

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO TEMÁTICO: ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

---

***EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM* DIANTE DA PROGRESSÃO  
CONTINUADA**

**MARINA DA SILVA MARGIOTTI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Segatto Muranaka.

**Rio Claro - 2010**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO TEMÁTICO: ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

***EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM* DIANTE DA PROGRESSÃO  
CONTINUADA**

**MARINA DA SILVA MARGIOTTI**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Segatto Muranaka**

**Prof. Dr. Cleiton de Oliveira**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Fontes Borghi**

**Rio Claro – 2010**

379.81 Margiotti, Marina da Silva  
M328e Expectativas de aprendizagem diante da Progressão  
Continuada / Marina da Silva Margiotti. - Rio Claro : [s.n.],  
2010  
184 f. : il., gráfs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Maria Aparecida Segatto Muranaka

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Políticas Educacionais.  
3. Estado de São Paulo. 4. Ensino Fundamental. I. Título.

Dedico este trabalho aos meus ex e futuros alunos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me possibilitou saúde e inteligência para que eu pudesse caminhar na direção dos meus sonhos.

À Profª Drª Maria Aparecida Segatto Muranaka, pela paciência e compromisso com que me orientou na realização deste trabalho, de maneira segura e objetiva, apontando meus erros e acertos durante essa trajetória.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Cleiton de Oliveira e Profª Drª Raquel Fontes Borghi pela valiosa leitura e contribuição na melhoria desta pesquisa.

Ao meu pai, que a sua maneira, torceu pelo meu sucesso.

Ao meu avô Antônio José, que mesmo com toda simplicidade, nunca nos deixou faltar nada, pelo apoio aos meus estudos e pelas inúmeras vezes que se dispôs a nos buscar na escola em dias de chuva.

Às minhas irmãs Mariane e Simone, que me fizeram perceber que tudo o que conquistamos deve ser dividido com os que amamos. Ao meu cunhado Alan, que junto com minha irmã, muito me ajudou, disponibilizando sua casa e seu tempo para que eu pudesse concluir este trabalho.

Às tias Nelly e Marly, pela beleza e alegria com que me fizeram enxergar a vida.

Ao Zequinha, que é mais que um amigo, um verdadeiro pai.

Aos amigos e professores da UNESP de São José do Rio Preto, pela formação sólida e feliz na graduação. Agradeço especialmente à Profª Drª Débora Cristina Jeffrey, que muito me inspirou e incentivou a prosseguir os estudos na pós-graduação.

Aos colegas, professores e funcionários do departamento de Educação da UNESP de Rio Claro, que sempre estiveram à disposição para me atender e orientar nos momentos de dúvidas.

A todos os meus amigos, que, de diversas maneiras, me ajudaram e me alegraram nos momentos de angústias e preocupações.

Finalmente, agradeço a minha avó Deolinda e à minha mãe Suely, mulheres à frente de seu tempo, batalhadoras, guerreiras e que muito me orgulham. Serei eternamente grata ao modo com que me fizeram enxergar os obstáculos, fazendo com que eu sempre buscasse o melhor para a minha vida.

## RESUMO

Esta dissertação tem por objeto um estudo sobre a Progressão Continuada e os documentos *Expectativas de Aprendizagem*, publicados pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo às escolas da etapa I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Em uma escola pública estadual do município de Limeira foi realizada uma pesquisa de campo a fim de verificar a concepção de pais, professores e direção de escola acerca dos documentos *Expectativas de Aprendizagem* em relação ao regime de Progressão Continuada, visto que ambos estão vigorando nas escolas da rede estadual paulista. Partimos do pressuposto de que há uma tensão entre o que propõe a Progressão e as *Expectativas*. De acordo com documentos legais, a Progressão Continuada exige o trabalho em forma de ciclos, sendo que no estado de São Paulo optou-se pela organização em Ciclo I, que vai do 1º ao 5º ano, e Ciclo II, que se estende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A Progressão Continuada ainda requer outras mudanças para que a mesma obtenha sucesso, os espaços escolares devem ser organizados de maneira que facilite a progressão da aprendizagem dentro do ciclo. Entretanto, no ano de 2008, a SEE-SP publicou as *Expectativas de Aprendizagem*, que parecem desconsiderar a ideia de ciclos proposta pela Progressão, ao direcionar para os professores do Ciclo I os conteúdos a serem trabalhados a cada série. Apesar de fazerem referência à Progressão Continuada, os documentos são bem diretivos e apresentam orientações precisas sobre qual conteúdo o aluno deve dominar ao final de cada série, e não ao final do ciclo, tal como supõe a Progressão. Desde a sua implantação, os conteúdos propostos pelos documentos passaram a fazer parte do planejamento dos professores e, desta forma, são também contemplados em avaliações. As *Expectativas de Aprendizagem* passaram a funcionar como uma espécie de “guia” aos docentes do Ciclo I. Entretanto, existe uma mescla entre o que propõe a Progressão e as *Expectativas* nas ações descritas pelos professores. Além do mais, notamos que há uma resignificação por parte dos docentes a respeito dos conceitos envolvidos à ideia inicial da Progressão Continuada.

**Palavras- chave:** *Expectativas de Aprendizagem*, Progressão Continuada, Políticas Educacionais, Estado de São Paulo.

## ABSTRACT

The aim of this work is a study on the Continued Progression and *Learning Expectations*, documents published by the State Secretariat of Education of São Paulo schools of cycle I of the Elementary School (1st to 5th year). In a public school, in the city of Limeira was conducted a research to verify the conception of parents, teachers and school management about documents *Learning Expectations* in relation to the regime of Continued Progression, as both are in effect in São Paulo schools . We think that there is a tension between what proposes to Progression and *Expectations*. According to legal documents, Continued Progression requires the work in the form of cycles, and the state of São Paulo was chosen by the organization in Cycle I, which runs until the 5th year, and Cycle II, which extends from the 6th to 9th grade of elementary school. The Continued Progression still requires other changes to be successful, the school spaces should be organized in a manner that facilitates the progression of learning within the cycle. However, in 2008 the SEE-SP published *Learning Expectations*, that seem to disregard the idea proposed by the progression of cycles, by directing the teachers from the first cycle the contents to be worked on every series. While making reference to the continued progression, the documents are good managers and have specific guidelines about what content students should master after each series, not the end of the cycle, as the supposed progression. Since its implementation, the proposed content for the documents became part of teacher planning and, thus, are also contemplated in evaluations. *Learning Expectations*, began to function as a sort of "guide" for teachers Cycle I. However, there is a mix between what proposes the progression and *expectations* in the actions described by the teachers. Moreover, we note that there is a reinterpretation by teachers about the concepts involved with the initial idea of Continued Progression.

Keywords: *Learning Expectations*, Continued Progression, Educational Politics, State of Sao Paulo.

## LISTA DE SIGLAS

- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD**- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BM**- Banco Mundial
- CBA**- Ciclo Básico de Alfabetização
- CEE**- Conselho Estadual de Educação
- CEIEF**- Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- CEPAL**- Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- EC**- Emenda Constitucional
- EE**- Escola Estadual
- EJA**- **Educação de Jovens e Adultos**
- EF**- Ensino Fundamental
- EM**- Ensino Médio
- ENEM**- Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEF**- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FMI**- Fundo Monetário Internacional
- HTPC**- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IDH**- Índice de Desenvolvimento Humano
- IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB**- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP** - Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE**- Ministério da Administração e Reforma do Estado
- MEC**- Ministério da Educação



**OCDE**- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**ONU**- Organização das Nações Unidas

**PCN**- Parâmetro Curricular Nacional

**PDT**- Partido Democrático Trabalhista

**PIB**- Produto Interno Bruto

**PISA**- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PNUD**- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PSDB**- Partido da Social Democracia Brasileira

**UNESCO**- Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

**SEE**- Secretaria de Estado da Educação

**SP**- São Paulo

**SARESP**- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SAEB**- Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAREM**- Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal

**UE**- Unidade Escolar

**UNICAMP**- Universidade Estadual de Campinas

**UNICEF**- Fundo das Nações Unidas para a Infância

**USP**- Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** TAXA DE ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS- BRASIL E PAÍSES SELECIONADOS, 1990.

**Tabela 2:** EVASÃO E REPETÊNCIA DE ALUNOS INGRESSANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1995.

**Tabela 3:** NÚMERO DE ESCOLAS DA REDEESTADUAL REORGANIZADAS NO PERÍODO DE 1995 A 1998.

**Tabela 4:** DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL(1ª À 4ª SÉRIE) NO ESTADO DE SÃO PAULO SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.

**Tabela 5:** NÚMERO DE MATRÍCULAS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO.

**Tabela 6:** ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ORGANIZADAS EM SÉRIE OU EM CICLOS (%).

**Tabela 7:** ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA – SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (%).

**Tabela 8:** NÚMERO DE SALAS/ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIE MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL ANTES E DEPOIS DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO.

**Tabela 9:** DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ANO DE 2009.

**Tabela 10:** DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO ANO DE 2009.

## SUMÁRIO

	PÁGINA
<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>2</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>6</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>8</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990 E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 A reestruturação capitalista nas últimas décadas do século XX.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2. A corrente neoliberal .....</b>	<b>23</b>
<b>1.3. Redefinição do papel do Estado e o Plano de Reforma do Estado no Brasil....</b>	<b>27</b>
<b>1.4. As políticas educacionais da década de 1990.....</b>	<b>31</b>
<b>2- A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1990.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1. O contexto educacional.....</b>	<b>40</b>
<b>2. 2. O Estado de São Paulo.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3. A descentralização administrativa.....</b>	<b>47</b>
<b>2.4. A autonomia das escolas.....</b>	<b>52</b>
<b>2.5. As Avaliações Externas.....</b>	<b>54</b>

2.6. A municipalização do ensino.....	56
<b>3. O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E OS DOCUMENTOS <i>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM</i>.....</b>	<b>61</b>
3.1. A organização em ciclos nas escolas brasileiras: antecedentes da Progressão Continuada.....	61
3.2. O regime de progressão continuada em foco: o que dizem os documentos oficiais.....	68
3.3. Algumas reflexões sobre a progressão continuada.....	72
3.4 As <i>Expectativas de Aprendizagem</i> .....	75
<b>4. A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>80</b>
4.1. O município de Limeira.....	80
4.1.1- A educação no município de Limeira.....	81
4.2. Conhecendo a escola objeto de estudo.....	84
4.2.1. Uma visão geral da E.E Clarice Lispector.....	84
4.2.2. A proposta pedagógica da escola.....	87
4.3. Apresentação dos dados.....	89
4.3.1. A Progressão Continuada e as <i>Expectativas de Aprendizagem</i> na concepção da E.E Clarice Lispector.....	90
4.3.2. A organização em ciclos e a organização seriada.....	97
4.3.3. Recuperação e reprovação de alunos.....	100
4.3.4. Avaliações externas e internas.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>124</b>
<b>Anexo 1. Entrevistas com a direção da escola objeto de estudo.....</b>	<b>124</b>
<b>Anexo 2. Questionário aplicado às professoras da escola objeto de estudo.....</b>	<b>142</b>
<b>Anexo 3. Questionário aplicado aos pais de alunos da escola objeto de estudo.....</b>	<b>150</b>
<b>Anexo 4. Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa.....</b>	<b>160</b>
<b>Anexo 5. Expectativas de Aprendizagem de Matemática.....</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação é a análise da Progressão Continuada diante de recentes orientações publicadas no ano de 2008 pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, denominadas *Expectativas de Aprendizagem*. O objetivo geral desta pesquisa é verificar como a direção, a coordenação pedagógica e os docentes, na escola objeto de estudo, concebem a tensão entre o regime de Progressão Continuada e tais orientações produzidas pela SEE-SP.

Posto que os documentos são recentes e ainda não há estudos que abordam a sua implantação e utilização nas escolas da rede estadual paulista, acreditamos que a pesquisa contribuirá para um melhor entendimento de questões relativas às concepções que professores, direção e pais de alunos têm a respeito das relações existentes entre a Progressão Continuada e estes documentos.

O que nos motiva a realização desta pesquisa é, portanto, iniciar um debate acerca dos mecanismos políticos educacionais que estão relacionados à implantação das *Expectativas de Aprendizagem*, sob a ótica do regime de Progressão Continuada.

Os objetivos específicos da pesquisa constituem-se em: analisar as concepções e os fundamentos orientadores presentes no regime de Progressão Continuada e as atuais orientações da SEE/SP; identificar, por meio da fala dos entrevistados, as tensões existentes no trabalho didático pedagógico no que diz respeito à coexistência de Orientações Didáticas sugeridas pela SEE-SP e o Regime de Progressão Continuada; analisar se as ações descritas pela escola, mesmo diante das atuais orientações da SEE/SP, contemplam a Progressão Continuada.

Completamos uma década de implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo (1998- 2008), que ao exigir a organização em ciclos propôs uma profunda mudança na cultura escolar, antes pautada no regime seriado.

Após a implantação da Progressão Continuada, muitos dos valores presentes na escola transformaram-se, tanto na concepção dos alunos quanto dos professores, a começar pelo valor dado ao estudo e os significados que a avaliação tem assumido para os estudantes do Ensino Fundamental. (NEVES, E. R. C, BORUCHOVITCH, E, 2004)

A antiga organização por séries não garantia o prosseguimento de estudo dos alunos, era considerada seletiva e excluía grande parte da população. De acordo com pesquisas da Secretaria Estadual da Educação, realizadas nos anos 80, foi constatado que cerca de 50% da população escolar abandonava a escola depois de ter ficado de seis

a oito anos “estacionada” na segunda ou terceira série do ensino fundamental, além do índice alarmante de que a cada 100 crianças, menos de 10 completavam o ensino fundamental em oito anos. (NEUBAUER, 2000) Esses altos índices de repetência e evasão fizeram com que o fracasso escolar fosse tido como um dos mais importantes e complexos desafios a serem enfrentados no âmbito educacional no Brasil.

A Progressão Continuada surgiu como uma alternativa democrática a essa situação e sua proposta político-pedagógica proclama que seu objetivo é reverter esse quadro de repetência, evasão e exclusão, além de, na esfera político-administrativa, visar à racionalização do fluxo escolar, garantindo à comunidade o acesso e a permanência à escola, educando o aluno na totalidade, nos aspectos sociais, intelectuais e afetivos.

Entretanto, a mera proclamação de objetivos pelos documentos oficiais não garante que se efetivem, pois a progressão continuada exige que o tempo e os espaços escolares sejam reorganizados de acordo com as necessidades e ritmos individuais dos alunos. O regime de Progressão Continuada necessita de avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela.

Deve garantir também a progressão continuada na transição de um ciclo para outro. Isso demonstra que o regime de Progressão Continuada, em sua concepção, exige uma nova reorganização escolar e uma série de investimentos financeiros para que tenha sucesso e se efetive tal como propõem os setores progressistas. Entretanto, o que notamos é que houve uma ressignificação da progressão continuada, no qual o ideário progressista foi utilizado de maneira distorcida, utilizando-se da justificativa pedagógica em que se baseava a progressão como forma de contenção de gastos que oneravam o Estado.

Apesar de o Regime de Progressão Continuada continuar em vigência, recentemente, no ano de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) editou documentos denominados *Expectativas de Aprendizagem*, de cunho orientador ao trabalho docente.

Os documentos *Expectativas de Aprendizagem*, elaborados a partir das Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática, da Prefeitura do Município de São Paulo, têm por objetivo subsidiar e sistematizar os conteúdos mais relevantes de cada uma das quatro séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ou

seja, os documentos são direcionados aos alunos de 1ª à 4ª série da rede estadual paulista.

Em nossos estudos, encontramos um grande número de trabalhos publicados na última década que tratam da temática do regime de progressão continuada, os quais, reconhecidamente, contribuíram para uma maior compreensão acerca dos mecanismos políticos e pedagógicos de tal organização. Entretanto, vale lembrar que ainda não há trabalhos publicados a respeito das novas orientações expressas em *Expectativas de Aprendizagem* sob a ótica da progressão continuada, posto que os documentos foram publicados recentemente, em 2008.

Diante de uma cultura avaliativa em que o bom desempenho das escolas e das redes em avaliações de larga escala parece ocupar objetivos centrais da aprendizagem, torna-se interessante notar que os documentos abrangem apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática, já que são estes os contemplados em avaliações externas como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil (que por sua vez, faz parte do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), dentre outros.

Apesar de os documentos da SEE/SP de 2008, de maneira prática, se utilizar da noção de seriação, ao dividirem e proporem conteúdos que os alunos deverão atingir ao final de cada série, na parte inicial contempla a progressão continuada: “(...) os alunos deverão aprender, progressivamente, (grifo meu) durante as quatro séries do Ciclo I. A definição de que os alunos precisam aprender a cada série, por sua vez, possibilita estabelecer com mais clareza e intencionalidade o que deverá ser ensinado” (p. 1).

Na Progressão Continuada, a avaliação é progressiva, já que está voltada a rever os procedimentos pedagógicos necessários para que haja superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Dessa maneira, tem de ser contínua considerando todo o processo, não excluindo a avaliação do aprendizado final, do produto. Por isso ela é progressista, ao propor avaliar o aluno na sua totalidade, considerando sua evolução e seu progresso. Procura-se romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na repetência, na classificação, possibilitando a permanência na escola das camadas populares. (BERTAGNA, 2003)

Segundo os estudos de Dias (2000), os ciclos têm como fundamento respeitar os ritmos e modos diferentes de aprendizagem de cada aluno, bem como suas experiências individuais e sociais. Assim, a organização escolar deveria administrar o tempo e os



espaços escolares de modo a adequar a organização curricular ao particular desenvolvimento do aluno.

O nosso interesse em realizar uma pesquisa sob a temática da Progressão Continuada deu-se devido a diversas experiências e inquietações que surgiram no cotidiano escolar durante meu processo de formação como professora. Tanto no curso de Magistério quanto na Licenciatura em Letras, e mais tarde, como professora de Educação Básica I, sempre me deparei com situações em que a Progressão Continuada era vista, seja pelos colegas de sala como por outros professores, como a grande responsável pela baixa qualidade da educação pública atual.

Na graduação, tive a oportunidade de iniciar alguns trabalhos relativos a essa temática, que culminaram com o meu desejo de continuar com os estudos na pós-graduação. Inicialmente o nosso objeto de pesquisa era desvelar os mecanismos e as resistências da Progressão Continuada no cotidiano escolar, mas depois de conhecer e acompanhar o processo de implantação dos documentos *Expectativas de Aprendizagem* nas escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede estadual de Educação, partimos do pressuposto de que há uma tensão entre o que propõe a Progressão Continuada e os recentes documentos da SEE-SP.

O que nos motivou na realização dessa pesquisa foi justamente o interesse em analisar como se dão as relações de coexistência entre tais orientações produzidas pela SEE-SP e a Progressão Continuada, em vigor há mais de dez anos em todas as escolas da rede estadual paulista. O que buscamos, por meio de nossa pesquisa, é a tentativa de verificar a relação entre progressão continuada e os documentos que visam direcionar o trabalho pedagógico nas escolas da primeira etapa do Ensino Fundamental da rede paulista.

Diante do quadro em que as *Expectativas de Aprendizagem* parecem desconsiderar a ideia de continuidade e progressão do aprendizado, ao estabelecer os conteúdos que devem ser obtidos ao final de cada série e não ao final do ciclo, procuramos verificar como os profissionais da educação lidam com essa tensão. Embora o documento recente faça referência à Progressão Continuada, seria seu objetivo real, porém não proclamado, a extinção da me, atualmente considerada por muitos como a grande responsável pelo mau desempenho dos alunos nas avaliações?

Inicialmente, escolhemos a Escola Estadual Prof. Nestor Martins Lino, localizada no município de Limeira-SP, para realizarmos nossa pesquisa de campo. O

estudo pretendido impunha a escolha de uma escola estadual que oferecesse a etapa I do Ensino Fundamental, ou seja, classes de 1ª à 4ª série.

Com o processo de municipalização desse nível de ensino, foi no município de Limeira que encontramos a escola que preenchia os requisitos exigidos pela pesquisa e mais próximo ao local de estudo e de residência da pesquisadora.

Realizamos os primeiros contatos com a direção no ano de 2008 e acertamos que a pesquisa de campo seria realizada durante esse mesmo ano e o ano seguinte Após levantamento e estudos dos documentos dessa escola, como o plano político pedagógico e várias conversas informais com a direção e funcionários fui avisada pela diretora, em uma de minhas visitas, de que a escola iria passar imediatamente pelo processo de municipalização. Esse fato ocorreu no mês de dezembro de 2008, e surpreendeu a todos os funcionários da escola, inclusive a direção, que tiveram seus cargos removidos para escolas estaduais<sup>1</sup>.

Nosso próximo passo foi a procura por outra Escola Estadual para realizarmos nossa pesquisa. Após conversa com a direção da E.E Prof. Nestor Lino e com colegas que trabalhavam na Diretoria de Ensino de Limeira decidi iniciar contato com a direção da Escola Estadual *Clarice Lispector*<sup>2</sup>, para verificar se a pesquisa poderia ser realizada.

A escolha dessa escola deu-se devido ao fato de ser uma das poucas que ainda não foram municipalizadas, além de localizar-se em um local de fácil acesso. Ademais, observamos que a escola apresentava um dos melhores resultados em avaliações externas dentre as escolas do município de Limeira. A direção aceitou prontamente a proposta e a partir de então pude desenvolver a pesquisa, que teve início em dezembro de 2008 até janeiro de 2010. Vale lembrar que a nossa presença na escola, apesar de ter se estendido por mais de um ano, aconteceu apenas em momentos que julgamos oportuno, na realização da pesquisa.

Utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos:

---

1. Na Escola Estadual Prof. Nestor Lino funcionavam 16 salas de aula de 1ª a 4ª série. Devido ao fato de ser uma escola exclusivamente da primeira etapa do Ensino Fundamental, não foram necessárias grandes mudanças físicas e estruturais para que a escola aderisse à rede municipal.

- análise documental (análise de documentos que normatizam a escola-objeto de estudo: Plano político-pedagógico, Regimento Escolar, atas de reuniões de HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, Plano de Gestão);
- entrevistas e questionários semi-estruturados à direção, coordenação, corpo docente e pais de alunos previamente selecionados (Anexo 1);
- observações de reuniões de planejamento, conselho de classe/série e de escola, para verificarmos os aspectos políticos que tangem o trabalho na escola em relação ao direcionamento do trabalho pedagógico diante da coexistência dos documentos *Expectativas de Aprendizagem* e aqueles que disciplinam o regime de Progressão Continuada, em vigor nesta escola.

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. Este tipo de estudo, segundo André (2005), admite a investigação, por exemplo, do processo de uma reforma escolar no próprio cotidiano escolar, a partir de observações, onde “(...) O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares”. (p.19-20)

A análise documental, centrada nos documentos elaborados pela SEE/SP e nos documentos da escola, subsidiou a apreensão das propostas políticas e pedagógicas deste modelo de organização escolar. A análise dos dados escolares nos permitiu verificar em que medida os reflexos da organização em ciclos e da Progressão Continuada se dão na prática e na realidade escolar.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, partimos do princípio de que os aspectos políticos analisados dependem e são parte integrante de um movimento maior, que é a redefinição do Estado brasileiro. Para entendermos os mecanismos propostos pelo regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo, bem como da implantação das *Expectativas de Aprendizagem*, necessitamos entender e caracterizar o Estado brasileiro e o papel que vem assumindo nas últimas décadas. Em consonância com esse pressuposto, no primeiro capítulo, objetivamos fazer um estudo relativo às mudanças estruturais ocorridas na década de 1990 que redefiniram o papel do Estado brasileiro, bem como as novas relações que foram estabelecidas com a sociedade civil em decorrência dessas mudanças sociais.

No segundo capítulo procuramos analisar o contexto do Estado de São Paulo na década de 1990, bem como as principais políticas educacionais gestadas no período de 1995 a 1998, tais como a reorganização da rede estadual de educação, a descentralização administrativa, a municipalização do ensino, as avaliações externas e a questão da autonomia das escolas.

No terceiro capítulo faremos um estudo sobre o regime de Progressão Continuada, tanto em seus aspectos legais quanto pedagógicos, estabelecendo, dessa forma, um diálogo entre os documentos oficiais e os trabalhos acadêmicos. Também analisaremos a trajetória dos ciclos em algumas experiências históricas no Brasil e a implantação do documento *Expectativas de Aprendizagem*.

No quarto capítulo apresentaremos os dados obtidos a partir da pesquisa de campo realizada na E.E *Clarice Lispector*, fazendo uma análise da relação entre as *Expectativas de Aprendizagem* diante da Progressão Continuada.

## **1. A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990 E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE.**

A crise estrutural do capitalismo e a reforma do Estado, assim como o redimensionamento de seu papel perante a sociedade, constituem-se, a nosso ver, elementos de grande relevância no contexto político-educacional, visto que interferem e são parte constituinte das políticas públicas brasileiras, sejam elas no âmbito econômico, político ou social. Em relação à educação, acreditamos ser de extrema importância a análise da configuração que as políticas educacionais vêm assumindo a partir da década de 1990, uma vez que as ações implementadas nessa esfera estão relacionadas a esse quadro.

Assim, para que possamos aprofundar essa investigação, tentaremos ultrapassar os estudos relativos apenas à esfera educacional. Dessa forma, faremos, neste capítulo, uma recente análise do Estado brasileiro, buscando identificar a natureza e as características do papel que ele vem assumindo como desencadeador de políticas públicas. Vale lembrar que utilizaremos o conceito marxista de que o Estado não pode ser entendido por ele mesmo, mas sim, nas relações materiais de existência. Conceberemos o Estado como “(...) histórico, concreto, de classe e, portanto, Estado máximo para o capital, posto que o capital é o detentor da hegemonia”. (PERONI, 2003, p. 44)

Na sociedade contemporânea, marcada pela globalização, as relações econômicas, políticas e sociais são reguladas pelo mercado. A predominância do ideário neoliberal, nesse mundo de reestruturações tecnológicas e de um mercado sem fronteiras, afetou não só as formas de produção e a organização industrial, como também a própria natureza do Estado enquanto regulador e promotor do bem-estar social.

Após alguns anos dessa revolução tecnológica e da implantação de uma nova ordem global de liberação econômica, podemos verificar que o progresso na área de tecnologia foi grande, mas, por outro lado, tivemos diversos prejuízos nas áreas sociais às camadas menos favorecidas, posto que não são parte integrante dos beneficiários desses impactos tecnológicos.

Nessa nova organização mundial, a economia é dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global, na qual há as tecnologias de informação

e comunicação são tidas como instrumentos necessários a essa nova forma de relações econômicas.

Há também uma transformação das economias nacionais, que são reguladas por diversas agências financeiras multilaterais, tais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional, (FMI), Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outras.

Assim, as economias nacionais devem ser capazes de competir com o mercado internacional, adequando-se aos preços praticados ao redor do mundo, contribuindo, dessa forma, com os processos de câmbio entre diferentes nações, por meio de processos de importação e exportação. Os preços e os produtos praticados por diferentes segmentos do mercado, inclusive pelas empresas estatais, devem seguir um padrão internacional adotado por empresas privadas. Nesse mercado globalizado, a intervenção estatal torna-se mínima, cabendo a ele a função de apenas regular esse mercado que está dominado pelos padrões internacionais.

Pretendemos considerar o nosso objeto de estudo estreitamente vinculado com as circunstâncias históricas e temporais na qual é produzido e constituído. Dado esse pressuposto, pesquisamos a contextualização histórica da crise do capital e da ofensiva neoliberal, a globalização e a pós-modernidade, para corroborarmos finalmente com a análise dos impactos do plano de reforma do Estado no Brasil.

Essa análise nos permitirá verificar e compreender em que medida a política de Progressão Continuada é parte desse movimento maior, caracterizado por uma série de Reformas Educacionais que são parte integrante desse novo Estado, essencialmente imperialista e capitalista, que tem na base de suas políticas o ideário neoliberal que caracterizou a reforma do Estado brasileiro na década de 1990.

## **1.1 A reestruturação capitalista nas últimas décadas do século XX.**

As três últimas décadas do século XX são marcadas pela crise do Estado, que por sua vez é parte de um movimento maior que é a crise do capital. O questionamento do papel do Estado e de sua reforma são elementos relevantes no contexto político-histórico brasileiro, dado que as diretrizes políticas, sociais e econômicas são a

materialização dessa nova organização, especialmente quanto à educação, onde as políticas implantadas nesse período são relacionadas a este quadro.

Diante deste contexto de reformas, a ênfase na educação está na eficiência e na qualidade dos resultados das instituições escolares. Esse movimento é parte da marcante pressão das organizações internacionais para o estabelecimento de novas diretrizes tanto para a educação como para todo o aparelho de Estado. Dessa forma, para garantir mais eficiência em sua gestão, o Estado buscou imprimir maior racionalidade à gestão educacional pública, descentralizando as esferas de execução para os municípios, por exemplo.

A partir da década de 1970, ficaram mais evidentes as transformações no modo de produção, decorrentes da resposta do próprio capital a crises financeiras e de rentabilidade. Esse período de crise do capital nos revela as próprias contradições da organização capitalista, tendo na monopolização o seu maior contraste. Para a superação da crise mundial, havia a necessidade de uma nova dinâmica da produção para a acumulação do capital. Esse período é concebido como um estágio histórico do desenvolvimento transnacional do capital ou, mais especificamente, um novo período do imperialismo hegemônico global. (MÉSZÁROS, 2003)

Por meio da especulação financeira, onde o capital se torna representado por novas formas de centralização, há uma estratégia de combate à crise capitalista, buscando condições para a acumulação do capital. Tais estratégias estão inseridas num contexto maior de “mundialização do capital”, que nada mais é que “um modo específico de funcionamento do capitalismo mundial (...)”, marcado por (...) operações e escolhas de formas de capital financeiro mais concentradas e centralizadas do que em qualquer período anterior do capitalismo.” (CHESNAIS, 1996, p.22)

Nas décadas de 1970 e 1980, marcadas pela crise do sistema capitalista, tentou-se uma recuperação do sistema financeiro por meio da ampliação da competitividade do mercado mundial, necessitando, portanto, de uma adequação do sistema exportador e de um padrão de qualidade mundial. Esse movimento deu-se devido ao “esgotamento dos mercados internos de alguns países centrais, na queda de produtividade e lucratividade, e na desvalorização do dólar” (SILVA, 2003, p.53). Com isso também foi possível um processo de reorganização do capitalismo, onde houve ampliação de sua capacidade e expansão a partir das novas exigências de modernização. (SILVA, 2003).

Dessa forma, a mundialização do capital é representada por uma nova configuração do capitalismo, conferindo perspectivas às mais variadas formas de

apropriação de riquezas, mantendo a economia “(...) orientada para os objetivos de rentabilidade e de competitividade, e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas” (CHESNAIS, 1996, p.7). Esse processo conferiu grande sucesso ao capitalismo, possibilitando a este a ampliação da riqueza aos países industrializados. Apesar do alto rendimento de alguns países, a mundialização também sugeriu a desigualdade na competitividade entre os países pelo espaço no mercado mundial. (CHESNAIS, 1996)

Sobre essa questão, Chesnais (1996), afirma que “(...) o capitalismo produz a polarização da riqueza em um pólo social, (que é também espacial) e no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais desumana” (p.16). Assim tornam-se cada vez mais evidentes as consequências e as contradições dessa forma de organização, onde o capital ganha cada vez mais mobilidade e as desigualdades entre primeiro e terceiro mundo são acentuadas.

Dessa maneira, há uma reorganização capitalista, conferindo novas formas de gestão da produção do trabalho, acirrando a competição e intensificando o controle do trabalho, para que seja atingido com eficiência o modelo do processo produtivo. De acordo com Harvey, esse movimento é denominado “acumulação flexível”, e caracteriza-se pelo “(...) surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. (1999, p.140)

Ainda de acordo com Harvey, a acumulação flexível é caracterizada por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e altas taxas de inovação comercial. Entretanto, os efeitos desse processo incluem também o desemprego e a precarização das condições trabalhistas.

O processo de acumulação flexível traz consequências diretas sobre os trabalhadores, pois, com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos mais flexíveis. Além do desemprego estrutural, há uma redução do emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial e temporário, assim como do subcontrato. (PERONI, 2003, p.25 e 26)



Segundo Mészáros (2003), a crise do capital afeta todos os setores do Estado e seus métodos organizacionais e, junto com a crise capitalista emerge também a crise política. De acordo com a corrente neoliberal, um dos fatores que corroboram para essa crise é a interferência estatal, que garante serviços sociais tais como as garantias trabalhistas, impedindo, portanto, a acumulação do capital por livre iniciativa. Dessa maneira, a bandeira neoliberal propõe a diminuição da participação do Estado nas políticas sociais, transferindo essa participação para o setor privado.

A participação do setor privado caracteriza-se por uma política de liberalização, de desregulamentação do capital e de privatizações e terceirizações de funções do Estado e efetiva-se de diferentes maneiras: “(...) por meio de medidas legislativas e reguladoras de desmantelamento de instituições anteriores e de colocação no lugar de novas, por meio de acordos de livre comércio. O fato é que sem a ajuda dos Estados, os grupos industriais não teriam chegado a posições de domínio que ocupam hoje”. (CHESNAIS, 2001, p. 11)

## **1.2. A corrente neoliberal**

A teoria do Estado formulada a partir do século XVII é a base do pensamento neoliberal, pois expressa o ideário do liberalismo clássico emergente na época. À medida que o capitalismo avançava, essa teoria foi sendo modificada. É nessa corrente que surge a concepção do Estado neutro, cabendo à “mão invisível” do mercado regular as atividades econômicas.

Sobre essa questão, Azevedo (1997) afirma que “(...) os fundamentos de liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como distribuidor de riqueza e de renda (...) e o Estado (...) potencializa as habilidades e a competitividade individual, possibilitando a busca ilimitada do ganho (...)” (AZEVEDO, 1997, p. 10). Esse ideário, vigente até o século XIX, foi debilitando-se em função de uma nova articulação entre Estado e mercado.

A teoria liberal clássica não saiu de cena ao longo dos séculos, mas foi na crise econômica dos anos 1970 que ganhou força, assumindo a faceta denominada corrente

neoliberal<sup>1</sup>. De acordo com Moraes, há alguns significados assumidos pelo termo neoliberalismo. O neoliberalismo pode ser entendido como:

"(...) uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social. Outra concepção é a de (...) um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tanks*, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos". Finalmente, podemos também denominar o neoliberalismo como (...) um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1970", que foram (...) propagados pelo mundo a partir das agências multilaterais, tais como "(...) o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)". (MORAES, 2001, p. 10)

Segundo Petras (1997), o neoliberalismo justifica-se como "(...) uma ideologia para justificar e promover a reconcentração de riquezas, a reorientação do Estado em favor dos super-ricos", onde "(...) a privatização, a desregulamentação e o livre-comércio, não são elementos de uma estratégia de desenvolvimento, e sim estratégias de classe<sup>2</sup> e justificativas para o enriquecimento da classe dominante". (p. 74)

O neoliberalismo apresentou-se como uma das possíveis soluções para a crise capitalista da década de 1970, por meio da implantação de uma série de reformas que se fundamentaram nos princípios da privatização de empresas estatais e serviços públicos e da desregulamentação ou criação de novas regras, para diminuir a interferência do Estado nos negócios privados.

Nesse aspecto, o neoliberalismo cumpre com a função de proteger o mercado daqueles fatores que poderiam tornar-se obstáculos para o seu desenvolvimento, sobretudo, o modo de regulação do estado.

---

1..Um dos maiores expoentes da corrente liberal é Friederich von Hayek, que possui cerca de 200 obras sobre o tema, dentre elas O caminho da Servidão, que é considerado seu manifesto.Outro autor de relevância é Milton Friedman, cuja teoria é coerente com as de Hayek.

2. Ver HARVEY,D. Neoliberalismo e restauração de classes. Disponível em: [HTTP: //resistir.info/vários/neoliberalismo](http://resistir.info/vários/neoliberalismo) ago 2004. Acessado em : abril 2010

A intervenção estatal acarretaria desvantagens à dinâmica do livre mercado, impedindo o seu progresso, ou seja, de acordo com os neoliberais, há a necessidade de o mercado tornar-se livre para que possa ampliar-se. Ainda de acordo com a corrente neoliberal, a exclusividade do Estado no oferecimento de serviços públicos torna a máquina engessada, estagnada.

Assim, o neoliberalismo responde pela função de salvaguardar o mercado daqueles fatores que poderiam constituir-se em entraves para o seu desenvolvimento, dentre estes, o modo de regulamentação estatal. Tal tipo de intervenção, se fosse estruturada sob forma de garantia de bens públicos, ocasionaria desvantagens à dinâmica do livre-mercado, que seria impedido de oferecer seus serviços, posto que o Estado o faria pela garantia de benefícios à população.

Argumentam os neoliberais que os direitos sociais passariam a representar, nessa ótica, privilégios que acarretariam no crescimento das despesas públicas e, conseqüentemente, a inflação. Assim, as instituições sociais decorrentes do Estado protecionista “(...) impediriam o funcionamento das virtudes criadoras do mercado” (MORAES, 2001, p.35).

O neoliberalismo, portanto, é uma corrente de pensamento fruto do capitalismo, que busca a máxima financeirização e acumulação do capital. Seus expoentes defendem o “Estado Mínimo” e sintetizam seu pensamento com a máxima “menos Estado e mais mercado”. De acordo com Azevedo,

“(...) os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio e a ordem, tanto no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista.” (Azevedo, 1997, p.12)

Por meio da minimização do Estado e pela privatização de empresas estatais, desregulamentação e livre-comércio que foram consideradas estratégias de desenvolvimento e de superação, o neoliberalismo ganhou força, principalmente a partir da década de 1970. O Estado, de acordo com o neoliberalismo, deve ser mínimo, já que a intervenção do governo tende a coibir e ameaçar os estímulos individuais necessários

à produção e à competição, além de não estimular a livre iniciativa infringindo, portanto, a ética do trabalho.

Dessa maneira, a proteção à população em forma de seguro social é considerada uma das formas de alteração do próprio mercado de trabalho, além de induzir à acomodação e dependência dos recursos estatais e à permissividade social pelo usuário. Segundo Hayek (2003), quando há um oferecimento de assistência para a população, alguns indivíduos negligenciam uma espécie de fundo ou poupança para uma futura emergência, o que fariam caso não houvesse o Estado para garantir ajuda. Isso faz com que aqueles que poderiam ter se precavido ou acumulado capital não o façam devido à mão protetora do Estado.

As políticas sociais adotadas pelo governo são consideradas, pelos neoliberais, como fatores de “inchamento” ou “hipertrofia” da máquina governamental, pois, de acordo com Friedman (1984), os governos necessitam de maiores receitas ao tomarem para si a responsabilidade pelo bem-estar social. Nesse sentido, a crítica neoliberal atinge o âmago do estado de bem-estar social, responsabilizando-o pela chamada “crise fiscal”.

Além disso, o autor acima citado expõe o caráter não-lucrativo das atividades públicas. Com o aumento dos gastos sociais, há um desequilíbrio no orçamento do Estado, contribuindo para o déficit público, o que afeta diretamente à classe trabalhadora em decorrência do aumento dos preços.

Podemos afirmar que a minimização do Estado dá-se apenas para os investimentos sociais, pois o Estado continua forte para o capital.

“(…) é importante frisarmos que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social (...) na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro (...)” (PERONI, 2003, p.33)

Dessa maneira, continua prevalecendo um Estado de classe, onde as elites do setor financeiro detêm a hegemonia, por meio de uma associação com nações que controlam o capital mundial, favorecendo seus negócios, sem que haja o controle por parte do Estado enquanto regulador de suas atividades. É a dinâmica do imperialismo,

onde os mais fortes continuam a dominar os fracos, garantindo ao capital um Estado forte, que estimula a sua máxima financeirização, sem que haja grandes investimentos para as políticas sociais.

### **1.3. Redefinição do papel do Estado e o Plano de Reforma do Estado no Brasil**

O Estado, que é o desencadeador das políticas públicas e educacionais, tem na vida material a sua base, o que significa que ele não existe como obra da classe dominante, mas, ao constituir-se como o resultado do modo material de vida dos indivíduos, assume a forma da vontade dominante. (MARX; ENGELS, 1986).

Dessa forma, temos um Estado histórico, concreto e de classe e, portanto, Estado máximo para o capital e Estado mínimo para as políticas de bem-estar social. Os mecanismos de reformulação do Estado que foram implantados na década de 1990 devem ser vistos como “(...) as estratégias e os instrumentos para se manter intactas as condições de reprodução das relações sociais capitalistas [...]” (SILVA, 2003, p.78).

