendizagem do aluno: “Se alguns [alunos] não aprendem, eu tento explicar de outra forma, mas nem sempre os com mais dificuldades conseguem acompanhar e eu não posso ficar só em um conteúdo porque tenho que dar conta da matéria do ano todo” (D1). Apesar de constituírem minoria, há alguns docentes que apontam aspectos positivos após a implantação da progressão continuada: “Hoje eu preparo mais a aula porque sei que se eu chegar e só passar a lição na lousa, ninguém vai prestar atenção, daí eu preparo teatros, músicas, um monte de coisas diferentes para prender a atenção deles”(A1) ou “Prioriza o aprendizado contínuo, valorizando a inclusão e respeito ao ritmo diferenciado de aprendizagem de cada aluno. Durante as séries são estabelecidas habilidades que se espera que os alunos atinjam no final do processo ou de cada ciclo” (E1).

Apesar de alguns aspectos positivos no que tange à didática, as falas dos professores selecionados levam a crer que a idéia de progressão continuada não está vinculada, na maioria das vezes, ao que conceito de ciclo, conforme desenvolvido neste trabalho, e que, sinteticamente, podemos entender como ciclo no capítulo 2 deste trabalho. Os dados também confirmam que a recuperação paralela não é realizada a fim de dar sustentáculo ao conhecimento do aluno, mas como meio de mascarar a realidade (FREITAS, 2003):

Quando eu mando um aluno para o reforço [termo usado pelos professores como sinônimo de recuperação paralela], é porque ele não consegue acompanhar o ritmo da sala. [...] As aulas de reforço ajudam, mas como a professora não é de 1ª a 4ª série, nem sempre o aluno recupera o conteúdo, geralmente a defasagem dele é muita, é muita falha que ele traz do ciclo I, por isso ele não consegue acompanhar a sala mesmo fazendo reforço.(E2)

A partir destes dados é possível constatar que a progressão continuada não se caracteriza ainda como ensino ciclado no cotidiano escolar, segundo E1:

Teoricamente seria uma política mais democrática: não “puniria” o aluno que não alcançou as habilidades esperadas para cada série com a repetência fazendo com que o mesmo se sentisse desmotivado em prosseguir nas séries seguintes, porém o que ocorreu, no meu ponto de vista, não teve apenas aspectos positivos, pois os docentes e discentes vêem essa política como promoção automática eximindo-os do compromisso com a aprendizagem no processo educativo.

A visão da coordenadora aponta um aspecto que merece destaque à medida que indica que por trás da progressão continuada está a lógica do mercado, “É uma medida que tinha o objetivo de incluir todos na escola e também cortar os gastos da Secretaria da Educação. Para isso, tirou a reprovação anual e inseriu os ciclos”.

Assim, podemos pressupor que a progressão continuada se constitui em uma medida política que reorganizou o ensino, de forma a dividi-lo em dois blocos: de um lado temos os quatro primeiros anos e do outro, os últimos quatro anos do ensino fundamental, e é neste segundo momento que a progressão continuada se torna mais cruel, pois a criança se depara com mais professores em cada série e, na maioria das vezes, estes esbarram nas condições precárias do sistema para dar continuidade ao processo de aquisição do conhecimento do aluno com mais dificuldade, os quais são, geralmente, os menos favorecidos socialmente. Vale destacar que a reorganização escolar proposta pela medida não atingiu efetivamente os tempos e espaços escolares, ao passo que as escolas continuam trabalhando num contexto seriado. Podemos dizer que a medida atingiu seu objetivo no que tange os custos com a educação, visto que a abolição da reprovação levou à diminuição de gastos. Neste aspecto questionamos se a “educação de qualidade para todos” proporcionada pela progressão continuada é baseada na diminuição dos gastos com educação.

3.3.3 O trabalho docente antes e depois da implantação da progressão continuada.

A implantação da Progressão Continuada trouxe supostas mudanças na organização pedagógica da escola, pressupondo alteração dos tempos escolares, tanto para os professores como para os alunos. Os tempos escolares do ensino fundamental foram reestruturados com a instituição de dois ciclos: I (de 1ª a 4ª série) e II (de 5ª a 8ª série), de forma a contemplar e garantir o respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem e às diversidades culturais com o fim da retenção escolar a cada ano. Neste contexto, a prática avaliativa, até então pautada numa lógica seletiva e autoritária, começa a ganhar novos rumos para atender aos novos princípios: “eu dou várias avaliações por bimestre, trabalhos, provas escritas, redações, apresentações, dou vários trabalhos para eles ficarem com nota” (D2). No entanto, nem sempre estas diversas avaliações garantem o aprendizado efetivo, de acordo com os próprios docentes é uma forma de não deixar os alunos com nota vermelha:

[...] Eu dou várias avaliações, desde provas escritas até apresentação de peças teatrais, mas cada avaliação tem um objetivo, isso quer dizer que se o aluno não atingir conceito azul em cada uma, ele vai ficar defasado em relação ao conteúdo. Mas mesmo ele não tirando nota azul em todas as avaliações, eu não deixo ele com vermelho porque senão a diretoria de ensino pega no pé da escola (B1).

O princípio da não retenção-escolar é percebido como uma grande dificuldade na incorporação do novo modelo pedagógico implementado, já que as mudanças foram rápidas e não houve uma preparação juntamente com o corpo docente. De acordo com os professores não houve mudanças para tornar os conteúdos escolares um processo mais formativo e inclusivo, o que mudou foi que “[...] o aluno é avaliado o tempo todo e destas avaliações o professor tem que tirar uma nota para ele” (D2).

No que tange às avaliações, os professores destacam que:

[...] faz tempo que nossas avaliações têm o objetivo de diagnosticar, acho que desde a década de 80 a mentalidade sobre a avaliação começou a mudar, não foi a progressão continuada que fez isso, acho que desde a época do Montoro isso já foi pregado nas escolas estaduais. Não foi a progressão continuada que mudou nossa idéia de avaliação (D1).