A iniciativa da redefinição estatal no Brasil teve como principal justificativa a crítica ao modelo estatal calcado sobre uma concentração e centralização rígida das suas funções e, portanto, incapaz de responder ao volume das demandas sociais. Como parte da disseminação de um consenso que passa a apontar os limites desse tipo de organização, situa-se o que Boron (1999) chama de “satanização do Estado e exaltação do mercado”. Essa ofensiva se reverte em uma significativa descaracterização do Estado, no sentido de atribuir-se a esse um perfil de ineficiência, e, por outro lado, a disseminação de um ideário que se centra nas virtudes de um Estado orientado para um modelo de mercado e na apologia à eficiência do setor privado.

A prescrição de uma reforma administrativa pautada no modelo gerencial, ponto fundamental da proposta de redefinição estatal, tem seus fundamentos nos critérios que compõem a esfera mercadológica, cujas metas centradas na competitividade e eficiência, nitidamente comporiam o perfil desse novo modelo.

É nesse contexto que o governo Fernando Henrique Cardoso, desde a campanha presidencial, dá início à idéia de uma reforma do Estado Brasileiro, ao propor uma mudança organizacional da administração pública. A redefinição do Estado no Brasil foi

proposta em 1995, a partir da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, com o objetivo de “(...) orientar e instrumentalizar a reforma do aparelho do Estado nos termos definido pela Presidência” (BRASIL, 1995, p.11).

De acordo com o MARE, a reforma do Estado deve estar inserida num movimento maior que é o da redefinição do papel do Estado. Este Estado “deixa de ser responsável direto pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12).

Uma das justificativas dos documentos de reorientação do Estado está calcada na crítica ao modelo estatal de concentração e centralização das suas funções, portanto, num modelo de Estado burocrático, ineficiente e engessado, incapaz de responder ao volume das demandas sociais.

Em contrapartida, atribui-se ao setor privado um ideário de eficiência e produtividade, o que corrobora para que o Estado transfira parte de suas funções para a iniciativa privada. O Estado busca a mudança de “um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada pra si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania,” (BRASIL, 1995, p.12).

Ponto fundamental da proposta de redefinição do Estado, a reforma administrativa pautada no modelo gerencial é fundamentada em critérios que compõem o ideário do mercado, com objetivos centrados na competitividade, na eficiência e na política de resultados.

“A administração pública gerencial tem, como estratégias, a definição precisa dos objetivos e a autonomia do administrador para gerir recursos humanos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através dos resultados, verificando-se se foram ou não atingidos os objetivos propostos no contrato”. (PERONI, 2003, p.59)

Posto que tais princípios sejam vistos sob a esfera da administração gerencial, há um deslocamento dos procedimentos para os resultados, e, com isso, desobriga o Estado na participação do provimento desses recursos.

Ao propor as formas de participação do setor privado, os neoliberais argumentam que somente o Estado é insuficiente na oferta e garantia dos serviços sociais, recorrendo, então, à instâncias privadas que compartilhem esse compromisso. Essa colaboração seria efetivada a partir de diferentes segmentos, sejam por formas de privatização, terceirização ou de parcerias.

A respeito da reorganização do Estado brasileiro, o MARE ainda cita quatro componentes básicos da reforma do Estado dos anos 90:

“(a) a delimitação das funções do Estado (...) através de programas de privatização, terceirização e publicização; (b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado(...); (c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo(...) e a separação, dentro do Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; (d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo(...) aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta” (PEREIRA, 1997, p. 18, 19)

Os serviços que compõem o aparelho do Estado estão divididos em setores. A representatividade e o controle por parte do Estado expressam-se a partir da composição do núcleo estratégico. Dessa maneira, o “núcleo estratégico” do Estado é aquele “(...) setor que define as leis e as políticas públicas e cobra seu cumprimento. É, portanto, o setor onde as decisões estratégicas são tomadas” (BRASIL, 1995, p.41). Outro setor é aquele composto por atividades exclusivas do Estado, “(...) em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado – o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar” (BRASIL, 1995, p.41).

Dentre os “serviços não exclusivos”, temos a oferta de serviços advindos da atuação do Estado “(...) simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas(...) São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p.41-42). Um outro setor é caracterizado pela “(...) produção de bens e serviços para o mercado (...) e (...) pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado, como por exemplo, as do setor de infra-estrutura” (BRASIL, 1995, p.42).

Nesse sentido, “a administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços” (BRASIL, 1995, p.16). Assim, o cidadão torna-se o cliente dos resultados da competição na administração em busca da eficiência. A respeito desse movimento, PERONI (2003), afirma que:

“(…) o cidadão é adjetivado, é o cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do estado serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas. As políticas sociais não serão contempladas, pois são consideradas, pelo Mare, serviços não-exclusivos do Estado e, assim, sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada(…)” (p.38)

A efetivação da privatização dos serviços públicos diminui cada vez mais a esfera dos direitos sociais a uma perspectiva mercadológica, em consonância, portanto, com o ideário neoliberal. A respeito das privatizações, Pereira afirma que “A privatização é uma alternativa adequada quando a instituição pode gerar todas as receitas da venda de seus produtos e serviços e o mercado tem condições de assumir a coordenação de suas atividades”. Conforme complementa o autor, “quando isso não acontece”, ou seja, quando o mercado não está em condições de assumir tais atividades, então “(…) abre-se espaço para o público não-estatal”. (PEREIRA, 1998, p.262)

Segundo essa lógica, a função do Estado estaria em exercer um papel de prestador de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador de alguns serviços sociais, tais como a educação. Dessa maneira, o Estado redirecionaria apenas o nível de execução das suas atividades básicas, sem que deixe de controlar tais serviços.

A descentralização incorpora-se à reforma e torna-se característica do novo Estado, que apenas gerencia. Concluímos que por meio da descentralização o Estado “(…) quer transferir para a sociedade, tarefas que eram suas no que se refere às políticas públicas e principalmente às políticas sociais” (PERONI, 2003, p.69).

Como visto, a reestruturação do Estado nos moldes neoliberais culminou com a transferência de parte das responsabilidades estatais com políticas sociais para a iniciativa privada, ou para diferentes segmentos da sociedade civil, seja por forma de privatizações, publicizações, terceirizações ou outras formas de parceria.



As políticas educacionais compõem e se materializam a partir do conjunto de políticas públicas do Estado e, como tais, se constituem no processo de adequação da educação brasileira às necessidades da nova etapa do capitalismo mundial, em consonância com o que ditam as agências financiadoras. A educação, por sua vez, por não se apartar do contexto que a gera, será também considerada a partir dos princípios norteadores da reforma do Estado. Nessa ótica, o Estado deixa de ser provedor para tornar-se avaliador, transferindo suas responsabilidades para a sociedade civil, mas fiscalizando os resultados conforme políticas influenciadas pelas agências multilaterais. Ademais, há de se considerar a interpenetração das esferas públicas e privadas.

Posto que a lógica da reforma atrela-se fielmente à nova lógica do capital mundial, setores estritamente sociais são transformados em mercadorias, o que outrora fora público, agora pertence ao capital. A cidadania ganha uma nova configuração: a da produtividade, e os direitos sociais são totalmente restritos. A Educação, seguindo a mesma matriz ideológica que serviu de base à reforma do Estado é transformada também em mercadoria.

Nesse sentido, as políticas educacionais da década de 1990 estão intrinsecamente relacionadas com a o ideário neoliberal que caracteriza esse novo Estado brasileiro. Tais políticas também se encontram situadas no contexto da reestruturação produtiva e das reformas do Estado. É nesse contexto que passaremos à análise das políticas da década de 1990 para a educação.

#### **1.4. As políticas educacionais da década de 1990**

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado.

Consustanciando essa lógica, os neoliberais propõem, ainda, o enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços. Nesse contexto, a reforma do Estado é entendida como superação de um Estado completamente engessado, por meio da transferência da produção de bens e serviços à iniciativa privada.

A defesa ideológica dessa reforma é implantada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso.

Aliado a essas premissas, a reforma do Estado defende mudanças nas formas de organização e gestão dos recursos públicos, por meio de uma administração pública gerencial que indique como setores do Estado moderno “o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado”. A saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem, nesse projeto, o setor de serviços não-exclusivos, os quais o “Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (‘não-governamental’)”. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 33). Tal lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão.

Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista.

No campo educacional, diversas agências configuram-se como interlocutores desse ideário neoliberal ao apontar os caminhos da agenda educacional brasileira, como o Banco Mundial, o BID e agências da ONU.

Dar conta da análise da política de Progressão Continuada demanda também a inserção no debate sobre os processos de elaboração e execução de políticas públicas educacionais pós 1990, já que consideramos que a implantação dessa política no Estado de São Paulo também é determinada pelos condicionantes mais amplos que orientam a política brasileira. Isso por sua vez, implica o entendimento de que os fundamentos que dão sustentação à política educacional adotada pelo governo brasileiro, obviamente, não são gerados exclusivamente em âmbito nacional. Em decorrência, ao admitir vinculações de abrangência mundial, torna-se obrigatório considerar a influência direta

ou indireta das agências internacionais nas reformas de cunho neoliberal implantadas pelos governos, bem como no direcionamento das políticas públicas, dentre elas a educação.

A justificativa para a adoção dessa abordagem encontra-se na constatação da influência das agências internacionais no período analisado. Evidentemente, essa influência não se resume a empréstimos financeiros, pois faz parte das metas dos organismos financiadores voltarem-se para as políticas públicas e sociais, em especial a educação, por intermédio do estabelecimento de condicionalidades feitas aos países tomadores de empréstimos, ao definir as metas, os prazos e os ajustes estruturais que esses têm a cumprir.

Nesse sentido, o Banco Mundial e demais instituições associadas aparecem como os principais articuladores de consensos sobre prioridades e estratégias de reformas educacionais, as quais têm como alvo principal os países considerados “em desenvolvimento” ou periféricos. É atribuído papel central à educação básica como fator de desenvolvimento social e de garantia de estabilidade do sistema capitalista mundial.

É notório o papel que o Banco Mundial exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos, uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio da privatização e mercantilização da educação.

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural. A respeito disso Soares (1996) afirma que:

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento (...). De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (Soares, 1996, p. 20)

A atuação do Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política

macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras agências multilaterais. A redefinição da função do Estado no Brasil, por meio da adoção das diretrizes do Banco Mundial, segundo Leher (2001, p. 162), efetiva-se na medida em que “os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos. Sendo o MEC o equivalente a uma subseção do banco, a convergência é completa”.

Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação, Coraggio (1996) indica como seu fundamento o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo escopo se centra na visão unilateral de custos e benefícios.

Desse modo, tal concepção de política assenta-se: na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

Esses indicadores revelam o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação, pois fragmentam e desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável. A prioridade para o Banco Mundial é a educação básica, o que corresponde ao Ensino Fundamental na organização brasileira, ou seja, aproximadamente nove anos de escolarização mínima.

O Banco Mundial vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e é considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza. (Torres, 1996, p. 131)

Entretanto, ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso

da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido.

Os sistemas educativos dos países em desenvolvimento, na ótica do Banco Mundial têm pela frente quatro desafios fundamentais: o acesso, a equidade, a qualidade e a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas. Analisando essas políticas do Banco Mundial em relação a uma reforma da educação, Torres (1996) afirma que: “Na ótica do banco mundial, a reforma educativa – entendida como reforma do sistema escolar- é não só inevitável como também urgente. Postergá-la trará sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países”. (TORRES,1996, p.131)

As reformas educativas propostas pelo Banco Mundial são justificadas pela urgente necessidade da garantia de educação básica para todos, além de uma maior racionalização dos investimentos para a educação. Entretanto, muitas vezes os objetivos proclamados em documentos oficiais escamoteiam outras intenções que não as explicitadas. Assim, o apelo à inovação e à modernização, como se o novo necessariamente implicasse na melhoria do sistema educacional, são recorrentes nos textos que tratam de reformas educacionais.

Os ajustes pautados pelas diretrizes neoliberais redundam em políticas de contenção de gastos com setores sociais, descentralização administrativa, parceria com o setor privado, terceirização, privatização, para garantir a flexibilização e racionalização da máquina, apresentados como imprescindíveis para a modernização do sistema.

É nesse contexto pragmático neoliberal que diversos encontros financiados por agência internacionais, dentre elas o Banco Mundial, são realizados na década de 1990 com a finalidade de traçar para os países da periferia do capitalismo diretrizes para a Educação.

No ano de 1990, foi realizado em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial da Educação para Todos, financiada por diversas agências multilaterais, como a UNICEF, a UNESCO, o PNUD e o Banco Mundial, além de 155 governos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi uma referência fundamental para as políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990, principalmente entre os países mais pobres e populosos do planeta. Esse evento foi um ponto de partida para

que o Brasil, que pertencia a um dos nove países com as maiores taxas de analfabetismo, se comprometesse com os organismos internacionais visando reverter esse quadro.

Várias metas e compromissos foram estabelecidos para o ano 2000, de modo que a escolarização, em sua Educação Básica, garantisse as necessidades mínimas de aprendizagem a toda a população. Essas necessidades básicas, de acordo com as agências promotoras da conferência, deveriam adaptar-se às diferentes culturas de cada povo, mas acima de tudo deveriam garantir o desenvolvimento pleno das capacidades dos sujeitos, tornando-os aptos a continuar aprendendo e a melhorar a condição de vida e sobrevivência.

Dessas estratégias resultaram seis principais metas a serem cumpridas até o ano de 2000, já que nessa data foi marcado um encontro em que os governos deveriam apresentar os esforços para melhorias na Educação. As metas consistiam em expandir a assistência por meio da educação, garantir o acesso universal à Educação Básica, melhorar a aprendizagem, reduzir a taxa de analfabetismo, principalmente entre as mulheres, ampliar os serviços de Educação Básica a todos, de modo que garantisse o desenvolvimento a todos os membros da família. (SHIROMA, et al. 2000)

Após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo foi estabelecido, no Brasil, em 1993, o Plano Decenal da Educação, que visava cumprir as diretrizes políticas propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos. O Plano Decenal da Educação foi uma maneira de operacionalizar as diretrizes propostas em Jomtien. “Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais (...) e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.” (SHIROMA, et al, 2000, p.62) Vários documentos foram produzidos em todo o mundo a partir de Jomtien, e, principalmente os países periféricos, como o Brasil, firmaram vários acordos a partir dessa conferência.

A CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) definiu também alguns objetivos a serem cumpridos por seus países membros. Estabeleceu os Códigos da Modernidade, sendo o conjunto de destrezas mínimas necessárias ao desenvolvimento da vida em sociedade, basicamente o desenvolvimento da leitura, escrita e operações aritméticas básicas.

No período de 1993 a 1996, a UNESCO produziu, sob a coordenação do francês Jacques Delors, um documento revendo a política educacional de vários países da atualidade. O relatório Delors propunha três desafios para o século XXI: desenvolver

em todos os países a ciência e a tecnologia, informatização da sociedade e por fim a democratização, ou seja, viver em comunidade. Basicamente, o Relatório Delors complementava as propostas de Jomtien, também enfatizando o papel da família da escola, e do devotamento por parte dos profissionais da educação, coerente com o caráter neoliberal de tais propostas ao desresponsabilizar o Estado como promotor da Educação.

A América Latina também procurou publicar documentos relativos à universalização da Educação Básica. Em 1993, foi organizada uma conferência com os ministros e especialistas em educação, que ficou conhecida como PROMEDLAC V, já que foi realizada pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina. Nesse encontro, foram discutidas maneiras para “melhorar os níveis globais de qualidade das aprendizagens”, que consistiam basicamente em não apenas reformar a escola, mas toda a sua estrutura, assim como modernizar seus sistemas educacionais. (SHIROMA, et al, 2000)

No Brasil, o Fórum Capital-Trabalho reuniu-se na USP (Universidade de São Paulo) em 1992 para discutir com representantes de várias esferas administrativas os critérios de aplicação do dinheiro público na Educação. Foi aprovada uma *Carta Educação*, que enfatizava a carência da Educação Básica brasileira e a falta de estrutura na educação capaz de enfrentar a competitividade internacional para o desenvolvimento. A carta não mencionava os aspectos da profissão docente, visto que esse é um eixo central na discussão da melhoria da educação. “Sem qualquer referência aos baixos salários e precária formação dos professores, condições objetivas a serem superadas para a realização do bom trabalho pedagógico, a *Carta Educação* conclui: “vê-se por aí que não faltam matrículas, falta eficiência”. (SHIROMA, et al. 2000)

O conjunto de políticas promovidas pelos organismos internacionais teve sua versão nacional e, com ênfase no estado de São Paulo, posto que é o estado mais rico da união federativa. Vale lembrar que no próximo capítulo discutiremos a respeito da política educacional da década de 1990 no Estado de São Paulo.

O que podemos afirmar é que em diversos arranjos e políticas para operacionalizar as metas da Conferência de Jomtien, como é o caso do regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo, as diretrizes foram aplicadas com o objetivo de garantir os indicadores quantitativos, tais como a taxa de matrícula bruta, o número de aprovações e reprovações e evasão. De acordo com Dias (2000), a adoção da Progressão Continuada faz emergir uma significativa mudança nos índices

educacionais, nos quais as taxas de repetência e evasão quase se extinguem. Entretanto, não são garantidas a esse aluno uma educação de qualidade, que se traduz em efetivas condições de aprendizagem.

Oliveira (2004) complementa esse raciocínio dizendo que as diretrizes de Jomtien para erradicar o analfabetismo e ampliar o atendimento no Ensino Fundamental têm como premissa a não elevação proporcional dos investimentos públicos em Educação.

Diante dos novos objetivos, a escola pública é exposta a um intenso bombardeio de políticas que vem adequá-la para os novos conceitos ligados à lógica neoliberal, pois a crise estrutural demanda novas fontes e frentes de valorização do capital. Desta forma, conceitos como produtividade e eficiência são aplicados na gestão e até nas práticas pedagógicas. (Oliveira, 2004)

Isso acontece devido ao fato de a política educacional, tanto nacional quanto internacionalmente, ser pensada e concebida por profissionais ligados mais à economia do que à pedagogia.

O discurso econômico chegou a dominar o panorama educativo a tal ponto que o discurso propriamente educativo – o das realizações na escola e no sistema educativo como um todo, o das relações e dos processos ensino-aprendizagem na aula, o da pedagogia, o da educação como tal – e seus portadores-professores, pedagogos, especialistas em educação e áreas afins-são apenas considerados nesse discurso e na sua formulação. (TORRES, 1996 p. 139)

O que podemos concluir é que as políticas educacionais da década de 1990 propostas, sobretudo, pelo Banco Mundial, são pautadas pelo imediatismo e são ligadas ao governo e a administração partidária da época, sem uma visão do futuro. As políticas são amarradas às exigências dos organismos internacionais, que são bem claros quanto aos caminhos que os países como o Brasil devem seguir.

“Tanto na sua concepção como na sua implementação, em vez de contribuir para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do sistema educativo, o pacote do BM está ajudando os países do em vias de desenvolvimento a reforçar e a investir na reprodução ampliada – oculta talvez sob nova roupagem e modernas terminologias - do modelo educativo convencional”. (TORRES, 1996, p.176)



A respeito de garantir educação básica a todos- exigência do Banco Mundial para países em desenvolvimento, Torres ainda conclui que: “A matrícula escolar<sup>1</sup> se constitui o indicador por excelência ( e só a ele se reduz a compreensão do que significa “universalizar o ensino de primeiro grau”), enquanto se dá pouca ou nenhuma atenção à retenção, à conclusão e à aprendizagem efetiva. A educação é medida e valorizada pelo número de certificados e/ou anos de instrução, e não pelo efetivamente aprendido.(TORRES,1996, p. 177)

Dessa forma, podemos afirmar que as políticas públicas para a educação no Brasil confirmam a lógica utilitarista e mercadológica que configuram as relações educacionais pautadas pelo ideário neoliberal que permeou a reforma do Estado brasileiro da década de 1990 e que se fazem presentes até os dias atuais.

---

1.Vale lembrar que as matrículas no Ensino Fundamental alcançaram, atualmente, cerca de 98% da população em idade escolar. (Fonte: INEP/MEC, 2010). Nota-se portanto, que nesse sentido, o Ensino Fundamental foi universalizado, não excluindo, todavia, os entraves advindos da repetência e evasão.

## **2- A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1990**

### **2.1- O contexto educacional**

Constantemente, presenciamos na mídia críticas relacionadas à qualidade da educação brasileira, especialmente à educação do Estado de São Paulo, por ser o mais rico e industrializado da União Federativa. Os veículos de comunicação de massa, tais como a televisão, as revistas e jornais impressos, muitas vezes dedicam espaços em seu conteúdo para tecerem críticas e opiniões acerca da educação brasileira.

A (má) qualidade de ensino e o fracasso escolar são atribuídos às reformas educacionais da década de 1990, que culminaram com a organização atual da escola pública, em especial à Progressão Continuada<sup>1</sup>, uma das medidas tomadas pelas reformas da década de noventa.

Tentaremos desvendar os mecanismos políticos traçados no referido período, para que possamos entender como as políticas públicas interferem tanto na organização e no funcionamento dos sistemas escolares quanto nos aspectos mais diretamente ligados às relações de ensino e aprendizagem, e em grande medida são responsáveis pelo que tem ocorrido na escola pública estadual.

Como já visto anteriormente, a década de 1990 caracterizou-se pela adequação do Estado brasileiro às novas necessidades de reprodução e acumulação do capital, marcadas pela transição do padrão de produção, bem como por políticas que visaram à lógica mercadológica, em todas as esferas administrativas. (PERONI, 2003)

No âmbito educacional não poderia ter sido diferente. Esta lógica de mercado, que também molda os parâmetros educacionais, requer o desenvolvimento de uma política educacional voltada para a eficiência produtiva, administrativa, onde são valorizadas a meritocracia e a competição.

Seguindo os ideais do mercado, para inserir-se aos ajustes mundiais, faz-se necessário ao Brasil tornar as escolas mais eficientes do ponto de vista do próprio capitalismo, preparadas para a competitividade e capazes de formar quadros para o

---

1.No próximo capítulo passaremos à análise da Progressão Continuada enquanto política educacional elaborada na década de 1990 e em vigor nas escolas da rede pública paulista.

mercado. Esse é o mote da ideologia neoliberal que justificam as reformas educacionais, não garantindo, todavia, que a partir de tais reformas, as escolas fossem efetivamente preparadas para formar quadros para a competitividade.

A reforma neoliberal do Estado brasileiro faz com que este reafirme seu papel enquanto defensor da propriedade privada nos meios de produção. Nesse sentido, a mundialização do capital tem como objetivo submeter o movimento do capital internacional à lógica rentista. (MÉSZÁROS, 2003). Há uma diferenciação maior na participação da riqueza entre os vários países e classes sociais em todo o mundo, fazendo com que a escola seja convocada para construir o perfil do trabalhador necessário à economia e, de forma geral, à sociedade capitalista.

As políticas públicas, incluindo as voltadas para o setor educacional, são elaboradas relacionando-se a esse novo padrão de relações neoliberais. Uma nova etapa política é aberta com a década de 1990.

Evidencia-se o aprofundamento da intervenção de diversos organismos internacionais nas políticas de educação de países situados à margem das economias centrais, em particular na América Latina. Neste continente, as reformas educacionais vão ocorrer sob a forma de diagnósticos, relatórios e orientações, produzidos por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BM) – Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) –, e de outras instituições, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras.

Em encontros internacionais patrocinados por essas agências, o Brasil firmou diversos acordos e compromissos que iriam influenciar as diretrizes e metas elaboradas para os projetos nas políticas públicas de educação, especialmente as do Ensino Fundamental, que são priorizadas pelas agências multilaterais. De acordo com Saviani (1998), em termos pragmáticos, o Brasil adere às condições internacionais impostas à obtenção de financiamentos para a área, como aquelas praticadas pelo BM.

O controle por resultados e competição na administração, que constam no Plano de Reforma do Estado brasileiro, permeia também a política educacional paulista. O Estado, que ocupa posições baixas em *rankings* educacionais, justifica o fracasso escolar – evasão e repetência – com argumentos tais como: estrutura burocrática,

gigantesca e ineficaz. Nesse sentido, o poder constituído argumenta que é preciso reformar a educação brasileira.

A tabela a seguir evidencia a péssima colocação da educação brasileira em um *ranking* que elenca os percentuais de analfabetos de alguns países da América Latina.

TABELA 1: TAXA DE ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS- BRASIL E PAÍSES SELECIONADOS, 1990.

Bolívia	Brasil	Equador	Paraguai	Cuba	Chile	Argentina
20%	18%	12%	10%	6%	6%	4%

Fonte: UNESCO Global Education Database, 1994.

Por meio da tabela, podemos perceber que dentre os países latino americanos que participaram da pesquisa, realizada em 1990, o Brasil ocupa uma posição muito ruim, perdendo para países mais pobres ou que enfrentam crises políticas, como Paraguai, Chile e Cuba. O país tem a segunda maior taxa de analfabetismo dentre os países da América Latina, com 18%, ganhando apenas da Bolívia, que possui 20% de analfabetos em sua população com 15 anos ou mais.

O Estado de São Paulo, mesmo tendo o maior PIB (Produto Interno Bruto) dos Estados da Federação, também não ocupa posição desejável nos indicadores educacionais. Em vários dados de realidade, tais como os da tabela que veremos a seguir, o Estado apresenta desempenho baixo em comparação com outras redes estaduais.

Até mesmo em índices mais recentes, como os que apresentam as escolas mais bem classificadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o estado apresenta resultados pífios, posto que é o que mais arrecada impostos destinados à educação e que mais tem alunos matriculados em todas as etapas da Educação Básica.

A tabela a seguir aponta os índices de evasão e repetência dos alunos matriculados no Ensino Fundamental de diversas redes estaduais.

TABELA 2: EVASÃO E REPETÊNCIA DE ALUNOS INGRESSANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1995.

ESTADO	ÍNDICE DE EVASÃO E REPETÊNCIA (%)
Rio Grande do Sul	7%
Minas Gerais	8%
Rio de Janeiro	10%
Santa Catarina	12%
Distrito Federal	13%
São Paulo	16%
Alagoas	21%

Fonte: INEP, 1996

As políticas educacionais gestadas em âmbito nacional tiveram o seu paralelo no estado de São Paulo através da Secretaria de Educação, que durante a década de 1990 atuou em estreita colaboração com o MEC. Destacaremos as principais políticas deste período, passados mais de dez anos de política educacional neoliberal na rede pública do Estado de São Paulo. Daremos ênfase à segunda metade da década de 1990, já que ela foi decisiva para a organização escolar que temos hoje.

## **2. 2. O Estado de São Paulo**

A década de 1990 é marcada, no Brasil, pelo governo do Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB), tanto em âmbito nacional, com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), quanto no Estado de São Paulo, com os governadores Mário Covas (1995-2001) e seu sucessor Geraldo Alckmim (2001-2006). Esse partido estava no governo quando foi introduzida a reforma no Estado brasileiro, pautada nos ajustes neoliberais.

O governo federal e o estadual estiveram, portanto, em perfeita consonância nos ajustes e reformas das políticas educacionais realizadas na década de noventa. No início da segunda metade da década de 1990, no governo FHC, é exigida da educação

(...) a definição de novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino. (VIRIATO, 2001, p.21)

A construção ideológica da década de 1990, para responder ao fracasso escolar, revitaliza um ideário educacional já conhecido, com base na racionalidade técnica como instrumento para responder à crise educacional e o fraco desempenho da economia. As políticas educacionais aplicadas no Brasil sob o governo FHC são parte de um contexto mais geral da reforma do Estado Brasileiro, das suas políticas de ampliação da participação da iniciativa privada e do modelo de desenvolvimento que vinha sendo implantado sob os moldes neoliberais.

A reforma educacional, implantada no Brasil pelo governo FHC – e cujos elementos fundamentais persistiram no Estado de São Paulo – visava a adequar as instituições às novas necessidades econômicas, políticas, culturais e sociais do sistema capitalista. Tal como recomendada por determinados setores do Banco Mundial, a reforma obedece à prevalência da lógica financeira sobre a lógica educacional. Seus mentores propalam o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, mas reduzem os gastos públicos com a Educação.

Desde 1995, o que se destacou na atuação dos governos sob o comando do PSDB, foi a reforma do sistema educacional, sob a justificativa de conferir-lhe eficiência, economia e eficácia, com a racionalização e otimização de recursos, de acordo com as orientações obtidas dos organismos financiadores internacionais. Tratava-se de um projeto baseado numa concepção de Estado que certamente teria continuidade na eventual permanência do PSDB à frente do governo estadual.

As políticas de reestruturação da rede estadual paulista foram iniciadas no governo de Mário Covas sob a coordenação da secretária da Educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva, em sintonia com o governo FHC. Essas políticas tiveram continuidade no segundo mandato de Covas e com Geraldo Alckmin, tendo como

Secretário Estadual da Educação nesse período Gabriel Chalita. No governo atual, de José Serra- PSDB (2008/2010), com os secretários de Educação Maria Helena Guimarães de Castro<sup>1</sup> e Paulo Renato Souza<sup>2</sup>, podemos notar que as políticas iniciadas há quatorze anos continuam em vigor, posto que a matriz ideológica e partidária é a mesma.

A reforma educacional no estado de São Paulo é acentuadamente marcada na gestão da secretária Rose Neubauer, que instaurou, dentre outras medidas, o Regime de Progressão Continuada. Ao assumir o governo paulista em 1995, Mário Covas, através da SEE, publicou um Comunicado no Diário Oficial do Estado, tornando públicas as diretrizes de seu governo para a área. Neste, encontramos a grande diretriz da sua gestão, que é a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino.

Em outro documento, intitulado “Principais Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo” assinado pelo governador Mário Covas e pela secretária da Educação, Rose Neubauer, publicado em março de 1995, o governo estadual fazia um diagnóstico da situação da rede estadual de ensino, constatando um quadro precário, com deterioração da rede física, queda da qualidade do ensino, falta de investimento, péssimas condições salariais dos professores e outras graves deficiências do sistema.

Com base nesse diagnóstico, apontava as diretrizes centrais de um projeto educacional e que deveria conduzir a ações ousadas, e radicalmente opostas às que vinham sendo tomadas nos últimos oito anos. O documento ainda mencionava que era preciso dar um basta às ações casuísticas e parciais de que era vítima o setor. (SEE-SP, 1995).

Os ajustes previstos pelos documentos oficiais pautavam-se pelas diretrizes neoliberais e continham políticas de contenção de gastos com setores sociais, descentralização\desconcentração administrativa, centralização nas decisões, parcerias com o setor privado e avaliação institucional, além de políticas em nome da

---

1. Professora da UNICAMP, foi presidente do INEP de 1994 até 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso e também secretária de Estado do governo Alckmin, em São Paulo. Em janeiro de 2003, assumiu a secretaria de Educação do Distrito Federal, porém, voltou a São Paulo, para dirigir a Secretaria de Educação desse Estado, da qual foi exonerada em março de 2009, sendo substituída por Paulo Renato Souza.

2. Paulo Renato Souza ocupou numerosos cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de gerente de Operações do BID, o de secretário da Educação do estado de São Paulo no governo Franco Montoro (1984–1986) e o de reitor da UNICAMP (1987–1991). Foi ainda um dos fundadores do PSDB e ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Essas medidas foram tomadas em nome do fracasso escolar que o Estado de São Paulo enfrentava há décadas. A desigualdade educacional no acesso, na permanência e na trajetória escolar dos indivíduos na rede estadual de ensino, entre as décadas de 1960 e 1990, foi enfrentada pelos governos, na tentativa de reverter a situação, por meio de programas de caráter universal, que abrangeram toda a rede de ensino; ou programas seletivos, voltados às classes populares, mediante ações compensatórias. Entretanto, apesar das iniciativas governamentais de universalização do ensino fundamental, houve aumento considerável da repetência e evasão, que acabaram por agravar, ainda mais, o fracasso escolar, particularmente das classes populares. (JEFFREY, 2006)

Com o desafio de superar as dificuldades do sistema, atender às demandas de décadas anteriores e modernizar a educação, o projeto educacional apresentado pelo governador e sua secretária de educação estruturava-se em uma proposta partidária influenciada pela vertente da social democracia, que consistia no desenvolvimento de ações, projetos e programas que focalizaram a educação formal, a escola pública, a transmissão dos conhecimentos, a garantia da aprendizagem destes e, principalmente, a reforma do Estado, realizada mediante um processo de descentralização e desconcentração dos órgãos centrais componentes da estrutura da SEE-SP. (JEFFREY, 2006)

Na análise de Martins (2001), este governo, no entanto, ao sinalizar uma concepção de modernização da educação e a preocupação com a superação da dicotomia quantidade versus qualidade, legitima o aprofundamento das políticas setoriais iniciadas no Brasil ao final dos anos de 1980, a partir de propostas de reforma do Estado, centradas em novos paradigmas de gestão, a fim de reorientar suas funções e estruturas.

Deste modo, a modernização da educação e o aprofundamento destas políticas setoriais justificam-se pela necessidade de melhoria na qualidade de ensino e de equidade no serviço prestado, de modo a reorientar a gestão do sistema de ensino e o atendimento à demanda educacional.

Assim, a preocupação com a melhoria e a equidade, evidencia, segundo Souza (2002), que a Secretaria de Estado da Educação, a partir de 1995, passou a analisar a educação sob uma perspectiva na qual o sistema educacional enfrenta uma crise de eficiência, de eficácia e de produtividade, e não, necessariamente, de universalização de direitos, pois os problemas educacionais devem ser identificados como



disfuncionalidades do sistema educacional, que precisam ser corrigidos mediante reformas na educação.

Essa reforma tem como eixo central a desconcentração (financiamento e gerência) da educação básica, onde as obrigações são transferidas aos estados e municípios, mas o controle dos resultados continua centralizado no Governo Federal.

A mesma lógica é aplicada nas unidades escolares, que transferem as responsabilidades administrativas e financeiras para a gestão local, mas não abrem mão da elaboração das políticas administrativas, educacionais, curriculares e de avaliação, realizando uma pseudodescentralização da gestão escolar.

### **2.3. A descentralização administrativa**

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a descentralização da educação efetiva-se sob a forma de lei. É posta a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios pela via do Regime de Colaboração (que por sua vez não foi regulamentado), mais tarde reformulado pela Emenda Constitucional (EC) número 14, de 1996, que viabilizou, no ano seguinte, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Desde os anos 1980 e 1990 verificam-se no Brasil algumas reformas econômicas e políticas, que se configuram na liberalização e redemocratização política e econômica. “O movimento em direção à descentralização da educação não se constituiu em privilégio do Brasil dos idos de 80 e 90(...)” (SOUZA, D. B; FARIA. L. C. M, 2004, p.926). Ao longo dessas décadas, a maioria dos países latino americanos realiza suas reformas educacionais, já que, o Banco Mundial lançava mão, basicamente, das mesmas estratégias de reforma para os países da América Latina. De maneira geral, nesses países,

(...) evidencia-se a defesa: da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração economicista e

neoliberal, em que pese, também, as diferentes formas que a descentralização da educação veio a assumir na América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização). (...)”(SOUZA, D. B.; FARIA. L. C. M., 2004, p. 927 e 928)

Desde o início do mandato do governador Mário Covas, no ano de 1995, a Secretaria do Estado da Educação, sob a figura da secretária Rose Neubauer, inicia seu projeto de reorganização por meio da descentralização. Segundo a secretária, há a urgente necessidade de:

(...) transformar o Estado em agente formulador, por excelência, da política educacional paulista, voltada à realidade socioeconômica estadual e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida; e promover uma verdadeira revolução na produtividade dos recursos públicos, de modo a possibilitar a melhoria da qualidade de ensino. No papel de planejador estratégico – e não no simples prestador de serviços –, o governo reafirma e fortalece a atuação do Estado, em busca de maior equidade no serviço prestado. (NEUBAUER, 1999, p.168).

Em outros documentos produzidos pela Secretaria no mesmo período, evidencia-se que para que o país, e em específico, o Estado de São Paulo, participe de forma competitiva do mercado globalizado, há a necessidade de realizar algumas mudanças em seu sistema educacional, já que ele aponta crises de ineficiência.

O diagnóstico dos problemas educacionais conclui que “a crise educacional não é mais a mesma” e que seu “eixo norteador” é a ausência de mecanismos de controle social e econômico. Portanto, a racionalização de custos da produção da educação escolar torna-se o objetivo principal das mudanças propostas. Assim, desloca-se a ênfase dos processos educativos para os de reorganização das funções administrativas e de gestão. (SOUZA, 2002, p.79)

O objetivo das reformas educacionais tem como eixo a correção das disfuncionalidades técnicas e administrativas da rede, e sua ênfase não recai especificamente aos processos pedagógicos. As reformas de cunho educacional são justificadas sob a ótica de redução da burocracia e distorções do sistema. É o caso do Regime de Progressão Continuada, que dentre outras medidas, visa conter os gastos

públicos com repetência e evasão. Entretanto, as considerações teóricas contidas nas produções acadêmicas sobre a Progressão Continuada não tinham esse objetivo, mas sim o da democratização do ensino, por meio de uma organização que respeita as diferenças e os ritmos individuais de cada aluno.

Ainda no âmbito da lógica da racionalidade econômica, para eliminar os entraves que permeiam o sistema educacional, a Secretaria de Estado e Educação de São Paulo elabora três eixos de intervenção em seu quadro organizacional. Esses três eixos consistem em: melhorar a qualidade de ensino, mudar os padrões de gestão, e racionalização organizacional.

O primeiro eixo, a Melhoria da Qualidade de Ensino se realiza por intermédio: a) reorganização da rede de ensino (grifo meu), b) da valorização do magistério, c) classes de aceleração da aprendizagem, d) de salas ambientes, e) de avaliação do rendimento escolar (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo/SARESP), f) dos recursos pedagógicos (livros didáticos) e g) de projetos especiais nas escolas. (SEE,1998)

A partir desse primeiro eixo, as práticas pedagógicas, para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, devem ser controladas por meio de avaliações para verificar sua eficiência e eficácia. A qualidade do ensino também está relacionada à eficiência administrativa quanto aos usos dos espaços escolares, com a implantação das salas ambiente e da reorganização do espaço físico escolar.

Entretanto, nota-se que essa reorganização da rede de ensino, sob o pretexto de separarem as escolas e construir salas ambiente para que as mesmas tornem-se mais adequadas a cada faixa etária e nível de ensino, foi nada mais que uma prerrogativa para, pouco tempo depois, efetuar-se a municipalização, já que as escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental já estariam alocadas em prédios próprios.

O segundo eixo, Mudanças nos padrões de Gestão, concretiza-se mediante a desconcentração e descentralização da gestão da educação (extinção das divisões regionais de Ensino, transferência de recursos financeiros para as escolas e municipalização do ensino) (SEE,1998)

O governo paulista também propõe mudar os padrões de gestão, a partir de uma lógica contraditória que consiste na descentralização e centralização das

responsabilidades educacionais, sob a justificativa de conferir aos sistemas de ensino maior autonomia didático-pedagógica.

Entretanto, o controle pedagógico, por meio de diferentes avaliações, bem como as tomadas de decisões continuam centralizados, e, descentralizam-se os mecanismos operacionais de gestão da educação, efetivando-se, dessa maneira, a municipalização.

O terceiro eixo, a Racionalização Organizacional, realiza-se por intermédio de: a) enxugamento da máquina e eliminação de duplicidades; b) informatização administrativa, e c) reorganização da rede de ensino (grifo meu) (SEE,1998)

Interessante sublinhar que a “reorganização da rede de ensino” está presente no primeiro e no terceiro eixo de reestruturação da rede estadual, com o objetivo de acentuar o processo de separação das escolas por etapas, sob a justificativa de potencializar ao máximo os equipamentos disponíveis nos prédios escolares, tais como salas de aulas, bibliotecas, laboratórios, dentre outros. Dessa maneira, antecedendo a municipalização, grande parte das escolas foi reorganizada no período de 1995 a 1998.

TABELA 3 – NÚMERO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL REORGANIZADAS NO PERÍODO DE 1995 A 1998.

MODALIDADE/ANO	1995	1996	1997	1998
Ensino Fundamental	3660	1604	1329	1107
Ensino Médio	104	142	164	167
Ensino Fundamental e Médio	2460	894	738	773
TOTAL	6224	2640	2231	2047

FONTE: Secretaria de Estado da Educação (2000)

A partir da tabela, podemos observar que grande parte das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Fundamental e Médio foram reorganizadas no ano de 1995, tendo um número menor de escolas reorganizadas nos anos seguintes. Por sua vez, as escolas de ensino Médio foram reorganizadas em sua grande maioria no ano de 1998.

Com a racionalização organizacional das redes de ensino observou-se uma grande informatização do sistema, inclusive nas escolas, que passaram a ter computadores para gerir o sistema. Nesse eixo também ocorreu a reorganização das

escolas, que consistiu na extinção das escolas de Ensino Fundamental e médio (as antigas Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Grau).