No entanto, a resposta de uma professora foi surpreendente na medida em que a mesma alegou que “a avaliação deve existir e garantir o aprendizado de alguns porque a escola não

foi feita para todos, [...] as provas são um meio de alguns alunos entenderem isso e caírem fora” (C1). Apenas a professora C1 discordou do caráter diagnóstico das avaliações, isso mostra que infelizmente ainda existem professores na rede que acreditam que a escola deve continuar excluindo. Porém, os demais disseram que a avaliação é usada como diagnóstico e que este acontece inúmeras vezes em um bimestre e de diversas formas:

Eu estou sempre avaliando o aluno, a todo momento, quantos mais chances ele tiver, mais meios ele vai ter de aprender o que tenho a ensinar. [...] Dou trabalhos, peço para eles lerem livros e depois faço debates na sala ou peças de teatro, eles adoram. (A1).

Há uma recorrência acerca do atendimento diferenciado para os alunos que apresentam maior dificuldade para dar continuidade ao processo de produção e aquisição do conhecimento no regime. Segundo os professores C2, E1 e E2, ao relatarem sobre a forma como trabalham com os alunos que ingressam nas 5ª séries com grande defasagem de aprendizagem há semelhanças: “sempre que é possível tento dar uma atenção individual para este aluno, mas acho que o reforço acaba sendo a solução” (C2).

[...] tento dar tarefas diferentes para estes alunos, mas não tem como tentar dar continuação à alfabetização destes alunos porque o tempo de aulas que tenho com eles é pouco para isso, além disso, não posso deixar os coleguinhas de classe perceberem que estes alunos estão atrasados na matéria. Uma vez um aluno que assimilava rápido a matéria viu o caderno de um aluno que mal conseguia formar sílabas, então o menino começou a zoar o outro, a sala entrou na bagunça, foi uma coisa [...], depois disso o menino que tinha dificuldade, tinha vergonha de todo mundo, mal me deixava ver o caderno dele. Se eu insistisse, ele deitava no caderno e chorava, deu muito dó. (A1)

Estas soluções são individuais e ocorrem no âmbito da sala de aula, mas devemos salientar que no âmbito estadual há o projeto de recuperação no ensino fundamental, atualmente denominado Projeto de Recuperação Paralela – PRP. Destacamos que as aulas de reforço constituem um projeto da SEE de recuperação paralela em que o professor da sala encaminha os alunos com maiores dificuldades a estas aulas. Acerca deste projeto, os professores destacam que:

[O reforço] não tem contribuído com a aprendizagem, pois os alunos entendem esta prática como castigo e muitas vezes não comparecem, já cheguei a ver alunos fugindo do reforço e até pais vindo pedir para o coordenador tirar o filho do reforço porque o menino não gostava de ficar na escola quando os amigos iam embora (E2).

Segundo os professores entrevistados “As aulas de reforço auxiliam um pouco, mas são só duas aulinhas por semana que não dão conta de resolver o problema.” (D2). Destacam também que “A grande dificuldade é que eles [os alunos] não têm bagagem para dar continuidade aos estudos, nós vemos o nosso programa comprometido porque a minoria dos alunos consegue acompanhar, mas a maioria... No regime seriado também tínhamos essa dificuldade, mas não se compara, antes a minoria apresentava dificuldade, hoje é a maioria de uma sala. Fica complicado trabalhar assim porque a formação superior que nós tivemos não é a mesma do professor do ciclo I, ela não é voltada para a alfabetização”. Segundo A1, “O reforço é importante para os alunos com extrema dificuldade, a professora da sala passa para a professora do reforço quais são as reais dificuldades de cada aluno, mas o problema é que os alunos encaram o projeto como castigo e acabam matando estas aulas”. Assim sendo, vale destacar Quagliato (2003) na medida em que a estudiosa aponta que:

[] quando a recuperação era realizada no final do período letivo, o próprio professor da classe ou da disciplina em que o aluno apresentava defasagem dos critérios estabelecidos *a priori*, ficava incumbido de trabalhar com o aluno, embora a preocupação estivesse apenas na recuperação da nota. Mas, quando os estudos de recuperação foram colocados durante o período letivo, em outro horário que não o das aulas regulares, mesmo que isso pudesse ser considerado uma vitória, a rede teve que enfrentar outros desafios:

- o não comparecimento do aluno em outro período, principalmente, se ele dependesse de condução para chegar até a escola;
- a falta de espaço físico na escola para atender os alunos em recuperação;
- professores comprometidos para trabalhar com os alunos.

(QUAGLIATO, 2003, p 132)

Ao tratar da democratização do ensino, entendemos que a progressão continuada tem assegurado em parte o direito do aluno permanecer dentro da escola, no entanto, os professores apontam que, dependendo da realidade da escola, o conhecimento que eles conseguem transmitir nem sempre está relacionado ao que pregam as grades curriculares:

[...] nós acabamos tendo que dar a educação que eles deveriam trazer de casa, com isso deixamos de ensinar o que compõe a grade curricular. A responsabilidade antes era diferente, a educação, até a própria atitude dos pais em relação aos filhos. A escola hoje parece um depósito de crianças. Os que compõem este “depósito”, nós, professores, tentamos resgatar os valores perdidos através de palestras, lições de moral, chamando-os para a realidade, mostrando que a vida não é assim.
[...]

[Os valores perdidos] São coisas pequenas que já deveriam saber, jogar os papéis no lixo e não no chão, por exemplo, respeitar os colegas, eles se agredem fisicamente.

Ao contemplar os conteúdos previstos no regime de progressão continuada, oferecendo um conteúdo mínimo a todos, a fala dos professores vem reafirmar o que previam as sugestões do Banco para a educação brasileira. De acordo com F1, “[os professores] tem que dar toda a matéria em pouco tempo e tentar atingir todos os alunos, assim, somos obrigados a oferecer o mínimo do mínimo”.

No que diz respeito aos alunos com mais dificuldade, a análise dos dados aponta que com a progressão continuada, o docente teve mais autonomia didática para criar novas metodologias, porém os obstáculos para que o docente pudesse sanar estas dificuldades superam a autonomia. Dentre os obstáculos, destacamos alguns que foram citados: falta de material pedagógico diferenciado, salas com grande número de alunos, indisciplina, falta de recursos, cobrança sobre os conteúdos previstos, falta de funcionários na escola, equipamentos de informática insuficiente, entre outros.