Foram alocados prédios específicos para cada etapa de ensino, de 1ª à 4ª série, de 5ª à 8ª e Ensino Médio. Essa medida ocasionou o fechamento de várias escolas e a demissão de milhares de professores, além de grande mobilização por parte da comunidade de pais, que tiveram que matricular seus filhos em escolas mais afastadas.

Essa desconcentração administrativa teve diversos objetivos, tais como a descentralização de responsabilidades, o controle centralizado sobre a avaliação e gestão das escolas, com o objetivo de desenvolver estratégias ligadas a parcerias, que é uma forma de preparar as escolas para organizações não governamentais. Isso significa um passo importante para a terceirização de alguns setores da escola pública.

Na verdade, não há uma descentralização do poder para as instâncias inferiores, como Diretorias de Ensino e Escolas. Para que a política educacional seja aplicada é necessário maior controle e centralização das decisões nas mãos de tecnocratas. É claro que tudo isso é desenvolvido sob um discurso de valorização da participação da comunidade escolar, da democratização da escola, na valorização do diálogo entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Como denuncia Viriato (2001):

O processo de descentralização,(...) , tem se revelado muito complexo. Chegamos aos anos noventa com um modelo educacional moldado pelas inspirações e práticas centralizadoras, ou seja, embora a descentralização tenha emergido como força instituinte ao longo dos anos a tradição centralista continua perpetuando-se (p.34)

Em São Paulo houve um processo de centralização do poder sobre questões como currículo, a formação, gestão e política educacional de forma geral. Isto se deu de forma combinada com a desconcentração das tarefas administrativas e do financiamento. Esta política não significa delegações de poder, mas sim, a delegação de funções para os níveis inferiores da gestão educacional pública. Tratava-se muito mais de uma desconcentração de tarefas de execução do que propriamente de descentralização administrativa e, muito menos ainda, estava se propondo uma real autonomia da escola.

## 2.4. A autonomia das escolas

Como já explicitado, a década de 1990 passou por significativas mudanças no que diz respeito à organização do ensino no Estado de São Paulo. Desde o início da década de 1980, com a transição para o governo de Franco Montoro, podemos notar que as diretrizes da Secretaria da Educação do Estado continham justificativas que pregavam pela democratização da escola e pela descentralização e autonomia que deveriam ser dadas às secretarias regionais. Isso deixa claro que a ideia da descentralização não caracterizou apenas a década de 1990.

Essa reforma administrativa consistiu em uma racionalização dos recursos e informatização dos dados, visando uma melhora nos aspectos burocráticos que ainda faziam-se em excesso na esfera político-pedagógica.

A autonomia, que fazia parte do discurso da secretaria, era tida como um redirecionamento da gestão do sistema, descentralizando o poder, e entregando-o à escola. Entretanto, eram delegados às instâncias inferiores apenas o poder no sentido operatório e não o das decisões. Não ficaram claros os procedimentos que caracterizavam essa autonomia que a Secretaria da Educação outorgava às instituições escolares.

A respeito desse fato, podemos verificar que em Martins (2001): “O conceito de *autonomia outorgada* começou a se consolidar, sem que houvesse, porém, clareza sobre quais seriamos procedimentos administrativos que concretizariam a vontade política genérica de delegá-la” (p. 416).

A década de 1990 caracterizou-se pela efetivação das propostas de descentralização, modernização e autonomia difundidas também no ideário dos anos de 1980, além de outras implicações. Na década de 1990 buscou-se uma maior eficácia nas ações do Estado graças à política neoliberal, que consistiu, dentre outros aspectos, na privatização de serviços estatais e, por conseguinte, por uma redefinição na agenda das políticas públicas. Ainda de acordo com Martins (2001):

As mediadas legais e/ou oficiais implementadas entre 1995-1998 pautaram-se, de um lado, pela concessão de autonomia às instâncias político-administrativas regionais e locais- sobretudo pela consolidação do processo de descentralização a partir do estabelecimento de parcerias para a municipalização de serviços

educacionais- e da reorientação normativa dos procedimentos administrativos da rede escolar; de outro, pela delegação de autonomia às escolas para estabelecer parcerias com o setor privado. (p.422)

Com a divulgação das Diretrizes do plano de metas em 1996 verificou-se que, de certa maneira, a nova administração daria continuidade aos planos propostos por outras gestões anteriores. As mudanças que ocorreram a partir desse documento foram de esfera administrativa, como a transferência de atribuições e poder às Delegacias de Ensino.

O critério de escolha dos delegados de ensino consistia em analisar e dar um voto aos projetos que estivessem de acordo com a ideologia e aos preceitos do governo. Assim, dar-se-ia a autonomia e “poder” a esses sujeitos que se envolvessem nos ideários divulgados pela secretaria, ou seja, essa autonomia é concedida sem que haja uma efetiva conquista por sujeitos capazes de garantir uma mudança em direção à qualidade na educação.

A partir daí, as medidas legais passaram a colocar a unidade escolar como responsável primeira e última pelo seu próprio sucesso, sublinhando que a rede de escolas apenas conquistaria autonomia se demonstrasse ter competência pedagógica, avaliada por meio da análise do alcance de seus resultados. (MARTINS, 2001, p.422)

Desde o momento em que a escola “ganhou” autonomia, também se tornou a responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Dessa maneira, também deveria cumprir uma série de normas e procedimentos enviados pela Secretaria da Educação, sem que houvesse discussão e debate a respeito da construção de tais normas. Nesse sentido, “(...) a delegação de autonomia parece se consolidar na educação pública paulista como delegação de normas e procedimentos a serem cumpridos, bem distante da noção de autonomia construída”. (MARTINS, 2001, p.427)

O discurso oficial para a descentralização de funções na Secretaria de Educação paulista estava focado na ideia de que a escola estava adquirindo maior autonomia, ou seja, a partir da descentralização as escolas poderiam gestar suas políticas de acordo com suas necessidades.

Entretanto, mesmo a escola conquistando essa “autonomia”, ela continuava sendo monitorada, por meio de representantes da Secretaria de Educação que tinham o

objetivo de controlar e classificar as escolas. Corroborando essa idéia, Adrião, 2001, afirma que,

A centralização da política educacional nas esferas “superiores” no interior de um mesmo sistema de ensino ocorria, e ainda ocorre, preponderantemente pelo exercício da normalização dos processos escolares e do trabalho pedagógico, via constituição de um “corpo” legal que conforme as relações escolares. Em consequência, as formas de controle dessas mesmas práticas davam-se diretamente pela presença e *in loco* de um representante das esferas superiores, por exemplo, os supervisores ou inspetores escolares. ( p.49)

Para a Secretaria de Educação a autonomia das escolas diz respeito, principalmente, à capacidade das mesmas buscarem os recursos necessários para o seu funcionamento na iniciativa privada e na própria comunidade escolar, por meio das parcerias, além da destinação de recursos públicos à iniciativa privada. Desta forma, nos últimos anos, a escola vem sofrendo com a falta de material pedagógico, falta de pessoal (para segurança, limpeza e serviços gerais), e precária infra-estrutura. Para o novo padrão de gestão da escola pública, a autonomia também se refere à liberdade para captar recursos, procurar parcerias, incentivar o trabalho voluntário das comunidades locais e, ao Estado, cabe o controle e a avaliação do trabalho na escola, por meio de avaliações externas.

## **2.5. As Avaliações Externas**

As políticas desenvolvidas pelo Governo Federal e pelos Governos Estaduais alinhados a sua prática contam com a descentralização das políticas educacionais. Entretanto, do ponto de vista do controle político e ideológico, o Estado centraliza diretrizes das instituições de ensino. Assim, “A definição dos conteúdos por meio da avaliação institucional tornou-se um fator de controle do sistema educacional, principalmente, neste particular período do capitalismo” (MARANGONI, 2002, p.45).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e diversos sistemas de avaliação de todos os níveis de ensino passaram a ser realizados de forma centralizada, tanto pelo



Governo Federal quanto pelos Estaduais, sem a menor participação dos envolvidos diretos com o processo educativo.

Ao contrário do que afirma o discurso governamental, não existe propriamente uma descentralização administrativa; na verdade, as escolas devem procurar recursos para implementar as políticas elaboradas pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação. Para as escolas, não cabe um processo autônomo de elaboração de seus projetos pedagógicos e nem da avaliação dos mesmos, pois houve em vários momentos uma ingerência direta sobre a autonomia pedagógica das escolas.

As condições para que isso aconteça devem ser propiciadas pela própria comunidade escolar, tendo o Estado a incumbência de controlar e classificar a escola a partir de avaliação, a partir do controle do resultado gerando uma competição entre as mesmas. (VIRIATO, 2001, p. 57)

As avaliações externas são utilizadas como uma política de Estado, posto que após o governo FHC e Covas, os instrumentos de avaliação externa não só se mantiveram, mas foram aperfeiçoados pelas gestões atuais. Desta forma, ao descentralizar os recursos, medidas políticas e programas educacionais, os governos centralizam a política para o estado fiscalizar e controlar. Vários são os mecanismos de cunho centralizador propostos pelo Estado: PCNs , Diretrizes Curriculares Nacionais, SAEB, SARESP, Prova e Provinha Brasil. São mecanismos para controlar politicamente o sistema educativo nacional.

Em 1996 foi implantado o Sistema de Avaliação do Rendimento das Escolas do Estado de São Paulo (SARESP), com o objetivo de ser um "instrumento orientador para as tomadas de decisão que visem à melhoria da qualidade do ensino oferecido em todas as escolas", isto porque a avaliação externa "constitui em última instância importante instrumento para que se possa repensar o ensino e aprimorar seu padrão de qualidade no Estado de São Paulo" (Conholato, 1998, p.10).

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, as avaliações externas, em especial a do Saresp, têm por objetivo:

“Definir políticas públicas e reorientar programas e projetos educacionais; definir ações do programa de Formação Continuada Teia do Saber; enriquecer os projetos de capacitação para recuperação paralela e de ciclo; reorientar o trabalho pedagógico de cada Diretoria de Ensino em termos de demandas de capacitação; reorientar o trabalho pedagógico de cada escola e, fortalecer e disseminar uma

cultura avaliativa no Estado de São Paulo. (Fonte: Relatório Geral da SEE/2003)

A partir do Saresp foram estabelecidos, de forma vertical, critérios de desempenho escolar para todas as Escolas do Estado de São Paulo, independentemente das suas condições concretas de ensino. A partir desta medida as escolas passam a buscar resultados que atendam aos critérios estabelecidos pelos órgãos centrais.

A avaliação é um dos eixos da política educacional iniciada em 1995, que tem como objetivo controlar e fiscalizar o sistema. A avaliação por meio do Saresp resulta na classificação entre as escolas, gerando a lógica de comparação e competitividade, como molas propulsoras da melhoria da qualidade de ensino.

Por outro lado, a implantação do Regime de Progressão Continuada possibilita uma re-significação da avaliação da aprendizagem, propondo que o trabalho pedagógico seja fundamentado na lógica do diagnóstico, cooperação e integração dos alunos, ao contrário da mera avaliação e classificação.

## **2.6. A municipalização do ensino**

A municipalização do ensino é um processo pelo qual o Estado transfere ao Município a execução das atividades de ensino de uma ou mais escolas, ou mesmo de uma etapa da educação escolar, como é o caso do Ensino Fundamental. Efetivando-se essa transferência, a administração municipal passa a executar a atividade educacional que antes era desenvolvida pelo Estado.

De acordo com os informes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em relação ao processo de municipalização,

Era preciso assegurar os preceitos constitucionais definidos na Constituição Federal de 1988 que no seu artigo 211 define a obrigatoriedade dos Municípios atuarem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (artigo 211 parágrafo 2º), situação esta que no Estado de São Paulo deveria desconcentrar a SEE/SP que respondia por 87,5% do Ensino Fundamental, sendo que em 1994 dos 645 Municípios apenas 64 atendiam uma pequena parcela do Ensino Fundamental, mesmo Municípios ricos com muitos

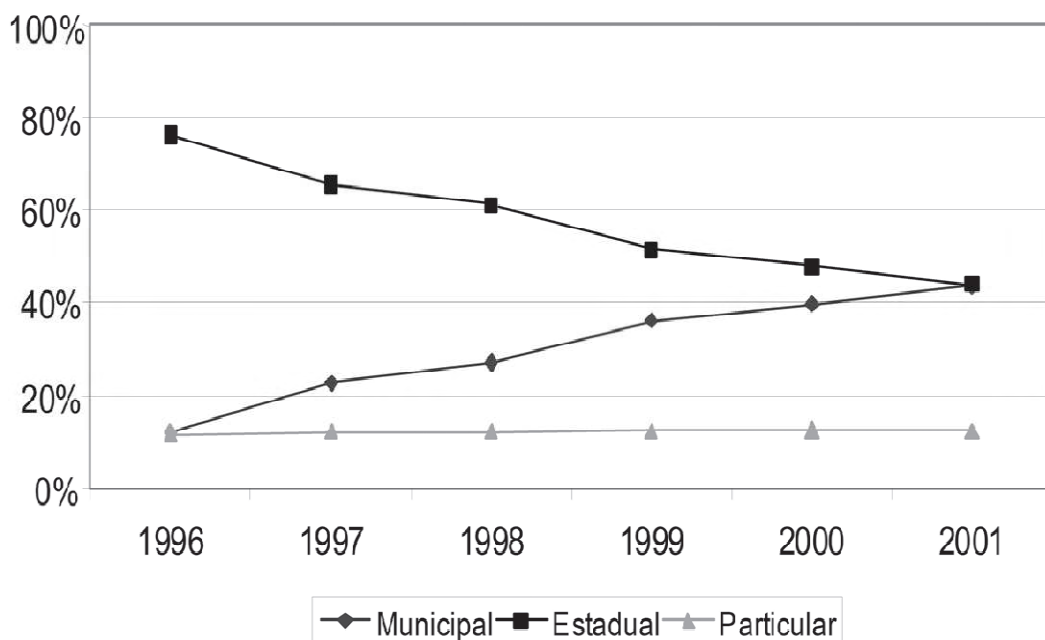
recursos não cumpriam o dever constitucional. (disponível em: [www.educacao.gov.br](http://www.educacao.gov.br)- acesso em 17/05/2009)

A Constituição Federal de 1988 possibilitou aos Municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos relativa autonomia na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que, até então, a esfera municipal detinha, apenas, a Educação Infantil<sup>1</sup>.

Vale notar que o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 foi inspirada pela idéia de associação entre descentralização e a democratização, daí emergindo um modelo de Federação descentralizado.

Entretanto, é durante a gestão da Secretária Rose Neubauer que a municipalização no estado de São Paulo ganha maior notoriedade e avança num eixo quantitativo, como podemos notar no quadro a seguir:

TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (1ª À 4ª SÉRIE) NO ESTADO DE SÃO PAULO SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.



Fonte: SEE-SP, 2004.

1. De acordo com o Artigo 15 da Emenda Constitucional de 1969.

Segundo os dados do gráfico, podemos perceber que as matrículas na rede Estadual, que eram quase a totalidade no ano de 1996 foram caindo à medida que as matrículas da rede municipal foram aumentando. Vale notar que esse ritmo de municipalização de matrículas teve significativo crescimento, dentre outras coisas, graças à criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), em 1997.

O FUNDEF veio assegurar os recursos necessários não só para cumprir com as metas de universalização do Ensino Fundamental tal como previsto no Plano Decenal de Educação, mas como também para induzir a municipalização do ensino. Observe-se, no entanto, que a municipalização não trata exclusivamente do atendimento dos alunos; nota-se também da transferência de recursos humanos, materiais e financeiros correspondentes.

Portanto, a municipalização não se restringe à transferência de atividades educacionais de um ente para o outro ou ao atendimento dos alunos envolvidos no processo. Trata-se de um pacto bilateral que deve trazer a previsão dos recursos correspondentes para a execução das atividades assumidas.

Alguns educadores, ao escreverem sobre o tema, tecem críticas à municipalização, no sentido de que o processo tem se prestado, muitas vezes, a uma desresponsabilização administrativa do ente estadual, ou seja, ao invés de promover a universalização do ensino através de ações de cooperação e colaboração conjunta, resume-se a transferir para o Município as obrigações que originariamente são do Estado. Vale lembrar que a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 citam tais ações de cooperação entre os diversos entes, entretanto o Regime de Colaboração não chegou a ser regulamentado.

É inegável que a municipalização de ensino consistiu em um processo de descentralização administrativa, medida que faz parte da reorganização da educação iniciada em meados dos anos de 1995. Passados mais de dez anos dessa iniciativa, temos hoje grande parte de municípios no Estado de São Paulo que aderiram ou “foram induzidos a aderir” à municipalização, mesmo com a resistência da comunidade e/ou dos professores. Entretanto, ainda há divergências se a municipalização busca estender-se à totalidade de escolas da primeira etapa do Ensino Fundamental nos próximos anos.

De acordo com a tabela abaixo, que indica o número de matrículas no Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, podemos observar que desde o ano de 1996 as matrículas as redes municipais aumentaram de forma significativa.

TABELA 5- NÚMERO DE MATRÍCULAS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ano	Estado	Município
1996	5.078.539	726.704
1997	4.634.560	1.075.850
1998	4.436.407	1.194.819
1999	4.052.972	1.511.184
2000	3.865.320	1.595.881
2001	3.550.793	1.771.767
2002	3.285.418	1.935.101
2003	3.106.812	2.011.743
2004	2.897.004	2.100.345
2005	2.678.234	2.167.789
2006	2.456.890	2.456.908
2007	2.090.980	3.000.990
2008	1.998.987	3.567.923
2009	1.879.385	3.654.234
2010	1.678.409	3.967.435

FONTE: EDUDATA, 2010.

Ao analisarmos a tabela, verificamos que as matrículas nas redes estadual e municipal tiveram um crescimento inversamente proporcional. No período de 1996 a 2003 as matrículas na rede estadual foram, ano após ano, diminuindo, enquanto que na rede municipal, durante esse período de tempo, as matrículas quase triplicaram, devido ao processo de municipalização que teve seu auge na metade da década de 1990 e estende-se até os dias atuais.

De acordo com informações obtidas no site oficial da Secretaria do Estadual da Educação, [www.educacao.org.br](http://www.educacao.org.br), a cada ano, um grande número de escolas estaduais são municipalizadas. No ano de 2010, tivemos 151 escolas que deixaram de ser estaduais, perfazendo um total de 35.066 alunos que deixaram de pertencer ao número de estudantes que estudam em escolas da rede estadual. Isso demonstra que, apesar de

ainda termos um maior número de escolas estaduais, existe uma tendência de o processo de municipalização atingir grande parte das escolas do estado de São Paulo, especialmente nas escolas que oferecem a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

### **3. O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E OS DOCUMENTOS *EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM***

#### **3.1. A organização em ciclos nas escolas brasileiras: antecedentes da Progressão Continuada**

Seguindo as diretrizes educacionais da gestão 1995-1998, divulgadas no Comunicado da Secretaria Estadual de Educação de 22/03/95, foi instaurado, no ano de 1998, o regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Ao analisar a Progressão Continuada, é preciso entender sua elaboração e implantação como resultado de um conjunto de ações do Poder Público visando contornar os índices de reprovação e evasão no sistema de ensino paulista.

O combate à repetência pode ser observado em discursos do início do século XX no Brasil. Desde a Primeira República, com a Reforma Sampaio Dória, em 1918, há a defesa da então chamada “promoção automática”<sup>1</sup> como forma de amenizar os efeitos da repetência e evasão. Essa mesma proposta é retomada na década de 1950, sobretudo por Almeida Júnior (1957), que reflete acerca dos mecanismos da organização dos ciclos escolares como forma de combater o fracasso escolar.

A progressão continuada foi destacada pela SEE-SP como uma das ações que se faziam necessárias de racionalização do fluxo escolar, visando “reverter o quadro de repetência e evasão”, de forma a permitir que “a quantidade de recursos perdidos ano a ano com o enorme contingente de alunos reprovados” constitua-se em “auxílio poderoso na reversão do quadro de pobreza de estímulos materiais em nossas escolas, bem como dos baixos salários dos profissionais do ensino.” (São Paulo, 1995, p. 303)

Eram muitos altos os índices de repetência e evasão observados em São Paulo, fazendo com que o Estado necessitasse de um urgente “enxugamento” de gastos e racionalização de seus recursos, conforme previsto nas ações propostas pela SEE-SP em documentos da época.

---

1. O termo “Promoção Automática” foi cunhado no sentido de o aluno ser automaticamente aprovado, para, dessa maneira, evitar os altos índices de reprovação que existiam nesse período (Almeida Junior, 1957). Dessa maneira, podemos observar que a ideia da Progressão Continuada e o problema da repetência são questões antigas nas políticas educacionais brasileiras

Dessa forma, a Progressão Continuada foi implantada em todas as escolas da rede estadual paulista no dia 15 de janeiro de 1998, organizando o ensino fundamental em dois ciclos:

Ciclo I – correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries

Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries

Essa medida atingiu cerca de 4.436.407 alunos matriculados na rede estadual do estado de São Paulo, onde a possibilidade de reprovação dos alunos no Ensino Fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo e à frequência inferior a 75% dos dias letivos, em qualquer ano dos ciclos, ou seja, a partir da adoção dessas medidas, inexistiu a reprovação entre uma série e outra, sendo possível ao aluno completar o Ensino Fundamental entre oito e dez anos, caso haja reprovação nas séries finais de cada ciclo. (STEINVASCHER, 2003)

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), é permitida legalmente a ruptura da organização seriada, em vigor desde então, em grande número das escolas públicas brasileiras. Em seu artigo 23, fica claro que a organização da educação poderá variar conforme o interesse das redes de ensino. No artigo 32, da mesma lei, pela primeira vez, faz-se referência à Progressão Continuada como forma de organização escolar.

Art. 23- A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 32- O ensino fundamental, com duração de oito anos<sup>1</sup>, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

---

1. A partir da Lei.11.274, de 06/02/2006 o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito tem duração de 9 anos, iniciando-se aos 6 anos. A Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009 estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos



§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 dos respectivos sistemas de ensino.

É, portanto, na LDB de 1996, que já estão inscritas e garantidas as diferentes formas de organização do ensino que ampliam as possibilidades de avanço e respeito à aprendizagem dos alunos. É nela que está claramente proposta a aprendizagem em Progressão Continuada na forma de ciclos.

Lá estão apontadas, também, as formas de fazê-lo com sucesso: ampliação da jornada escolar, a recuperação paralela e contínua dos alunos com dificuldades de aprendizagem, as horas de trabalho coletivo remunerado do professor para avaliação e capacitação; a proposta de esquemas de aceleração de aprendizagem para alunos multirrepetentes com grande defasagem idade-série; além do direito à reclassificação de estudos para todos aqueles que conseguiram aprender independentemente da frequência às escolas. De acordo com Neubauer (2000),

É uma lei revolucionária, que buscava provocar enormes mudanças no sistema educacional brasileiro, na medida em que refletia o espírito de seu patrono (Darcy Ribeiro): criar condições de acesso ao conhecimento para toda a população, o que até então a escola brasileira fora incapaz de fazer. (p.10)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também se mostram a favor da organização ciclos para o Ensino Fundamental, argumentando que tal organização torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem.

Todavia, a organização por ciclos no regime de Progressão Continuada não foi uma medida inédita na história da educação brasileira. Várias experiências de ciclos foram feitas em diversas redes educacionais, públicas ou privadas, inclusive no estado de São Paulo, anos antes da Progressão Continuada.

As iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares ensaiadas até então tiveram como referência, mais próxima ou distante, o sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra no início do século XX.

A progressão escolar nos grupos de idade homogênea foi historicamente considerada, nesses países como uma progressão social a que todos os indivíduos, indiscriminadamente, tinham direito mediante a frequência às aulas, independentemente das diferenças de aproveitamento que apresentassem. Nessa concepção, a função social da escola sobreleva a sua função escolar propriamente dita. (BARRETO; MITRULIS, 1999, p.110)

Podemos dividir em quatro grandes momentos as experiências de ensino por ciclos no Brasil. Os primeiros registros datam da década de 1920, com defesa da adoção de promoção automática no ensino primário paulista, com o objetivo de ampliar o atendimento escolar aos ingressantes, e a proposta de promoção em massa, do então diretor-geral do ensino, Oscar Thompson. (JACOMINI, 2002)

O segundo momento ocorreu na década de 1950, quando o educador Almeida Júnior, defendeu a adoção da promoção continuada, na época chamada de promoção automática, compreendendo-a como uma forma de respeito e responsabilidade diante das diferenças e necessidades individuais na realização de um ensino e de uma aprendizagem para todos (ALMEIDA JÚNIOR, 1959).

Numa reflexão sobre as razões que levam as escolas a aceitarem a reprovação não obstante as consequências tão desastrosas que ela traz, podemos destacar três razões fundamentais:

(...) primeira, a escola é uma instituição tradicionalmente seletiva; segunda, concebe-se que as classes devam ser homogêneas; terceira, compreende-se que o prêmio e o castigo são formas de provocar ou acelerar a aprendizagem. Então, como proposta de superação dessa concepção, acreditava que duas medidas básicas precisam ser defendidas e efetivadas: primeira, a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; segunda, a instituição da promoção automática. (LEITE, 1959, p. 195-196)

Os debates transcorridos na década de 1950 resultaram na implantação de experiências de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada nos anos 1960 em algumas redes de ensino. Essas experiências estavam amparadas legalmente na primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61.

De acordo com o artigo 104 desta lei, era permitida a organização de cursos ou escolas com currículo, métodos e períodos escolares próprios em caráter experimental.

Tendo como referência esta lei e algumas mudanças que começavam a ser introduzidas em função dos debates sobre a necessidade de se adotarem medidas que contribuíssem para a superação do fracasso escolar, que se expressava nos altos índices de reprovação e evasão escolares, alguns estados brasileiros adotaram organizações alternativas à seriação.

No estado de São Paulo o ensino primário foi organizado em dois níveis (1ª e 2ª; 3ª e 4ª séries), sendo adotada a progressão continuada entre as séries de cada nível em 1968. Também em 1968, adotou-se em Pernambuco e em Santa Catarina a organização por níveis, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries, em 1970. (BARRETO; MITRULIS, 1999)

O terceiro momento de adoção de ciclos e progressão continuada deu-se após a Lei 5.692/71, que instituiu e organizou o ensino de primeiro e segundo graus, e manteve, de acordo com o artigo 14, parágrafo 4º, a possibilidade dos sistemas de ensino se organizar de forma não seriada, em caráter experimental, sendo necessária, para o seu funcionamento, a autorização do Conselho Estadual de Educação.

Vale notar que tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024) de 1961, quanto na Lei 5.692/71, a organização das escolas em ciclos era feita exclusivamente em caráter experimental. É, portanto, somente na LDB 9.394 de 1996, que essa forma de organização é regulamentada e permitida aos sistemas de ensino conforme os interesses do processo ensino aprendizagem.

Na década de 1980, foi adotado em alguns estados o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Em São Paulo sob a gestão do então governador Franco Montoro (1983-1987) essa medida foi efetivada por meio do decreto estadual nº 21.833, de 28/12/ 1983, instituindo o CBA. Não houve consenso por parte dos especialistas em educação e as resistências, principalmente do magistério, foram muito grandes. O Ciclo Básico poderia ter sido implantado, naquele período, com maior discussão na rede, através de um processo mais democrático. Contudo, não podemos nos esquecer que caíram drasticamente os números da repetência e da evasão escolar, principalmente da primeira para a segunda série do ensino fundamental. (BARRETO; MITRULIS, 1999)

Ainda no governo Montoro, foram elaboradas as “Propostas Curriculares para o ensino de 1º Grau”, em que os objetivos educacionais e os conteúdos curriculares já eram apresentados em ciclos de estudos. Desse modo, os conteúdos do Ensino Fundamental ficavam reorganizados em três ciclos: Básico, Intermediário e Final. O Ciclo Básico reunia as duas séries iniciais do então ensino de primeiro grau; o Ciclo

Intermediário reunia a 3ª, a 4ª e a 5ª séries, e o Ciclo Final agrupava a 6ª, a 7ª e a 8ª séries.

Outros estados também implantaram os ciclos nesse mesmo período: Minas Gerais em 1985, Paraná e Goiás em 1988. Na década de 1990, ainda antes da atual LDB, alguns municípios incorporaram os ciclos e a progressão continuada, sendo que essas experiências se estenderam para os oito anos do ensino fundamental, como São Paulo (1992), Belo Horizonte (1994) e Porto Alegre (1995). (JACOMINI, 2002).

A opção pela organização do regime em ciclos ocorreu principalmente nas redes estaduais da região sudeste. O estado de São Paulo, que dentre todas as redes, tem o maior número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, responde pela totalidade de alunos submetidos a essa organização. Entretanto, ainda é predominante a organização seriada no percentual de matrículas e redes do Brasil.

**Tabela 6 – ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ORGANIZADAS EM SÉRIE OU EM CICLOS (BRASIL)**

Ano/Forma de Organização	Unicamente Ciclos	Unicamente Séries	Séries e Ciclos
1999	10,0	82,4	7,6
2002	10,9	80,6	8,5

Fonte: INEP 2003

Podemos observar, a partir da tabela, que a grande maioria das escolas brasileiras é organizada unicamente por séries, ao passo que aquelas que são compostas por ciclos ou por séries e ciclos correspondem pela minoria das nossas escolas. Todavia, ao nos depararmos com os dados que indicam a forma de organização das escolas do estado de São Paulo, notamos que grande parte de suas escolas são organizadas por ciclos, haja vista que de acordo com informações do site oficial da Secretaria da Educação ([www.educacao.org.br](http://www.educacao.org.br)- Acesso dia 25/05/2010), todas as escolas pertencentes à rede estadual são organizadas dessa maneira.<sup>1</sup>

1. Não foram divulgados dados acerca da forma de organização das escolas das redes municipal e privada do estado de São Paulo

O quarto momento de implantação dos ciclos deu-se por meio das experiências implantadas a partir da nova LDB. Tendo como referências as experiências anteriores e a necessidade premente de garantir aprendizagem aos milhares de alunos que têm acesso à escola pública, a Lei nº 9.394/96 instituiu os ciclos como uma das propostas de organização do ensino, e dessa maneira, efetivou-se no estado de São Paulo a adoção do regime de Progressão Continuada, que tem em sua base a organização por ciclos.

A seriação como forma de organização do ensino adotada na maioria dos sistemas educacionais no mundo respondeu às concepções que entendiam a escola como representante do saber, sendo sua principal função a transmissão do conhecimento e a seleção anual dos “bem sucedidos”, para continuarem os estudos.

Os conteúdos organizados em séries deveriam ser aprendidos durante o ano letivo. Aqueles que conseguiam, segundo a avaliação da escola, eram promovidos para a série seguinte, os demais repetiam a mesma série.

Como os conteúdos escolhidos, as metodologias adotadas e o processo de avaliação quase não são modificados, quase sempre acontece a repetência recorrente e consequente evasão escolar. (BARRETO; MITRULIS, 1999)

Sendo assim, a escola pública não conseguiu democratizar a aprendizagem assim que as camadas populares passaram a ter acesso a ela. Foi nesse contexto que educadores progressistas e preocupados com a exclusão escolar em relação à população de baixa renda construíram propostas que subverteram a ordem consolidada e vigente na escola.

A respeito da organização por ciclos, temos alguns estudos que apontam de um lado o insucesso destas medidas (GUILHERME, 2000) e outros documentos da Secretaria de Educação que indicam o “sucesso” das mesmas.

De acordo com os documentos oficiais do Estado, a partir da adoção dos ciclos, com a Progressão Continuada, houve uma contribuição à universalização da Educação Básica. Foi garantido também o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola.

Os documentos também indicam que esta medida é uma forma de otimizar recursos e de regularizar o fluxo de alunos da rede (idade/série), pois a evasão e repetência eram considerados pela Secretaria da Educação como entraves ao sistema financeiro.

Para que realmente haja uma progressão da aprendizagem dentro do ciclo é necessário que eles não se constituam apenas no agrupamento de séries, e de alunos

com a mesma idade. Há de se ter mudanças significativas no tempo, no conteúdo e na avaliação rumo a um novo ordenamento das práticas escolares centradas na aprendizagem de todos.

A implantação dos ciclos tem sido alvo de muitas críticas que, muitas vezes, não distinguem a concepção de organização do ensino que entende a escola como um espaço de democratização do conhecimento. Os resultados poucos promissores em termos de aprendizagem, embora relativamente eficientes em termos de correção de fluxo, têm reforçado a tendência apresentada pela sociedade em geral de se colocarem contra os ciclos e a progressão continuada. (PARO, 2001)

Esse movimento vai em direção à retomada da ideia de que a escola do passado era melhor que a de hoje, ignorando, muitas vezes, que a escola era totalmente seletiva e excludente, posto que com a implantação dos ciclos e da Progressão Continuada o acesso e a permanência à escola foram democratizados, embora não estejam garantidas condições efetivas de aprendizagem como na escola do passado, que tinha poucos alunos, sendo que os das classes economicamente desfavorecidas não tinham acesso a ela.

### **3.2. O regime de progressão continuada em foco: o que dizem os documentos oficiais**

Para compreendermos como se deu a implantação do regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo enquanto proposta político-pedagógica, faz-se necessário uma análise dos documentos oficiais que normatizam o planejamento e a execução dessa proposta, tais como as normas, deliberações, pareceres, resoluções e instruções, bem como os textos que foram apresentados às escolas, sob a forma de normativos.

Por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação nº 09/97), a Progressão Continuada foi instituída no estado de São Paulo para o Ensino Fundamental sob a forma de ciclos e adotada pela Secretaria de Estado da Educação a partir do ano de 1998. Continua em vigor em toda a rede estadual até a presente data. Em seu texto legal podemos observar que é condição necessária a organização em ciclos para que ocorra a progressão:

Art. 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada, no Ensino Fundamental, com duração de oito anos.

§1º - O regime de que se trata esse artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos<sup>1</sup>.

§2º- No caso de opção por mais de um ciclo devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo de faça de forma a garantir a progressão continuada.

§3º- O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais, e, se necessário, no final de cada período letivo. (SÃO PAULO/CEE, Deliberação nº 09/97)

Acompanhada à noção de ciclos, faz-se referência ao processo de avaliação da Progressão Continuada, que deve conter recuperação durante todo o processo de aprendizagem. Nesse sentido, perde conotação a finalidade classificatória da educação ganhando um contorno progressista e que objetiva o desenvolvimento da aprendizagem, deixando de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. “A avaliação é o fato pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação ou reforço”. (SÃO PAULO, 1997, p.12)

Nesse mesmo documento legal, Deliberação CEE, nº 09/97, em seu artigo segundo, são citadas as formas de avaliação na Progressão Continuada, onde já são descritas as avaliações externas como um dos mecanismos de verificação.

As atividades de recuperação contínua e paralela também são elencadas como formas de assegurar a aprendizagem no interior e ao final dos ciclos.

Art. 2º- O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I- avaliação institucional interna e externa;

II- avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III- atividades de reforço e recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo, e, se necessárias, ao final do ciclo ou nível;

IV- meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento, e de aceleração de estudos;

---

1. A partir da decisão da Secretária de Educação Rose Neubauer, optou-se pela organização de dois ciclos no estado de São Paulo

- V- indicadores de desempenho;
- VI- controle de frequência dos alunos;
- VII- contínua melhoria do ensino;
- VIII- forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- IX- dispositivos regimentais adequados;
- X- articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

Nesse artigo também são propostas medidas alternativas de correção de fluxo, um dos problemas apontados como entrave à qualidade da educação no estado de São Paulo, por meio da reclassificação, de aproveitamento e de aceleração dos estudos. A avaliação, portanto, transforma-se no principal mecanismo de êxito da proposta do regime de Progressão Continuada, juntamente com medidas pedagógicas suplementares, como: o reforço, a recuperação paralela e a intensiva. As atividades de reforço, recuperação paralela e contínua, além de favorecerem a apropriação dos conhecimentos e o cumprimento dos objetivos educacionais pelos alunos com dificuldades, poderão orientar o acompanhamento do progresso realizado, das condições em que este ocorreu e o planejamento dos próximos passos. (JEFFREY, 2006).

De acordo com Oliveira, a partir das diretrizes apresentadas pela Deliberação 09/97, em relação à avaliação na Progressão Continuada, “Não se coloca assim a aprovação sem critério, sem um diagnóstico pedagógico, sem um plano de trabalho a ser vencido nos anos posteriores, mera promoção automática (OLIVEIRA, 1998, p. 9).

A diferenciação entre Progressão Continuada e Promoção Automática é reiterada em diversos textos oficiais da rede estadual, que dá ênfase em o que cada uma das medidas tem, diferenciando-as no processo avaliativo.

A progressão continuada implica acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a processo continuado de avaliação, com reforço e recuperação da aprendizagem, quando necessário. (SÃO PAULO, 1998, p. 17)

De acordo com Bertagna (2003), a denominação Progressão Continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da



aprovação automática no sentido apenas de implantação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender.

Dessa maneira, de acordo com os documentos oficiais, sempre ocorrerá progresso da aprendizagem mesmo que em diferentes níveis. Atrelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo próprio e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno.

Ainda a respeito da avaliação na Progressão Continuada, Sousa (1998), pontua que a avaliação não pode ter por objetivo classificar e estigmatizar o aluno, mas sim, ser um mecanismo que potencialize o processo de aprendizagem.

No sistema de progressão continuada, a função classificatória perde importância, impulsionando a que se busque o cumprimento de funções nucleares da avaliação, capazes de promover sentido ao processo de ensino e de aprendizagem. (SOUSA, 1998, p. 91).

Outra medida fundamental paralela ao regime de Progressão Continuada é a correção de fluxo, proposta através das classes de aceleração, com o objetivo de reverter a distorção idade/série entre os discentes da rede estadual, além dos programas de recuperação nas férias<sup>1</sup>. Também foram implantadas medidas de prosseguimento dos estudos, tais como as matrículas por dependência, para alunos repetentes. A matrícula por dependência, criada com o intuito de possibilitar a continuidade dos estudos por alunos do Ensino Médio noturno, apesar de não ser obrigatória e de provocar algumas resistências nas escolas aonde chegou a ser implantada, resultou em “queda expressiva dos índices de evasão”. (JEFFREY, 2006, p.76)

Artigo 1º- Fica instituída na rede estadual de ensino, a reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental, através da implantação de Classes de Aceleração integradas às séries desse grau de ensino.

Artigo 2º - As Classes de Aceleração visam a eliminar distorção idade/série no Ensino Fundamental através da implantação de uma estrutura didático pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos. (SÃO PAULO, 1998, p. 19)

---

1. Outros programas de correção de fluxo foram elaborados no âmbito da União e de outros Estados, visando diminuir a distorção de idade entre os alunos matriculados no Ensino Fundamental. (Oliveira, 1998)

De acordo com Souza (2002), a Secretaria de Educação, ao propor as mudanças nos padrões de gestão, pautou-se na lógica que orienta a racionalidade capitalista na contemporaneidade, denominada flexível.

Assim, colocou-se a centralidade da política educacional no quanto a educação escolar produz, em quanto tempo e com qual custo. Nessa forma intensificada, as categorias quantidade, o tempo e custo que orientam as mudanças estão voltadas não para quê ou para quem se produz a educação escolar, mas sim os gastos produzidos pela mesmas.

### **3.3. Algumas reflexões sobre a progressão continuada**

Segundo Neves (2004), após a implantação da Progressão Continuada, muitos dos valores presentes na escola transformaram-se, tanto na concepção dos alunos quanto dos professores, a começar pelo valor dado ao estudo e os significados que a avaliação tem assumido para os estudantes do Ensino Fundamental. A antiga organização por séries não garantia o prosseguimento de estudo dos alunos, era considerada seletiva e excluía grande parte da população.

De acordo com pesquisas da Secretaria Estadual da Educação<sup>1</sup>, realizadas nos anos 80, foi constatado que cerca de 50% da população escolar abandonava a escola depois de ter ficado de seis a oito anos “estacionada” na segunda ou terceira série do ensino fundamental, além do índice alarmante de que a cada 100 crianças, menos de 10 completavam o ensino fundamental em oito anos (NEUBAUER, 2000). Esses altos índices de repetência e evasão fizeram com que o fracasso escolar fosse tido como um dos mais importantes e complexos desafios a serem enfrentados no âmbito educacional no Brasil.

A Progressão Continuada surgiu como uma alternativa democrática a essa situação e sua proposta político-pedagógica proclama que seu objetivo é reverter esse quadro de repetência, evasão e exclusão, além de, na esfera político-administrativa visar à racionalização do fluxo escolar, garantindo à comunidade o acesso e a permanência à escola, educando o aluno na totalidade, nos aspectos sociais, intelectuais e afetivos.