3.3.4 As implicações pedagógicas da progressão continuada na ótica docente

Ao abrir espaço para os docentes falarem sobre as dificuldades dos alunos das quintas séries, um professor disse que

[...] infelizmente alguns deles chegam no nível pré-silábico, sem noção de como formar uma frase, não conseguem nem formar palavras direito. [...] Hoje, os alunos que são problemas no ciclo I são empurrados para ao ciclo II e vão sendo empurrados até o fim do ciclo II. Os alunos não sabem ler, chegam sem saber escrever nada, muitas vezes sabem só copiar da lousa, outras, nem juntar as sílabas sabem, isso dificulta muito. As salas são muito heterogêneas e os que sabem mais são prejudicados porque não podemos deixar a maioria de lado (D2).

Já o docente da Escola B, B1, afirmou que “são poucos os alunos que apresentam grande defasagem, a maior parte da sala consegue seguir o conteúdo previsto no planejamento para a sala”. Nestas falas somos levados, pela própria fala dos professores, a considerar as diferenças sociais existentes entre as escolas analisadas; segundo eles a Escola B vive uma realidade social boa, enquanto que a Escola D está localizada em um:

[...] bairro pobre, de periferia, se você andar pelas redondezas do bairro você vai ver que as casas são simples e a própria roupa dos moradores mostra que eles não têm acesso à cultura, não têm um capital cultural, tudo isso se reflete aqui na escola, por isso muitos alunos terminam a 4ª série sem mal saber ler” (D1).

Há um consenso entre os professores de que existem muitos alunos “copistas” no ciclo II e que as escolas não possuem recursos, materiais ou profissionais, para fazer com que estes alunos apresentem avanços na aprendizagem. Destacamos aqui que o termo “copistas” é usado pelos professores da rede para designar alunos que ingressaram no ciclo II com grandes dificuldades. Segundo C1:

[...] Temos alunos que chegam sabendo só formar sílabas, [...] então acho que eles desanimam porque não conseguem aprender e ficam só copiando quando o professor põe lição na lousa. Já tive alunos que pediam pra eu só passar na lousa.

Ao abordar esta questão com os professores da Escola D, escola de tempo integral, questionamos como o fato do aluno permanecer o dia todo na escola os auxilia a sanar tais dificuldades, os professores alegaram que

[...] isso não ajuda muito porque no período inverso eles ficam em oficinas e estas oficinas são jogadas pela DE, [...] poderia ajudar se a gente pudesse montar exatamente o que precisa, mas o projeto está muito desorientado, quando temos capacitação da ETI na DE é mais uma troca de experiência, o pessoal lá não sabe o que fazer com a gente e, muito menos, tirar nossas dúvidas (D2).

Segundo A1, uma das maiores dificuldades para lecionar atualmente se deve ao fato de que:

[...] muitos alunos não estão alfabetizados, são copistas. Os professores do ciclo II não sabem alfabetizar, como alfabetizar um aluno que já ficou quatro anos na escola e não conseguiu atingir o mínimo esperado? Há uma média de 3 a 4 alunos em cada sala de 40 nesse nível. A distância com o professor do ciclo I dificulta sanar esse problema. O aluno que chega assim à quinta série vai do mesmo jeito até a oitava série.

[...]

Supomos que os alunos que concluem o ciclo I saibam escrever, organizar as idéias, interpretar e trabalhar um pouco a norma padrão, mas eles

apresentam muitas dificuldades. A progressão continuada ajuda na diversificação de atividades, mas deixa a desejar neste sentido.

O relato da coordenadora pedagógica indicou que o quadro descrito acima vem se concretizando há vários anos nas escolas estaduais. Neste contexto, os professores de Português têm se mostrado amedrontados com a situação, principalmente quando se vêem impossibilitados de resolver o problema de alguns alunos que ingressam no ciclo II com grande defasagem de ensino-aprendizagem devido ao tempo que passam junto dos alunos, o que se resume entre 5 e 6 horas por semana. A coordenadora alerta para o fato de que:

[...] estes alunos que não conseguem acompanhar o conteúdo, assim acabam se tornando indisciplinados e assim vão até se formarem. Nós até entendemos a indisciplina deles e somos obrigados a remendar a situação dando castigos ou chamando os pais. Às vezes tenho até dó dos professores porque não é sempre que dá para resolver a situação e a culpa não é deles. O pior é ouvir o que ouvimos nas capacitações da DE, que os professores têm que dar um jeito nestes alunos, eu fico me perguntando o que eles fariam se estivessem na sala de aula.

Os relatos permitem constatar que os professores que possuem um maior número de alunos com grande defasagem na aprendizagem se sentem desamparados pelos órgãos oficiais da educação:

Quando conversei com a ATP da DE e falei pra ela que eu tinha alunos que não acompanhavam o conteúdo que estava no planejamento da quinta série, ela falou pra eu dar um alfabeto móvel e ajudar o aluno a criar palavras. Só que ela não entende que eu tenho quarenta e cinco alunos em uma sala pra ensinar e só uns cinco ou seis estão nesse nível. [...] tenho mais uns dez que não conseguem formar frases e o restante acompanha mais ou menos o conteúdo. (E2)

Segundo os professores há uma porcentagem de alunos que ingressam no ciclo II sem condições mínimas. Para os professores é praticamente impossível um aluno que chega à quinta série sem conseguir formar frases, recuperar o conteúdo para dar continuidade ao ciclo II. De acordo com os professores, estes alunos acabam se tornando indisciplinados e concluem o Ensino Fundamental sem as mínimas noções da língua escrita e falada. Destacamos que:

Muitas vezes somos obrigados a dar o diploma de ensino fundamental para um aluno que, no nosso entender, não tem conhecimento suficiente para merecer o mesmo, mas é o que sistema pede. [...] Se o conselho de classe fala que vai reter o

aluno, a direção vai lá e desfaz. Nem é culpa da direção porque ela obedece a DE e a DE obedece a Secretaria da Educação.(D1)

Ao ouvir e analisar as falas destes professores é possível percebê-los enquanto seres angustiados que não tem encontrado solução para o problema da pseudo-democratização do ensino e a vêem refletida na defasagem de aprendizagem dos menos favorecidos socialmente.