---

1. Ver mais em: RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, n.12 (5), p. 7-21, 1991.

Segundo Bertagna (2003), a progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar, que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos. Perdem sentido as expressões habituais de “aprovação” e “reprovação” e entram os conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global. (CEE /97).

Entretanto, a mera proclamação de objetivos pelos documentos oficiais não garante que se efetivem, pois a Progressão Continuada exige que o tempo e os espaços escolares sejam reorganizados de acordo com as necessidades e ritmos individuais dos alunos. O regime de Progressão Continuada pede avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela. Deve garantir também a Progressão Continuada na transição de um para outro ciclo. (CEE /97).

Nesse sentido, a avaliação é direcionada a rever os procedimentos pedagógicos que se fazem necessários para que haja a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Deve ser, portanto, contínua e processual, e conceber aprendizagem de uma maneira gradual, e não linear. Busca o reconhecimento do aluno em sua totalidade, preocupando-se em respeitar os modos e ritmos distintos de aprendizagem, considerando as particularidades e a experiência individual e social de cada aluno como cidadão. Tal medida faz com que se favoreça ao aluno a permanência na escola e a conclusão dos seus estudos com sucesso.

Pesquisas apontam que no estado de São Paulo sua implantação ocorreu de maneira vertical, onde todos os agentes da escola, como professores, coordenadores e diretores encontraram-se subordinados, diretamente, às determinações da SEE-SP. (JEFFREY, 2006). Dessa maneira, o que notamos, é que durante a implantação da Progressão Continuada, não houve o acompanhamento adequado de estratégias para o enfrentamento da cultura escolar que estava enraizada nas nossas instituições.

Apesar de um dos princípios norteadores da Progressão Continuada justificar-se pelo fim da exclusão, ela ainda acontece, porém de maneira internalizada, ou seja, o aluno que antes era expulso, hoje permanece na escola, mesmo sem ter garantia das efetivas condições de aprendizagem. Recorrendo às idéias de Bourdieu e Champagne (2001), que refletem sobre a “exclusão branda” nos liceus franceses, Freitas afirma que “(...) Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno

permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e se ganha clareza e controle sobre os seus custos econômicos” (2002, p.17).

A Progressão Continuada no Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental engloba duas etapas de ensino - Ciclo I – 1ª à 4ª séries e Ciclo II – 5ª à 8ª séries, onde inexistente a reprovação de um ano para o outro, ou seja, para a próxima etapa. Essa proposta demonstra a não-linearidade da aprendizagem, que é concebida como gradual e que deve respeitar o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno. A propósito dessa organização, Freitas (2003) defende que devemos lutar pelo aprofundamento da noção de ciclos, ao invés retroceder ao modelo seriado, já que a noção de ciclos deve priorizar o tempo e espaço a serviço de novas relações entre alunos e professores.

Entretanto, são esperadas mudanças na organização da escola para que a Progressão Continuada obtenha êxito. É preciso investir em estratégias que possibilitem uma reestruturação de toda a organização escolar, tais como: tempo, espaço, avaliação, currículo, trabalho coletivo, relação professor-aluno e escola-comunidade, formação contínua dos professores e gestão escolar. (SOUSA, STEINVASCHER & ALAVARSE, 2001)

Na Progressão Continuada, a avaliação é progressiva, já que está voltada a rever os procedimentos pedagógicos necessários para que haja superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Dessa maneira, tem de ser contínua considerando todo o processo, não excluindo a avaliação do aprendizado final, do produto. Por isso ela é progressista, ao propor avaliar o aluno na sua totalidade, considerando sua evolução e seu progresso. Procura-se romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na repetência, na classificação, possibilitando a permanência na escola das camadas populares. (BERTAGNA, 2003)

Podemos concluir que a Progressão Continuada teve o seu lado positivo em termos de medida que garantiu a todas as camadas sociais o acesso e a permanência na escola. Alunos que até então eram expulsos da escola permanecem nela, apontando as falhas que ainda existem nesse sistema.

Entretanto, mesmo com todas as crianças formalmente incluídas na escola, nem todas elas estão realmente aprendendo. Isso é consequência de uma implantação que ocorreu visando a contenção de gastos, embasada pela justificativa de setores progressistas que defendiam a Progressão Continuada em seus aspectos políticos e sociais

Dessa maneira, podemos notar que a presença dessas crianças na escola expôs as mazelas da educação pública. Observamos que, apesar das muitas consequências negativas da Progressão Continuada, apontadas por trabalhos acadêmicos ou até mesmo pela mídia, não podemos dizer que ela tenha produzido apenas uma geração perdida. É preferível que estas crianças estejam dentro da escola e a elas sejam batalhadas condições efetivas de aprendizagem que vê-las fora dos muros da escola, sendo privadas de um direito básico.

O regime de Progressão Continuada, em sua concepção, exige uma nova reorganização escolar e uma série de investimentos financeiros para que tenha sucesso e se efetive tal como propõem os setores progressistas. Entretanto, o que notamos é que houve uma espécie de ressignificação da Progressão Continuada, no qual o ideário progressista foi utilizado de maneira distorcida, utilizando-se da justificativa pedagógica em que se baseava a progressão como forma de contenção de gastos que oneravam o Estado.

### **3.4 As *Expectativas de Aprendizagem***

Os documentos *Expectativas de Aprendizagem* fazem parte do *Programa São Paulo faz escola* e constituem-se de dois cadernos, um de Língua Portuguesa e um de Matemática, destinados às quatro primeiras séries do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental da rede estadual paulista.

O *Programa São Paulo faz escola* não foi implantado somente nas escolas estaduais do Ciclo I, (1º ao 5º ano) mas também publicou documentos relativos ao Ciclo II (6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio. Iniciado no ano de 2008, o programa trouxe, para o Ciclo II e Ensino Médio, uma proposta para cada disciplina da grade curricular, contidas em *cadernos* bimestrais, de uso do professor, contendo o conteúdo proposto, bem como sugestões didáticas, como exercícios e avaliações. Para os alunos foram destinados os jornais com o mesmo conteúdo dos cadernos dos professores e para a direção da escola o *Caderno do Gestor*, com propostas de organização da escola e do trabalho.

No ano de 2009, essa proposta curricular transformou-se em currículo oficial do estado de São Paulo, onde os jornais dos alunos foram substituídos por cadernos semelhantes aos dos professores, com espaço para tarefas e resolução de atividades. Nota-se também que, em concurso realizado em dezembro de 2009 para preenchimento

de vagas de professores da rede estadual, o edital com o conteúdo programático a ser desenvolvido no concurso contemplou a proposta curricular desses cadernos, ou seja, do então currículo oficial do estado de São Paulo.

De acordo com os informes do site oficial da Secretaria de Educação ([www.saopaulofazescola.com.br](http://www.saopaulofazescola.com.br)) o objetivo da implantação desse currículo é de que as escolas melhorem o desempenho em avaliações externas, tais como o Saresp e a Prova Brasil, que por sua vez, compõem os índices do IDEB e IDESP. Além do mais, objetivam-se detectar as falhas locais de cada unidade escolar para saná-las e fazer com que o Estado ocupe melhor desempenho em *rankings* educacionais.

Os documentos *Expectativas de Aprendizagem* foram elaborados a partir das Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática, publicadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.

São destinados exclusivamente aos professores e coordenadores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e não aos alunos, como é o caso dos cadernos do Ciclo II e Ensino Médio.

Cada professor recebeu um exemplar das *Expectativas de Aprendizagem* e de acordo com a coordenação da escola onde foi realizada a pesquisa de campo<sup>1</sup>, são trabalhados em HTPCs os conteúdos presentes nas Expectativas.

Vale ressaltar que são contempladas apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, ao contrário dos cadernos, onde são oferecidos os conteúdos a serem trabalhados em todas as disciplinas da grade curricular.

Isso demonstra que o professor do Ciclo I, que é polivalente, ou seja, que leciona todas as disciplinas, deve dar maior ênfase às duas disciplinas que o documento contempla, visto que são as que são cobradas em avaliações externas.

Fica claro, portanto, que as *Expectativas de Aprendizagem* são voltadas a garantir o mínimo de conteúdo necessário para que o aluno tenha um bom desempenho em avaliações externas, e com isso, faça que a rede estadual ocupe um lugar razoável em índices como o IDEB.

---

1. Os dados da pesquisa de campo serão discutidos no próximo capítulo.

2. Vale lembrar que o documento foi publicado antes de o Ensino Fundamental ser constituído por nove anos. Atualmente, o Ciclo I do Ensino Fundamental compreende cinco séries

Entretanto, o proclamado pelo documento é de que os objetivos das Expectativas são “subsidiar e sistematizar os conteúdos mais relevantes de cada uma das quatro séries<sup>2</sup> do primeiro ciclo do Ensino Fundamental” (*Expectativas de Aprendizagem de Matemática*, p.1), não fazendo referência, portanto às outras disciplinas e/ou às avaliações externas.

O documento de Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa, inicialmente, traz uma concepção de modelos de ensino e aprendizagem e de alfabetização, para depois apresentar os objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I e orientações didáticas correspondentes à leitura, escrita e comunicação oral.

De acordo com o documento, “(...) o conhecimento não é concebido como uma cópia real e assimilado pela relação direta do sujeito com os objetos de conhecimento, mas com produto de uma atividade mental por parte de quem aprende (...)” (*Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*, p. 1).

O modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem tem como a base o construtivismo, articulando a ação entre o aprendiz, a especificidade de cada conteúdo e a intervenção do professor.

O objetivo maior, conforme ressalta o documento é de “*possibilitar que todos os nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes*”, independentemente da classe social em que o aluno está inserido.

Após apresentar as concepções teóricas nas quais o documento se embasa, são descritas as habilidades que os alunos devem apresentar ao final de cada série do Ciclo I, da seguinte maneira:

Os alunos, ao final da 3ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:  
Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto falado, formular e responder perguntas justificando suas respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, fazer colocações considerando as falas anteriores. (*Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*, p. 4)

Em seguida aos conteúdos e atitudes de cada série do Ciclo I, são apresentadas Práticas de Linguagem Oral, Práticas de Leitura, Análise e Reflexão sobre a Língua e Práticas de Produção de Texto, todas em forma de situações didáticas. No final, o

documento aponta um quadro de avaliações das aprendizagens obtidas em cada série, no qual se apresenta dividido em orientações bem detalhadas, como: “observar se o aluno consegue esperar sua vez de falar; permanece dentro do assunto da conversa; elabora perguntas referentes aos assuntos tratados”. (p. 8)

O documento *Expectativas de Aprendizagem* de Matemática também se organiza em torno dos conteúdos a serem trabalhados e do que os alunos serão capazes de fazer ao final de cada série. As orientações didáticas para o ensino de matemática também são bem diretivas, de maneira que traz exemplos de atividades a serem trabalhadas em cada conteúdo.

Entretanto, as *Expectativas* de Matemática são bem mais sucintas que a de Língua Portuguesa, trazendo apenas uma concepção dos processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática.

Na perspectiva aqui adotada, caberá ao professor ser o mediador entre o conhecimento matemático e o aluno, e para isso ele precisará:

- Pautar-se pela concepção do conhecimento matemático como ciência viva, aberta à incorporação de novos conhecimentos;
- Conhecer os conceitos e procedimentos que se pretende ensinar;
- Conhecer os procedimentos da didática da Matemática, que transforma o conhecimento matemático formalizado em conhecimento escolar que pode ser compreendido pelo aluno. (*Expectativas de Aprendizagem* de Matemática, p. 1)

As *Expectativas de Aprendizagem* de Matemática também trazem uma concepção construtivista, onde o professor é um mediador, organizador e consultor, cabendo ao aluno o papel de agente na construção do conhecimento.

Também são descritos os objetivos gerais do ensino de matemática no ciclo I, para, em seguida, serem apresentados os conteúdos e as expectativas de aprendizagem para cada série, assim como no documento de Língua Portuguesa. Entretanto, são expostos os mesmos conteúdos para as quatro séries (Números, Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, e Tratamento da Informação), modificando apenas as expectativas de aprendizagem, que ficam mais complexas a cada série:

Os alunos, ao final da 4ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:



Resolver problemas com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas simples, gráficos de colunas, tabelas de dupla entrada e gráficos de barras. (Expectativas de Aprendizagem de Matemática, p. 6)

Após os conteúdos e expectativas descritos a cada série, são expostas orientações didáticas para o ensino de matemática, retiradas das orientações publicadas pela Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo, em que contam com o trabalho com número, sistemas de numeração e operações, atividades de cálculo, geometria, medidas, e tratamento da informação.

De maneira geral, podemos afirmar que os documentos são bem claros e diretivos, ao apresentarem conteúdos e atitudes que se espera do aluno de cada série. Apesar de os documentos, de maneira prática, se utilizarem da noção de seriação, ao dividirem e proporem conteúdos que os alunos deverão atingir ao final de cada série, na parte inicial contempla a progressão continuada: “(...) os alunos deverão aprender, progressivamente, (grifo meu) durante as quatro séries do Ciclo I. A definição de que os alunos precisam aprender a cada série, por sua vez, possibilita estabelecer com mais clareza e intencionalidade o que deverá ser ensinado” (*Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*, p. 1).

No próximo capítulo, com a análise dos resultados da pesquisa de campo, procuraremos verificar em que medida são trabalhadas na escola as orientações das *Expectativas de Aprendizagem*, que é voltada à seriação, em coexistência com a Progressão Continuada, que pressupõe os ciclos como forma de organização.

## 4. A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

### 4.1. O município de Limeira

Limeira é um município com aproximadamente 279.554 habitantes, localizado no interior de São Paulo, na Região Administrativa de Campinas, a 154 km da capital. Tem como prefeito o senhor Sílvio Félix da Silva, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o secretário de Educação é o senhor Antonio Montesano Neto. O índice de desenvolvimento humano (IDH) é de 0,814 e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita é de R\$ 12.747,36. (Dados: IBGE/2005)

De clima temperado com média anual de 22° C e no verão com média de 29° C, o solo é sedimentar e a agricultura se destaca com a produção de cana de açúcar, laranja, limão, tangerina, abacate, milho, algodão e em escala menor, arroz e feijão. O município também se destaca como pólo industrial. Está localizado junto ao entroncamento das Rodovias Anhanguera (SP-330), Washington Luiz (SP-310) e Rodovia Mogi Mirim/Piracicaba (SP-134).

Faz limites com os seguintes municípios: ao norte: Araras (30 km) e Cordeirópolis (15 km); ao sul: Americana (20 km) e Santa Bárbara D'Oeste (15 km); a leste: Engenheiro Coelho (18 km), Artur Nogueira (22 km) e Cosmópolis (23 km); a oeste: Piracicaba (30 km) e Iracemópolis (15 km). Foi fundada no ano de 1826 e emancipada em 18 de abril de 1863, mas seu aniversário é comemorado no dia 15 de setembro.

As primeiras notícias sobre a região onde hoje está localizada a cidade de Limeira datam de 1682, quando o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva adentrou pelo interior do país em direção à Goiás. Posteriormente, já em 1722, seu filho, também chamado Bartolomeu Bueno da Silva, refez o caminho do pai, passando por esta região onde já havia um rancho rudimentar, sustentado por quatro grossos troncos de árvores e coberto com folhas secas.

Esse rancho ficava a 27 léguas (162 km) da cidade de São Paulo, às margens de um ribeirão denominado de *Tatuhiby*, e que servia de pouso para viajantes que iam em direção ao interior do país. A região era conhecida como *Sertão do Tatuhiby* e o pouso denominado de *Rancho do Morro Azul*, pois os viajantes ao se aproximarem do local avistavam uma elevação arredondada, da cor azul. Posteriormente ficou conhecido

como Rancho da Limeira.

A estrada, aberta no meio da vegetação, era utilizada também por tropeiros vindos do Sul, carregados de mantimentos, levando animais de transporte e correspondências para a região das minas. Neste período a região recebeu muitos posseiros vindos de Mogi-Mirim, Campinas, Itu e Piracicaba, que se fixaram próximos ao Morro Azul, nos Campos do Rio Claro, do Corumbataí, e dos Ribeirões do Tatu e Pinhal. Próximo ao Rancho da Limeira, Cunha Bastos construiu um casebre de pau-a-pique para residir, sendo considerado o fundador de Limeira, pois é o primeiro de quem se tem notícia que realmente fixou residência no local onde, mais tarde, surgiria o povoado de Limeira.

Conta-se que por volta de 1781, uma caravana paulista passando pelo local, trouxe consigo frei João das Mercês que levava uma porção de limas em seu picuá. O Frei adoeceu, acometido de febres altíssimas, delirava dizendo que as limas estavam envenenadas. Vindo a falecer, foi enterrado, com seu picuá, próximo ao rancho. Tempos depois, nesse local, nasceu uma limeira, e o pouso passou a ser conhecido como *Rancho da Limeira*<sup>1</sup>.

#### **4.1.1: A educação no município de Limeira**

O município de Limeira conta com diversas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo que as escolas de Educação Infantil, da rede pública, são, em sua totalidade, administradas pelo município. Também oferece, nas escolas municipais a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A cidade abriga dois campi da universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No primeiro campus se encontra a Faculdade de Tecnologia (FT), antigo Centro Superior de Educação Tecnológica (CESET), responsável pelos cursos superiores tecnológicos.

---

1. ([www.limeiraonline.com.br](http://www.limeiraonline.com.br)- acesso em 10/12/2009)

No novo campus da Unicamp se encontra a Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) implantada em 2009 com oito cursos. Este novo campus ainda se encontra em fase de implantação apesar de já se encontrar em funcionamento.

Há ainda na cidade algumas instituições particulares de Ensino Superior, como: Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA), Faculdade Comunitária Anhanguera Educacional (FAC), Universidade Paulista (UNIP), Faculdade de Administração e Artes de Limeira (FAAL), Faculdades Integradas de Ensino de Limeira (FIEL). Cerca de 60 cursos superiores são oferecidos por estas instituições.

Algumas poucas escolas da primeira etapa do Ensino Fundamental são estaduais, sendo que a maioria foi municipalizada nos últimos anos. O Ensino Médio e a segunda etapa do Ensino Fundamental pertencem a escolas da rede estadual. A cidade ainda conta com diversas escolas particulares de todas as etapas da Educação Básica, além de cursos técnicos.

Pelo gráfico abaixo, podemos perceber que quase metade das escolas limeirenses pertence ao município, que tem aumentado sua rede própria a cada ano, com o processo de municipalização.

**TABELA 7: ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA DE ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (%)**

MUNICIPAIS	ESTADUAIS	PARTICULARES
48%	19%	38%

FONTE: Censo Escolar 2006 (disponível em [www.limeiraonline.com.br](http://www.limeiraonline.com.br)- acesso em 10/01/2010)

A taxa de analfabetismo da população de Limeira com mais de 15 anos é de 6,25%, estando abaixo da média estadual, que é de 6,64%. O percentual de crianças entre 10 a 14 anos fora da escola é de 0,21%, segundo dados do IBGE do ano de 2000.

Na faixa etária de 07 a 10 anos, o município não possui crianças fora da escola.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação são previstos para o município diversas ações voltadas para a educação nos próximos anos, tais como: construções escolares; ampliação de prédios escolares; ampliação do atendimento às crianças de 4 anos na Educação Infantil; criação de salas de recurso para crianças com dificuldades; criação dos CEIEF's (Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental), implantação do Ensino Fundamental de 9 anos; e atendimento de 100% da demanda de creche.

Além das avaliações externas aplicadas pelo governo federal e estadual (Prova Brasil e Saresp), o município tem sua própria avaliação de aprendizagem, denominada Sarem (Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal).

O processo de municipalização em Limeira deu um salto quantitativo a partir da efetiva regulamentação do Fundef, no ano de 1998. Como podemos observar na tabela abaixo, o número de alunos e salas de aula municipais cresceu muito, num período de menos de 10 anos.

**Tabela 8: NÚMERO DE SALAS DE AULA/ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIE MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL ANTES E DEPOIS DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO.**

ANO	Nº DE SALAS DE AULA	Nº DE ALUNOS
1997	9	451
2006	237	13.790

Fonte: Censo Escolar 2006

Vale notar que o processo de municipalização do ensino me Limeira não se findou no ano de 2006, posto que algumas escolas estaduais continuam aderindo a municipalização, como é o caso da escola em que iniciamos a nossa pesquisa de campo em 2008, que foi municipalizada repentinamente.

A média de alunos por professor do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública de Limeira é de e 29,09 alunos por classe, considerada alta, em comparação

com outras redes. A posição do Município no ranking escolaridade do Índice Paulista de Responsabilidade Social piorou, posto que em 2002 ocupava a 254ª posição e em 2008 caiu para 351ª. A média de anos de estudo da população local com mais de 15 anos é de 7,45 anos, abaixo da média do Estado de São Paulo, que é de 7,64 anos<sup>1</sup>.

O IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica)<sup>2</sup> de Limeira melhorou desde sua primeira observação. Em 2005 o IDEB observado foi de 4,5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para os anos finais do Ensino Fundamental foi de 3,8 e para o Ensino Médio foi de 3,3. Em 2008 esses números aumentaram, sendo que os anos iniciais obtiveram 4,9, os anos finais 4,0 e o Ensino Médio 3,4. (Fonte: INEP, 2009)

## **4.2. Conhecendo a escola objeto de estudo**

### **4.2.1. Uma visão geral da E.E Clarice Lispector <sup>3</sup>**

A Escola Estadual Clarice Lispector, em que realizamos nossa pesquisa de campo, localiza-se no município de Limeira, em um bairro predominantemente residencial com razoável infra-estrutura. Conta com uma linha de ônibus e diversas casas comerciais, bem como com Igrejas, Centro Comunitário, Corporação de Bombeiros, Hospital (Santa Casa) e algumas indústrias.

Sua fundação data de 29 de janeiro de 1969, sendo uma das escolas mais tradicionais do bairro em que se localiza. Oferece duas modalidades de ensino: Fundamental (primeiro e segundo ciclo) e Médio, ou seja, funcionam salas da 1ª a 9ª série do E.F e da 1ª a 3ª série do E.M.

A escola funciona em três turnos: das 7 h às 12h20 (Ensino Fundamental II); das 13h às 18h20 (Ensino Fundamental I) e das 18h45 às 22h45 (Ensino Médio).

---

1. Todas as informações foram obtidas a partir do site [www.limeiraonline.com.br](http://www.limeiraonline.com.br)- acesso em 10/01/2010)

2. O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, e as médias de desempenho utilizadas são as do Saeb.

3. Nome fictício.

Em relação ao espaço físico da escola podemos caracterizá-la da seguinte maneira:

A EE Clarice Lispector está instalada em um prédio em área privilegiada e, recentemente reformada. O prédio é constituído em dois pavimentos. No pavimento inferior estão localizadas as secretarias, a direção, sala de professores, sala de informática, biblioteca, gabinete dentário, almoxarifado, cozinha, cantina, sanitários dos alunos e professores, espaço com o palco, onde recentemente foi construída uma cabine que servirá também para instalação do projeto da rádio. As quadras da escola estão localizadas em uma área totalmente arborizada. Uma parte desta área arborizada também serve como estacionamento de professores, funcionários e alunos. No pavimento superior estão localizadas as salas de aula, laboratório, sala de vídeo e coordenação. (Plano de Gestão da Escola, 2009, p.2)

Em nossas visitas, podemos observar que a escola é grande e bem organizada, ou seja, tem um espaço físico adequado às atividades de ensino, necessitando de poucas modificações.

A escola conta com uma diretora, uma vice-diretora e três coordenadores, sendo cada um responsável por uma etapa de ensino: Ciclo I do E.F, Ciclo II e Ensino Médio. O corpo docente é composto por aproximadamente 67 professores, sendo nove Professores de Educação Básica I e os outros 58 são PEB II. As professoras do Ciclo I, em sua grande maioria, têm bastante tempo dedicado ao magistério; algumas trabalham nesta escola há mais de 20 anos.

O quadro de funcionários também é relativamente grande. A escola conta com 19 funcionários, distribuídos entre as funções de auxiliares administrativos, secretários de escolas, oficiais de escola, inspetores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, auxiliar de biblioteca e dentista.

O corpo discente é formado por 279 alunos matriculados no Ciclo I do Ensino Fundamental, 426 no Ciclo II e 353 no Ensino Médio, perfazendo um total 1058 alunos, aproximadamente. A seguir veremos as tabelas que apontam o número de alunos matriculados em cada etapa e a idade correspondente às matrículas de cada série. (Fonte: Plano de Gestão da Escola, 2009)

**Tabela 9: DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ANO DE 2009**

Série/Idade	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie	4ªsérie	5ªsérie	6ªsérie	7ªsérie	8ªsérie
7	64							
8	3	65						
9		8	55					
10			5	76				
11				3	104			
12					10	113		
13					1	5	99	
14						2	3	69
+ de 14							1	9

**Tabela 10: DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO ANO DE 2009**

Série/Idade	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie
15	97		
16	15	86	
17	14	24	79
18	3	13	10
+ de 18	2	5	5



Através das tabelas podemos observar que a maioria dos alunos está matriculada na série correspondente à sua faixa etária, ou seja, nessa escola há pouca distorção idade/série. Com a instauração do regime de Progressão Continuada e, em consequente, com os programas de correção de fluxo, encontramos poucos alunos que não estão de acordo com a série ideal para a sua idade.

O fator distorção idade/série é um entrave para as escolas, já que esse dado influencia de maneira negativa na formulação do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada escola.

#### **4.2.2. A proposta pedagógica da escola**

De acordo com a proposta pedagógica da EE Clarice Lispector, “A missão da escola é ensinar, promover desafios preparando o aluno para as transformações tecnológicas, sociais e políticas do mundo atual.”, de maneira que a escola deverá sempre estar atualizada e informatizada, preparando o aluno para interagir no mundo moderno. É pautada por valores éticos tais como a honestidade, a solidariedade, o espírito crítico e o respeito. Partindo do pressuposto que todas as relações que aconteçam na Unidade Escolar façam parte do processo educativo, busca-se a vivência da solidariedade e não da competição, do coletivo e não do individual, da liberdade, da verdade e da justiça, como valores fundamentais.

O principal objetivo da escola é buscar o pleno desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e estudos posteriores através de um ensino de qualidade. A escola ainda coloca três princípios como base de seu trabalho:

1. Princípios éticos: Proporcionar um aprendizado diversificado e enriquecedor pautado na autonomia, na responsabilidade e no cumprimento de seus direitos e deveres, obedecendo a ética, as diferenças culturais, socioeconômicas e religiosas.
2. Princípios políticos: Desenvolver o senso crítico onde o educando seja capaz de questionar a realidade, partindo de uma missão inovadora que transforma a sociedade.
3. Princípios estéticos Promover de forma espontânea práticas motivadoras que garantam sucesso perante a construção do seu

conhecimento. (Plano Gestão da Escola, p.4, 2009)

Os propósitos educacionais da escola baseiam-se no trabalho coletivo e na avaliação das ações realizadas, a fim de aperfeiçoá-las. De acordo com o Plano de Gestão da Escola, busca-se “uma integração participativa e construtiva onde todos os docentes se empenham em realizar e idealizar novos métodos do ensino- aprendizado, e proporcionar melhoria dentro do nosso Projeto Pedagógico” (p.7)

A escola, ainda de acordo com seu Plano de Gestão, procura organizar-se durante as reuniões de H.T.P.Cs e através de capacitações, atualização dos documentos e aperfeiçoamento didático e metodológico, onde as experiências “são multiplicadas com resultados produtivos que venham a desenvolver novas ações, e com isto valorizar o Processo de Ensino-Aprendizado.” Nestas ações incluem as parcerias com a comunidade, e outros segmentos, como entidades e instituições que proporcionam à clientela escolar novas oportunidades de socialização.

Em relação à avaliação, o Plano de Gestão afirma que:

A prática avaliativa da U.E consta de Avaliações Escritas (provas, pesquisas, produção literária e simulado bimestral); Avaliações Orais (através de seminários); Avaliações através do projeto de responsabilidade social. Contamos também com avaliações do SARESP, que direcionam nossa prática pedagógica. (2009, p.14)

Para os alunos que apresentam rendimento insatisfatório dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, a Unidade Escolar oferece a Recuperação Contínua dentro do período e a Recuperação Paralela em período contrário. Na recuperação paralela, a escola busca agrupar conteúdos semelhantes às dificuldades apresentadas que são trabalhados de maneira diversificada por um grupo menor de alunos, esperando com isso diminuir as dificuldades. Os casos que requerem atenção especial, de acordo com o documento, são encaminhados a profissionais especializados para serem diagnosticados e posteriormente, trabalhados pelos mesmos.

Como podemos notar, de acordo com o Plano de Gestão da Escola, as suas ações são totalmente voltadas ao processo ensino-aprendizagem, baseados em princípios de formação de um sujeito ético. Valoriza-se o trabalho em equipe e a avaliação é voltada a

rever os procedimentos pedagógicos. Entretanto, fica claro que é a partir das avaliações externas, como a do Saesp, citada pelo plano, que são direcionadas as práticas pedagógicas da escola.

A escola obteve o maior IDEB do município no ano de 2008, com 5,1 para os primeiros anos do Ensino Fundamental, 4,3 para os anos finais e 3,7 para o Ensino Médio. (Fonte: INEP, 2010). Neste mesmo ano, por causa do bom desempenho, todos os funcionários receberam um bônus oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

No ano de 2009, os índices se mantiveram os mesmos, e, dessa maneira, não foi oferecido o bônus novamente, já que essa vantagem é concedida somente às escolas que aumentaram o seu índice do IDEB. De acordo com os dados da pesquisa de campo, os funcionários decepcionaram-se bastante com esse fato, alegando que também merecem o reconhecimento pelo fato de manter a escola com um bom desempenho em tais avaliações.

### **4.3. Apresentação dos dados**

Os dados a seguir foram obtidos a partir da pesquisa de campo realizada na E.E Clarice Lispector. A pesquisadora realizou, por cerca de um ano, visitas constantes à escola para verificar de que maneira os documentos *Expectativas de Aprendizagem* estavam inseridos na escola e sua relação com a Progressão Continuada.

O procedimento metodológico utilizado constou de observações do cotidiano da escola, bem como de reuniões pedagógicas diversas. Foram realizadas entrevistas com a diretora, vice-diretora, coordenadora, professoras e pais de alunos, todos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

As entrevistas com questionário semi-estruturado foram realizadas com a equipe de direção da escola (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica) e gravadas em áudio pela pesquisadora nas dependências da escola. Cada entrevista contabiliza cerca de 18 minutos de gravação. Foram transcritas também pela pesquisadora, omitindo a identificação das participantes. (Anexo 1)

Também aplicamos um questionário às professoras do Ciclo I do Ensino Fundamental e tivemos participação de 100% delas, ou seja, das nove professoras da

escola que lecionam nessa etapa de ensino. O questionário foi composto por onze perguntas discursivas, relacionadas à Progressão Continuada, aos documentos *Expectativas de Aprendizagem*, às avaliações internas e externas, à recuperação e reprovação de alunos, dentre outros aspectos. (Anexo 2)

O terceiro grupo que participou da pesquisa foram os pais de alunos. Aplicamos questionário com oito perguntas discursivas a respeito da opinião dos mesmos sobre a escola, a organização escolar seriada, a Progressão Continuada e o desempenho escolar dos filhos. Contabilizamos vinte e quatro participantes desse grupo. (Anexo 3)

O questionário foi entregue, primeiramente para as professoras, e a partir daí combinamos que elas selecionariam alunos que, o seu ponto de vista, tinham mais dificuldades de aprendizagem. Em seguida, estes alunos levaram os questionários para a casa, com o compromisso de entregar para os pais e devolver assim que eles tivessem respondido às perguntas. Foram entregues questionários para trinta pais, mas nem todos devolveram e alguns desistiram da participação na pesquisa no decorrer dela; tivemos a devolutiva de 24 pais.

O objetivo, a partir da análise das entrevistas e questionários, é observar e verificar relação entre a Progressão Continuada e as *Expectativas de Aprendizagem* na escola objeto de estudo, levando em conta o pressuposto, que se baseia na possível retomada da organização de séries, em substituição à progressão continuada, que supõe os ciclos.

Para tanto utilizaremos algumas categorias de análises dos dados obtidos: a) Progressão Continuada e Expectativas de Aprendizagem (concepção, implantação na escola); b) organização em ciclos e organização seriada; c) avaliações externas e internas; d) recuperação e reprovação de alunos; e) concepção dos pais a respeito da escola e da aprendizagem dos filhos.

#### **4.3.1. A Progressão Continuada e as Expectativas de Aprendizagem na concepção da E. E. Clarice Lispector**

Por meio das entrevistas e questionários semi-estruturados, podemos observar que é unânime o conhecimento dos professores e equipe gestora a respeito dos documentos *Expectativas de Aprendizagem*, bem como da sua implantação, que ocorreu

no início do ano de 2008. Essa foi uma das primeiras perguntas de nossas entrevistas, a fim de verificar se os documentos realmente fazem parte do trabalho pedagógico da escola e se eles foram implantados na mesma no período em que a Secretaria Estadual de Educação fez a divulgação dos mesmos.

Grande parte das professoras respondeu que tiveram contato com documento no início do ano letivo de 2008 nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPCs), por meio da coordenação, enquanto outras afirmaram que eles foram apresentados no planejamento do início do ano letivo, para que o mesmo contemplasse as diretrizes do documento.

*As Expectativas de Aprendizagem foram apresentadas em 2008 nos HTPCs pelo coordenador” (Professora 1)*

“Eu tive contato com o documento Expectativas de Aprendizagem quando a nossa coordenadora pedagógica apresentou-nos no começo do ano de 2008, para fazermos o planejamento para esse ano. Depois tivemos mais contatos em outras ocasiões, como nos HTPCs. (Professora 9)

De acordo com a coordenadora e com a vice-diretora, elas participaram de cursos de formação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, para, a partir dessa formação inicial, repassar para os professores as orientações necessárias ao desenvolvimento do trabalho com as *Expectativas de Aprendizagem*.

A gente faz um curso de coordenador, um curso de formação, e os documentos vêm para a escola, tem que dar para os professores, vem um para cada escola e também tem na internet (...) (Coordenadora)

(...) foi estudado esse documento e em reunião foi passado para os professores. Nós ficamos três dias estudando o documento para elaborar as aulas, a partir de então, nós mudamos a partir das mudanças que são explícitas nos documentos para poder trabalhar, para o professor poder desenvolver seu trabalho.(Vice-diretora)

A direção ainda afirma que no início veio um só documento para toda a escola, mas no ano seguinte cada professor já possuía seu exemplar para poder “carregar e estar sempre olhando, o que não trabalhou, o que tem que trabalhar.” (Coordenadora) A partir da fala das professoras e da direção, fica claro que desde início do ano de 2008 as *Expectativas de Aprendizagem* fazem parte do planejamento da escola, e que foram

necessárias algumas ações (estudo do documento, “mudanças”) para que as orientações constantes no documento fossem incorporadas ao planejamento dos professores, que a partir de então “seguem” as orientações ali expressas.

Em relação à concepção das professoras a respeito do documento, quase a totalidade delas afirmam que o mesmo auxilia no planejamento das aulas, tornando-se um guia que direciona a prática pedagógica. Duas professoras afirmaram que o documento auxilia apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, observando que não há no documento orientações para as demais disciplinas.

Eles são muito úteis, pois tenho parâmetros para direcionar o conteúdo a ser trabalhado, visando à aprendizagem e as expectativas da série em que leciono. (Professora 3)

Eles (os documentos) são úteis para estabelecer um parâmetro dos conteúdos mínimos a serem trabalhados. (Professora 9)

Eles foram úteis na medida em que foram usados para compor o planejamento do início do ano letivo. Entretanto, não seguimos à risca apenas as orientações das “Expectativas de Aprendizagem”, mas sim livros didáticos e a nossa experiência como professora. (Professora 8)

Entretanto, observamos que, para outras duas professoras, as orientações do documento são vistas como conteúdo mínimo de trabalho e do planejamento, ao ponto que a prática diária compreende outros aspectos, como a experiência e outras fontes de material. De acordo com a fala da direção, fica claro que, na concepção da mesma, apesar da imposição do documento, as *Expectativas de Aprendizagem* não é a única “cartilha” seguida pelos professores:

Olha, eu sei que tem professores que seguem (as Expectativas), mas muitas vezes não dá certo porque nós não estamos preparados. E tem professores que são mais profissionais, a gente sabe que eles pincelam, que vão mais na cartilha deles...(Diretora)

(...) Nos HTPCs existe muita polêmica...o que o professor faz diante disso?Tem que obedecer? Tudo bem, mas quando chega na sala de aula ele vai mesclar...(Vice-diretora)

(...) tem uma cobrança muito grande em cima disso (das *Expectativas*), se o professor não segue isso daqui (...), o que está escrito aqui, porque aqui vem tudo, né? (Coordenadora)

A equipe pedagógica ainda estabelece uma conexão entre a Progressão Continuada e as *Expectativas de Aprendizagem*, afirmando, mais uma vez, que é necessário ao professor “mesclar” as formas de organização, posto que elas coexistem dentro do mesmo sistema escolar, mesmo que uma esteja distante da outra.

Olha, de fato o teor destes documentos eu achei muito rico. Só que papel é papel e a prática é outra coisa. Então o professor vai ter que mesclar né?(...) Só que assim, teoricamente, o documento aqui e a lei da Progressão Continuada lá (...) o trabalho do professor fica difícil, você atender todos os níveis de aprendizagem e ligar com a Progressão Continuada. (Vice-diretora)

Quando indagados a respeito da relação entre as *Expectativas de Aprendizagem* com a Progressão Continuada, em vigor em toda a rede estadual, algumas professoras responderam que a Progressão e as *Expectativas* devem caminhar juntas, e que o professor deve usar as *Expectativas de Aprendizagem* para dar continuidade aos conteúdos mínimos que o aluno atingiu na série anterior, mas que a Progressão Continuada exige mais do que apenas isso:

A Progressão Continuada exige muitas mudanças na escola, mais verbas, aulas diferenciadas e mais tempo para o trabalho docente. As *Expectativas de Aprendizagem* é uma forma barata de mostrar que o Estado busca desenvolver uma educação de qualidade, sendo que o Estado não dá suporte para que aconteça a Progressão.(Professora 4)  
Usando as Expectativas de Aprendizagem podemos dar continuidade a Progressão Continuada(Professora 5)

As *Expectativas de Aprendizagem* fazem com que os professores garantam apenas os conteúdos mínimos aos alunos, mas a Progressão Continuada exige mais que isso.( Professora 6)

Em relação à concepção dos professores e diretores a respeito da implantação da Progressão Continuada, bem como o que ela representa em relação ao trabalho na sala de aula, cinco professoras afirmaram que a Progressão requer um trabalho com situações diferenciadas dentro da sala de aula. A fala das professoras foi basicamente: “A Progressão só é válida se o professor trabalhar situações diferenciadas” (Professor 5).

Entretanto, alguns professores afirmaram que a Progressão não se efetiva, posto que ela (...)traz prejuízos aos alunos que não atingiram as Expectativas daquela série (Professor 3) e (...)não acontece como deveria, pois o que vemos não é uma progressão dentro do ciclo, mas sim, nas séries.(Professora 9)

Um dos problemas apontados para o insucesso da Progressão Continuada foi a sua maneira de implantação, que de acordo com a direção (que já trabalhava na rede estadual no período, ainda que em outros cargos, como professor ou supervisor) ocorreu de maneira irregular:

Foi um regime, um sistema de ensino que foi imposto, (Progressão Continuada) ninguém estava preparado: professores, alunos, comunidade, pais e tudo mais. Então o que aconteceu: tivemos que obedecer a proposta da Secretaria de Educação. (Vice- diretora)

Ela (a Progressão Continuada) foi praticamente jogada para nós, não podia mais corrigir, então não foi uma coisa bem elaborada para os professores (...). Eu acho que ela tem muitas falhas, o professor entende a Progressão Continuada como uma Promoção Automática, se o aluno não sabe, vai passar do mesmo jeito (Coordenadora)

A Progressão Continuada eu acho que tem duas vertentes, né? E é uma coisa que eu concordo porque ela foi uma medida necessária, havia muita reprovação. Ainda não está muito madura a ideia da Progressão Continuada, todo mundo sabe que foi muito confundida. (Diretora)

Assim, de acordo com a direção, a Progressão Continuada foi implantada, no ano de 1998, sem que os professores estivessem preparados para trabalhar com essa forma de organização. De acordo com a diretora, foi uma medida necessária para conter o excesso de reprovação, entretanto, mesmo depois de doze anos após sua implantação ela afirma que a ideia da progressão ainda não está “madura”.

De acordo com a resposta dos professores, podemos, de certa forma, concordar que a ideia da progressão é muito restrita para os professores, posto que as respostas a respeito da concepção que os mesmos têm da Progressão Continuada foram muito estereotipadas, uma espécie de “ clichê”, que afirma que a o professor deve trabalhar situações diferenciadas para que a Progressão dê certo. Vale lembrar, todavia, que em algumas perguntas, as respostas das professoras estão muito parecidas, e uma das



hipóteses para o fato é que tenha havido comunicação entre as professoras no momento de responder o questionário.