A maioria dos professores alega que os alunos ingressantes no primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental apresentam graves problemas de aprendizagem no que diz respeito à aquisição do conhecimento, assim são encaminhados às aulas de reforço e recuperação paralela como forma de sanar o problema, no entanto, “as dificuldades vão até o fim do ciclo”.

Ao questionarmos sobre o que é feito com os alunos que ingressam no ciclo II e são tidos como copistas², a resposta dos professores pode ser resumida nestas falas: “é feito um trabalho diferenciado com o aluno [...] um trabalhinho mais fácil”, “porém dificilmente o aluno com este tipo de defasagem não vai recuperar tudo nesta altura do campeonato, ele vai sair da escola sabendo, no máximo, formar palavras ou frases simples”.

A partir dos dados analisados foi possível verificar que a progressão continuada, de certa forma, manteve os alunos dentro da escola, porém, aqueles alunos que ingressam no ciclo II sem dominar o código lingüístico, provavelmente, vão concluir a educação básica sem adquirir tal conhecimento, já que o professor, dentro da atual organização, não tem meios nem tempo suficientes para trabalhar de forma a garantir a aprendizagem nestes casos.

3.3.5 Seriação, promoção automática e ciclo no regime de progressão continuada do Estado de São Paulo.

Ao serem questionados sobre o conceito de progressão continuada, foi possível notar que as respostas divergiram bastante e deixaram claro a polissemia do conceito de progressão continuada, ou seja, são atribuídos diferentes significados ao conceito. Este fato vem reafirmar a inexistência de um consenso sobre conceitos para os termos bem como a inexistência e descaso da equipe da SEE em desenvolver um trabalho com os docentes que os esclarecesse sobre tal medida, já que os professores são sujeitos que viriam a trabalhar

² Termo constantemente utilizado pelos professores da rede estadual para designar alunos que não produzem textos ainda, somente copiam o que o professor escreve na lousa ou indica de livros.

diretamente com a progressão continuada. Sobre a questão, o docente F1 disse que é a progressão continuada se constitui no:

[...] processo pelo qual o aluno passa para a **série** seguinte automaticamente, dentro de um ciclo, ao fim do qual será avaliada sua aquisição de habilidades e competências exigidas para sua idade e ciclo. Se o aluno não conseguiu atingir o mínimo dos conteúdos, ele faz a **oitava série** de novo [grifo nosso].

Esta fala reafirma que a idéia de ciclo ainda é equivocada e não se concretiza na rede à medida que o termo “série” aparece constantemente nos discursos dos professores. Assim sendo, a progressão continuada não deve ser entendida como sinônimo de ciclos, pois nela não estão embutidos os princípios de uma escola democrática e revistos os tempos de aprendizagem.

Também é possível constatar, por meio da fala dos professores, que grande dos pais desconhece as implicações da progressão continuada, tanto para o trabalho docente quanto para o processo de ensino-aprendizagem:

Uma vez teve uma mãe que veio aqui [na escola] e pediu para a coordenadora mandar o filho dela para a quinta série porque ele estava na oitava série e não sabia escrever nada. A mãe falou que não sabia porque os professores tinham passado o filho dela, ainda disse que os professores deviam ser todos burros. [...] até a mãe entender o que a coordenadora falou sobre a progressão continuada foi uma vida. (F1)

Apesar deste desconhecimento por parte de alguns pais sobre a inexistência da repetência na escola, as entrevistas mostram que os professores se sentem desamparados e sem norte quando os alunos percebem que, independentemente de sua aprendizagem e esforço para que a mesma se concretize, eles passarão para a série seguinte:

[A progressão continuada] leva o aluno a pensar que não é preciso estudar porque vai passar, concluir os estudos de qualquer forma. O aluno foi incluído formalmente na escola, mas quando cair no mercado não será incluído porque não terá condições, é uma inclusão formal, mascarada, o certificado não é certificado. (D2)

Uma professora aponta que a falta de adesão dos pais ao que a escola desenvolve justifica o fato de:

Os alunos da escola decaíram no sentido de desinteresse, os pais trabalham e não têm tempo e também decaíram em relação ao nível socioeconômico. Interfere porque por mais que você se empenhe na preparação e na própria aula, você nunca consegue despertá-los para o conhecimento (D1).

Outra profissional salienta que:

[...] o ensino já vinha se deteriorando, mas agora temos alunos que chegam sem ter superado as dificuldades que deveriam ter sido supridas no ciclo I, tais como leitura e escrita. Tive uma aluna do ensino médio que não sabia ler o algarismo “V”. Há alunos que não sabem ler e estão concluindo o ensino médio (C2).

Em uma observação feita por um docente sobre o ensino, ele destaca que:

O aluno não tem mais comprometimento, antes o público tinha mais condições financeiras, as condições externas também interferem e influenciam na educação dos alunos. [...] não devemos colocar um peso tão grande na progressão continuada porque o ensino já vinha decaindo há décadas, sabemos que a progressão continuada contribuiu muito para a queda do desempenho, mas outros fatores contribuem para isso também, principalmente os fatores socioeconômicos. A política educacional deve dar conta desses fatores, não se muda nada se a interferência for pontual. Quanto aos fatores internos, podemos dizer que a má remuneração, as medidas políticas de cima para baixo e a jornada excessiva também contribuem para isso (D1).

Os professores selecionados trabalharam com as 5ª séries tanto no regime seriado quanto na progressão continuada, isso nos possibilitou comparar as respostas e concluir que eles acreditam que o contexto escolar “Não é seriado pelo fato de não poder reprovar anualmente, a reprova só ocorre por falta, mas o conteúdo é dividido por séries ainda.” (D2). No relato deste docente é possível observar que a idéia de ciclo não se inseriu na rede e que o ensino seriado nunca deixou de existir na rede, mesmo a repetência tendo sido quase abolida.

3.3.6 Revendo rumos...

Em todas as questões respondidas pelos docentes, fica explícito que muitas mudanças ainda são necessárias para que a educação atinja seu verdadeiro e principal objetivo: a

aquisição e produção do conhecimento, principalmente com os alunos ingressantes no ciclo II, já que:

Os alunos estão na mesma série, mas não são todos que possuem o mesmo nível de aprendizagem, para um aluno estar na 8ª série, por exemplo, ele não precisa ter adquirido todas as habilidades e competências que antes eram necessárias, às vezes ele mal consegue formar frases coerentes. Mesmo tendo que cumprir um currículo anual, não podemos reter o aluno naquela série, mas ele vai sendo empurrado e não acaba chegando no fim do ciclo sem saber quase anda. Os alunos que entram na quinta série também já chegam defasados, a minoria, mas é aí que mora o problema, pois não sabemos como trabalhar com eles. (F1)

Para os professores algumas medidas se fazem imprescindíveis para amenizar este problema:

Uma primeira providência seria a formação de salas com menos alunos e também oferecer mais recursos aos professores, por exemplo, eu sempre vejo propagandas sobre o laboratório de informática das escolas, mas eles não são aquilo tudo das propagandas. Os laboratórios têm, no máximo, 15 computadores e destes se 5 funcionam é muito. Como você vai trabalhar com 40 alunos em 5 computadores ao mesmo tempo? Pra mim o laboratório é uma máscara e um dinheiro jogado fora. Mas há jogos ótimos para se trabalhar as dificuldades dos alunos de 5ª série, são jogos que chamam a atenção até dos alunos que estão em um nível mais avançado, só que nós não temos meios para isso. (E1)

De acordo com os sujeitos de nossa pesquisa a progressão continuada avançou um pouco na medida em que diminuiu a evasão, consequência da não-retenção, mas ainda há muito que ser feito para proporcionar uma verdadeira educação para todos:

Enquanto o Estado não entender que é necessário investir em educação para obter bons resultados, não teremos uma educação de qualidade. Algumas medidas deveriam ser imediatas para sanar as dificuldades destes alunos, algumas dizem respeito diretamente à sala de aula e outras não. A Secretaria [de Educação] teria que investir na carreira e valorização do professor, em equipamentos de informática, em material pedagógico diferenciado e não em manuais didáticos como tem feito, preparar aula, pesquisar material para a aula é dever do professor e ele sabe fazer isso. (D1)

Os professores elencaram fatores que se sobressaíram enquanto angústia destes profissionais na busca por transmitir e produzir conhecimento nos alunos, dentre os quais destacamos: aumento de horas-aula; condições de trabalho melhores; recursos diferenciados, inclusive computadores e manutenção dos mesmos; valorização do profissional; elo entre os

professores do ciclo I e II; ensino voltado para a aquisição do conhecimento e não somente para dados estatísticos.

Acreditamos ser interessante a colocação de um docente acerca da ETI – Escola em Tempo Integral. Segundo o docente,

[...] inicialmente foi jogado um projeto, nem a DE sabia do que se tratava exatamente, estavam perdidos. Houve muitas capacitações, mas como o pessoal da DE desconhecia muitos aspectos, estas capacitações acabaram se tornando trocas de experiências. Não dá para avaliar a ETI ainda, o que eu percebo é que os alunos ficam muito cansados porque permanecem na escola nove horas por dia. A escola não tem estrutura física e pedagógica para entretê-los o dia todo. Não há espaço físico, material apropriado, a biblioteca não comporta muitos alunos, é tudo jogado.

Assim como a progressão continuada, este projeto também parece ter sido imposto ao corpo docente e não oferece condições para obter êxito, pois a mesma precariedade das outras escolas também prevalece nas ETIs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nos permite tecer algumas considerações, ainda que provisórias sobre o tema. Outros trabalhos se fazem necessários para o desenvolvimento da temática abordada.

Este trabalho foi realizado sob o suposto de que compreender a realidade é um meio de buscar soluções para transformá-la e também compreendê-la como um complexo que é resultado de ações coletivas e com interesses distintos, que por meio da temporalização levam o homem a repensar seu passado e, supostamente, orientar seu futuro.

Em nossa pesquisa pudemos constatar que, ao longo o século XX, o desafio a ser vencido em nosso país era acabar com o analfabetismo. Para tanto, década após década, foram desencadeadas mudanças e reformas no plano educacional para transformar a realidade que vinha se impondo. Nesse sentido, apoiamos-nos na história da educação brasileira para entender as reformas educacionais.

No início do século XX, para superar os dados que indicavam que a maior parte da população brasileira era excluída da escola, foram apresentadas propostas e planos de reformas, com a intenção de recuperar o atraso brasileiro.

A Reforma de 1920 desencadeou a discussão acerca da reorganização do ensino; no entanto, a primeira tentativa de reorganizar o ensino só ocorreu na Gestão de Abreu Sodré (1967-1971). Vale ressaltar que esta reorganização de ensino parece ter adotado recomendações configuradas na postura da UNESCO para resolver o problema da repetência escolar, considerada por esta organização fator responsável pelo desperdício do dinheiro público e por fechar as portas das escolas a muitos que demandavam vagas. Nesta gestão foram instituídos dois níveis na escola primária: nível I (1ª e 2ª séries) e nível II (3ª e 4ª séries), sendo que a retenção só ocorreria no final de cada nível. Azanha (1987) ressalta que a instituição dos níveis de ensino foi um meio para resolver os altos índices de reprovação nas séries iniciais e destaca que nesta reforma os programas de ensino foram simplificados. Vale salientar também que é neste governo que o processo de escolarização de oito anos começa a se concretizar por meio da integração entre escola primária e escola secundária.

A tentativa de reorganização do ensino do Governo Abreu Sodré esbarrou em problemas, pois houve um acúmulo de segundas séries nas escolas, já que a retenção havia sido transferida para o fim do nível I. De acordo com Arelaro (1993), apesar do ato 306/68

nunca ter sido expressamente revogado, em 1972, a organização da escola primária em níveis escolares desapareceu. E as razões apontadas por essa autora são as seguintes: o grupo favorável ao Ato 306/68 caiu no início de maio de 1970; a alegação presente na época também era a de que a Lei 5692/71 – reforma da escola de 1º e 2º graus – dispunha o currículo escolar em séries anuais.