Entretanto, para duas professoras, ao contrário da fala da diretora, todos estão “acostumados” com a ideia da progressão: “A Progressão Continuada não é mais tabu como antes. Nem se fala como no começo, pois todos já estão acostumados.” (Professora 7). Confirmando a ideia de que não são mais tratadas questões acerca da Progressão Continuada na escola, outra professora afirma que: “Nós procuramos seguir as orientações repassadas pela Secretaria de Educação e pela coordenadora, que atualmente não fala muito da Progressão e sim dos “cadernos” e das *Expectativas de Aprendizagem*” (Professora 9)

Como vimos anteriormente, a coordenadora afirma que o professor confunde a Progressão Continuada com Promoção Automática, assertiva corroborada com a expressão da professora. A Progressão Continuada é bonita no papel, mas não se efetiva na sala de aula, o que acontece é a Promoção Automática. Podemos notar que a ideia de Promoção Automática está associada ao aluno passar de ano, ou seja, para a próxima série sem ter aprendido os conteúdos mínimos necessários.

Em uma análise mais detalhada, a fim de verificar a opinião das professoras acerca do objetivo da implantação dos documentos *Expectativas de Aprendizagem*, grande parte delas garante que o principal objetivo da Secretaria do Estado de Educação é facilitar e unificar os conteúdos a todas as escolas do estado. Cerca de cinco professoras tiveram as respostas bem parecidas, ao argumentarem que o estado implantou tais documentos para:

“(...)facilitar a compreensão dos docentes e unificar os conteúdos trabalhados.” (Professora 4)

Outras duas professoras foram mais críticas ao afirmarem que o documento serviu como um “guia” a ser seguido por professores que não tiveram uma boa formação e/ou com dificuldade do planejamento e elaboração das aulas.

O objetivo é fazer com que todas as escolas do estado sigam a mesma cartilha, encarando o professor como um ser incapaz de decidir e selecionar os conteúdos apropriados ao seu grupo de alunos. (Professora 8)

Uma forma de subsidiar os conteúdos mínimos aos professores mal formados que não conseguem elaborar suas próprias aulas. (Professora 9)

A direção da escola ainda afirma que há falhas na formação dos professores, reconhecendo a dificuldade do trabalho na sala de aula. Eu acho que eles sentiram que o professor está meio perdido e com dificuldade de trabalhar... (diretora). Em vários momentos a direção cita que o professor deve “mesclar” o seu trabalho usando as *Expectativas de Aprendizagem* frente ao regime de Progressão Continuada. Uma das falas recorrentes dos professores é de que há a necessidade de um trabalho diferenciado com esses alunos, mas que as salas são muito numerosas para que seja realmente efetivado um trabalho diferente.

De maneira geral, a maioria das entrevistadas considera que o documento é válido e que veio para ajudar o trabalho dos professores. Entretanto, ele não deve ser a única referência para o trabalho e sim, uma base, para que sejam garantidos os conteúdos mínimos de aprendizagem. As *Expectativas de Aprendizagem* é mais uma ferramenta para que sejam garantidos os conteúdos de cada série.(Professora 7).

Entretanto há a crítica de o documento ser muito conteudista, de obrigar o professor a cumprir determinados conteúdos propostos pelo documento. “(...) você é obrigado a cumprir determinados conteúdos porque o documento é conteudista e isso tem sido muito criticado na escola, porque ele não pode ser só conteúdo, ele tem que preparar o cidadão. (...)”(Vice-diretora)

Todavia, acreditamos que os professores ainda têm dificuldade para trabalhar com a Progressão Continuada, uma vez que ela foi implantada sem que houvessem condições de obter êxito, tais como recursos financeiros, formação de professores, número reduzido de alunos por sala, dentre outros. Além do mais, percebemos que há uma resignificação de conceitos por parte dos docentes, uma vez que termos como Progressão Continuada, Promoção Automática e ciclos parecem não estar esclarecidos conforme observamos nas respostas dadas pelos mesmos.

Com a coexistência do documento *Expectativas de Aprendizagem* ao regime da Progressão Continuada, os professores foram levados a mudar o seu trabalho docente, incluindo as orientações mais recentes no seu planejamento de aulas e a seguir um esquema de trabalho seriado, já que as *Expectativas de Aprendizagem* pressupõem o trabalho série a série. Entretanto é somente no final do Ciclo I (5º ano) que ocorrem reprovações de alunos com defasagem, provando que mesmo que as Expectativas sejam destinadas a avaliar cada série, a escola ainda deixa para reter o seu aluno apenas na última série do ciclo.

### 4.3.2. A organização em ciclos e a organização seriada

Um dos objetivos ao realizarmos a pesquisa de campo na E.E Clarice Lispector, foi o de verificar de que maneira eles concebem a coexistência da Progressão Continuada, que pressupõe o trabalho em ciclos, e as *Expectativas de Aprendizagem*, que induzem ao trabalho seriado, desconsiderando a ideia inicial da Progressão Continuada.

Ao perguntarmos às professoras sobre o que elas pensam sobre a Progressão Continuada e as *Expectativas de Aprendizagem* e o trabalho em ciclos e em séries, muitas delas afirmaram que as *Expectativas* complementam a Progressão à medida que “A Progressão Continuada e as *Expectativas* devem caminhar juntas, atendendo os objetivos de cada ciclo.” (Professora 3). Entretanto, acreditamos que seja incompatível ter êxito ao trabalhar com as duas formas de organização ao mesmo tempo, posto que cada uma prevê um tipo de trabalho.

Outra professora afirma que, devido a Progressão Continuada, que trouxe muitas novidades ao trabalho docente, a Secretaria propôs as *Expectativas de Aprendizagem*, como uma espécie de “reorganizar” a rede.

Se formos analisar, cada uma segue uma linha de pensamento, pois um propõe o trabalho em ciclos e o outro as séries. Eu acho que a Secretaria de Educação propôs esse documento para reorganizar a bagunça gerada pela Progressão Continuada. (Professora8)

A direção ainda fala da dificuldade de trabalhar respeitando os ritmos individuais de cada aluno e suas diferenças frente à organização seriada, tal como supõe as *Expectativas de Aprendizagem*.

(...) temos que considerar as diferenças, temos que respeitar o ritmo do aluno e de repente você encontra um documento que tem que ter isso, o aluno tem que absorver isso e pronto...cai tudo por terra o que a Progressão, o que a filosofia da lei está colocando.” (Vice-diretora).

Um outro problema encontrado pela escola é a quantidade de alunos por sala de aula. A coordenadora complementa o raciocínio dizendo que é muito difícil trabalhar com as diferenças de cada aluno, posto que as salas são numerosas. Pelo que podemos perceber as professoras têm consciência do trabalho que deve ser desenvolvido ao longo do ciclo, lidando com a heterogeneidade dos alunos, entretanto, ainda “esbarram” nessa dificuldade.

Ele vai só nas séries terminais ser retido e nas demais séries nós vamos trabalhar com o ritmo dele; cada um tem o seu ritmo, vamos respeitar os ritmos dos alunos nós vamos trabalhar nas séries subsequentes por ciclos, então vamos trabalhar por ciclos. Tudo bem, eu acho ótimo, só que levando em conta que as classes nossas são numerosas. (coordenadora)

A diretora ainda afirma que as professoras vêm encontrando muita dificuldade, não somente com o problema das salas numerosas, mas também com a cobrança de atender as orientações expressas no documento *Expectativas de Aprendizagem* de cada série e acompanhar as dificuldades da classe, posto que os níveis de aprendizagem dos alunos de uma mesma sala são, muitas vezes, diferentes.

Ela ainda argumenta que o documento generaliza, não levando em conta as diferenças entre os alunos e exigindo que eles atinjam determinado conteúdo da série, desrespeitando o seu ritmo individual e a noção de ciclos, tal como propõe a Progressão Continuada. Dessa forma, os alunos vão ficando “para trás”, culminando com a reprovação na última série do ciclo.

Então o que acontece: o professor não conseguiu, não está conseguindo, está encontrando dificuldade, embora ele esteja tentando trabalhar, mas é difícil, que ele ao mesmo tempo ele tem um programa para cumprir, por outro lado ele tem que acompanhar o ritmo do aluno.

Por ter ciclos, o que acontece: você não vai ter cem por cento daquilo, porque o documento generaliza, todos que saem do segundo, todos que saem da terceira, todos que saem da quarta série tem que estar nessa etapa, assim...dominar...E não é isso que acontece porque como eu já disse cada um tem seu ritmo e muitos deles ficam para trás. (Diretora)

A direção também afirma que as Expectativas de Aprendizagem não foram favoráveis em relação a respeitar as individualidades e os ritmos dos alunos. Ao contrário, ela “atropelou” os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem ao propor e cobrar que o professor dê conta dos conteúdos de cada mês, série a série.

Ela atropelou a Progressão Continuada, porque daí ela não respeitou esse ritmo do aluno como fala a filosofia da lei. Então se o professor tem que ir mês a mês, manter aquele conteúdo, quer dizer, está atropelando quem não está conseguindo avançar, quem não está conseguindo aprender, aquilo que o documento propõe a que você tem que cumprir. (Vice-diretora)

Perguntamos às professoras qual forma de trabalho elas preferem e qual é mais favorável à aprendizagem dos alunos. As respostas se dividiram. As que optaram pela organização em ciclos, justificam a escolha argumentando que o professor pode trabalhar situações diferenciadas, tendo mais tempo e valorizando os conhecimentos dos alunos, sendo propício para o regime de Progressão Continuada. Entretanto, ainda apontam o problema do grande número de alunos por sala:

É mais proveitoso o trabalho em ciclos, pois o professor pode trabalhar de maneira diferenciada, a partir das dificuldades de cada aluno. Isso é difícil de acontecer na nossa realidade, com essas salas superlotadas e o que acontece é que os alunos com dificuldade não recebem atenção necessária e o professor fica angustiado com essa situação. ( Professora 7)

Como podemos perceber, a partir da fala da professora acima, o professor tenta desenvolver seu trabalho de maneira mais adequada para os seus alunos, entretanto, ao longo do tempo vai perdendo o estímulo devido às dificuldades encontradas.

Em contrapartida, há professoras que acham mais proveitoso a organização em séries, ressaltando a ideia de ser difícil o trabalho em ciclos e que com a reprovação (que supostamente faria parte da organização seriada) elas teriam mais chance de trabalhar as dificuldades encontradas pelo aluno em determinada série.

É melhor o trabalho seriado, pois a gente, muitas vezes, não consegue dar continuidade no aprendizado dentro do ciclo. Na organização seriada poderíamos reter o aluno que não tivesse atingido os conteúdos mínimos propostos nas *Expectativas de Aprendizagem*, assim, quem sabe, com mais um ano nessa série e revendo os conteúdos específicos, o aluno conseguiria aprender um pouco mais. O que acontece é o aluno que vai empurrado até a 4ª série. (Professora 8)

A partir dos dados que coletamos na escola, podemos afirmar que inexistem reprovações de alunos no meio do ciclo, exceto em casos de falta de assiduidade. Com esses alunos que apresentam muita dificuldade nas séries iniciais do ciclo, de acordo com a direção, é trabalhada a recuperação contínua e paralela.

Entretanto, ao final do ciclo (5ºano/4ª série), há a reprovação dos alunos com defasagem. Normalmente esses alunos retidos já frequentaram reforço nas séries anteriores, mas mesmo assim não conseguiram atingir os conteúdos necessários para prosseguirem para o Ciclo II.

### **4.3.3. Recuperação e reprovação de alunos**

A partir das entrevistas e questionários, podemos observar que a direção e alguns professores são favoráveis ao fato de reprovar um aluno a medida em que esse “poder” faria com que o aluno tivesse mais respeito e se dedicasse mais aos estudos. Dessa maneira, a ideia da reprovação está associada à disciplina, que por sua vez, garantiria a aprendizagem. A diretora da escola ainda afirma que essa seria uma forma de ameaça e vingança para com o aluno que não estivesse se esforçando suficientemente.

Os professores também reclamam muito porque eles acham que se eles pudessem reprovar o aluno eles seriam mais respeitados. Eles querem assim: tipo de uma vingança. Eles querem ficar com o poder para poder reprovar o aluno daí então o aluno vai respeitar, vai ficar quieto, para ameaçar... (Diretora)

Defendendo a organização seriada, outra professora também argumenta favoravelmente à reprovação como forma de “estímulo” aos alunos. É mais proveitoso o trabalho seriado. Não que nós iríamos reprovar por qualquer motivo, mas é importante o aluno ter noção de que pode sim reprovar, para dessa maneira se esforçar mais.( Professora 9)

Interessante observar que ela aponta que não seriam frequentes os casos de reprovação, entretanto, nesse questionário, ela não elenca quais seriam os motivos em que aconteceria a retenção Ela também pondera que o aluno deve ter consciência de que pode reprovar, para assim se esforçar. Acreditamos que essa também seria uma ameaça, ainda que de forma velada.

A coordenadora aponta a falta de estímulo de alguns professores e alunos em superar as dificuldades, posto que eles, hipoteticamente, iriam ser aprovados de qualquer maneira. Ela ainda destaca a importância da recuperação contínua e paralela para o aluno atender as *Expectativas de Aprendizagem* de sua série, para, dessa maneira, não ficar “defasado” no próximo ano.

(...) se o aluno não sabe, vai passar do mesmo jeito, então: Não quero nem saber, não vou perder tempo com esse aluno, porque ele vai passar mesmo e o aluno também pensa assim, mas, na realidade, não é como eu havia te falado, a pessoa tem que trabalhar, na recuperação contínua, na recuperação paralela, para ver se o aluno consegue atender as *Expectativas de Aprendizagem* para o ano seguinte.(Coordenadora)

Entretanto, quando questionamos se a partir dessa recuperação o aluno e o professor conseguem efetivamente recuperar as dificuldades, a coordenadora desabafa que mesmo com o reforço esse aluno acaba recuperando pouco em relação aos demais colegas: Olha, aí o professor vai ter que fazer um trabalho diferenciado, mas esse aluno vai ficar para trás, né?

Todavia, os professores são favoráveis à recuperação paralela, já que seria a solução mais viável em relação à organização escolar em que estão inseridos. Outra forma de fazer com que seja garantido um acompanhamento durante o ciclo são os Relatórios de Aprendizagem, que é um documento elaborado pelo professor, no qual ele aponta as dificuldades dos alunos que foram aprovados mesmo sem ter tido um

desempenho satisfatório, a fim de que o professor da série subsequente dê continuidade ao seu trabalho: Os alunos que apresentam dificuldades são acompanhados o ano todo e se apresentam dificuldades no final do ano, no próximo, a professora dá continuidade no nível em que ele parou. (Professora 5)

Outra professora cita a necessidade do Relatório de Aprendizagem/Desenvolvimento, entretanto afirma que não ocorre um efetivo trabalho de recuperação na série seguinte devido a alguns problemas. O aluno é aprovado mediante um relatório de desenvolvimento. Na próxima série, o professor deve dar continuidade ao aprendizado, mas não é possível um trabalho diferenciado com esse aluno, já que as salas são numerosas, o tempo é escasso, etc. (Professora 8)

Acreditamos que a fala desta professora reflete bem o que realmente acontece com os alunos que apresentam dificuldade e são aprovados mediante relatório. Mesmo que professor da série seguinte esteja comprometido com o avanço deste aluno, os diversos problemas encontrados por ele impedem e/ou dificultam a efetivação da progressão dentro do ciclo.

#### **4.3.4. Avaliações externas e internas**

As avaliações externas são avaliações que como o próprio nome diz, vem de outros organismos que não a própria escola, tais como o governo municipal, estadual e federal, institutos de pesquisa, dentre outros. Também conhecida como avaliações institucionais, elas têm o objetivo de classificar e apontar as dificuldades de cada escola e/ou rede de ensino. Temos como exemplos de avaliação externa o Saresp, Prova Brasil, Enem, etc.

Em contrapartida, as avaliações internas são aquelas elaboradas e realizadas na própria escola, e geralmente têm o objetivo de acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao realizarmos nossa pesquisa tivemos como objetivo verificar a influência das *Expectativas de Aprendizagem* e da Progressão Continuada em tais avaliações. Para isso levantamos questões que identificam como são realizadas essas atividades na escola e como os professores concebem a importância das mesmas para o seu trabalho.



Em relação às avaliações externas, podemos observar que a escola participa e atribui importância aos resultados das mesmas. “Olha, todas as provas, todas as avaliações eu acho que são importantes né? Em todas as escolas que eu passei os alunos levam a sério, parece até que... eu tenho a impressão que os pais gostam e eles também gostam de participar”.(diretora)

Por outro lado o vice-diretora ressalta que a escola não se preocupa somente com os resultados das avaliações externas, posto que avaliações já são realizadas durante o processo. Ela ainda afirma que a metodologia dos professores e suas avaliações são baseadas nas *Expectativas de Aprendizagem*:

Ah, eu acredito que o Saresp é uma avaliação A MAIS para avaliar o trabalho da escola e do professor, mas eles (os professores) não ficam em cima, a metodologia deles não é em cima de uma avaliação, é em cima das *Expectativas*, o que o professor almeja para a escola e para o aluno, mas não fica...a aprendizagem, o ensino dele não é uma avaliação que vai...a avaliação simplesmente eu acho que é um...meio de o Estado avaliar com está sendo, mas não que a escola fica preocupada com o Saresp.

Nos dias em que gravamos as entrevistas uma das avaliações (Saresp) tinha acabado de acontecer e outra (Prova Brasil) seria na próxima semana. Por isso achamos importante observar se as orientações do documento *Expectativas de Aprendizagem* são contempladas nessas avaliações.

A direção observa que se forem seguidas apenas as *Expectativas*, o aluno não conseguirá ir bem nas avaliações, e portanto, é necessário trabalhar além do documento, posto que ele é restrito, conteudista e serve apenas como base.

Nas *Expectativas de Aprendizagem* você tem assim...habilidades, um todo, uma coisa assim geral, daí quando é pedido é solicitado né, alguma coisa do aluno ele é mais conteudista, pelo menos é o que a gente tem percebido no Enem e até no Saresp<sup>1</sup>(diretora)

---

1. Vale lembrar que o documento *Expectativas de Aprendizagem* é direcionado ao Ciclo I do Ensino Fundamental. Para o Ciclo II e Ensino Médio as escolas contam com o currículo oficial do estado de São Paulo, elaborado pela SEE-SP.

Bom, na minha opinião pelo que eu estou vendo e sentindo até em outros ciclos, eu acho que se seguir a risca o aluno não vai bem, porque eu acho que tem que dar um pouco a mais desse conteúdo para esses alunos né? (vice-diretora)

Procuramos saber se há uma cobrança direta ou indireta para que a escola tenha um bom resultado nas avaliações externas, e se, essa cobrança é transferida para o professor. A fala da direção registrou que o bônus em dinheiro (oferecido pela Secretaria do Estado de Educação às escolas que tiverem uma boa média em suas avaliações) é um dos motivos de cobrança, posto que está diretamente relacionado com os resultados obtidos pela escola. De acordo com a coordenadora: “A cobrança é o bônus, né? Se no Saresp não vai bem, se não atinge a meta deles, aí não vem o bônus para o professor. A vice-diretora também confirma que a escola está submetida aos resultados dessas avaliações: Tanto é que eles atrelaram o bônus com a média da escola.

Entretanto a escola só recebe o bônus se houver um crescimento na média da escola em relação ao ano anterior. Dessa forma, se a escola já tiver uma média alta e conseguir manter esse bom resultado não recebe o bônus, já que não avançou na média aritmética.

Foi o que aconteceu na E.E Clarice Lispector, que de acordo com diretora, não foi positivo: “Daí todo mundo ficou BEM angustiado, e muito injustiçado, a gente fica muito mal.”

Em relação às avaliações internas também procuramos saber em que medida as *Expectativas de Aprendizagem* trouxe alterações nas avaliações dos alunos. De acordo com as professoras, as avaliações são necessárias ao processo de ensino-aprendizagem e servem para uma reelaboração do trabalho docente. Perguntamos de que maneira elas atribuem notas aos alunos, ou seja, como são realizadas as avaliações.

Através da participação dos alunos no decorrer das aulas.(Professora 2)

Os alunos são avaliados pelas atividades em classe, atividades diversificadas, participação, avaliação diagnóstica, por atividades e provas que contemplam as *Expectativas de Aprendizagem*. (Professora 3)

Nós procuramos avaliar pela participação e evolução no aprendizado que as expectativas propõem, já que também é o conteúdo que cai no Saesp.( Professora 8)

Podemos afirmar que as mudanças obtidas nas avaliações dos alunos após as *Expectativas de Aprendizagem* foram no sentido de as avaliações contemplarem os conteúdos estabelecidos no documento, já que o planejamento também foi feito a partir das *Expectativas*. De acordo com a professora 8 esse também é o mesmo conteúdo avaliado no Saesp, e, por isso, as avaliações se dão por meio da evolução do aluno.

Perguntamos também às professoras se houve melhora na aprendizagem dos alunos a partir das *Expectativas de Aprendizagem*, e elas se dividiram ao responder se as *Expectativas* os ajudaram a obter avanços significativos.

Houve grande melhora depois das Expectativas, pois a defasagem era grande. Hoje diminuiu bastante e nota-se grande avanço na aprendizagem. (Professora 5)

Ficou mais fácil para o professor, mas a aprendizagem continua a mesma. (Professora 6)

Não houve mudança significativa, acredito que se houver mudanças será ao longo prazo. Haverá mudança na qualidade do ensino do Estado de São Paulo quando houver um investimento efetivo na educação.( Professora 9)

As respostas das professoras variaram, já que enquanto umas acreditam que houve avanço e queda da defasagem, outras pensam que não mudou em nada, apenas facilitou o trabalho ao propor sistematicamente os conteúdos com os quais ele deve trabalhar, e que, talvez essa mudança aconteça dentro de anos.

Outro aspecto interessante é a observação da professora: não aconteceram mudanças significativas já que não houve investimento financeiro ao se proporem as *Expectativas de Aprendizagem* bem como a Progressão Continuada.

#### **4.3.5. Concepção dos pais a respeito da escola e da aprendizagem dos filhos**

Enviamos questionários a alguns pais de alunos a fim de saber qual a concepção deles em relação à Progressão Continuada, à reprovação e à organização do trabalho escolar. Procuramos estabelecer um diálogo com os pais, levando em consideração que a participação e o conhecimento deles a respeito da vida escolar do filho são essenciais.

De acordo com os dados obtidos pelos questionários, quase a totalidade dos pais estão contentes com a escola e com o desempenho do (a) filho(a), tendo em vista que várias escolas públicas são alvos de críticas feitas pela mídia.

A escola do meu filho está muito boa, pois eu vejo que ele está se desenvolvendo bastante. (Pai de aluno 11)

Eu acho que a escola da minha filha está boa, mas de maneira geral, as escolas do estado estão muito ruins”. (Pai de aluno 18)

Estou contente com a escola do meu filho, não tenho reclamações a fazer. (Pai de aluno 23)

A grande maioria dos pais foi favorável às medidas tomadas pela escola, alegando que estão contentes e não têm críticas a ela. Dois pais fizeram comparações, dizendo que a escola é melhor em relação a outras escolas estaduais e até mesmo municipais. Apenas três pais teceram críticas à escola, ressaltando os pontos falhos, dando sugestões e reconhecendo que ainda é necessário que a escola tenha mais qualidade.

“Eu acho que a escola ainda tem algumas falhas, deveria ter mais aulas diversificadas, como por exemplo, aula de inglês, informática, etc. Mas, de maneira geral, comparando com outras escolas do município, essa escola está boa.” (Pai de aluno 4)

Eu acho a escola do meu filho regular, poderia melhorar em vários aspectos, tais como: materiais didáticos melhores, mais segurança, aulas diversificadas, indisciplina, etc. (Pai de aluno 6)

Eu acho que a escola tem alguns pontos falhos, precisa de pintura, de uma reforma e de menos alunos em cada sala de aula. (Pai de aluno 17)

Mesmo sendo leigos no assunto, os pais percebem quando há falhas nos processos de ensino e de aprendizagem de suas crianças. Dentre outros indicativos de qualidade citados pelos pais, que estão, a nosso ver, intimamente ligados com a aprendizagem, podemos elencar: infra-estrutura, bons professores e direção comprometida, materiais adequados, merenda, dentre outros.

Em relação à qualidade da escola os pais, além de destacarem os indicativos citados acima, foram categóricos ao relacionarem a qualidade à aprendizagem:

Uma escola de qualidade é aquela em que os alunos são estimulados a aprenderem mais e mais(...) (Pai de aluno 3)

Para mim, uma escola de qualidade é aquela que coloca o aluno no primeiro plano, onde todos os funcionários estejam integrados no mesmo objetivo: o da aprendizagem das crianças. (Pai de aluno 4)

(uma escola de qualidade) É a escola onde as pessoas aprendem (Pai de aluno 14)

Um dos pais ainda destaca que a qualidade está relacionada à relação da aprendizagem idade/série, ao dizer que a escola de qualidade é aquela “(...) em que os alunos realmente aprendem o conteúdo apropriado para cada idade (...)”

Percebemos, por meio das entrevistas e questionários aplicados à direção e aos professores, que eles acreditam que os pais não aceitam que haja reprovação dos alunos, pois eles não estão preocupados com a aprendizagem dos filhos, mas sim em “passar de ano”.

(...) e para os pais também acontece isso: ele só quer saber se o filho vai passar de ano, se ele não repetir ele passa;. só que ele vai ficar com defasagem no nível, na série seguinte, mas não interessa, o importante é que ele vai passar para a série seguinte. Então essa cultura, é que não podia acontecer, porque nós... pensar se o aluno está aprendendo, ele vai estudar para a vida dele para ser um cidadão, não está lá na constituição?(Vice-diretora)

E daí você chama um pai, o pai não concorda mesmo que você mostre por A mais B que não está tendo aprendizagem, que está tendo dificuldade, ele não concorda que o aluno seja retido. É muito difícil você encontrar alguém. Quer dizer, até cabeça dos pais, eles não entendem que a vida vai reprovar esse aluno. É complicado. Todo mundo quer passar de ano.(Diretora)

A família não se importa se sabe ou não sabe, o importante é passar de ano, os alunos não se preocupam em aprender, pois já entenderam que vão para a outra série do mesmo jeito, não havendo estímulo para os alunos bons.(Professora 3)

Ao contrário da fala dos docentes, os pais demonstraram, por meio do questionário, que estão preocupados com a aprendizagem, tanto que a grande maioria não se opôs no caso de, hipoteticamente, a escola precisar reprovar seu filho (a). Quando indagados a respeito das providências que a escola deveria tomar com os problemas de aprendizagem, os pais afirmaram:

(a escola) Deveria achar a maneira certa de fazer ele aprender. (Pai de aluno 7)

A escola deveria tomar as providências necessárias, encaminhar para a recuperação ou repetir de ano. (Pai de aluno 12).

(a escola) Deveria tentar recuperar o aluno, se não conseguir, fazer a 4ª série de novo. (Pai de aluno 24)

É quase unânime a idéia de que é melhor reter o aluno do que ele passar de ano sem aprender, e alguns pais ainda declararam que a escola deveria discutir com os pais a respeito do problema, já que eles também são responsáveis pela situação:

Os pais já deveriam ser avisados do aprendizado do filho desde o começo em que ele tinha problemas. (Pai de aluno 10)

A escola deveria falar com os pais e decidir se vai repetir de ano ou não. (Pai de aluno 15)

A escola é responsável, mas os pais dos alunos também tem uma parcela de culpa. (Pai de aluno 21)

Quando indagados a respeito da organização seriada, em que o aluno repete de ano, e a organização em ciclos, que pressupõe a Progressão Continuada, em que quase não há reprovação, a maioria dos pais são favoráveis à reprovação. Eles foram

favoráveis à repetência, alegando que não é concebível o aluno passar de ano sem ter aprendido os conteúdos mínimos para cada série.

É melhor reprovar, porque o ensino está ruim hoje porque os alunos passam de ano mesmo sem saber ler nem escrever. (Pai de aluno 3)

A organização mais adequada é aquela em que o aluno pode ser reprovado se não aprendeu os conteúdos mínimos. (Pai de aluno 15)

Tem que poder repetir, a escola está assim hoje porque não se pode mais repetir de ano, e assim o aluno pensa “não vou estudar mesmo, vou passar de ano” (Pai de aluno 22)

Apenas um pai de aluno foi favorável ao trabalho em ciclos: “É melhor a organização em ciclos, pois os conteúdos podem ser trabalhados durante todo o processo educativo.” (Pai de aluno 6) Acreditamos que essas respostas se justificam devido ao fato de os pais desconhecerem os fundamentos do trabalho em ciclos, posto que na época em que frequentavam a escola era comum os alunos reprovarem de ano. Além do mais, a mídia e a comunidade em geral atribuem grande parte do insucesso das escolas e do fracasso educacional à Progressão Continuada, como se a repetência fosse resolver os problemas da educação.

Alguns pais ainda ressaltaram que não importa a forma de organização, os alunos devem ter garantias de aprendizagem. A questão da aprendizagem entra mais uma vez em pauta, onde os pais destacam que ela deve ser o foco principal da escola.

Eu acho que as duas (formas de organização: ciclos e seriação) têm os pontos positivos e negativos, mas é importante que a organização não possibilite que o aluno fique sem receber atenção especial do professor. (Pai de aluno 4)

É mais adequado o aluno aprender bem, em qualquer organização escolar que for. (Pai de aluno 17)

Os pais também reconhecem a importância da recuperação paralela, conhecida como reforço escolar. Dos pais que tiveram seus filhos submetidos a algum tipo de

reforço, grande parte deles achou que a experiência foi válida e que o filho (a) teve resultados positivos. “Toda semana ele (o aluno) vai ao reforço e ele está melhorando bastante”. (Pai de aluno 19). “Já fez reforço o ano passado e ajudou bastante.” (Pai de aluno 14).

Dessa maneira, vemos que o reforço escolar tem se mostrado uma boa alternativa tanto na opinião dos pais de alunos quanto da direção e dos professores, que também consideraram positivos os resultados do reforço escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo verificar a concepção de pais de alunos, direção e corpo docente sobre o regime de Progressão Continuada e os documentos *Expectativas de Aprendizagem*.

Partimos do pressuposto de que há uma tensão entre tais documentos e a Progressão Continuada, visto que, como já foi exposto em diversos estudos, a Progressão exige que os espaços e os tempos escolares sejam reorganizados em forma de ciclos, enquanto as *Expectativas de Aprendizagem* parecem retomar a organização seriada, ao direcionarem os conteúdos que devem ser trabalhados nas séries, ao contrário da ideia inicial da Progressão Continuada.

Para tanto, procuramos atingir os nossos objetivos ao realizarmos uma pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo em uma escola pública da rede estadual de ensino, verificando de que maneira a direção, os professores e pais de alunos do Ciclo I concebem e trabalham com as *Expectativas de Aprendizagem*, bem como a noção sobre Progressão Continuada, reprovação, avaliação e outros assuntos relativos à nossa pesquisa.

Com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, proposto pelo MARE, foi redefinido o papel do Estado brasileiro na década de 1990, ocasionando diversas mudanças de ordem político-estruturais pautadas nos ajustes previstos pelo neoliberalismo.

Sob a justificativa de conferir ao Estado maior racionalidade econômica, já que ele encontrava-se “engessado” e extremamente burocrático, o Estado deixa de ser o único responsável direto pela produção de bens para assumir-se como promotor e regulador desse desenvolvimento. Há uma crítica ao modelo de centralização de funções por parte do Estado. Desta forma, seria esta, de acordo com o Estado, a razão para a ineficiência da máquina governamental, incapaz de atender às demandas sociais.

A reforma administrativa foi, portanto, pautada no modelo gerencial, fundamentada em modelos que caracterizam o mercado, tais como a eficiência, a competitividade e a política de resultados. Como já exposto, o Estado deixa de ser provedor para tornar-se avaliador.

Desta forma, as políticas educacionais gestadas nesse período acabam por inserir-se nesse ideário neoliberal que caracterizou a reforma do Estado. Diversas

agências multilaterais, tais como o Banco Mundial, o BID, a Unesco, dentre outras, posicionam-se como interlocutoras dessa política, estabelecendo diretrizes educacionais para países em desenvolvimento, como é caso do Brasil.

Dessa maneira, vários encontros e conferências foram realizados em todo o mundo a fim de elaborar as políticas educacionais desse período, que tiveram seu foco na Educação Básica. Essas ideias também permearam as políticas voltadas à educação no Brasil, de forma que a década de 1990 pode ser caracterizada como um período de transição.

As políticas educacionais tiveram seu paralelo no estado de São Paulo, por meio da Secretaria do Estado da Educação, que junto com o MEC iniciou uma série de mudanças educacionais em sua rede.

Sob o governo do PSDB, iniciou-se no ano de 1995 uma reforma do sistema educacional no estado de São Paulo, sob a mesma justificativa que permeou o ideário neoliberal da época: conferir mais eficiência ao Estado com a racionalização dos recursos públicos. No governo de Mário Covas, tendo à frente da Secretaria de Educação Rose Neubauer, a reforma da educação teve seu auge.

Várias medidas foram tomadas por esta gestão, tais como a descentralização administrativa, a reorganização da rede de ensino, as avaliações externas, a municipalização do ensino e implantação do regime de Progressão Continuada. Nesse período também foi criado um sistema próprio de avaliação externa para o estado de São Paulo, o Saesp. Como podemos perceber, as medidas tomadas nesse período influenciaram e ainda fazem parte do que temos hoje como política educacional no nosso estado, como é o caso da Progressão Continuada, que foi implantada em 1998 e continua em vigor até os dias atuais.

Para entendermos melhor os mecanismos da Progressão Continuada, verificamos as determinações dos documentos legais. De acordo com os documentos que tratam do regime de Progressão Continuada, as escolas poderão organizar-se em ciclos, dependendo do seu interesse. As escolas do estado de São Paulo, objetos de nossa pesquisa, são organizadas em dois ciclos, onde inexistente a reprovação de uma série para a outra, apenas no final dos ciclos, salvo em algumas exceções.

Interessante observar que a organização em ciclos não é um conceito recente que foi discutido apenas na década de 1990. Desde o início do século XX, mais precisamente com a Reforma Sampaio Dória, em 1918, a ideia de organizar as escolas

brasileiras em ciclos já era pensada por educadores, sob a forma da Promoção Automática.

Com o objetivo de enfrentar os altos índices de evasão e reprovação, desde essa época são propostas estratégias de organização a fim de amenizar a exclusão e os problemas emergidos devido ao alto número de alunos repetentes. Dessa forma, a Progressão Continuada é implantada no estado de São Paulo, visando, além da contenção de gastos, a democratização do ensino, ao permitir que o aluno tenha mais chances de desenvolver suas potencialidades, evitando, desta forma, a evasão e a exclusão.

Tendo como cenário a Progressão Continuada em vigor em toda a rede estadual paulista, no ano de 1998 os documentos *Expectativas de Aprendizagem* foram publicados para as escolas da rede do Ciclo I.

De cunho descritivo e um tanto quanto prático, os documentos foram elaborados a fim de orientar o trabalho docente dos professores dessa etapa de ensino. Entretanto, o que nos chama atenção é que os documentos são claramente divididos em séries, com orientações precisas sobre o que os alunos devem saber ao final de cada ano letivo. De acordo com a Progressão Continuada, o professor deve respeitar os ritmos dos alunos, desenvolvendo seu trabalho de forma contínua, ao longo do ciclo. Com os alunos que apresentam dificuldades, devem ser elaboradas atividades de recuperação, a fim de aproveitar suas potencialidades e fazer com que haja progressão dentro do ciclo.

As *Expectativas de Aprendizagem* parecem, de certa forma, desconsiderar o que pressupõe a ideia de ciclos. Apesar de, em sua parte inicial, fazer referência à Progressão Continuada, não desenvolve a noção de ciclos, mas sim da seriação, ao propor conteúdos e expectativas que o professor deve esperar do aluno a cada série.

O documento tornou-se referência para as escolas da primeira etapa do Ensino Fundamental do estado, já que toda a equipe de coordenação foi convidada a participar de um curso de formação que visava, em larga escala, repassar a informação a quem iria trabalhar diretamente com as *Expectativas*, os professores.

Dessa forma, a partir da nossa pesquisa de campo, pudemos observar na escola objeto de estudo, que desde o início de sua implantação, o documento vem sendo amplamente usado pelos professores e pela direção, que incluem estudos sobre o mesmo em seus momentos de reuniões pedagógicas.

Podemos afirmar que, mesmo não tendo ocorrido mudanças legais a respeito da vigência da Progressão Continuada nas escolas, as *Expectativas de Aprendizagem*

trouxeram algumas alterações no que tange o processo- político pedagógico da escola. Uma vez que o planejamento de curso dos professores, desde 2008, contempla as orientações contidas nas *Expectativas*, as avaliações internas também passaram a abordar os conteúdos que os documentos esperam ao final de cada série.

A avaliação externa do estado de São Paulo (Saresp) também passou a contemplar os conteúdos expostos nas *Expectativas de Aprendizagem*. Dessa forma, os professores estão submetidos diretamente ao que propõe a SEE-SP, já que o bom desempenho em avaliações externas, além de interferir no salário dos mesmos, é cobrado por parte dos seus superiores.

São tecidas algumas críticas acerca da implantação desse documento. Uma delas pressupõe, que com a publicação das *Expectativas*, a Secretaria de Educação teve o objetivo de dar um suporte a professores que não tiveram formação adequada para elaborar as suas próprias aulas.

Além do mais, de acordo com a fala de alguns membros da escola pesquisada, a finalidade do documento seria de reorganizar as mudanças geradas há mais de dez anos atrás pela Progressão Continuada e mostrar, de forma a não onerar o Estado, que, investimentos e mudanças estão sendo feitos na educação.

Acreditamos que um dos objetivos da Secretaria de Educação com a publicação das *Expectativas de Aprendizagem* seria o de retomar, de maneira velada, a seriação como forma de organização, posto que muitas vezes, a imprensa e a comunidade em geral, fazem com que a Progressão Continuada seja o “bode expiatório” dos resultados insatisfatórios em avaliações externas.

Na pesquisa realizada, manifestou-se a opinião, por parte da direção da escola, que o documento *Expectativas de Aprendizagem* “atropelou” a Progressão Continuada, uma vez que não considerou algumas justificativas lançadas na época de sua implantação pela própria Secretária de Educação, tais como: respeitar o ritmo do aluno, dispor de mais tempo (durante todo o ciclo) para desenvolver o trabalho de ensino e de aprendizagem, dentre outros.

Fica claro que, a reprovação é postergada para a última série do ciclo, ou seja, a 4ª série ou 5º ano (de acordo com a nova organização do Ensino Fundamental de nove anos). Com os alunos que apresentam dificuldades desde o início do ciclo, são feitos relatórios e o professor da série seguinte deverá trabalhar com a dificuldade. Entretanto, por causa de diversos problemas apontados pelos professores, tais como alto número de

alunos por sala, tempo escasso, dentre outros, dificilmente esse aluno escapará da reprovação ao final do ciclo.

São feitas recuperações durante o ano letivo, contínua e paralela, que, de acordo com os professores e pais de alunos contribuem para a melhora das dificuldades pelos alunos. Entretanto, acreditamos que seriam necessárias mudanças de ordem estruturais a fim de elevar a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades, tais como a ampliação da jornada de aulas, a redução do número de alunos por sala e a valorização dos profissionais, que não significa atribuir-lhes apenas um bônus ao final do ano letivo.

Todavia, os professores aprovam o teor das Expectativas de *Aprendizagem*, ressaltando como pontos positivos sua praticidade ao propor exercícios e formas de avaliação, bem como o fato de unificar para toda a rede os conteúdos propostos para determinada série. Dessa forma, acreditamos que houve uma ressignificação a respeito do que propõe a Progressão Continuada.

Acreditamos que os professores possuem uma visão restrita acerca da concepção sobre Progressão Continuada e a noção de ciclos, bem como do teor do documento *Expectativas de Aprendizagem*. Acostumados com as orientações que vêm da Secretaria da Educação, eles não têm estímulo para posicionarem-se contra ou fazerem uma discussão mais profunda, já que são avaliados à medida que adotam (ou não) as orientações de seus superiores, por meio de avaliações externas, que como já dissemos, têm seus resultados relacionados com o aumento de salário.

Dessa forma, apesar dos problemas apontados, acreditamos que a escola possui uma equipe de gestores e professores bem preparados e com experiência, garantindo, na visão dos pais, uma escola de qualidade. Estes, por meio de suas falas nas entrevistas, confiam na escola e, em geral, estão contentes com ela.