Nas gestões seguintes as mudanças no campo educacional não implicaram diretamente na reorganização do ensino. Sendo que o ensino em ciclos só foi retomado em 1983, no governo Montoro (1983-1987), com a implantação do Ciclo Básico na rede, em 1984. Especificamente no Estado de São Paulo, as reformas educacionais, ocorridas na década de 1980, procuraram atenuar os dados que apontavam que a minoria dos alunos que ingressava nas primeiras séries não chegava não à terceira série. Para amenizar este problema foi implantado o Ciclo Básico, como forma de garantir a continuidade dos estudos dos alunos em nome da democratização do ensino.

Até os anos 70, o Banco Mundial havia financiado projetos referentes à educação primária, segundo Cortina (2000), este órgão “começou suas atividades de empréstimos para o setor educacional em 1963 e, atualmente, tornou-se a principal fonte de financiamento para a educação nos países em desenvolvimento”(CORTINA, 2000, p. 120). Porém, a autora salienta que a contribuição essencial consistiu mais em assessorar os governos na elaboração das políticas educacionais adequadas aos seus países e menos financiá-las. A partir dos anos 80, o Banco adota um novo modelo de financiamento, que tem por finalidade “promover políticas de ajustamento entre os países em desenvolvimento afetados pelo desequilíbrio econômico que caracterizou os anos 80” (FONSECA, 1996, p.239).

No que diz respeito às reformas educacionais que se implantaram na América Latina a partir de 1980, Oliveira (2003) aponta um duplo enfoque: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. Partindo do princípio de que as desigualdades sociais constituem um grande problema já que impossibilitam ou entram o desenvolvimento do mercado, para resolver este problema, a fórmula encontrada é a expansão dos sistemas de ensino dos países pobres, seja por meio de gestão e financiamento ou de voluntarismo:

No Governo Quércia, consecutivo a Montoro, se iniciam as negociações em torno do Projeto Inovações do Ensino - IEB, o qual vai se concretizar no Governo Covas, a partir de 1991. Por meio deste projeto são traçadas as diretrizes para a educação. Neste contexto, a progressão continuada é implantada como uma solução para sanar os problemas educacionais,

inclusive no que diz respeito à ineficiência e ineficácia do sistema. Esta medida tenta mudar a organização do ensino de seriado a um suposto ensino ciclado.

No estado de São Paulo, as reformas educacionais foram desencadeadas com maior ênfase a partir de 1995, com a elaboração de diretrizes e reestruturação de todo seu sistema, no intuito de formular uma política que integrasse desde recursos humanos, físicos e materiais. De todas estas mudanças realizadas pela SEE, foi a instituição do Regime de Progressão Continuada, aprovado pela Deliberação CEE nº 9/97, que despertou inúmeros questionamento em professores, diretores, sindicatos e políticos, em decorrência da forma com que o mesmo foi implantado.

Ocorre que a organização de ensino seriado perdurou por todo o século XX como uma experiência exitosa e que permitiu a expansão do ensino; mudar isto significava mexer com concepção de educação, tempo escolar, valores, formas de avaliação, entre tantas outras questões. Mas significava, principalmente, transformar, no sentido de envolver e ouvir, o professor.

Por fazer parte desse sistema, como coordenadora pedagógica, e estar envolvida no dia-a-dia com toda problemática que cerca as questões de educação, posso afirmar que foi, principalmente, quando realizei o exercício de olhar o objeto com a perspectiva de pesquisadora, é que foi possível o entendimento das tramas que o envolvem. A questão que se apresentava consistia em tentar desvendar as implicações para a aquisição e produção do conhecimento dos alunos ingressantes no ciclo II no regime de progressão continuada bem como os meios que este regime proporcionava aos docentes para garantir a aprendizagem de todos.

Assim, foi possível notar que entre os professores da rede há divergência de opiniões e conceitos sobre a progressão continuada, no entanto, a maioria destes sujeitos a percebe como uma medida que se transformou em promoção automática, pois, independentemente do aluno ter adquirido o conhecimento previsto, ele é promovido ao próximo ciclo e isto implica não somente em obstáculos ao trabalho docente, mas no aprendizado do próprio aluno.

No que diz respeito ao trabalho docente, o processo parece simples quando o descrevemos, mas quando nosso olhar se volta para as unidades escolares, com ênfase nos professores, a situação torna-se complexa, pois temos como referência seres humanos que têm uma história de vida e de um trabalho focado na ótica seriada, que, em nenhum momento, foram preparados para trabalhar em um modelo que não fosse o espaço escolar organizado em séries. Isso aponta que, na falta de discussões sobre o novo regime, a rede estadual fez uma leitura das mudanças de acordo com o entendimento que lhe foi possível.

As entrevistas nos mostraram que, embora acreditando que a Progressão Continuada beneficiaria o aluno, evitando-se a evasão e a repetência, o aluno tem concluído o ciclo II sem atingir os conhecimentos necessários para dar continuidade aos estudos e, na pior das hipóteses, ainda não consegue dominar o código lingüístico. E para tornar a situação mais lamentável, a escola e seus agentes não foram capacitados para proporcionar meios ao aluno de suprir suas reais dificuldades.

Por meio da pesquisa, pudemos constatar que os estudos de recuperação/reforço, no Regime de Progressão Continuada, são momentos importantes para colaborar com a aprendizagem do aluno, mas ainda são insuficientes para suprir a defasagem acumulada em quatro anos, nos quais o professor de língua portuguesa do ciclo II pressupõe que o aluno consiga ser alfabetizado.

Os dados da pesquisa apontaram que, após dez anos de implantação da progressão continuada, o que vem ocorrendo na escola é um esvaziamento do conteúdo, por isso, os alunos ingressam no ciclo II e o finalizam sabendo cada vez menos. E a equipe escolar não tem meios para reverter esta situação, pois é incumbida a apresentar dados satisfatórios por meio da promoção automática implícita ao termo progressão continuada.

Acreditamos que vale repensar as palavras de Gadotti (2000):

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (GADOTTI, 2000, p.10)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**, v. 4. São Paulo: Editora UNESP, .p. 155-164, 1999.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos: a escola em (como)questão**. São Paulo, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da USP, 2002. 142 p.

ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira de. As reprovações na escola primária. In: _____. **A escola pitoresca e outros trabalhos**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, .p. 266-269, 1951

_____. Ainda as reprovações na escola primária. In: _____. **A escola pitoresca e outros trabalhos**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 270-275, 1951.

_____. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

_____. Repetência ou promoção automática? In: **E a escola primária?** São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 101-117, 1959

AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo Básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1989.

ANTUNHA, H.C.G. **A instrução pública em São Paulo: a Reforma de 1920**. São Paulo. Estudos e documentos FE/USP, v. 12, 1967. 321p.

ANTUNHA, E. L. G. Promoção automática na escola primária. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 5, p. 97-110, jun. 1962.

APEOESP. **Jornal da APEOESP**. Nov-dez/ 1995 a Dez/2002.

APEOESP. **Resoluções dos Congressos Estaduais da APEOESP**. 1995-2001.

APEOESP. **Subsídios para as Conferencias Regionais de Educação**. 1997.

APEOESP. **Caderno de Formação nº 5**. Novembro/1997.

APEOESP. **Caderno de Subsídios para II Conferencia Estadual de educação**. Setembro/1999.

APEOESP. **A farsa da progressão continuada no Estado de São Paulo**. Maio/2000.

APEOESP. **Revista de Educação nº 13 – Progressão Continuada ou Promoção Automática?** Abril/2001

ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação da aprendizagem no regime de Progressão continuada: o que dizem os alunos**. Dissertação - Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. 140 p

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A (ex)tensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 39, p. 37-43, jul./set. 1988.

_____. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, Cleiton de et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 300p.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; TELLES, Silvia; KRUPPA, Sonia Maria. **A organização do ensino em ciclos**. Mimeo, 1998.

ARROYO, Miguel González. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar.1992.

_____. Estudos de aceleração - o que há por trás desta proposta? **Anais do I Encontro Nacional sobre Estudos de Aceleração no Ensino Fundamental**, Brasília, p. 65-78, 1997.

_____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, p. 131-164, 1999.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

_____. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; SALES, Maria Rita. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, p. 13-41,1999.

_____. Fracasso / sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

AZANHA, José Mário Pires. A estigmatização da escola pública. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 56-61, jan./jun. 1987.

_____. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. In: _____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, p. 25-43, 1987.

_____. Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. In: _____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, p. 118-131, 1987.

_____. Obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo. In: _____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, p. 133-142, 1987.

_____. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

_____. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1993.

AZEVEDO, José Clóvis de. Ensino por ciclos: a democratização do conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Pátio**, Porto Alegre, ano 1, n. 0, p. 31-32, fev./abr. 1997.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000. 226p.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Avaliação na escola de 1º Grau: a experiência da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a implantação do ciclo básico. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 125-136, 1987.

_____. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. **Idéias**, São Paulo, n. 6, p. 101-107, 1992.

_____. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____ (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados ; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 5-42, 1998.

_____. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

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

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PALMA FILHO, João Cardoso; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A mudança curricular na Secretaria da Educação**. Mimeo, 1986.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim (Coord.). **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

BONAMINO, Euza Maria de Rezende. Primeira série do 1º Grau: ponto de estrangulamento. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 33, p. 17-29, jan./mar. 1987.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: Editora Esplanada, 1998.

BRASIL, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e Outros Ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. *Reformas da Instrução Pública*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

_____ e VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). **Biblioteca e Formação Docente. Percursos de Leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas par a educação. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. 280p.

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão, MELLO, Mirela Geiger de, NEVES, Helia Maria Vendramini. **Arquitetura Escolar Paulista. 1890-1920**. São Paulo: FDE, 1991.

CORTINA, Roseana Leite. **Política educacional no governo Covas (1995-1998)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2000.

_____. **Burocracia e educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1999. 156p.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi. **A Escola na República Velha. Expansão do Ensino Primário em São Paulo**. São Paulo: EDEC, 1983.

COSTA, Alda Cristina Vilas Bôas Ribeiro. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, p. 111-116, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Reprovação / avaliação / Escola Plural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 20/21/22/23/24 e 25, p. 132-135, dez. 1994 / jun. 1997.

_____. Avaliação escolar: adesão a valores e princípios educativos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 32, p. 37-46, mar./abr. 2000.

_____. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: _____ (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000. p. 53-66.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

DIAS, Vagno Emydio Machado. **A organização escolar em ciclos: um estudo sobre a Progressão Continuada do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Carlos:UFSCar, 2005

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DÓRIA, Antônio de Sampaio. **Questões de ensino**. V. 1: a Reforma de 1920 em São Paulo. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. 280p.

_____. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão democrática da educação**. Desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 46-63, 1997.

_____. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. 303 p.

FONSECA, Thaís Lima de Nívia. *História da Educação e História Cultural*. IN: VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-75, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 9, n. 3 (27), p. 28-42, nov. 1998.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação. Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

FUSARI, José Cerchi et al. Reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 4-14, abr. 2001.

_____. As reformas educacionais: com a palavra os professores. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 15-29, abr. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre : ARTMED, 2000. 294 p

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 228-252, 1997.

HADJI, C. Avaliação a serviço dos alunos: Utopia ou realidade? **Pátio Revista Pedagógica**, ano 6, no 22, 2002.

INEP. **O perfil do aluno brasileiro: um estudo a partir dos dados do SAEB 97**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 1999. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Brasília, 2000. Disponível em <www.inep.gov.br>

INEP. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Brasília, 2001.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001. 149 p.

KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de formação: mitos, diferenças e desafios. **Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n. 14, p. 9, ago./out. 2000.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. São Paulo, Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. 320p.

LACERDA, Sandra Sueli de Castro. **A progressão continuada em exame: estudos sobre a primeira avaliação de ciclos no sistema de ensino do Estado de São Paulo**. Araraquara, Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras UNESP, 2004.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, ano 3, v. 3, p. 15-34, jun. 1959.

MAINARDES, Jefferson. _____. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 35-54, 2001.