O que a pesquisa evidenciou é que existe, dentro da escola, uma tensão muito clara entre o que propõe os documentos *Expectativas de Aprendizagem* e a Progressão Continuada, posto que os conceitos envolvidos às duas formas de organização parecem não estar claras para a direção e corpo docente.

O corpo docente e o administrativo das escola utilizam os documentos sem refletirem acerca dos mecanismos políticos que estão relacionados à sua implantação nas escolas da rede estadual. Como vimos nos resultados da pesquisa, de certa forma, são tecidas críticas por parte da escola a respeito da utilização do documento; entretanto essas críticas permanecem apenas no plano das ideias, não se manifestando em ações para mudar ou reverter esse quadro de insatisfação.

Notamos que há um certo conformismo em relação às mudanças (im) postas pela Secretaria de Educação nos últimos anos, o que faz com que as instâncias superiores ganhem ainda mais força para estabelecerem repentinamente ações modificadoras, já que há pouca ou quase nenhuma resistência por parte dos maiores interessados.

De maneira geral, acreditamos que o documento *Expectativas de Aprendizagem* ainda está em fase de implantação e de adequação por parte da escola pesquisada. Posto que é um documento recente, não sabemos se a intenção da Secretaria de Educação é de ampliá-lo ou continuar servindo como um guia seriado para suas escolas, particularmente em momento de troca de governo, haja vista que a descontinuidade administrativa tem marcado a política educacional brasileira.

Dessa forma, esperamos que esta primeira análise de sua concepção por parte da escola pesquisada tenha contribuído para evidenciar os mecanismos e contradições que se fazem presentes em sua implantação. A problemática envolvida nesta pesquisa, de maneira alguma foi encerrada, já que iniciamos um tema muito abrangente e que ainda requer vários estudos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T. Autonomia Monitorada como eixo de mudança: Padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). FEUSP, São Paulo, 2001.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou Promoção Automática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005
- ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. (Org.). Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 61-89.
- AZEVEDO, J.M.L.de. A Educação como política pública. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.
- BERTAGNA, R. H. Progressão continuada: limites e possibilidades. 2003. 480p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- BOMENY, H. M. B.; FEITAL, R. Descentralização no Brasil: reforma educativa em curso. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). Ensino básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos. Rio de Janeiro: EdUERJ, Rio de Janeiro, 1998.
- BORON, Atilio. Os “novos” leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? 3.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1999. p. 7-67.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P (Org.) Escritos de educação. 3. ed. Petrópolis,RJ,: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 02, de 07 de Abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. 1998a

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 04 de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin (Orgs). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Tradução de Carolina Andrade. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CHESNAIS, François: A Mundialização do Capital. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CONHOLATO, Maria Conceição, Sistemas de avaliação educacional. In: Idéias 30, S.P.:FDE, 1998.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-121.

DIAS, V. E. M. Ciclos e Progressão Continuada no Estado de São Paulo: faces de uma mesma “moeda”. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª. Anais. Caxambu, 2000.

FRANCO, C. (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.



- FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FERNANDES, Rubem Cesar. Privado porém público: o Terceiro Setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1984.
- FREITAS, L.C. Ciclos, seriação e avaliação: Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002a
- \_\_\_\_\_. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002 b.
- FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e Liberdade. Tradução de Nestor Deola. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- GUILHERME, C. C. F. O regime de progressão continuada no estado de São Paulo na voz dos professores do ciclo I: primeiras reflexões. 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambú, MG. 2000.
- HARVEY, David. O Neoliberalismo: História e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- \_\_\_\_\_. Neoliberalismo e restauração de classes. Disponível em: <http://resisitir.info/varios/neoliberalismo> ago 04. Acessado em 25/05/2010.
- HAYEK, Friedrich. O caminho da servidão. Rio de Janeiro: Livraria O Globo, 1983.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos da liberdade. Brasília: Ed.UNB, 1984.
- JACOMINI, M. A. Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- JEFFREY, D. C. Representações de docentes sobre o Regime de Progressão Continuada: dilemas e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.

KNOBLAUCH, A. Ciclos de Aprendizagem e Avaliação de Alunos: o que a Prática Escolar Nos Revela. Araraquara: JM Editora, 2004.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.203-228, set. 2003.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARANGONI, R. A. A função docente no ambiente das políticas educacionais na década de 90. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

MARTINS, A. M. A Autonomia Outorgada: uma Avaliação da Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1999). Ensaio, v. 9, n. 33, p. 415-442, out./dez. 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 5.ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MÉSZÁROS, István. O poder da Ideologia. São Paulo: Ensaio, 1996.

\_\_\_\_\_. Para além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial, Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo: de onde vem para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

NEUBAUER, R. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. C (Org.). Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 168-187.

NEUBAUER, R. “Quem tem medo da Progressão Continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social”. In: Acesso Revista de Educação e Informática, n.14, São Paulo, SEE-SP, dez.2000.

NEVES, E. R. C, BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. Psic.: Teor. E Pesq., Jan./Apr. 2004, vol. 20, no. 1, p. 77-85.

OLIVEIRA, Z. M. R. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. Estudos em Avaliação Educacional, n. 18, p. 7-12, jul./dez. 1998.

PALMA FILHO, J. C. Política Educacional Brasileira: São Paulo: Cte Editora, 2005.

PARO, V. H. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (orgs.) Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In; RAMPINELLI, Waldir José, OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs). No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo, Xamã, 1997. p.15-38.

SÃO PAULO, (Estado). Deliberação CEE nº 9 de 1997. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada. 1997a.

SÃO PAULO, (Estado) SEE - Expectativas de aprendizagem - Língua Portuguesa e Matemática, 2008. Disponível no site: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)

SÃO PAULO, (Estado). Indicação CEE nº 8 de 1997, aprovado em 30/07/1997. Regime de Progressão Continuada. 1997 b.

\_\_\_\_\_. S.E.E. Subsídios: Implementação do regime de progressão continuada no ensino fundamental. Escola de Cara Nova. Planejamento 98, São Paulo: S.E.E., 1998, 8p.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Indicação 22/97 – Avaliação e Progressão Continuada. D.O.E., 17/12/97.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998

SILVA, Ilse Gomes. Democracia e participação na “reforma” do Estado. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, R. N.; DAVIS, C. É proibido repetir. Estudos em Avaliação Educacional, n. 7, p. 5-44, jan./jun. São Paulo, 1993.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 2.ed. Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996, p. 15-38.

SOUSA, S. M. Z. L.; STEINVASCHER, A; ALAVARSE, O. M. Progressão continuada: re-significando a avaliação escolar. Revista Psicopedagogia, v. 19, n. 58, p. 10-14, dez. 2001.

SOUZA, A. N. A Racionalidade Econômica na Política Educacional em São Paulo. Proposições, v. 13, n. 1(37), p. 78-91, jan./abr. 2002.

SOUZA, D. B.; FARIA. L. C. M. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós LDB 9.394/96. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ, Rio de Janeiro, 2004.

STEINVASCHER, Andrea. A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino? Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a estratégia da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-186.

TOLEDO, Enrique de la Garza. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. São Paulo: Cortez 2002.

TOMMASI, L. WARDE, M. J. HADDAD, S. (Orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, PUCSP, Ação Educativa, 1996.

VIÉGAS, L. S. Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores. São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

VIRIATO, E. O. Política Educacional do Estado de São Paulo: 1995- 1998: desconstrução da escola pública. São Paulo: PUCSP, 2001.

[www.educacao.gov.br](http://www.educacao.gov.br)

[www.saopaulofazescola.com.br](http://www.saopaulofazescola.com.br)

## ANEXOS

### **ANEXO 1: ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO DA ESCOLA OBJETO DE ESTUDO**

**Entrevista semi-estruturada gravada em áudio**

**Entrevistado (a): diretora da escola**

**Entrevistadora: Marina da Silva Margiotti**

**Local: dependências da escola (sala da direção)**

**Data: 14/12/2009**

**Marina: Há quanto tempo a senhora atua na educação?**

Diretora: 29 anos, sendo 20 anos na direção, mas especificamente nessa escola estou a menos de um ano, de contato com 1ª à 4ª.

**M: Eu queria que você falasse sobre documentos Expectativas de Aprendizagem. Quando você teve contato com eles?**

D: Eu sei que os documentos chegaram pelo Programa São Paulo faz escola em 2008. Eu tive contato com eles agora, que eu estou na 1ª à 4ª série.

**M: Qual a sua concepção sobre o regime de Progressão Continuada? O que você pensa sobre a Progressão?**

D: A Progressão Continuada eu acho que tem duas vertentes, né? E é uma coisa que eu concordo porque ela foi uma medida necessária, havia muita reprovação. Foi uma forma de o aluno ir para a série seguinte e também como ela tem por objetivo respeitar o... o ritmo do aluno...ah é uma forma assim...é uma forma para o aluno aprender, é uma chance para não ter tanta reprovação, porque infelizmente muitos profissionais confundem a disciplina com a aprendizagem, então acaba reprovando o aluno, eu acho.

**M: E você não estava aqui na escola quando a Progressão Continuada foi implantada, em 1998, onze anos atrás. Mas na escola em que você trabalhava, como você avalia a participação dos professores no processo de implantação?**

D: O professor normalmente aceita, fazer o quê? Então aceitaram numa boa. E no início dos jornais eles até gostaram porque fizeram um material para trabalhar, coisa que é a

primeira vez assim...pelo menos nas série dos Ciclo II e do Ensino Médio, em todas as disciplinas. Então nós trabalhamos com o jornal 48 dias e a maioria dos professores foram favoráveis, gostaram...

**M: Você acha então que é bom a Secretaria mandar esses materiais como base?**

D: Eu acho...muito bom.

**M: De que forma vocês articulam as diretrizes da Secretaria com a realidade da escola?**

D: Hum....

**M: Como vocês fazem essa ponte entre os informes da Secretaria e o que realmente acontece?**

D: Eu não sei se você quer saber sobre a comunicação, porque nós temos videoconferência, a Secretaria oferece também cursos de formação e tem um elo de comunicação que são os coordenadores de cada segmento.

**M: Mas assim, tudo que é passado pela Secretaria vocês seguem à risca ou tem coisa que é inviável?**

D: Olha, eu sei que tem professores que seguem, mas muitas vezes não dá certo porque nós não estamos preparados. Às vezes a proposta como deve ser trabalhada gera muita indisciplina e o professor também não está preparado, porque às vezes ele confunde que é só aquilo e tal...E é uma coisa mais profunda, porque isso é a base, o mínimo. E tem professores que são mais profissionais, a gente sabe que eles pincela, que vai mais na cartilha dele...

**M: E qual a relação entre a Progressão Continuada e esses documentos Expectativas de Aprendizagem?**

D: Olha se você...vamos supor....mas Expectativas de Aprendizagem você tem assim...habilidades, um todo, uma coisa assim geral, daí quando é pedido, solicitado, né, alguma coisa do aluno ele é mais conteudista, pelo menos é o que a gente tem percebido no ENEM e até no SARESP, principalmente em matemática. Então haja vista que Matemática tem uma porcentagem baixa...

**M: Quais orientações a direção, a coordenação repassa aos professores em relação a esse documentos Expectativas de Aprendizagem? Vocês procuram estabelecer uma ponte entre eles e a Progressão Continuada? Como que é falado sobre eles com os professores?**

D: É mais a coordenadora que trabalha a parte pedagógica.

**M: Como a escola avalia a participação no SARESP, na Prova Brasil, nessas avaliações externas?**

D: Olha, todas as provas, todas as avaliações, na verdade eu acho que são importantes, né? Em todas as escolas que eu passei os alunos levam a sério, parece até que...eu tenho a impressão que os pais gostam e eles também gostam de participar.

**M: E tem uma cobrança por parte da Secretaria para ir bem nessas avaliações?**

D: Olha, tem. Tanto é que eles atrelaram o bônus com a média da escola.

**M: E como foi o desempenho desta escola aqui no último Saresp?**

D: De 1ª à 4ª série nosso IDESP é alto, então é difícil de atingir, mas de 1ª à 4ª série foi atingido, o que não foi tão bem foi o ciclo II, mas é uma porcentagem alta em relação a outras escolas...

**M: É, eu vi no site...**

D: Você viu, né? Então...é duro continuar com um IDESP tão alto...

**M: Então quando não tem um progresso não recebe o bônus?**

D: Não, e o pior que, por exemplo, é...eu não me lembro bem, mas é quatro vírgula alguma coisa, quase cinco... Escolas que eram 2 e foram para 2,8 receberam um bônus enorme. E nós não recebemos bônus nenhum, embora a gente tenha atingido 4,3, foi baixo, porque nós estávamos com o IDESP muito alto. Daí todo mundo fica BEM angustiado, e muito injustiçado, a gente fica muito mal...

**M: E você acha que esses documentos Expectativas de Aprendizagem, que é só de português e de matemática, eles vieram, a Secretaria mandou com o objetivo de as escolas irem melhor nessas avaliações?**



D: Bom, na minha opinião pelo que eu estou vendo e sentindo até em outros ciclos, eu acho que se seguir a risca o aluno não vai bem, porque eu acho que tem que dar um pouco a mais desse conteúdo para esses alunos né?

**M: E pensando na Progressão Continuada, em respeitar o ritmo do aluno, fazer a recuperação contínua e paralela, ela ajudaria...A Progressão Continuada ajudaria esses alunos a terem um melhor desempenho?**

D: Olha eu acho...é porque assim o pessoal ainda não está muito madura a idéia e a Progressão Continuada todo mundo sabe que foi muito confundida, tem que passar todo mundo e não é bem assim, mas como nós somos jovens em tudo né?É complicado isso né, que nós não fomos formados para trabalhar desta forma. Ela é válida eu acho, é uma coisa boa, mas ela tem que ser melhor trabalhada, dedicar um tempo maior também...Porque o brasileiro ele não entendeu ainda, que é mais importante ele sabero que está fazendo do que apenas passar de ano, ele acha que passar de ano está ótimo,ele não entende que ele vai...não vai ter mercado para ele, porque ele vai estar muito defasado, então ele não leva a sério, ele não entendeu isso.

**M: Mas e os professores, você acha que eles....**

D: Os professores também reclamam muito porque eles acham que se eles pudessem reprovar o aluno eles seriam mais respeitados. Mas a gente sabe que não é bem assim, porque a gente tem professores que não tem problemas de disciplina e outros...Eles querem assim: tipo de uma vingança. Eles querem ficar com o poder para poder reprovar o aluno daí então o aluno vai respeitar, vai ficar quieto, para ameaçar, é.

**M: Em sua opinião, qual o objetivo da Secretaria de Educação ao propor esse documento Expectativas de Aprendizagem, assim como propõe adernos para o Ensino Médio, para o Ciclo II, em que apresenta claramente que conteúdos devem ser trabalhados série a série, mês a Mês?**

D: Eu acho que eles também sentiram que o professor está meio perdido e com dificuldade de trabalhar...Eu acho que é mais assim para orientar mesmo, para você partir de um mínimo e ir para frente, para você ter um norte, porque tem professor...você sabe, em todas as profissões, que consegue facilmente desenvolver um trabalho, agora tem outros que tem que ter um norteador senão eles não vão conseguir, e pelo menos eles vão estar ajudando...

**M: Você acha que com a Progressão Continuada o professor ficou meio perdido...**

D: Ficou, sabe por quê? Aquele professor que é, sei lá, que trabalha sério, que por causa da disciplina não está conseguindo, porque o aluno ele pensa só em passar de ano, ele não entende que ele não está levando nada, ele não entende o valor daquele momento ainda, ele está imaturo, e por incrível que pareça, tem pai também. E daí você chama um pai, o pai não concorda mesmo que você mostre por A mais B que não está tendo aprendizagem, que está tendo dificuldade, ele não concorda que o aluno seja retido. É muito difícil você encontrar alguém. Quer dizer, até cabeça dos pais, eles não entendem que a vida vai reprovar esse aluno. É complicado. Todo mundo quer passar de ano.

**M: Então o documento veio no sentido de orientar esses profissionais...**

D: Para eles terem um norte, eu acho. E também para ajudar os alunos, porque aqui, nesta escola que eu estou, os alunos tem um poder aquisitivo maior, mas em escolas mais periféricas às vezes o aluno não tem nem material, embora agora os alunos tenham recebido. Mas um livro diferente, alguma coisa você tem que trabalhar. Então isso é bom, você não precisa ficar passando na lousa, é uma coisa diferente. E eu acho que qualquer oportunidade que você tem de dar uma aula diversificada é o que vale a pena.

**M: Finalizando a entrevista, eu gostaria que você fizesse um balanço (positivo/negativo) do documento Expectativas de Aprendizagem.**

D: Olha, eu vejo como positivo. Eu acho que foi bom porque é mais um instrumento de trabalho. O lado negativo, eu achei não é uma coisa muito prática, precisa de muito preparo para o professor. Se o professor estiver bem preparado vai ser ótimo, mas tem professores que não estão bem preparados. Eles não sabem que eles tem que estudar, porque parece tudo fácil, tudo sucinto, está curtinho, mas eles tem que dar um acoisa mais profunda do que está sendo proposto e ele vai ter que estudar para isso. Então eu acho que deveria ser um material com mais exercícios práticos, porque não tem, né? Então daí fica tudo muito superficial, tudo por cima, é meio complicado e o professor precisaria de mais preparo. O que acontece: o professor ganha muito mal, ele não tem muito tempo de ficar preparando porque se ele for pagar uma empregada doméstica, está ganhando mais do que ele quase. E logo vai passar a ganhar, porque o salário mínimo está R\$ 455,00 mas empregada doméstica é R\$ 510,00. Agora subindo o salário mínimo, vai subir o de empregada doméstica. Se o professor ganha R\$ 1.000,00,

então é melhor ele ficar em casa, como ele vai ter tempo de ficar preparando? É muito complicado isso.

**Entrevista semi-estruturada gravada em áudio**

**Entrevistado (a): vice-diretora da escola**

**Entrevistadora: Marina da Silva Margiotti**

**Local: dependências da Escola (sala da direção)**

**Data: 23/11/2009**

**Marina: Há quanto tempo você trabalha como educadora?**

Vice-Diretora: 30 anos.

**M: E aqui na escola?**

VD: Cerca de um ano, como vice-diretora.

**M: Eu queria que você avaliasse os documentos Expectativas de Aprendizagem. Quando e de que maneira você teve contato com eles?**

VD: Bom, o contato com esse documento foi em 2008, no início do ano, quando teve o planejamento da escola. Então foi estudado esse documento e em reunião foi passado para os professores. Nós ficamos três dias estudando o documento para elaborar as aulas, a partir de então, nós mudamos a partir das mudanças que são explícitas nos documentos para poder trabalhar, para o professor poder desenvolver seu trabalho.

**M: O que você acha... qual a sua concepção sobre a Progressão Continuada?**

VD: Tendo em vista a filosofia da lei, eu acredito que a lei é muito boa, muito interessante, mas não para a nossa realidade, para a realidade do nosso Estado, talvez do nosso país. Foi um regime, um sistema de ensino que foi imposto, ninguém estava preparado: professores, alunos, comunidade, pais e tudo mais. Então o que aconteceu: tivemos que obedecer à proposta da Secretaria de Educação, “vamos trabalhar a partir desse ano a proposta da Progressão Continuada, tá.” E o aluno, o que vai acontecer com ele? Ele vai só nas séries terminais ser retido e nas demais séries nós vamos trabalhar com o ritmo dele; cada um tem o seu ritmo, vamos respeitar os ritmos dos alunos nós vamos trabalhar nas séries subsequentes por ciclos, então vamos trabalhar por

ciclos. Tudo bem, eu acho ótimo, só que levando em conta que as classes nossas são numerosas....

**M: Quantos alunos têm por sala, mais ou menos?**

VD: Por sala, de 30 a 35 no Ciclo I e II e 40 alunos no Ensino Médio. Então...assim...embora a lei determine um número menor, a gente tem que atender na medida do possível o aluno que vem de fora, o aluno que muda no bairro nós temos que atender porque a escola é para todos. De acordo com a Constituição, o aluno não pode ficar fora da escola ,então nós temos que atender...com isso as salas são numerosas, o professor não consegue... O professor que estava acostumado até então trabalhar o método tradicional, em que ele falava e os alunos ouviam, mas muitos deles absorviam aquele conteúdo, era uma escola...conteúdista. De repente, o que apareceu: a Progressão...nós temos que trabalhar por ciclos, acompanhar o ritmo de cada um, nós não podemos cumprir nosso programa que estava previsto até então, nós temos que parar, entender o aluno, nós temos uma classe de trinta e cinco alunos...diversificada....sei lá... meia dúzia que não consegue aprender, alunos com problema de aprendizagem,diferenciados dos outros dez, dos outros quinze demais.Então o que acontece: o professor não conseguiu, não está conseguindo, está encontrando dificuldade, embora ele está tentando trabalhar, mas é difícil, que ele ao mesmo tempo ele tem um programa para cumprir, por outro lado ele tem que acompanhar o ritmo do aluno, naquela aula dele, de uma hora aula, ele programou x, hoje eu vou....introduzir na minha disciplina tal tal conteúdo. De repente ele tem que trabalhar diversificado e ele não consegue muitas vezes. E se ele dá muita atenção para aquele que tem mais dificuldade o outro que não tem dificuldade já gera indisciplina, é muito difícil trabalhar, o professor não está preparado embora a Progressão Continuada está há dez anos vigorando pela Secretaria de Educação, ainda professores encontram dificuldade. No início foi difícil aceitar...

**M: Você não estava aqui na escola, porque faz só um ano que você está aqui. Você estava na secretaria?**

VD: É, eu trabalhava na Diretoria de Ensino, na parte administrativa...

**M: E teve muita resistência lá?**

VD: Nas escolas teve, né? Na diretoria de ensino eu fiquei um tempo na supervisão. A gente teve que passar a legislação a parte tanto da parte teórica quanto da parte prática também a gente ia nos HTPCs onde a gente tinha muita resistência e dentro da sala de aula, você sabe, o professor vai agir da maneira que ele acha melhor, né?

**M: É... por mais que tenha uma diretriz da secretaria, dentro da sala de aula...**

VD: É diferente, para o... para ele é DIFÍCIL mudar, porque a mudança é de dentro para fora, não é só você falar e está tudo OK, tem que mudar lá dentro para depois passar a mudar. E essa mudança é difícil, até hoje tem dificuldade com os professores, principalmente professores de Ensino Médio, eu acho que é pior, porque o professor do ensino médio... está num ritmo assim: que o aluno vai sair da escola, vai prestar um vestibular, então ele quer dar conteúdo ele quer...que ele sabe que é conteúdo que vai ser cobrado lá na frente. Então ele está preocupado com esse conteúdo e não consegue trabalhar as diferenças, considerar as diferenças que ele tem na sala de aula, as diferenças de aprendizado, os alunos muitos saem da oitava série, mal sabem ler e escrever, ele não tem o domínio da leitura e ele tem que esgotar o conteúdo do Ensino Médio, porque ele quer preparar o aluno para o vestibular.

**M: Como vocês articulam as diretrizes, os informes, as coisas que vem da Secretaria com a realidade da escola?O que acontece na escola?**

VD: Bom, tudo o que é passado, que é...Tem o professor coordenador pedagógico que está sempre em reuniões na diretoria de ensino e passando essas reuniões para os professores, tem as reuniões de HTPCs. O que acontece, ele procura passar na íntegra tudo o que é imposto e...ele passa. Tanto é que nas HTPCs existe muita polêmica....o que o professor faz diante disso? Tem que obedecer? Tudo bem, mas quando chega na sala ele vai mesclar, ele vai filtrar aquilo lá, ele não vai logicamente trabalhar só aquilo que foi imposto ele vai trabalhar de acordo com a expectativa que ele tem da sala que ele conhece, o aluno... Nada melhor do que ele trabalhar do que eu chegar e falar: “Não, você tem que fazer assim.” A realidade daquela sala, aqui na escola nós temos em cada período doze salas e uma é diferente da outra, dentro de uma sala só nós deparamos com diversas realidades. Então ele vai mesclar isso que é passado para poder aplicar dentro da sala de aula, para ele ter um melhor resultado. Ele vai trabalhar sempre vendo lá na frente o melhor resultado ele vai estar procurando, então, ele vai trabalhar, ele individual, ele vai trabalhar o dele e mesclar o que foi passado.

**M: Qual a relação entre esses documentos Expectativas de Aprendizagem com a Progressão Continuada, na sua opinião?**

VD: Olha, de fato o teor destes documentos eu acho muito válido, eu achei muito rico. Só que papel é papel e a prática é outra coisa. Então o que acontece: o professor vai ter que... vai ter que mesclar, né? De acordo com esses documentos... e depois porque cada professor tem sua didática, cada professor tem sua maneira de ensinar e eles estão procurando SIM, fazer uso do que se tem de bom que a Secretaria manda para eles, para melhor trabalhar, e para o aluno também e essa relação... voltando à pergunta “qual a relação entre a progressão e o documento”, eu acho que tem tudo a ver, tudo a ver, só que assim teoricamente, o documento aqui e a lei lá da progressão continuada, só que o trabalho do professor fica difícil, você atender todos os níveis de aprendizagem, e ligar com a progressão continuada.

**M: A gente vê (nos documentos) que ao final da segunda série o aluno deve ser capaz de dominar isso, isso, isso....**

VD: Exatamente. Por ter ciclos, o que acontece: você não vai ter cem por cento daquilo, porque o documento generaliza, todos que saem do segundo, todos que saem da terceira, todos que saem da quarta série tem que estar nessa etapa, assim...dominar...E não é isso que acontece porque como eu já disse cada um tem seu ritmo e muitos deles ficam para trás. O professor não deu conta de atender toda expectativa do aluno, não consegue porque tem alunos com dificuldades graves de aprendizagem, agora com a inclusão a dificuldade ficou maior ainda e o professor não está preparado para receber esse aluno.

**M: Então, assim, para os professores, a coordenação e a direção, vocês repassam para eles esse trabalho em ciclos ou vocês seguem mais a estrutura seriada?**

VD: Não, eu acho que esse documento assim, de repente ele generalizou, não foi? Todo aluno tem que sair assim, preparado assim, assim, assim, só que na realidade, na proposta da progressão continuada você tem que respeitar o ritmo de cada um. Então na série seguinte ele não vai esgotar tudo o que tinha que ter esgotado de aprendizagem para passar para a série seguinte.

**M: Esses documentos... tem só de matemática e de português, né? Que é o que cai no Saresp, Saeb, Prova Brasil, essas avaliações externas... Como que a escola avalia o próprio desempenho? Vocês foram bem o ano passado?**

VD: O ano passado nós tivemos avanço mesmo foi no Ensino Médio e no ciclo I ficou na média. Nós já vínhamos vindo com uma média alta no Ciclo I, então a gente continua com essa média alta. Então do Ciclo I o resultado foi muito satisfatório.

**M: Eu vi no site da secretaria como foi a nota dessa escola....eu vi que tinha uma média boa, uma das melhores daqui de Limeira...**

VD: Uma das melhores, mas ela se manteve, ela não avançou. Agora o Ensino Médio estava com uma média mais baixa e ele avançou mais. Então olha: de 1ª à 4ª série ele não diminuiu mas também não teve grandes avanços porque a nossa média já era alta.

**M: Vocês acham que o Saresp ajuda vocês a bolarem estratégias de ensino... de mudar alguma coisa ou é mais um mecanismo de controle da Secretaria... Ou ajuda no trabalho pedagógico da escola?**

VD: Ah, eu acredito que o Saresp é uma avaliação A MAIS para avaliar o trabalho da escola e do professor, mas eles (os professores) não ficam em cima, a metodologia deles não é em cima de uma avaliação, é em cima da expectativa deles, o que o professor almeja para a escola e para o aluno, mas não fica...a aprendizagem, o ensino dele não é uma avaliação que vai...a avaliação simplesmente eu acho que é um...meio de o Estado avaliar com está sendo, mas não que a escola fica preocupada com o Saresp.

**M: Mas tem uma cobrança assim, da secretaria para ter um bom resultado da escola? Quando tem essas reuniões na diretoria assim...**

VD: Essa cobrança sempre tem independente da avaliação, essa cobrança sempre tem do desempenho dos alunos, né?

**M: E você acha que as Expectativas de Aprendizagem ajudam a escola a ter um melhor desempenho no Saresp... não só no Saresp mas nessas avaliações?**

VD: Ah sim, como um todo, na avaliação como um todo, não só nessa avaliação da Secretaria da Educação, mas como um todo sim.

**M: E a Progressão Continuada? Você acha que depois dela...Ela ajuda a escola a ter um melhor desempenho nessas avaliações?**

VD: Que avaliações você fala?

**M: Saesp, Saeb, Prova Brasil...as avaliações do governo.**

VD: Ah, tá. Olha, eu não sei, essa escola tem sido, nas avaliações tem tido médias boas. Lógico que o Ciclo II deixou muito a desejar o ano passado, mas eu não tenho assim a comparação dessa avaliações antes da Progressão, eu não tenho o histórico dessa escola, que eu estou chegando agora. Mas falando na escola como um todo, eu acho que a Progressão Continuada deixou muito a desejar na aprendizagem dos alunos, porque: o aluno ele não está muito mais...o aluno não está...porque agora é escola para todos, ele chega na escola o que acontece:ele está preocupado na frequência dele, você sabe que ele repete por faltas, a questão de retenção, a questão da cultura da escola mesmo, o aluno vai reter, então ele estuda para tirar nota porque ele quer passar. O que acontece com a Progressão: não é que a Progressão não retém, ele tem que respeitar onde que ele parou, é por ciclos a aprendizagem, respeitar o ritmo dele, ele chegou no final do ano, ele não conseguiu absorver todo o conteúdo daquela série, ele vai para a série seguinte, o importante para ele é passar, não é saber, e para os pais também acontece isso: ele só quer saber se o filho vai passar de ano, se ele não repetir ele passa.. só que ele vai ficar com defasagem no nível, na série seguinte, mas não interessa, o importante é que ele vai passar para a série seguinte. Então essa cultura, é que não podia acontecer, porque nós... pensar se o aluno está aprendendo, ele vai estudar para a vida dele para ser um cidadão, não está lá na constituição? Então, formar o cidadão, como é que nós vamos formar o cidadão, se ele não consegue interpretar um texto, ele não consegue fazer um cálculo matemático, para a vida dele, uma continha de porcentagem, tudo o que tem lá fora tem tantos por cento de desconto, está lá na loja, “ah, ele vai pagar imposto tal”, só que ele não tem nem noção disso, muitas vezes. Então a matemática, a parte de interpretação fica a desejar não para todos os alunos, mas para muitos deles eu preciso dessa atenção, desse...eu não estou dizendo que a retenção era a melhor coisa do mundo, pelo contrário, discriminava, o aluno não conseguia, ele tinha dificuldade, mas... eu acho que nessa parte avançou, mas eu acho que ainda há erros só que para aqueles que estão se formando agora, criança e adolescente que não tem noção muitas vezes do futuro, o que ele quer, ele acha que simplesmente para ele passar está muito bom. Depois lá na frente ele vai sentir essa dificuldade, que ele não aproveitou o tempo que ele estava na escola...



“vou passar, tudo bem, com a Progressão Continuada”, então nessa parte que eu acho, porque o pai mesmo, essa lei devia ser esclarecida mesmo para a comunidade, para os pais, e a importância do aluno saber e não simplesmente passar de uma série para outra.

**M: Em sua opinião, qual o objetivo da Secretaria quando impôs os documentos Expectativas de Aprendizagem, apresentando os conteúdos de mês a mês, e não do ciclo? Porque tem a Progressão Continuada que...**

VD: Ela atropelou a Progressão Continuada, porque daí ela não respeitou esse ritmo do aluno como fala a filosofia da lei. Então se o professor tem que ir mês a mês, manter aquele conteúdo, quer dizer, está atropelando quem não está conseguindo avançar, quem não está conseguindo aprender, aquilo que o documento propõe a que você tem que cumprir.

**M: Então para a gente terminar eu gostaria que você fizesse um balanço, sejam os pontos bons, os pontos ruins do documento Expectativas de Aprendizagem. O que ele tem de bom, o que não é tão bom...**

VD: Sem dúvida nenhuma o documento tem um conteúdo muito rico, tá. Como o professor trabalhar, se o aluno sair da escola com todo esse conteúdo dominado ele vai ser outro lá fora. Só que acontece o seguinte: você não consegue, na íntegra, trabalhar com esse documento, uma vez que a Progressão Continuada está exigindo, por outro lado, respeitar as diferenças, respeitar o ritmo, então não tem como você...Por um lado, você é obrigado a cumprir determinados conteúdos porque o documento ao meu ver ele é conteudista e isso tem sido muito criticado na escola porque ele não pode ser só conteúdo ele tem que preparar o cidadão, temos que considerar diferenças, temos que respeitar o ritmo do aluno e de repente você encontra um documento que tem que ter isso, o aluno tem que absorver isso e pronto...cai tudo por terra o que a Progressão, o que a filosofia da lei está colocando.

**Entrevista semi-estruturada gravada em áudio**

**Entrevistado (a): coordenadora da escola objeto de estudo**

**Entrevistadora: Marina da Silva Margiotti**

**Local: dependências da Escola (sala da coordenação)**

**Data: 25/11/2009**

**Marina: Há quanto tempo você atua na educação?**

Coordenadora: 20 anos.

**M: E há quanto tempo você trabalha como coordenadora nessa escola?**

C: Um ano e meio.

**M: Eu gostaria que você falasse sobre os documentos Expectativas de Aprendizagem. Quando foi que você teve contato com eles?**

C: As Expectativas de Aprendizagem, eu tive contato precisamente com eles o ano passado, em 2008.

**M: E de que maneira?**

C:A gente faz um curso de coordenador, um curso de formação, e os documentos vêm para a escola, tem que dar para os professores, vem um para cada escola e também tem na internet, nós tiramos da internet o ano passado para dar para os professores.

**M: Cada professor tem uma cópia desse? (aponta para as Expectativas de Aprendizagem impressas em forma de livreto)**

C: Sim, na realidade, o guia é mais fácil de você carregar ele e estar sempre olhando, o que ainda não trabalhou, o que tem que trabalhar. Esse documento aqui, ele veio para contribuir com a melhoria do ensino.

**M: Em que medida ele contribui para a melhoria do ensino?**

C: Porque ele fala o que o professor deve trabalhar nos mínimos detalhes, e assim, garante a aprendizagem mínima dos alunos.

**M: E qual a sua concepção sobre Progressão Continuada?**

C: Olha, eu acho que ela tem muitas falhas, o professor entende a progressão, a maioria dos professores entende a progressão continuada como uma promoção automática, se o aluno não passa, o aluno não sabe, vai passar do mesmo jeito, então: “Não quero nem saber, não vou perder tempo com esse aluno, porque ele vai passar mesmo” e o aluno também pensa assim, mas, na realidade, não é como eu havia te falado, a pessoa tem que trabalhar, na recuperação contínua, na recuperação paralela, para ver se o aluno consegue atender as Expectativas de Aprendizagem para o ano seguinte.

**M: E se ele não atender as Expectativas de Aprendizagem para o ano seguinte?**

C: Olha, aí o professor vai ter que fazer um trabalho diferenciado, mas esse aluno vai ficar para trás, né?

**M: Você não trabalhava aqui na escola dez anos atrás?**

C: Não, eu comecei o ano passado, eu trabalhava em outras cidades: Rio Claro, Piracicaba....

**M: E quando houve a implantação da Progressão Continuada, em 1998, você me disse que era professora. Eu gostaria que você me falasse do que você se lembra do processo de implantação. Teve resistência, por parte dos professores, como foi?**

C: Ela praticamente foi jogada para nós, não podia mais corrigir, então não foi uma coisa bem elaborada para os professores, não foi dito em reunião que vai ser assim, assim, assim...ela foi jogada de uma hora para outra, então o professor começou a mesclar construtivismo junto com o tradicional e não foi dando muito certo, ou você segue uma coisa ou você segue outra. E com a Progressão Continuada os professores ficaram meio rendidos, sem saber o que fazer, tanto é que uns seguem o tradicional até hoje e a Progressão Continuada se for bem feita, se seguir o construtivismo, esse novo método....eu acho que é uma coisa boa para o aluno porque muitas vezes o aluno, dá aquele estalo, às vezes o aluno, estava meio adormecido dentro dele, então de uma hora para a outra, entendeu, ele se solta, por isso que a Progressão Continuada, ao meu ver, é uma coisa boa. Ele está lá no segundo ano com a idade de segundo ano, segunda série-terceiro ano, ele está na idade certa, com os amigos certos, e de repente ele...Agora tem aluno que não tem condições mesmo, a gente encaminha para a Saúde Mental, faz encaminhamentos e esse sempre vai ter uma defasagem de aprendizagem.

**M: Como vocês articulam as diretrizes da Secretaria, os informes, com a realidade da escola?**

C: Isso aí, na realidade, uns professores gostam de estudar, de estar sempre por dentro de tudo, mas a função do coordenador, a meu ver, como coordenador a gente está sempre atrás dos referenciais teóricos, e vai passando para eles nos horários de HTPCs, que é o horário de trabalho coletivo. Então é nessa hora que a gente dá os informes, a gente estuda tudo o que tem de novidade, as coisas do curso de formação.

**M: Quais orientações que vocês passam nesses HTPCs para os professores em relação a esses documentos Expectativas de Aprendizagem?**

C: Esses documentos, até hoje mesmo a gente vai ficar com eles (era um dia de HTPC) porque tem uma cobrança em cima disso, se o professor não segue isso daqui, o aluno tem que sair da primeira e ir para a segunda, para o segundo ano, e para o terceiro ano atendendo todas as Expectativas de Aprendizagem, o que está escrito aqui, porque aqui vem tudo, né? O professor não vai decorar tudo, mas a partir do momento... o ano que vem vai ser melhor ainda porque tudo que vem...daqui um ano, dois anos, vai estar melhor, está em um processo de implantação, está começando agora.

**M: Então você acha que as orientações desses documentos vão prevalecer para os próximos anos?**

C: Eu acho que veio para ficar, né?

**M: Qual a relação entre esses documentos e a Progressão Continuada?**

C: A Progressão Continuada vai seguindo o ciclo, ela só repete no final da 4ª série, mas tem o TIC agora, né?

**M: Como é esse TIC?**

C: O TIC é o Programa Intensivo no Curso, dentro do Programa Ler e Escrever.

**M: É um tipo de recuperação paralela?**

C: Não, o Programa Ler e Escrever ele era implantado só em São Paulo, na Grande São Paulo, e esse ano de 2009 ele veio para as cidades do interior e é um programa muito bom, inclusive tem alunos pesquisadores, igual você, que tem uma articulação entre teoria e prática, tem os alunos da faculdade que ajudam na primeira série...e vem todo o

material do governo, vem tudo para eles trabalharem...esse programa Ler e Escrever é excelente.

**M: Na semana passada vocês tiveram o Saresp aqui na escola...E como a escola avalia o próprio desempenho nessas avaliações, como o Saresp, a Prova Brasil...**

C: A Prova Brasil vai ter na semana que vem, ela mudou por causa do Saresp. A gente avalia assim: na realidade, o Saresp vem para avaliar o ensino, não veio para avaliar o aluno, ele vai avaliar o que o professor está trabalhando. Então quando a gente pega o resultado do Saresp, a gente vê o que precisa melhorar, é a hora de fazer, em grupos, em reuniões, fazer uma reflexão da nossa prática, o que a gente tem que melhorar, por exemplo, em determinados exercícios os alunos foram maus, já foram bem naquele ali...Então é aquilo que a gente tem que trabalhar mais.

**M: E tem uma cobrança por parte da Secretaria de Educação, da Diretoria (de Ensino) para que tenha um bom resultado?**

C: A cobrança é o bônus, né? Se no Saresp não vai bem, se não atinge a meta deles, aí não vem o bônus para o professor.

**M: Então vocês repassam essa cobrança para os professores?**

C: Ah, isso é falado na mídia, isso os professores sabem. É uma pressão para que os professores estudem para ensinar bem, para os alunos irem bem.

**M: E as Expectativas de Aprendizagem? Você acha que elas garantem um melhor desempenho nessas avaliações?**

C: Eu acho que sim, porque as avaliações são de acordo com isso também. Quando eles fizeram o Saresp em 2005, eles detectaram que os alunos estavam muito fracos, não tinham um ensino de qualidade. Então eles começaram a mandar material, como esses documentos, para que os alunos tivessem, todos eles, o mesmo ensino, sabe? Por exemplo, se um aluno daqui vai para uma outra escola, é a mesma coisa que ele vai trabalhar lá, que ele vai estudar lá, que o professor vai trabalhar com ele. Sabe, então está unificando, isso veio para unificar, tanto os cadernos do Ciclo II, do Ensino Médio e esse daqui: Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo I.