MANSANO FILHO, Ricardo; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Tendências da matrícula no ensino fundamental regular no Brasil. In: OLIVEIRA, Cleiton de et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-60, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial / Instituto Fernand Braudel, 2005.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1974. 400 p.

NEPP. **Avaliação do processo de implementação do projeto “Inovações no ensino básico” e de algumas medidas da Escola-padrão**. Relatório integrado. Versão final. Campinas, SP: Unicamp / Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, set. 1996.

NEPP. **Análise e estudos do sistema educacional**: mapeamento da educação brasileira. RUS PEREZ, José Roberto (coord.). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – UNICAMP. Transparências apresentadas em Seminário da Secretaria de Educação Fundamental. 08 ago. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**.(Org.) Petrópolis, RJ : Vozes, 1997. 283 p.

_____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 28, n. 100, 2007 . Disponível em: <<http://www.scielo.br>

PALMA FILHO, João Cardoso. **A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º Grau (1983-1987)**: uma avaliação crítica. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação- Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. 168 p.

PEREIRA, Luís. A promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXX, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. (Organização e fixação de inéditos de Teresa Sobral Cunha.) Vol.I Coimbra: Presença, 1990. 402 p.

PETITAT, André. Capítulos 1 a 3. In: **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

QUAGLIATO, Maria Francisca Teresa. **Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?** Campinas: dissertação de mestrado: Universidade de Campinas Faculdade de Educação, 2003.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Política e Poder Público na Cidade de São Paulo: 1889-1954*. In: Porta, Paula (org.). **História da Cidade de São Paulo. A Cidade na Primeira Metade do Século XX**. Vol.3. São Paulo: Paz e Terra, , p. 15-51, 2004.

RECOMENDAÇÕES da Conferência Regional Latino-Americana sobre educação primária gratuita e obrigatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVI, n. 63, p. 158-178, jul./set. 1956.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. 244 p.

ROMANINI, Maristela Gallo. **Avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada: progressão das aprendizagens do aluno ou progressão de fluxo**. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 2007.

RUS PEREZ, José Roberto. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez ; Instituto de Estudos Especiais, p. 65-73, 1998.

_____. **Avaliação, impasses e desafios da educação básica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp ; São Paulo: Annablume Editora, 2000. 247p.

_____. A política educacional do estado de São Paulo: 1967-1990. Campinas: Tese de Doutorado, Faculdade de educação, 1994. 210 p.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 396 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998**. Comunicado SE de 22/03/1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Eixos norteadores da atual política educacional**. In: www.educacao.sp.gov.br .

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE 674/95**. sobre reorganização da rede física das escolas estaduais.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto 40.510/95**. Dispõe sobre programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. Dez/95.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 11/96 e Indicação CEE 12/96**. Sobre pedidos de consideração e recursos quanto aos resultados finais de avaliação.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE – 183 de 17/12/96**. Dispõe sobre recuperação e avaliação nas férias.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE – 49 de 10/05/96**. Dispõe sobre projetos de recuperação e reforço.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 09/97 e Indicação 8/97 de 5 de agosto de 1997**. Institui a progressão continuada.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE n. 22/97 - Aprovada em 17/02/97**. Avaliação e progressão continuada.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **A organização do ensino da rede estadual**. Orientação para as escolas. São Paulo, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Escola de Cara Nova**. Planejamento - 98. Avaliação e progressão continuada. As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola. 1998.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer 425/98. Aprovado em 30/07/98**. Progressão Continuada.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Planejamento 2000. **Escola Agora**, ano VI, n. 21, jan./fev. 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE -49/98**. Dispõe sobre organização escolar.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Reolução SE -67/98**. Dispõe sobre projeto de recuperação e reforço.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Progressão continuada: um conceito redirecionado**. In: Informativo COGSP. São Paulo. Ano VI, nº 5, set/98.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação da educação. **Quem tem medo da progressão continuada?** In: Revista de educação e Informática Acesso. São Paulo, dez/2000.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº8/01**. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et. al.. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 303 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 94 p.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar e didática: problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 160 p.

SILVA, Josilda Maria. **Progressão continuada por ciclos, trabalho docente e qualidade do ensino: um estudo de caso em escola de ensino fundamental do interior paulista**. Dissertação de Mestrado. Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras UNESP, 2001.

SILVA, Rose Neubauer da. & DAVIS, Claudia. É proibido repetir. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, nº 7, p. 5-44, jan. jul. 1993.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia. O nó gordio da educação brasileira: o Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 28-40, fev. 1992.

_____. É proibido repetir. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jun. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____ (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 122-140, 1993.

_____. **Teorias do currículo: uma introdução crítica.** Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 204p.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 202 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Templos de Civilização: Um Estudo sobre a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910).** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1996.

STEINVASCHER, Andréa. **A implantação da Progressão Continuada no estado de São Paulo: um caminho para a democratização?** São Paulo, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da USP, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. 280 p.

UTSUMI, Miriam Cardoso. **Escola-Padrão: avanço na melhoria do ensino?** Dissertação de Mestrado. Capinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Reprovação: concretização da lógica da exclusão na escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n.100, p. 167-187, 1996.

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

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

ANEXOS**Roteiro de entrevista****Identificação**

Nome:

Escola que leciona:

Graduação: _____

—

Outros cursos:

 especialização mestrado doutorado Outros:

Experiência profissional:

Tempo na rede estadual paulista como:

- ACT: _____;
- Efetivo: _____;
- Outros: _____.

Tempo que leciona nesta UE?

Questões:

1. O que você entende por progressão continuada?
2. O que mudou no cotidiano escolar após dez anos desta política?
 - a) O que você diria sobre o primeiro ano do ciclo II?
3. Qual o respaldo oferecido pela Secretaria de Educação, através da Diretoria de Ensino, ao professor para trabalhar neste contexto?
4. Como é seu trabalho atualmente para garantir a aquisição do conhecimento dos alunos que ingressam no ciclo II?
 - a) o que tem que ser revisto para garantir isso?
5. Como o corpo docente trabalha com este período escolar para sanar as dificuldades dos alunos com maior defasagem de aprendizagem?