**M: E a Progressão Continuada, você acha que ela ajuda, ela faz com que os alunos tenham um bom desempenho nessas avaliações?**

C: Isso precisa ser bem falado, falar para eles que...eles não estão mais com essa idéia de que eu vou passar mesmo, não precisa estudar. Não, porque eles já estão sendo conscientizados que eles precisam passar de ano sabendo, todo o conteúdo daquele ciclo, daquele ano.

**M: Em sua opinião qual o objetivo da Secretaria ao propor esse documento, desde o ano passado, em que ele apresenta os conteúdos de série a série?**

C: Então, é isso o que eu te falei, unificar o ensino, universalizar o ensino para que todos aprendam tudo igual, não ficar um de um jeito...Cada um tem sua metodologia, mas o conteúdo é o mesmo. É lógico que o currículo é flexível também, você pode introduzir outras coisas....tem que pegar o livro didático...

**M: Eu gostaria que você fizesse um balanço, ressaltando os pontos positivos e os negativos do documento Expectativas de Aprendizagem.**

C: Eu acho que de negativo não tem nada. Eu acho que não. Eu acho que está muito bom assim as Expectativas de Aprendizagem. Ampliou mais as idéias dos professores, não ficam mais só com aqueles livros didáticos, um aluno atrás do outro....as aulas são mais elaboradas, não é mais aquela coisa de ficar seguindo só o pensamento do mesmo autor, na nossa escola é assim. Sabe? De pegar aquele livro e ficar sentadinhos um atrás do outro, seguindo o que aquele autor pensa... As Expectativas, você lendo, estudando...O professor tem que estudar, estudar, estudar. Lendo bem aquilo, dá para dar umas aulas bem diversificadas. Eu particularmente gosto.

**M: E você tem aqui na escola alunos com BASTANTE dificuldade de aprendizagem?**

C: No início do ano nós tínhamos quatorze, agora nós temos dois, de todos os alunos.

**M: Com esses alunos vocês fazem recuperação?**

C: Direto. Desde o início do ano.

**M: Então não tem casos de reprovação?**

C: Tivemos que reprovar um, porque ele foi encaminhado, como eu te falei, para a Saúde Mental, que tem uma necessidade especial.

**M: Vocês não tem problemas de faltas, evasão...**

C: Não. O problema de faltas nós temos o amparo do Conselho Tutelar e do Estatuto da Criança e do Adolescente e todo mês a gente vê se tem um aluno faltando e já encaminha para o pai, mas a gente não tem problema aqui. Evasão nada. Zero.

## **ANEXO 2: QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS DA ESCOLA OBJETO DE ESTUDO**

### **1. Descreva como e quando você teve contato os documentos Expectativas de Aprendizagem. Quem os apresentou? Em que situação? (em um HTPC, no conselho de escola, etc)**

Professora 1- Foram apresentadas em 2008 nos HTPCs pelo coordenador.

Professora 2- Foram apresentadas em 2008 pela coordenadora.

Professora 3- As Expectativas de Aprendizagem foram apresentadas no Planejamento no início do ano pela Coordenadora, que pediu que lêssemos e nosso planejamento tinha que contemplar as Expectativas.

Professora 4- Foram apresentadas em 2008 nos HTPCs pelos coordenadores.

Professora 5- Foram apresentadas em 2008 pela coordenadora em HTPC.

Professora 6- Nós tivemos contato com os documentos expectativas de aprendizagem no início do ano letivo de 2008, onde a coordenadora apresentou-os e disse sobre a importância das expectativas no planejamento.

Professora 7- Assim que entrei nessa escola, ou seja, no começo desse ano.

Professora 8- No planejamento do início do ano de 2008.

Professora 9- Eu tive contato com o documento Expectativas de Aprendizagem quando a nossa coordenadora pedagógica apresentou-nos no começo do ano de 2008, para fazermos o planejamento para esse ano. Depois tivemos mais contato em outras ocasiões, como nos HTPCs.

### **2. De que maneira eles auxiliam/direcionam ou não sua prática pedagógica?**

Professora 1- Auxiliam no planejamento das aulas. É indispensável na prática pedagógica.

Professora 2- Eles auxiliam no planejamento das aulas, tornando-se indispensável na nossa prática pedagógica.

Professora 3- Eles são muito úteis pois tenho parâmetros para direcionar o conteúdo a ser trabalhado, visando a aprendizagem e as expectativas da série que leciono.

Professora 4- Auxiliam no planejamento das aulas, direcionando as metas a serem alcançadas.

Professora 5- Auxiliam na preparação das aulas, direcionando a prática pedagógica.



Professora 6- Eles servem para direcionar a minha prática pedagógica na medida que apontam os conteúdos de português e matemática.

Professora 7- Eles auxiliam na preparação das aulas, pois procuro planejar as aulas conforme os parâmetros que as Expectativas apresentam.

Professora 8- Na medida em que foram usados para compor o planejamento do início do ano. Entretanto, na prática diária, não seguimos à risca apenas as orientações das Expectativas de Aprendizagem, mas sim livros didáticos e a nossa experiência como professora

Professora 9- Eles são úteis para estabelecer um parâmetro dos conteúdos mínimos a serem trabalhados. Eles auxiliam nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois nas outras disciplinas não há nenhuma orientação do tipo das Expectativas.

### **3. Avalie a Progressão Continuada. O que ela representa para você em relação ao seu trabalho na sala de aula?**

Professora 1- A progressão continuada só é válida se o professor trabalhar situações diferenciadas em sala de aula, atendendo as necessidades de cada aluno.

Professora 2- A progressão continuada só dará resultados positivos se o professor trabalhar situações diferenciadas na sala de aula e atendendo as necessidades de casa aluno.

Professora 3- A Progressão Continuada traz prejuízos para os alunos que não atingiram as expectativas daquela série, pois no ano seguinte ele não vai atingir os objetivos da série em que está e a professora não conseguirá dar todo o conteúdo da série anterior, pois esses alunos requerem tempo e a professora tem que trabalhar com a sala que está e dar atenção a esses alunos

Professora 4- A Progressão Continuada só é válida se o professor trabalhar situações diferenciadas em sala de aula desde que atenda as necessidades dos alunos.

Professora 5- A progressão continuada só pode dar certo se o professor trabalhar situações diferenciadas na sala de aula que atendam as necessidades de cada aluno.

Professora 6- A progressão continuada é bonita no papel mas não se efetiva na sala de aula, o que acontece é a promoção automática

Professora 7- A progressão continuada não é mais tabu como antes. Nem se fala em progressão continuada como no começo, pois todos já estão acostumados.

Professora 8- alunos não estão preocupados em aprender e os pais só estão interessados se o filho vai passar de ano e não se ele vai aprender. Então a progressão continuada atrapalha o trabalho na sala de aula porque não estimula os alunos a aprenderem.

Professora 9- A Progressão Continuada na realidade não acontece como deveria, pois o que vemos, não é uma “progressão” dentro do ciclo, mas sim nas séries. Em relação ao meu trabalho na sala de aula, nós procuramos seguir as orientações repassadas pela Secretaria de Educação e pela coordenadora, que atualmente não fala muito da Progressão, e sim dos “cadernos” e das “Expectativas de Aprendizagem.”

#### **4. Como são realizadas as avaliações de rendimento dos alunos? Vocês procuram avaliá-los mediante os objetivos que as Expectativas de Aprendizagem procuram atingir?**

Professora 1- A participação do aluno no desenvolver das aulas no seu coletivo e no individual.

Professora 2- Através da participação dos alunos no decorrer das aulas.

Professora 3- Sim, os alunos são avaliados pelas atividades em classe, atividades diversificadas, participação, avaliação diagnóstica, por atividades e provas que contemplam as Expectativas de Aprendizagem

Professora 4- Com a participação dos alunos no decorrer das aulas, coletiva, individualmente e procurar suprir as deficiências com a revisão da matéria.

Professora 5- A participação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas de forma coletiva e individual.

Professora 6- Sim, mediante os conteúdos trabalhados, que são basicamente as Expectativas

Professora 7- Por meio da participação dos alunos nas aulas e pelo desempenho nas avaliações, que são baseadas nos conteúdos trabalhados na sala de aula, que por sua vez, são as expectativas de aprendizagem.

Professora 8- Sim, nós procuramos avaliar pela participação e evolução no aprendizado que as expectativas propõem, já que também é o conteúdo que cai no Saesp.

Professora 9- Na medida do possível sim, já que nós cobramos nas avaliações os conteúdos que trabalhamos em sala de aula, e, ultimamente nós estamos trabalhando os conteúdos dos cadernos das Expectativas de Aprendizagem.

**5. Em sua opinião é mais proveitoso o trabalho em ciclos (fundamental para a Progressão Continuada) ou na organização seriada, em que o aluno poderia ser reprovado ao final de cada série?**

Professora 1- É mais proveitoso o trabalho em ciclos.

Professora 2- É mais proveitoso o trabalho em ciclos.

Professora 3- Na organização seriada, pois o aluno precisa ter atingido as expectativas da série em que está para poder contemplar as novas. Em todos esses anos o aluno não realizou uma 1ª série bem feita, ele sempre teve dificuldades nas séries seguintes. A família não se importa se sabe ou não sabe, o importante é passar de ano, os alunos não se preocupam em aprender pois já entenderam que vão para a outra série do mesmo jeito, não havendo estímulo para os alunos bons.

Professora 4- O trabalho em ciclos é mais atuante, pois o professor tem mais tempo de desenvolver as expectativas.

Professora 5- Em ciclos é o ideal para a progressão continuada, pois valoriza aquilo que o aluno sabe.

Professora 6- É mais proveitoso o trabalho em séries, em que o aluno pode reprovar no final da série. Com a organização em ciclos, o que vemos é o aluno que chega no final da 4ª série sem saber os conteúdos mínimos necessários para prosseguir para o próximo ano.

Professora 7- É mais proveitoso o trabalho em ciclos, pois o professor pode trabalhar de maneira diferenciada, a partir das dificuldades de cada aluno. Isso é difícil de acontecer na nossa realidade, com essas salas superlotadas e o que acontece é que os alunos com dificuldade não recebem atenção necessária e o professor fica angustiado com essa situação.

Professora 8- É melhor o trabalho seriado, pois a gente, muitas vezes, não consegue dar continuidade no aprendizado dentro do ciclo. Na organização seriada poderíamos reter o aluno que não tivesse atingido os conteúdos mínimos propostos nas Expectativas de Aprendizagem, assim, quem sabe, com mais um ano nessa série e revendo os conteúdos específicos, o aluno conseguiria aprender um pouco mais. O que acontece é o aluno que vai empurrado até a 4ª série.

Professora 9- É mais proveitoso o trabalho seriado. Não que nós iríamos reprovar por qualquer motivo, mas é importante o aluno ter noção de que pode sim reprovar, para dessa maneira se esforçarem mais.

## **6. Que relações podem ser estabelecidas entre o regime de Progressão Continuada e as Expectativas de Aprendizagem?**

Professora 1- Usando as Expectativas de Aprendizagem, dando continuidade no nível em que o aluno parou.

Professora 2- Usando as expectativas de aprendizagem dando continuidade ao conteúdo em que o aluno parou.

Professora 3- A Progressão Continuada e as Expectativas de Aprendizagem devem caminhar juntas, atendendo os objetivos de cada ciclo.

Professora 4- Na continuidade do nível em que o aluno se encontra para o ciclo posterior, pois sempre ele está atingindo etapas.

Professora 5- Usando as Expectativas de Aprendizagem podemos dar continuidade a progressão continuada

Professora 6- As Expectativas de Aprendizagem fazem com que os professores garantam apenas os conteúdos mínimos aos alunos, mas a progressão continuada exige mais que isso.

Professora 7- As expectativas de aprendizagem é mais uma ferramenta para que sejam garantidos os conteúdos de cada série. Eu acho que elas visam mais a alfabetização.

Professora 8- Se formos analisar, cada um segue uma linha de pensamento, pois um propõe o trabalho em ciclos e o outro as séries. Eu acho que a Secretaria de Educação propôs esse documento para reorganizar a bagunça gerada pela Progressão Continuada.

Professora 9- A Progressão continuada exige muitas mudanças na escola, mais verbas, aulas diferenciadas e mais tempo para o trabalho docente. As Expectativas de Aprendizagem é uma forma barata de mostrar que o Estado busca desenvolver uma educação de qualidade, sendo que o Estado não dá o suporte para que aconteça a Progressão.

## **7. Descreva como escola repassa aos professores as diretrizes vindas da Secretaria Estadual de Educação, tais como informativos, documentos, orientações didáticas, dentre outros.**

Professora 1- Através de HTPCs e reuniões pedagógicas.

Professora 2- Através dos HTPCs e reuniões pedagógicas.

Professora 3- Nas reuniões pedagógicas, HTPCs , Planejamentos os coordenadores repassam para nós com vídeo-conferência, palestras, discussões em grupo e plenárias, onde tomamos ciência e conhecimento.

Professora 4- Nas HTPCs, nas reuniões pedagógicas.

Professora 5- Através de Reuniões pedagógicas e HTPCs.

Professora 6- Nos HTPCs por meio de recados ou vídeo-conferências.

Professora 7- Por meio da coordenação em HTPCs são lidos os recados, estudados e assistimos e discutimos as vídeo conferências.

Professora 8- Nas reuniões e HTPCs a coordenadora lê e discute os informes vindos da Secretaria de Educação. Os professores até discutem, mas isso não gera grandes mudanças no nosso trabalho na sala de aula.

Professora 9- São lidos e discutidos os informes vindos da Secretaria Estadual de Educação nas reuniões de HTPCs.

**8. No seu ponto de vista houve uma melhora na aprendizagem dos alunos depois das Expectativas de Aprendizagem? Descreva como era antes e como está agora o rendimento dos alunos.**

Professora 1- Houve uma grande melhora na aprendizagem, antes a defasagem na aprendizagem era muito grande, hoje já podemos perceber o quanto diminuiu essa defasagem.

Professora 2- Houve e muita, antes a defasagem era muito grande e hoje diminuiu bastante.

Professora 3- Acredito que isso traga melhoras pois cada série tem que atingir as suas expectativas, sendo assim todos estarão aptos à série seguinte, não ficando nenhuma habilidade e competência sem ser trabalhada.

Professora 4- Houve melhora, pois a defasagem antes era muito grande, com as expectativas a preocupação com o conteúdo ficou mais flexível.

Professora 5- Houve grande melhora depois das Expectativas pois a defasagem era grande. Hoje diminuiu bastante e nota-se grande avanço na aprendizagem.

Professora 6- Ficou mais fácil para o professor, mas a aprendizagem continua a mesma.

Professora 7- Depois do construtivismo e da progressão continuada até hoje está a mesma coisa, não se pode reprovar o aluno, não pode corrigir, é por isso que eles chegam na 8ª série sem saber ler e escrever.

Professora 8- Acredito que o a aprendizagem está a mesma coisa, a diferença é que agora temos um parâmetro, uma diretriz a seguir, e não era como antes, que o professor tinha autonomia para decidir o que julgava necessário trabalhar na sala de aula.

Professora 9- Não houve mudança significativa, acredito que se houver mudanças será ao longo prazo. Haverá mudança na qualidade do ensino do Estado de São Paulo quando houver um investimento efetivo na educação.

**9. As reuniões pedagógicas e os HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) contemplam discussões acerca das Expectativas de Aprendizagem?**

Professora 1- Sim, sempre que possível.

Professora 2- Sim, sempre que possível.

Professora 3- Sim, elas são lidas e verificadas se cada uma foi atingida e quais precisam ser trabalhadas ou revistas.

Professora 4- Sim, pois nesses horários trocamos experiências positivas.

Professora 5- Sim, de forma satisfatória.

Professora 6- Sim, discutimos o trabalho na sala de aula.

Professora 7- A coordenadora procura saber como está o desempenho dos alunos, principalmente os com dificuldade, e a partir daí procuramos planejar estratégias de aprendizagem a partir das orientações da secretaria, como as expectativas de aprendizagem.

Professora 8- Sim, lemos e discutimos.

Professora 9- Sim, a coordenadora sempre procura discutir os conteúdos trabalhados, as dificuldades dos alunos, os resultados das avaliações.

**10. Em sua opinião, qual o objetivo da Secretaria de Educação ao propor o documento Expectativas de Aprendizagem, em que apresenta claramente os conteúdos a serem seguidos em cada mês dos anos iniciais do Ensino Fundamental?**

Professora 1- Para facilitar e unificar os conteúdos trabalhados.

Professora 2- Para facilitar e unificar os conteúdos trabalhados.

Professora 3- Acredito que isso vá direcionar o trabalho e todas as expectativas sejam atingidas, dando uma diretriz para todos trabalharem.

Professora 4- Para facilitar a compreensão dos docentes, unificar o conteúdo a ser trabalhado.

Professora 5- Para facilitar e unificar os conteúdos trabalhados.

Professora 6- O objetivo é unificar os conteúdos para a prova do Saesp.

Professora 7- Controlar o trabalho docente em toda a rede estadual.

Professora 8- Na minha opinião, o objetivo é fazer com que todas as escolas do estado sigam a mesma cartilha, encarando o professor como um ser incapaz de decidir e selecionar os conteúdos apropriado ao seu grupo de alunos.

Professora 9- Uma forma de subsidiar os conteúdos mínimos aos professores mal formados que não conseguem elaborar suas próprias aulas.

**11. O que tem sido feito, ao final do ano, com os alunos que não conseguem assimilar os conteúdos mínimos para avançar nos anos escolares?**

Professora 1- Dando continuidade no ano seguinte, no nível em que o aluno parou.

Professora 2- Dando continuidade aos conteúdos atingidos pelos alunos.

Professora 3- É realizado um relatório onde colocamos o que o aluno atingiu e tem dificuldades para que no ano seguinte a professora possa trabalhar com esse aluno na série em que ele está.

Professora 4- O agrupamento produtivo no decorrer do ano, é oferecido o reforço que dará continuidade ao conteúdo.

Professora 5- Os alunos que apresentam dificuldades são acompanhados o ano todo e se apresentam dificuldades no final do ano, no próximo, a professora dá continuidade no nível em que ele parou.

Professora 6- É feito acompanhamento durante todo ano letivo e no final, o aluno que não conseguiu, passa para a próxima série.

Professora 7- É feito um relatório em que devemos explicitar as dificuldades e os avanços para que o professor da série seguinte dê continuidade ao trabalho.

Professora 8- É aprovado mediante um relatório de desenvolvimento. Na próxima série, o professor deve dar continuidade ao aprendizado, mas não é possível um trabalho diferenciado com esse aluno, já que as salas são numerosas, o tempo é escasso, etc.

Professora 9- Fazemos relatórios de aprendizagem e eles são aprovados para a próxima série.

### **ANEXO 3: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS DE ALUNOS DA ESCOLA OBJETO DE ESTUDO**

#### **1.O que você acha da escola do seu filho(a)? Você está contente com ela?**

Pai de aluno 1- Eu acho a escola muito boa, os professores são bons e a minha filha também está aprendendo muito, eu estou muito contente com ela.

Pai de aluno 2- Muito boa, estou muito contente com a escola.

Pai de aluno 3 - Eu estou muito satisfeita com a escola do meu filho, porque eu vejo que aqui os profissionais são muito dedicados.

Pai de aluno 4 – Eu acho que ainda tem algumas falhas, deveria ter aulas mais diversificadas, como por exemplo, aula de inglês, informática, etc. Mas, de maneira geral, comparando com outras escolas do município, essa escola está boa, porque as professoras são muito competentes.

Pai de aluno 5 - Sim, estou contente com ela.

Pai de aluno 6 - Eu acho a escola do meu filho regular, poderia melhorar em vários aspectos, tais como: materiais didáticos melhores, mais segurança, aulas diversificadas, indisciplina, etc.

Pai de aluno 7 - Não tenho do que reclamar.

Pai de aluno 8 - Sim, estou contente com ela.

Pai de aluno 9 - A escola do meu filho está de parabéns.

Pai de aluno 10 - Eu acho que a escola desenvolve vários projetos com as crianças que são maravilhosos e a professora do meu filho tem muita experiência e competência.

Pai de aluno 11- A escola do meu filho está muito boa, pois eu vejo que ele está se desenvolvendo bastante.

Pai de aluno 12- Sim, muito feliz com as professoras do meu filho.

Pai de aluno 13- Estou contente porque meu filho está aprendendo muitas coisas novas.

Pai de aluno 14- Eu acho que a escola do meu filho é boa demais.

Pai de aluno 15- Sim, eu estou muito feliz com a escola da minha filha.

Pai de aluno 16 - Eu acho boa sim, não tenho críticas.

Pai de aluno 17 - Eu acho que a escola tem alguns pontos falhos, precisa de pintura, de uma reforma e de menos alunos em cada sala de aula.

Pai de aluno 18 - Eu acho que a escola da minha filha está boa, mas de maneira geral as escolas do estado estão muito ruins.

Pai de aluno 19 - A escola é boa, não tenho defeitos.



Pai de aluno 20 - Eu estou contente com ela, porque minha filha também está.

Pai de aluno 21 - Eu acho a escola do meu filho ótima e estou contente com ela.

Pai de aluno 22 - Eu acho a escola boa, melhor que a que ele estudava o ano passado.

Pai de aluno 23 - Estou contente com a escola do meu filho, não tenho reclamações a fazer.

Pai de aluno 24 - Sim, estou contente com ela.

## **2. Para você, o que é uma escola de qualidade?**

Pai de aluno 1- É aquela em que o aluno aprende e que tenha professores bons, material didático e infra-estrutura adequados.

Pai de aluno 2- Aquela em que o aluno aprende e que ele gosta de estudar.

Pai de aluno 3 - Uma escola de qualidade é aquela em que os alunos são estimulados a aprenderem mais e mais e que os professores respeitam as crianças e dão boas aulas para elas.

Pai de aluno 4 – Para mim, uma escola de qualidade é aquela que coloca o aluno em primeiro plano, onde todos os funcionários estejam integrados no mesmo objetivo: o da aprendizagem das crianças.

Pai de aluno 5 - Que tem bons professores e diretores e que tenha um bom material.

Pai de aluno 6 - É aquela em que tem um diretor que saiba comandar a equipe de professores.

Pai de aluno 7 - É escola que tem uma boa merenda, que dá todos os materiais para os alunos e que tem professores dedicados.

Pai de aluno 8 - Uma escola que não tenha brigas, e que as crianças fiquem seguras.

Pai de aluno 9 - É onde os alunos são felizes e tem respeito.

Pai de aluno 10 - É uma escola em que os alunos realmente aprendem o conteúdo apropriado para cada idade e que os professores sabem reconhecer os bons e os maus alunos.

Pai de aluno 11- É uma escola que tenha diretores e professores competentes e comprometidos.

Pai de aluno 12- É uma escola que oferece todas as condições para que o aluno aprenda.

Pai de aluno 13- É onde o aluno é preparado para o mercado de trabalho

Pai de aluno 14- É a escola onde as pessoas aprendem.

Pai de aluno 15- A escola que tem boas professoras.

Pai de aluno 16 - É uma escola que o aluno aprende, que faz ele aprender coisas para a vida.

Pai de aluno 17 - É aquela que tem bons diretores e professores e estrutura adequada.

Pai de aluno 18 - É uma escola que não tem violência, que tem paz e respeito.

Pai de aluno 19 - Que todos aprendam muito bem.

Pai de aluno 20 - A escola de qualidade faz com que o aluno se interesse nos estudos.

Pai de aluno 21 - É o lugar onde as pessoas aprendem.

Pai de aluno 22 - É onde os professores ensinam, dão provas, trabalhos, e não ficam só enrolando.

Pai de aluno 23 - É uma escola onde os professores são bem treinados e a direção tem pulso firme para controlar as crianças na indisciplina.

Pai de aluno 24 - É uma escola que tem lanche, aulas diferentes, material à vontade e direção boa.

### **3. Como você avalia o desempenho escolar de seu filho(a)?**

Pai de aluno 1- Minha filha já sabe ler e escrever e está muito bem.

Pai de aluno 2- Ele tem pouco de dificuldade em leitura.

Pai de aluno 3 - Agora, que está no final do ano eu vejo que foi um ano muito bom para o meu filho, que ele aprendeu muitas coisas que não sabia. Já está lendo e escrevendo, fazendo contas...

Pai de aluno 4 – O meu filho, desde a pré-escola tem se desenvolvido muito bem, pois em casa também ajudamos incentivando na realização das lições e no desenvolver dos estudos.

Pai de aluno 5 - Eu estou contente com o desempenho escolar da minha filha.

Pai de aluno 6 - Minha filha não tem dificuldade de aprendizagem, pois ela é uma excelente aluna.

Pai de aluno 7 - Meu filho está começando agora a ler e escrever, com a ajuda da professora.

Pai de aluno 8 - Muito bem.

Pai de aluno 9 - O desempenho escolar do meu filho está muito bom.

Pai de aluno 10 - Minha filha tem um pouco de dificuldade na interpretação de textos, mas a professora está trabalhando com ela para acabar com essas dificuldades.

Pai de aluno 11- O meu filho está tendo um bom desempenho; acredito que ele não tem grandes problemas na escola; só conversa um pouquinho.

Pai de aluno 12- O desempenho escolar da minha filha está bom, tudo correndo normal.

Pai de aluno 13- Ele está tendo um desempenho muito bom, está aprendendo muitas coisas novas.

Pai de aluno 14- Meu filho tem problema de comportamento.

Pai de aluno 15- Não tenho problemas.

Pai de aluno 16 - O desempenho escolar do meu filho é muito bom.

Pai de aluno 17 - Eu avalio assim: ele tem as dificuldades normais para a idade dele.

Pai de aluno 18 - Minha filha tem dificuldade em matemática, mas a professora está pegando no pé dela para ela aprender.

Pai de aluno 19 - Meu filho tem dificuldade na leitura, mas ele está melhorando.

Pai de aluno 20 - O desempenho é normal, não temos problemas com ela em relação a aprendizagem

Pai de aluno 21 - O desempenho escolar do meu filho é normal, mas eu acho que ele lê muito devagar ainda.

Pai de aluno 22 - O desempenho está bom, não tenho o que falar.

Pai de aluno 23 - O meu filho não tem problemas no desempenho escolar dele.

Pai de aluno 24 - A professora nunca reclamou da minha filha, ela é uma boa aluna.

#### **4. O que a escola tem feito para garantir a aprendizagem de seu filho(a)?**

Pai de aluno 1- Dando aulas muito boas, os professores são dedicados e atenciosos.

Pai de aluno 2- Manda bilhetes, dá muitas tarefas, faz reuniões e sempre me chamam na escola.

Pai de aluno 3 - Livros didáticos, merenda de qualidade.

Pai de aluno 4 – Realiza atividades diferenciadas, faz projetos de leitura, conversa com os pais sobre as dificuldades dos alunos, etc.

Pai de aluno 5 - Até agora não escutei reclamações a respeito da aprendizagem da minha filha.

Pai de aluno 6 - Não sei.

Pai de aluno 7 - Sempre faz reuniões, manda bilhetes e às vezes me chamam para conversar, se for o caso

Pai de aluno 8 - Tarefas, lições e muito estudo.

Pai de aluno 9 - Tem feito muitas coisas legais.

Pai de aluno 10 - Tem garantido as aulas todos os dias, manda lições e faz reuniões.

Pai de aluno 11- Manda fazer pesquisas, trabalhos, maquetes e sempre leva os alunos na biblioteca.

Pai de aluno 12- Tem feito reuniões de pais a cada mês.

Pai de aluno 13- Faz vários trabalhos para ajudar os alunos.

Pai de aluno 14- Chama os pais quando preciso, faz reuniões e tem também as gincanas e concursos.

Pai de aluno 15- Garantindo a aprendizagem com as aulas todos os dias, merenda e materiais.

Pai de aluno 16 - Não sei.

Pai de aluno 17 - Tem se mostrado aberta aos pais que querem saber mais sobre o desenvolvimento dos nossos filhos.

Pai de aluno 18 - A professora está dando muita atenção para minha filha, quando ela tem dificuldade os pais são comunicados.

Pai de aluno 19 - Com os alunos mais difíceis de aprender a escola dá reforço para eles.

Pai de aluno 20 - Pelo que eu sei, eles fazem projetos de ensino e verificam a aprendizagem dos alunos.

Pai de aluno 21 - Dá atividades para os alunos e sempre tem tarefas e trabalhos.

Pai de aluno 22 - Pelo que eu percebo tem dado lição de casa, livros para ler e tem feito o que pode.

Pai de aluno 23 - Tem feito o melhor possível.

Pai de aluno 24 - Provas, trabalhos e lições de casa e as coisas que a professora faz na sala de aula.

**5. Se o seu filho não soubesse nem ler nem escrever ao final da 4ª série o que você acha que deveria ser feito pela escola em relação a esse problema?**

Pai de aluno 1- Não deveria ter deixado ele chegar até esse ponto sem saber ler nem escrever.

Pai de aluno 2- Deveria fazer horário de recuperação e dar mais lição para ele.

Pai de aluno 3 - Deveria dar mais atenção para ele.

Pai de aluno 4 – Eu acho que se um aluno não sabe ler nem escrever no final da primeira série, já deve ser encaminhado para um psicólogo, não deve deixar ele chegar até o final da 4ª série sem ler e escrever, porque isso vai causar muitos problemas.

Pai de aluno 5 - Ela deveria ter aulas de reforço e recuperação nas férias.

Pai de aluno 6 - Deveria fornecer aulas de recuperação ou encaminhar ela para um especialista, além de comunicar os pais sobre o problema.

Pai de aluno 7 - Deveria achar a maneira certa de fazer ele aprender.

Pai de aluno 8 - Repetir de ano.

Pai de aluno 9 - Recuperar ele.

Pai de aluno 10 - Os pais já deveriam ser avisados do aprendizado do filho desde o começo em que ele tinha problemas.

Pai de aluno 11- Eu acho que esse problema de não aprender ler nem escrever também é problema de alguns pais que não estão nem aí para os seus filhos.

Pai de aluno 12- Deveria tomar as providências necessárias, encaminhar para recuperação ou repetir de ano.

Pai de aluno 13- Deveria fazer recuperação nas férias.

Pai de aluno 14- Deveria dar aulas a mais para ele, até ele aprender.

Pai de aluno 15- A escola devia falar com os pais e decidir se vai repetir de ano ou não.

Pai de aluno 16 - Acho que tinha que ensinar até aprender.

Pai de aluno 17 - Deveria avaliar ele e tentar ver onde está o problema para tentar recuperar.

Pai de aluno 18 - Comunicar os pais sobre o ocorrido.

Pai de aluno 19 - Deveria ter dado recuperação no começo do problema de aprendizagem.

Pai de aluno 20 - Deveria tomar providências, fazer recuperação, etc.

Pai de aluno 21 - A escola é responsável, mas os pais dos alunos também tem uma parcela de culpa.

Pai de aluno 22 - Deveria repetir de ano, para aprender a ler e fazer contas.

Pai de aluno 23 - Deveria voltar tudo de novo e começar a alfabetizar.

Pai de aluno 24 - Deveria tentar recuperar, se não conseguir, fazer a 4ª série de novo.

**6. Seu filho frequenta ou já frequentou algum tipo de reforço? Comente se esse reforço contribuiu ou não para sanar as dificuldades apresentadas pelo seu filho(a).**

Pai de aluno 1- Não.

Pai de aluno 2- Sim, já frequentou o reforço e ele melhorou bastante.

Pai de aluno 3 - Não, ainda não.

Pai de aluno 4 – Não, ele nunca precisou fazer recuperação.

Pai de aluno 5 - Não.

Pai de aluno 6 - Não, nunca frequentou.

Pai de aluno 7 - Sim, ele foi no começo do ano, mas depois parou porque não tinha quem levasse ele.

Pai de aluno 8 - Não.

Pai de aluno 9 - Não, ele nunca precisou.

Pai de aluno 10 - Não.

Pai de aluno 11 - Não.

Pai de aluno 12 - Não, ela nunca precisou de reforço

Pai de aluno 13 - Não fez ainda.

Pai de aluno 14 - Já fez reforço o ano passado e ajudou bastante

Pai de aluno 15 - Já foi no reforço na 1ª série, mas logo parou porque tinha melhorado

Pai de aluno 16 - Não.

Pai de aluno 17 - Não, eu acho que o reforço tinha que ter para os bons alunos também para poder valorizar os alunos esforçados.

Pai de aluno 18 - Não.

Pai de aluno 19 - Sim, toda semana ele vai no reforço e ele está melhorando bastante.

Pai de aluno 20 - Não, minha filha não frequenta.

Pai de aluno 21 - Não.

Pai de aluno 22 - Não.

Pai de aluno 23 - Frequentou o ano passado e foi bom para ele.

Pai de aluno 24 - Não frequentou.

**7. Você já teve a experiência de ter um filho reprovado ao final do ano letivo? Como foi isso? Se a resposta for negativa descreva qual seria sua reação se isso acontecesse.**

Pai de aluno 1 - Não, mas se acontecesse eu iria ficar decepcionada.

Pai de aluno 2 - Não, mas se acontecesse eu iria entender e saber o que é melhor para ele.

Pai de aluno 3 - Não, mas se meu filho reprovasse eu entenderia, fazer o que né?

Pai de aluno 4 - Se isso acontecesse com meu filho eu iria dar mais atenção para os estudos dele.

Pai de aluno 5 - Não, se a minha filha repetisse de ano eu iria ficar muito brava com ela.

Pai de aluno 6 - Nunca tive um filho reprovado, mas se tivesse faria de tudo para tentar reverter a situação e passar de ano.

Pai de aluno 7 - Não. Eu iria na escola saber os motivos disso.

Pai de aluno 8 - Nunca.

Pai de aluno 9 - Não, mas se isso acontecesse eu iria ficar decepcionado

Pai de aluno 10 - Não, mas se eu tivesse eu iria na escola procurar saber porque isso aconteceu.

Pai de aluno 11- Não, mas se meu filho repetisse eu iria rever meus conceitos.

Pai de aluno 12- Não, eu tive um irmão que repetiu de ano, mas ele repetiu porque ele não gostava de estudar

Pai de aluno 13- Eu iria ficar muito preocupado e ajudar mais meu filho com as tarefas.

Pai de aluno 14- Não, mas quando eu reprovei na 5ª série eu achei bom que eu tive mais tempo para aprender.

Pai de aluno 15- Não tive.

Pai de aluno 16 - Não, mas se meu filho mais velho repetisse de não eu ia por ele para trabalhar.

Pai de aluno 17 - Não, mas se acontecesse comigo eu iria mudar ele de escola ou contratar uma professora particular para ele não perder o ano.

Pai de aluno 18 - Não .Se acontecer eu vou dar mais atenção para minha filha.

Pai de aluno 19 -Não, mas se isso acontecesse eu iria ficar muito preocupada.

Pai de aluno 20 - Nunca tive um filho reprovado ao final do ano letivo e a minha reação se isso acontecesse seria dar mais atenção em casa para os estudos do meu filho, conversar com a professora, com a direção, etc.

Pai de aluno 21 - Não, eu falaria com a professora para reverter a situação.

Pai de aluno 22 - Não.

Pai de aluno 23 - Não. Minha reação seria normal, fazer o que né? A professora sabe o que é melhor para ele.

Pai de aluno 24 - Não. Eu ficaria insatisfeita com a escola que deixou ele chegar até a 4ª série sem saber as coisas.

**8. Em sua opinião, qual organização escolar é mais adequada: aquela em que o aluno pode ser reprovado e permanecer por mais de um ano na mesma série ou aquela em que ele é aprovado mesmo sem ter atingido os conteúdos mínimos para prosseguir para o próximo ano? Por quê?**

Pai de aluno 1- Reprovar, porque não dá para passar de ano sem saber.

Pai de aluno 2- Acho que quando não está aprendendo é melhor repetir de ano até aprender.

Pai de aluno 3 - É melhor reprovar, porque o ensino está ruim hoje porque os alunos passam de ano mesmo sem saber ler e escrever.

Pai de aluno 4 – Eu acho que as duas têm os pontos positivos e os negativos, mas é importante que a organização não possibilite que o aluno fique sem receber atenção especial do professor.

Pai de aluno 5 - É melhor reprovar do que passar sem saber nada.

Pai de aluno 6 - É melhor a organização em ciclos, pois os conteúdos podem ser trabalhados durante todo o processo educativo

Pai de aluno 7 - Nenhuma das duas, o aluno tem que passar sabendo.

Pai de aluno 8 - Que pode ser reprovado.

Pai de aluno 9 - A organização mais adequada é aquela em que o aluno pode ser reprovado se não aprendeu os conteúdos mínimos.

Pai de aluno 10 - Aquela que permanece até aprender na mesma série.

Pai de aluno 11- Aquela em que o aluno repete de ano para aprender o que ficou faltando.

Pai de aluno 12- A que pode repetir, eu acho.

Pai de aluno 13- É mais adequado aprender, não importa de qual jeito.

Pai de aluno 14- A de poder reprovar de ano.

Pai de aluno 15- Pode ser reprovado e permanecer mais de um ano na mesma série.

Pai de aluno 16 - Não sei.

Pai de aluno 17 - É mais adequado aprender bem, em qualquer organização escolar que for.

Pai de aluno 18 - Aquela que pode repetir, porque não vale nada passar de ano sem ler e escrever e fazer contas.

Pai de aluno 19 - Não sei te responder

Pai de aluno 20 - É mais adequado a organização escolar que o aluno pode permanecer mais de um ano na mesma série.

Pai de aluno 21 - É melhor não repetir de ano porque um ano é muito tempo para ser jogado fora. No começo do ano a professora deve cuidar para o aluno não repetir de ano.



Pai de aluno 22 - Tem que poder repetir, a escola está assim hoje porque não se pode mais repetir de ano, e assim o aluno pensa: “não vou estudar mesmo, vou passar de ano.”

Pai de aluno 23 - Não sei.

Pai de aluno 24 - É muito ruim para o aluno passar de ano sem saber nada, então nesses casos é melhor repetir mesmo.

## Expectativas de aprendizagem

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES INICIAIS

## INTRODUÇÃO

Este documento se organiza em torno de um objetivo central: subsidiar todos os envolvidos no processo de ensino da Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral) para sistematizar os conteúdos de ensino mais relevantes a ser garantidos ao longo das quatro séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Outro propósito importante deste documento é contribuir para a reflexão e discussão dos professores com a indicação do que os alunos deverão aprender, progressivamente, durante as quatro séries do Ciclo I.

A definição do que os alunos precisam aprender a cada série, por sua vez, possibilita estabelecer com mais clareza e intencionalidade o que deverá ser ensinado.

### Modelo de ensino e aprendizagem

A concepção de aprendizagem que embasa este documento pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com os objetos de conhecimento, mas como produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles.

O modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem é o da resolução de problemas, que compreende situações em que o aluno, no esforço de realizar a tarefa proposta, precisa pôr em jogo o que sabe para aprender o que não sabe. Neste modelo, o trabalho pedagógico promove a articulação entre a ação do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo a ser aprendido e a intervenção didática.

### Concepção de alfabetização

O objetivo maior — possibilitar que **todos** os nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes — nos compromete com a construção de uma escola inclusiva, que promove a aprendizagem dos alunos das camadas mais pobres da população. A condição socioeconômica não pode mais ser encarada pela escola pública como um obstáculo intransponível que, assim, perversamente reproduz a desigualdade.

É fato que, atualmente, as famílias que compõem a comunidade escolar da rede pública, em sua maioria, não tiveram acesso à cultura escrita. Isso não apenas torna mais complexa a tarefa da escola de ensinar seus filhos a ler e escrever, como também faz dela um dos poucos espaços sociais em que se pode intervir na busca da equidade para promover a igualdade de direitos de cidadania. E saber ler e escrever é um direito fundamental do cidadão.

A escola precisa criar o ambiente e propor as situações de práticas sociais de uso da escrita aos quais os alunos não têm acesso para que possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre os seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita.

Ler e escrever não se resume a juntar letras, nem a decifrar códigos; a língua não é um código: é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia, e não apenas consome.

Ao eleger o que e como ensinar é fundamental levar em consideração esses fatos, não mais para justificar fracassos, mas para criar as condições necessárias para garantir a conquista e a consolidação

da aprendizagem da leitura e da escrita de todos os nossos alunos.

Assim, este documento parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do *sistema de escrita* e da *linguagem escrita* em seus diversos usos sociais porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões.

A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas, o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro.

Tanto os saberes sobre o *sistema* de escrita como aqueles sobre a *linguagem* escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos em frente aos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

O desenvolvimento da competência de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. Quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua. Isto explica o fato de as crianças com menos acesso a essa cultura serem aquelas que mais fracassam no início da escolaridade e, como já dissemos, as que mais necessitam de uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita.

A seguir, apresentamos os objetivos gerais, as expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo I e um quadro de avaliação das aprendizagens.

2

## LÍNGUA PORTUGUESA (Leitura, Escrita e Comunicação Oral)

### OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (Leitura, Escrita e Comunicação Oral no Ciclo I)

O ensino da Língua nas quatro primeiras séries da escolaridade deve garantir que, no decorrer do Ciclo I, os alunos se tornem capazes de:

- Integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita;
- Adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores;
- Ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros;
- Escrever diferentes textos selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.

## EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

### Os alunos, ao final da 1ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:

- Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção e formular perguntas sobre o tema tratado;
- Planejar sua fala adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano;
- Apreciar textos literários (**OD<sup>1</sup> 2.1; 2.2; 2.4**);
- Recontar histórias conhecidas, recuperando algumas características da linguagem do texto lido pelo professor;
- Ler, com ajuda do professor, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto e as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita;
- Ler, por si mesmo, textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos;
- Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos (ausência de marcas de nasalização, hipo e hipersegmentação, entre outros);
- Escrever alfabeticamente, ainda que com erros de ortografia, textos que conhece de memória (o texto falado, e não a sua forma escrita), tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros;
- Reescrever – ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho – histórias conhecidas, considerando as idéias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita;
- Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas e instrucionais), ditando para o professor ou os colegas e, quando possível, de próprio punho (**OD 4.3; 4.4; 4.8; 4.9**);
- Revisar textos coletivamente com ajuda do professor (**OD 4.7**).

### Os alunos, ao final da 2ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:

- Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, formular e responder perguntas, explicar e compreender explicações, manifestar opiniões sobre o assunto tratado;
- Apreciar textos literários (**OD 2.1; 2.2; 2.4**);
- Ler, por si mesmos, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto e as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita;
- Ler, com ajuda do professor, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas);
- Reescrever, de próprio punho, histórias conhecidas, considerando as idéias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita;
- Produzir textos de autoria de próprio punho (OD 4.3; 4.4; 4.8; 4.9), utilizando recursos da linguagem escrita;
- Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor ou em parceria com os colegas (OD 4.7).

<sup>1</sup> OD – Orientações Didáticas – apresentadas abaixo.

### Os alunos, ao final da 3ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:

- Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas justificando suas respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, fazer colocações considerando as falas anteriores;
- Apreciar textos literários **(OD 2.1; 2.2; 2.4)**;
- Selecionar, em parceria, textos em diferentes fontes para busca de informações **(OD 2.7)**;
- Localizar, em parceria, informações nos textos apoiando-se em títulos e subtítulos, imagens e negritos e selecionar as que são relevantes, utilizando procedimentos de estudo como copiar a informação que interessa, grifar e fazer anotações (em enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas);
- Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero **(OD 2.3; 2.6; 2.7; 2.8)**;
- Reescrever e/ou produzir textos de autoria, com apoio do professor, utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto;
- Revisar textos (próprios e de outros), coletivamente, com a ajuda do professor ou em parceria com os colegas, do ponto de vista da coerência e da coesão, considerando o leitor;
- Revisar, coletivamente, com a ajuda do professor, textos (próprios e de outros) do ponto de vista ortográfico.

### Os alunos, ao final da 4ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:

- Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas justificando suas respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, argumentar e contra-argumentar;
- Planejar e participar de situações de uso da linguagem oral sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita para organizar sua exposição **(OD 1.3)**;
- Apreciar textos literários **(OD 2.1; 2.2; 2.4)**;
- Selecionar os textos de acordo com os propósitos de sua leitura, sabendo antecipar a natureza de seu conteúdo e utilizando a modalidade de leitura mais adequada **(OD 2.3; 2.6; 2.7; 2.8)**;
- Utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes);
- Reescrever e/ou produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto;
- Revisar textos (próprios e de outros), em parceria com os colegas, assumindo o ponto de vista do leitor com intenção de evitar repetições desnecessárias (por meio de substituição ou uso de recursos da pontuação); evitar ambigüidades, articular partes do texto, garantir concordância verbal e nominal;
- Revisar textos (próprios e de outros) do ponto de vista ortográfico.

## ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (Leitura, Escrita e Comunicação Oral)

### 1. Práticas de Linguagem Oral

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação às **Práticas de Linguagem Oral** possam ser concretizadas, é necessário que se planejem e organizem situações didáticas, tais como:

- 1.1. Rodas de conversa em que os alunos possam escutar e narrar fatos conhecidos ou relatar experiências e acontecimentos do cotidiano. Nessas situações, é necessário garantir que os alunos possam expressar sensações, sentimentos e necessidades;
- 1.2. Saraus literários para que os alunos possam narrar ou recontar histórias, declamar poesias, parlendas e trava-línguas;
- 1.3. Apresentações em que os alunos possam expor oralmente um tema, usando suportes escritos, tais como roteiro para apoiar sua fala, cartazes, transparências ou slides;
- 1.4. Participação em debates, palestras e seminários;
- 1.5. Conversas em torno de textos que ajudem os alunos a compreender e distinguir características da linguagem oral e da linguagem escrita.

### 2. Práticas de Leitura

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação às **Práticas de Leitura** possam ser concretizadas, é necessário que se planejem e organizem situações didáticas, tais como:

- 2.1. Leitura diária para os alunos de contos, lendas, mitos e livros de história em capítulos de forma a repertoriá-los ao mesmo tempo em que se familiarizam com a linguagem que se usa para escrever, condição para que possam produzir seus próprios textos;
- 2.2. Rodas de leitores em que os alunos possam compartilhar opiniões sobre os livros e textos lidos (favoráveis ou desfavoráveis) e indicá-los (ou não) aos colegas;
- 2.3. Leitura — pelos alunos — de diferentes gêneros textuais (em todas as séries do Ciclo) para dotá-los de um conhecimento procedimental sobre a forma e o modo de funcionamento de parte da variedade de gêneros que existem fora da escola, isto é, para conhecerem sua forma e saberem quando e como usá-los;
- 2.4. Montar um acervo de classe com livros de boa qualidade literária para uso dos alunos tanto em sala de aula como para empréstimo. É a partir deste acervo que podem realizar as rodas de leitores (ver 2.2);
- 2.5. Momentos em que os alunos tenham que ler histórias — para os colegas ou para outras classes — para que melhorem seu desempenho neste tipo de leitura e possam compreender a importância e a necessidade de se preparar previamente para ler em voz alta;
- 2.6. Atividades em que os alunos consultem fontes em diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia etc.) para aprender a buscar informações;
- 2.7. Montar um acervo de classe com jornais, revistas, enciclopédias e textos informativos copiados da internet que sirvam como fontes de informação e como materiais de estudo e ampliação do conhecimento, ensinando os alunos a utilizá-los e manuseá-los. Este acervo deve ser renovado em função dos projetos desenvolvidos na classe;
- 2.8. Atividades de leitura com diferentes propósitos (para se divertir, se informar sobre um assunto, localizar uma informação específica, realizar algo), propiciando que os alunos aprendam os procedimentos adequados aos propósitos e gêneros;
- 2.9. Atividades em que os alunos, após a leitura de um texto, comuniquem aos colegas o que compreenderam, compartilhem pontos de vista sobre o texto que leram e sobre o assunto e façam relação com outros textos lidos;

- 2.10. Leitura de textos, com o propósito de ler para estudar, em que os alunos aprendam procedimentos como reler para estabelecer relações entre o que está lendo e o que já foi lido, para resolver uma suposta contradição ou mesmo para estabelecer a relação entre diferentes informações veiculadas pelo texto, utilizando para isto anotações, grifos, pequenos resumos etc.

### 3. Análise e Reflexão sobre a Língua

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação à **Análise e Reflexão sobre a Língua** possam ser concretizadas, é necessário que se planejem e organizem situações didáticas, tais como:

- 3.1. Atividades de leitura para alunos que não sabem ler convencionalmente, oferecendo textos conhecidos de memória – parlendas, adivinhas, quadrinhas, trava-línguas e canções – em que a tarefa é descobrir o que está escrito em cada parte, tendo a informação do que trata o texto (por exemplo: “Esta é a música ‘Pirulito que bate, bate...’”). Para isso, é necessário ajustar o falado ao que está escrito, verificando esse ajuste a partir de indícios (valor sonoro, tamanho das palavras, localização da palavra no texto etc.);
- 3.2. Atividades de escrita em que os alunos, com hipóteses não alfabéticas, sejam colocados para escrever textos que sabem de memória (o texto falado, não sua forma escrita), como parlendas, adivinhas, quadrinhas, trava-línguas e canções. O objetivo é que os alunos reflitam sobre o sistema de escrita, como escrever (quantas e quais letras usar) sem precisar se ocupar do conteúdo a ser escrito;
- 3.3. Apresentação do alfabeto completo desde o início do ano em atividades em que os alunos tenham que:
  - 3.3.1. Recitar o nome de todas as letras apontando-as na seqüência do alfabeto e nomeá-las, quando necessário, em situações de uso;
  - 3.3.2. Associar as letras ao próprio nome e aos dos colegas;
- 3.4. Atividades em que os alunos tenham necessidade de utilizar a ordem alfabética em algumas de suas aplicações sociais, como no uso de agenda telefônica, dicionário, enciclopédias, glossários, guias e na organização da lista dos nomes dos alunos da sala;
- 3.5. Atividades de escrita em duplas em que os alunos, com hipóteses ainda não alfabéticas, façam uso de letras móveis. A mobilidade deste material potencializa a reflexão sobre a escolha de cada letra. É interessante que o professor fomente a reflexão solicitando que os alunos justifiquem suas escolhas para os parceiros;
- 3.6. Atividades de reflexão ortográfica para os alunos que escrevem alfabeticamente. Para isso, é necessário eleger quais correspondências irregulares e regulares serão objeto de reflexão, utilizando-se de diferentes estratégias, tais como ditado interativo, releitura com focalização, revisão (em dupla, grupo ou coletiva):
  - 3.6.1. Para as irregulares, promover a discussão entre os alunos sobre a forma correta de grafar tal palavra, tendo de justificar suas idéias. Em caso de impasse, consultar o professor ou o dicionário (de forma que os alunos, progressivamente, adquiram a rapidez necessária para consultá-lo e encontrar as palavras); estabelecer com os alunos um combinado sobre as palavras que não vale mais errar (por exemplo, as mais usuais), listá-las e afixá-las de forma que possam consultá-las, caso tenham dúvida);
  - 3.6.2. Para as regulares, promover a discussão entre os alunos sobre a forma de grafar determinada palavra; provocar dúvidas, tendo em vista a descoberta do princípio gerativo; sistematizar e registrar as descobertas dos alunos em relação às regras e usar o dicionário;
- 3.7. Atividades de reflexão sobre o sistema de pontuação a partir das atividades de leitura e análise de como os bons autores utilizam a pontuação para organizar seus textos:
  - 3.7.1. Reescrita – coletiva ou em dupla – com foco na pontuação (discutir as diferentes possibilidades);

- 3.7.2. Revisão de texto – coletiva ou em dupla – com foco na pontuação (discutir as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê);
- 3.7.3. Observação do uso da pontuação nos diferentes gêneros (por exemplo, comparar contos e reportagens), buscando identificar suas razões;
- 3.7.4. Pontuação de textos: oferecer texto escrito inteiramente em letra de imprensa minúscula, sem os brancos que indicam parágrafo ou travessão, apenas os espaços em branco entre as palavras, para discutirem e decidirem a pontuação.

#### 4. Práticas de Produção de Texto

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação às **Práticas de Produção de Texto** possam ser concretizadas, é necessário que se planejem e organizem situações didáticas, tais como:

- 4.1. Atividades em que os diferentes gêneros sejam apresentados aos alunos através da leitura pelo professor, tornando-os familiares, de modo a reconhecer as suas diferentes funções e organizações discursivas;
- 4.2. Atividades em que o professor assuma a posição de escriba para que os alunos produzam um texto oralmente com destino escrito, levando-os a verificar a adequação do escrito do ponto de vista discursivo, relendo em voz alta e levantando os problemas textuais;
- 4.3. Atividades de escrita ou reescrita em duplas em que o professor orienta os papéis de cada um: quem dita, quem escreve e quem revisa, alternadamente;
- 4.4. Atividades de produção de textos definindo o leitor, o propósito e o gênero de acordo com a situação comunicativa;
- 4.5. Atividades de revisão de textos em que os alunos são chamados a analisar a produção do ponto de vista da ortografia das palavras;
- 4.6. Atividades em que os alunos são convidados a analisar textos bem escritos de autores consagrados, com a orientação do professor, destacando aspectos interessantes no que se refere à escolha de palavras, recursos de substituição, de concordância e pontuação e marcas que identificam estilos, reconhecendo as qualidades estéticas do texto;
- 4.7. Atividades em que os alunos revisem textos (próprios ou de outros), coletivamente ou em pequenos grupos, buscando identificar problemas discursivos (coerência, coesão, pontuação e repetições) a ser resolvidos, assumindo o ponto de vista do leitor;
- 4.8. Atividades para ensinar procedimentos de produção de textos (planejar, redigir rascunhos, reler, revisar e cuidar da apresentação);
- 4.9. Projetos didáticos ou seqüências didáticas em que os alunos produzam textos com propósitos sociais e tenham que revisar distintas versões até considerarem o texto bem-escrito, cuidando da apresentação final.

#### QUADRO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação deve ser um processo formativo contínuo, que não necessita de situações distintas das cotidianas. Portanto, o que aqui se apresentam são alguns critérios para que os professores possam melhor analisar e avaliar o que se passa na sala de aula, particularmente o avanço dos alunos em relação às expectativas de aprendizagem. Na primeira coluna de cada quadro estão as expectativas; na segunda, as atividades que devem fazer parte do planejamento semanal (conforme já indicado nas Orientações Didáticas); e, na última coluna, estão alguns tópicos que podem ser observados e que indicam se o aluno alcançou estas expectativas.

As situações propostas na segunda coluna são praticamente as mesmas ao longo das quatro séries. Isso ocorre porque o que deve variar é a complexidade do gênero textual abordado e o grau de expectativa.



1ª série do Ciclo I		
Expectativa de que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno...
Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado.	Roda de curiosidades <sup>2</sup> . Roda de biblioteca <sup>3</sup> .	Consegue esperar sua vez de falar. Permanece dentro do assunto da conversa. Elabora perguntas referentes aos assuntos tratados.
Planejar sua fala adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano.	Situações do cotidiano escolar, como ao dirigir-se à professora ou a outros adultos da escola, dar recados, fazer solicitações.	Preocupa-se em dar a informação completa.
Apreciar textos literários.	Leitura pelo professor de textos literários.	Escuta atentamente. Faz comentários sobre a trama, os personagens e cenários. Relembra trechos. Consegue relacionar as ilustrações com os trechos da história.
Recontar histórias conhecidas, recuperando algumas características da linguagem do texto lido pelo professor.	Roda de biblioteca. Produção oral com destino escrito.	Consegue recontar uma história que ouviu mantendo a seqüência, sem esquecer trechos que comprometam o entendimento da história. Recupera trechos da história ouvida usando expressões ou termos do texto escrito.
Ler, com ajuda do professor, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto e as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.	Leitura compartilhada <sup>4</sup> com o professor de textos de diferentes gêneros.	Tenta ler buscando pistas no próprio texto, nas ilustrações e em informações que tem sobre o tema ou sobre aquele tipo de texto. Arrisca-se a ler e dá palpites que têm pertinência (em relação ao tema, ao portador ou à ilustração).

<sup>2</sup> Situação em que os alunos, sentados em roda, com a mediação do professor, trazem notícias, objetos ou informações sobre temas diversificados para conversar a respeito.

<sup>3</sup> Situação em que os alunos, num dia estipulado para fazer empréstimo de livros do acervo da classe ou da biblioteca (sala de leitura) da escola, compartilham impressões e fazem recomendações a respeito dos livros lidos.

<sup>4</sup> O professor lê, e os alunos têm o mesmo texto em mãos para poder acompanhar a leitura.

1ª série do Ciclo I		
Expectativa de que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno...
Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos (ausência de marcas de nasalização, hipo e hipersegmentação, entre outros).	Escrita pelo aluno.	Escreve segundo a hipótese alfabética de escrita, considerando o valor sonoro e a quantidade necessária de letras, ainda que cometa erros.
Escrever alfabeticamente <sup>5</sup> textos que conhece de memória (o texto falado, e não a sua forma escrita), tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros.	Escrita e leitura pelo aluno de listas, parlendas, canções, poemas, trava-línguas e legendas.	Escreve o texto fazendo um autoditado <sup>6</sup> e lendo o que escreveu.
Reescrever – ditando para o professor ou os colegas e, quando possível, de próprio punho – histórias conhecidas, considerando as idéias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.	Produção oral com destino escrito.	Acompanha com interesse as atividades de ditado do professor. Utiliza ou sugere expressões ou palavras diferentes das que usa cotidianamente para compor o texto. Dá sugestões sobre o que precisa ser escrito, preocupando-se em não omitir informações importantes. Dá sugestões sobre a melhor forma de escrever, buscando alternativas que tornem o texto interessante, claro e belo.
Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais), ditando para o professor ou os colegas e, quando possível, de próprio punho.	Produção de texto pelo aluno. Produção oral com destino escrito.	Participa das discussões feitas para buscar resolver problemas encontrados durante a produção do texto. Dá idéias para superar tais problemas ou se posiciona quanto à melhor alternativa entre algumas soluções apresentadas pelos colegas.
Revisar textos coletivamente com ajuda do professor.	Produção oral com destino escrito. Revisão coletiva.	

<sup>5</sup> Ainda que com erros de ortografia.

<sup>6</sup> O aluno conhece de cor o texto e o “dita” para si mesmo.

2ª série do Ciclo I

Expectativa de que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno...
Participar de situações de intercâmbio oral ouvindo com atenção, formular e responder perguntas, explicar e compreender explicações, manifestar opiniões sobre o assunto tratado.	Roda de curiosidades. Roda de biblioteca. Conversas realizadas a partir de leituras compartilhadas coletivas ou em duplas. Discussões relacionadas aos projetos didáticos.	Utiliza termos ou expressões pertinentes aos assuntos tratados (refere-se, por exemplo, a um “personagem” ao comentar um livro); faz perguntas; expõe suas idéias e opiniões, escuta as idéias e opiniões dos outros.
Apreciar textos literários.	Leitura pelo professor de textos literários.	Escuta atentamente. Faz comentários sobre a trama, os personagens e os cenários. Relembra trechos. Compara textos lidos ou ouvidos.
Ler, por si mesmos, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto e as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.	Leitura pelo aluno de textos de divulgação científica. Leitura pelo aluno de textos literários.	Consegue ler os textos de divulgação científica e rerepresentar o conteúdo utilizando suas palavras. Localiza nos textos informações que foram previamente solicitadas, grifa informações completas e rerepresenta resumidamente algumas informações aprendidas a partir da leitura. Consegue ler com ritmo e entonação, compreende o que lê e diverte-se ou se entretém com a leitura.
Ler, com ajuda do professor, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas).	Leitura compartilhada.	Consegue rerepresentar o conteúdo utilizando suas palavras. Faz perguntas e colocações pertinentes.
Reescrever, de próprio punho, histórias conhecidas, considerando as idéias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.	Produção de texto pelo aluno.	Utiliza expressões ou palavras diferentes das que usa cotidianamente para compor o texto. Utiliza trechos da história usando expressões ou termos do texto escrito. Coloca os principais acontecimentos da narrativa na seqüência original.
Produzir textos de autoria de próprio punho utilizando recursos da linguagem escrita.	Produção de texto pelo aluno. Produção oral com destino escrito.	Planeja o que vai escrever, respeita as características do gênero proposto, preocupa-se com seu leitor e escolhe palavras e expressões pertencentes à linguagem escrita.
Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor ou em parceria com colegas.	Revisão em duplas e coletiva.	Participa das discussões feitas para resolver problemas encontrados na revisão de um texto. Dá idéias para superar tais problemas ou se posiciona em relação à melhor alternativa entre algumas soluções apresentadas pelos colegas. Fica atento aos aspectos ortográficos trabalhados em classe.

3ª série do Ciclo I

Expectativa de que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno...
Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas justificando suas respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, fazer colocações considerando as falas anteriores.	Roda de curiosidades. Roda de biblioteca. Conversas realizadas a partir de leituras compartilhadas coletivas ou em duplas. Discussões relacionadas aos projetos.	Expõe sua opinião sobre o que foi lido, complementa informações com conhecimentos que já possui e ouve os colegas com atenção, tanto nas situações coletivas como nos momentos de trabalho em duplas. Expõe oralmente conteúdos aprendidos durante os projetos utilizando uma linguagem mais formal. Refere-se a falas de seus colegas ou professor para associar às suas próprias idéias.
Apreciar textos literários.	Leitura pelo professor. Roda de biblioteca.	Escuta atentamente. Faz comentários sobre a trama, os personagens e os cenários. Relembra trechos. Compara textos lidos ou ouvidos. Busca, por conta própria na sala de leitura ou na própria classe, textos dos quais goste.
Selecionar, em parceria, textos em diferentes fontes para busca de informações.	Leitura pelo aluno. Atividades relacionadas ao desenvolvimento de projetos.	Busca o texto que precisa em portadores adequados. Utiliza títulos, subtítulos, sumários ou índices para descartar textos que não interessam aos seus propósitos.
Localizar, em parceria, informações nos textos apoiando-se em títulos e subtítulos, imagens e negritos e selecionar as que são relevantes, utilizando procedimentos de estudo como copiar a informação que interessa, grifar e fazer anotações (em enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas).		Copia apenas a informação relevante, grifa os pontos principais e faz notas que indicam que compreende as idéias principais do texto/parágrafo.
Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero.	Leitura pelo aluno.	Lê livros ou gibis para se divertir; consulta enciclopédias e outros portadores de textos de divulgação científica quando quer aprender sobre um tema; sabe consultar guias; utiliza o jornal para informar-se etc.

3ª série do Ciclo I

Expectativa de que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno...
Reescrever e/ou produzir textos de autoria, com apoio do professor, utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto.	Produção de texto pelo aluno.	Planeja o que vai escrever perguntando ao professor ou discutindo em dupla como conseguirão se fazer entender, se os propósitos de seu texto serão atingidos e se a linguagem está adequada; faz rascunhos; relê o que escreve e altera quando não se dá por satisfeito.
Revisar textos (próprios e de outros), coletivamente, com a ajuda do professor ou em parceria com os colegas, do ponto de vista da coerência e da coesão, considerando o leitor.	Revisão coletiva ou em duplas.	Participa das discussões orientadas pelo professor em torno dos textos, propondo melhorias, e justifica suas propostas para remeter-se ao provável leitor.
Revisar, coletivamente, com a ajuda do professor, textos (próprios e de outros) do ponto de vista ortográfico.	Revisão coletiva.	Fica atento aos aspectos ortográficos trabalhados em classe desde a 2ª série.

4ª série do Ciclo I

Expectativa de que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno...
Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas justificando suas respostas, compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, argumentar e contra-argumentar.	Roda de curiosidades. Roda de biblioteca. Conversas realizadas a partir de leituras compartilhadas coletivas ou em duplas. Discussões relacionadas aos projetos.	Expõe sua opinião sobre o que foi lido, complementa informações com conhecimentos que já possui e ouve os colegas com atenção, tanto nas situações coletivas como nos momentos de trabalho em duplas. Expõe oralmente conteúdos aprendidos durante os projetos utilizando uma linguagem mais formal. Fundamenta suas idéias não apenas em opiniões pessoais, mas também em informações aprendidas. Refere-se às falas de seus colegas ou da professora para associar às suas próprias idéias. Sabe contrapor suas idéias às de outros retomando os argumentos utilizados e rebatendo-os com os seus próprios.
Planejar e participar de situações de uso da linguagem oral sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita para organizar sua exposição.	Atividades de comunicação oral.	Comunica-se com uma linguagem formal, sem ter de, necessariamente, ler. Organiza <i>slides</i> ou cartazes relacionados à sua fala – sem ser uma repetição dela, mas um complemento.

4ª série do Ciclo I		
Expectativa de que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno...
<p>Apreciar textos literários.</p>	<p>Leitura pelo professor. Roda de biblioteca.</p>	<p>Escuta atentamente. Compara textos lidos ou ouvidos. Identifica seus autores e gêneros preferidos, buscando, por conta própria na sala de leitura ou na própria classe, textos dos quais goste. Faz indicações literárias aos seus colegas apoiando-se em características da trama, personagens, autor ou gênero.</p>
<p>Selecionar os textos de acordo com os propósitos de sua leitura, sabendo antecipar a natureza de seu conteúdo e utilizando a modalidade de leitura mais adequada.</p>	<p>Leitura pelo aluno.</p>	<p>Utiliza títulos, subtítulos, sumários ou índices para descartar textos que não interessam aos seus propósitos. Faz uma leitura global para separar o que pode lhe interessar. Sabe dizer por que escolhe ou descarta um texto/portador apoiando-se em informações do conteúdo do texto, do seu portador ou do gênero.</p>
<p>Utilizar recursos para superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes).</p>		<p>Pede ajuda aos colegas e ao professor, relê o trecho que provoca dificuldades, continua a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consulta outras fontes, como dicionário ou glossário.</p>
<p>Reescrever e/ou produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos, discursivos ou notacionais, do texto.</p>	<p>Produção de texto pelo aluno.</p>	<p>Planeja o que vai escrever, escolhendo o melhor, propósitos de seu texto serão atingidos e se a linguagem está adequada; faz rascunhos; relê o que escreve e altera quando não se dá por satisfeito.</p>

4ª série do Ciclo I		
Expectativa de que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno...
Revisar textos (próprios e de outros), em parceria com os colegas, assumindo o ponto de vista do leitor com intenção de evitar repetições desnecessárias (por meio de substituição ou uso de recursos da pontuação); evitar ambigüidades; articular partes do texto; garantir concordância verbal e nominal.		Participa das discussões em torno dos textos, propondo mudanças e justifica suas propostas remetendo-se ao provável leitor. Propõe substituição de palavras repetidas; identifica problemas de concordância e procura solucioná-los.
Revisar textos (próprios e de outros) do ponto de vista ortográfico.	Revisão de textos.	Fica atento aos aspectos ortográficos trabalhados em classe desde a 2ª série.

### Bibliografia

**Brasil.** Secretaria de Educação Fundamental. *PCN: Língua Portuguesa*. Vol. 4. Brasília: MEC/SEF, 1997.

**Brasil.** Secretaria de Educação Fundamental. PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Brasília: MEC/SEF, 2001.

**Buenos Aires.** Secretaria de Educación. *Actualización Curricular – EGB Lengua*. Documento de Trabajo n. 2. Buenos Aires: Dirección de Curriculum, 1996.

**Ferreiro, E.** *Alfabetização, Letramento e Construção de Unidades Lingüísticas*. Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida.

**Kleiman, A. B.** *Texto e Leitor*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

**Lerner, D.** É Possível Ler na Escola? In: Lerner, D. *Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário*. (Trad. de E. Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2002. Promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

**Secretaria Municipal de Educação.** *Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo I*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

**Teberosky, A.** (Org.). *Contextos de Alfabetização Inicial*. Artmed, 2004.

**Teberosky, A.** *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas/Petrópolis: Vozes, 1993.

**Weisz, T.** *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

## Expectativas de aprendizagem

# MATEMÁTICA

## INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado, como já colocado, a partir das *Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática*, publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com a intenção de subsidiar o ensino dos conteúdos mais relevantes a ser garantidos ao longo das quatro séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Outro propósito importante deste documento é, com a indicação do que os alunos deverão, progressivamente, aprender durante as quatro séries, provocar a reflexão e a discussão entre os professores.

### Aprender e ensinar Matemática

Ao pensar os processos de ensino e de aprendizagem, é preciso considerar três variáveis fundamentais e as necessárias relações que se estabelecem entre elas: aluno, professor e conhecimento matemático.

Na perspectiva aqui adotada, caberá ao professor ser o mediador entre o conhecimento matemático e o aluno, e para isso ele precisará:

- pautar-se pela concepção do conhecimento matemático como ciência viva, aberta à incorporação de novos conhecimentos;
- conhecer os conceitos e procedimentos que se pretende ensinar;
- conhecer os procedimentos da didática da Matemática, que transforma o conhecimento matemático formalizado em conhecimento escolar que pode ser compreendido pelo aluno.

É preciso considerar os obstáculos envolvidos na construção dos conceitos matemáticos para que se possa compreender como acontece sua aprendizagem pelos alunos.

Sabemos que os obstáculos não estão presentes somente na complexidade dos conteúdos, mas são determinados também pelas características cognitivas, sociais e culturais de quem aprende.

A *contextualização* dos conhecimentos ajuda os alunos a torná-los mais significativos estabelecendo relações com suas vivências cotidianas e atribuindo-lhes sentido. Porém, é preciso também promover a sua *descontextualização*, garantindo que possam observar regularidades, generalizar e transferir tais conhecimentos a outros contextos, pois um conhecimento só torna-se pleno quando pode ser aplicado em situações diferentes daquelas que lhe deram origem.

O estabelecimento de conexões é fundamental para que os alunos compreendam os conteúdos matemáticos e contribui para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

Se, nas relações entre professor, aluno e conhecimento matemático, o professor é um mediador, organizador e consultor, cabe ao aluno o papel de *agente* da construção do conhecimento.

Essa concepção se contrapõe à idéia de que o que cabe ao professor é transmitir os conteúdos por meio de explicações, exemplos e demonstrações seguidas de exercícios de fixação.



Por outro lado, acentua a idéia de que o aluno é agente da construção de seu conhecimento quando, numa situação de resolução de problemas, ele é estimulado a estabelecer conexões entre os conhecimentos já construídos e os que precisa aprender.

Também é importante observar que acontece aprendizagem na interação entre alunos. A cooperação entre pares, na busca de soluções, e o esforço em explicitar o pensamento e compreender o do outro favorecem a reestruturação e ampliação do próprio pensamento.

### OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO CICLO I

O ensino de Matemática nas quatro primeiras séries da escolaridade deve garantir que, no decorrer do Ciclo I, os alunos se tornem capazes de:

- Compreender que os conhecimentos matemáticos são meios para entender a realidade.
- Utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar e responder a questões elaboradas a partir de sua própria curiosidade.
- Observar aspectos quantitativos e qualitativos presentes em diferentes situações e estabelecer relações entre eles, utilizando conhecimentos relacionados aos números, às operações, às medidas, ao espaço e às formas, ao tratamento das informações.
- Resolver situações-problema, a partir da interpretação de enunciados orais e escritos, desenvolvendo procedimentos para planejar, executar e checar soluções (formular hipóteses, fazer tentativas ou simulações), para comunicar resultados e compará-los com outros, validando ou não os procedimentos e as soluções encontradas.
- Comunicar-se matematicamente apresentando resultados precisos e argumentar sobre suas hipóteses, fazendo uso da linguagem oral e de representações matemáticas e estabelecendo relações entre elas.
- Sentir-se seguro para construir conhecimentos matemáticos, incentivando sempre os alunos na busca de soluções.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa na busca de soluções para situações-problema, respeitando seus modos de pensar e aprendendo com eles.

2

### EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

**Os alunos, ao final da 1ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:**

CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Números	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar números para expressar quantidades de elementos de uma coleção e para expressar a ordem numa seqüência;</li> <li>• Utilizar diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, formar pares, estimativa e correspondência de agrupamentos;</li> <li>• Organizar agrupamentos para facilitar a contagem e a comparação entre coleções;</li> <li>• Contar em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc.;</li> <li>• Reconhecer grandezas numéricas pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica;</li> <li>• Produzir escritas numéricas identificando regularidades e regras do sistema de numeração decimal;</li> <li>• Ler, escrever, comparar e ordenar números pela compreensão das características do sistema de numeração;</li> <li>• Contar em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado.</li> </ul>

Operações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar e resolver situações-problema, compreendendo significados da adição;</li> <li>• Construir fatos básicos da adição a partir de situações-problema para a constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo;</li> <li>• Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos que envolvem a adição;</li> <li>• Interpretar, resolver e formular situações-problema, compreendendo os significados da subtração;</li> <li>• Construir fatos básicos da subtração a partir de situações-problema para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo;</li> <li>• Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos que envolvem a subtração;</li> <li>• Resolver situações-problema, compreendendo os significados da multiplicação e da divisão, utilizando estratégias pessoais.</li> </ul>
Espaço e forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e também em indicações de posição;</li> <li>• Identificar a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e também em indicações de direção e sentido;</li> <li>• Observar e reconhecer figuras geométricas tridimensionais presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem e identificar algumas de suas características.</li> </ul>
Grandezas e medidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre e ano – e utilização de calendários;</li> <li>• Comparar grandezas de mesma natureza por meio do uso de instrumentos de medida conhecidos – fita métrica, balança, recipientes de um litro etc.</li> </ul>
Tratamento da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coletar e organizar informações por meio de registros pessoais (idade, números de irmãos, meses de nascimento, esportes preferidos etc.).</li> </ul>

**Os alunos, ao final da 2ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:**

CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Números	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler, escrever, comparar e ordenar números pela compreensão das características do sistema de numeração;</li> <li>• Contar em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado.</li> </ul>
Operações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar e resolver situações-problema envolvendo adição e subtração;</li> <li>• Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo mental e exato das adições;</li> <li>• Calcular a soma de números naturais utilizando técnica convencional ou não;</li> <li>• Utilizar estimativas para avaliar a adequação do resultado de uma adição;</li> <li>• Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo mental e exato das subtrações;</li> <li>• Calcular a subtração entre dois números naturais utilizando técnica convencional ou não;</li> <li>• Utilizar estimativas para avaliar a adequação do resultado de uma subtração;</li> <li>• Interpretar e resolver situações-problema, compreendendo os significados da multiplicação utilizando estratégias pessoais;</li> <li>• Calcular resultados de multiplicação por meio de estratégias pessoais;</li> <li>• Construir fatos básicos da multiplicação (por 2, por 3, por 4, por 5) a partir de situações-problema para a constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo;</li> <li>• Interpretar e resolver situações-problema, compreendendo os significados da divisão e utilizando estratégias pessoais.</li> </ul>

Espaço e forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar a localização de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços e croquis;</li> <li>• Representar a movimentação de um objeto ou pessoa no espaço por meio de esboços e croquis que mostrem trajetos;</li> <li>• Diferenciar figuras tridimensionais das figuras bidimensionais;</li> <li>• Perceber semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos;</li> <li>• Perceber semelhanças e diferenças entre pirâmides e triângulos, esferas e círculos.</li> </ul>
Grandezas e medidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e realizar possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores;</li> <li>• Estabelecer relação entre unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre e ano e fazer leitura de horas;</li> <li>• Produzir escritas que representem o resultado de uma medição, comunicando o resultado por meio de seus elementos constitutivos.</li> </ul>
Tratamento da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e interpretar tabelas simples;</li> <li>• Ler e compreender gráficos de coluna.</li> </ul>

**Os alunos, ao final da 3ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:**

CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Números	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número natural dado;</li> <li>• Reconhecer números naturais e números racionais no contexto diário;</li> <li>• Ler números racionais de uso freqüente na representação fracionária e decimal;</li> <li>• Reconhecer as regras do sistema de numeração decimal.</li> </ul>
Operações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar e resolver situações-problema compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais;</li> <li>• Construir fatos básicos da multiplicação (por 6, por 7, por 8, por 9) a partir de situações-problema para a constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo;</li> <li>• Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos que envolvem a multiplicação;</li> <li>• Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos que envolvem a divisão;</li> <li>• Calcular o resultado de operações com os números naturais por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais.</li> </ul>
Espaço e forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar no plano a posição de uma pessoa ou objeto;</li> <li>• Representar no plano a movimentação de uma pessoa ou objeto;</li> <li>• Reconhecer semelhanças e diferenças entre corpos redondos (esfera, cone e cilindro);</li> <li>• Reconhecer semelhanças e diferenças entre poliedros (prismas e pirâmides) e identificar elementos como faces, vértices e arestas;</li> <li>• Explorar planificações de figuras tridimensionais;</li> <li>• Identificar figuras poligonais e circulares nas superfícies planas das figuras tridimensionais.</li> </ul>

Grandezas e medidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as unidades usuais de medida (metro, centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro e mililitro);</li> <li>• Utilizar em situações-problema unidades usuais de medida (metro, centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro e mililitro);</li> <li>• Utilizar unidades usuais de temperatura em situações-problema;</li> <li>• Utilizar medidas de tempo (dias e semanas, horas e dias, semanas e meses);</li> <li>• Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema;</li> <li>• Estabelecer relações entre unidades usuais de medida de uma mesma grandeza (metro e centímetro, metro e quilômetro, litro e mililitro, grama e quilograma);</li> <li>• Calcular o perímetro e a área de figuras planas.</li> </ul>
Tratamento da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver situações-problema com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas simples e gráficos de colunas;</li> <li>• Interpretar gráficos e tabelas com base em informações contidas em textos jornalísticos, científicos ou outros.</li> </ul>

**Os alunos, ao final da 4ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:**

CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Números	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal;</li> <li>• Reconhecer e representar números racionais;</li> <li>• Explorar diferentes significados das frações em situações-problema: parte-todo, quociente e razão;</li> <li>• Escrever e comparar números racionais de uso freqüente nas representações fracionária e decimal;</li> <li>• Identificar e produzir frações equivalentes.</li> </ul>
Operações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender diferentes significados das operações envolvendo números naturais;</li> <li>• Resolver adições e subtrações com números naturais por meio de estratégias pessoais e do uso de técnicas operatórias convencionais;</li> <li>• Resolver multiplicações e divisões com números naturais por meio de estratégias pessoais e do uso de técnicas operatórias convencionais;</li> <li>• Compreender diferentes significados da adição e subtração envolvendo números racionais escritos na forma decimal;</li> <li>• Resolver operações de adição e subtração de números racionais na forma decimal por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais;</li> <li>• Resolver problemas que envolvem o uso da porcentagem no contexto diário, como 10%, 20%, 25%, 50%.</li> </ul>
Espaço e forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar e representar a posição ou a movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço e construir itinerários;</li> <li>• Reconhecer semelhanças e diferenças entre poliedros;</li> <li>• Identificar elementos como faces, vértices e arestas de poliedros;</li> <li>• Identificar semelhanças e diferenças entre polígonos, usando critérios como número de lados, número de ângulos, eixos de simetria e rigidez;</li> <li>• Compor e decompor figuras planas;</li> <li>• Ampliar e reduzir figuras planas.</li> </ul>
Grandezas e medidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar unidades usuais de tempo e temperatura em situações-problema;</li> <li>• Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema;</li> <li>• Utilizar unidades usuais de comprimento, massa e capacidade em situações-problema;</li> <li>• Calcular o perímetro de figuras;</li> <li>• Calcular a área de retângulos ou quadrados;</li> <li>• Utilizar medidas como <math>\text{cm}^2</math>, <math>\text{m}^2</math>, <math>\text{km}^2</math> e alqueire.</li> </ul>

Tratamento da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas simples, gráficos de colunas, tabelas de dupla entrada e gráficos de barras;</li> <li>• Ler informações apresentadas de maneira organizada por meio de gráficos de linha e de setor;</li> <li>• Construir gráficos e tabelas com base em informações contidas em textos jornalísticos, científicos ou outros;</li> <li>• Identificar as possíveis maneiras de combinar elementos de uma coleção e de contabilizá-las por meio de estratégias pessoais;</li> <li>• Utilizar a noção de probabilidade em situações-problema simples.</li> </ul>
--------------------------	--

## ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

**(O trecho que segue reproduz integralmente as Orientações Didáticas publicadas pela SME de São Paulo.)**

As orientações que seguem têm como objetivo contribuir no planejamento de situações didáticas que favoreçam a concretização das expectativas de aprendizagem apontadas neste documento.

### Números, Sistema de Numeração e Operações

- Rodas de contagem que estimulem os alunos a buscar estratégias que facilitem a identificação de quantidades.
- Formar coleções com diferentes objetos, como adesivos, lacres de alumínio, miniaturas, bolinhas de gude e figurinhas, contribui de forma significativa para que os alunos contem todos os elementos, mantendo a ordem ao enunciar os nomes dos números e observando que o último número corresponde ao total de objetos da coleção.
- Situações envolvendo números para que os alunos possam identificar a função que eles desempenham naquele contexto: números para quantificar, números para ordenar, entre outros.
- Construção de fichas de identificação de cada aluno contendo números que indicam diferentes aspectos; por exemplo, idade, peso, altura, número de pessoas que moram na mesma casa, datas de nascimentos, número de animais que possui, entre outros. Proporcionar um espaço onde as crianças possam trocar as fichas e ler e interpretar as informações numéricas.
- Atividades de comparação de quantidades entre duas coleções, verificando se possuem o mesmo número de elementos ou se possuem mais ou menos, utilizando para isso diferentes estratégias: correspondência um a um e estimativas.
- Situar pessoas ou objetos numa lista ordenada; por exemplo, ordenar uma seqüência de fatos, identificar a posição de um jogador numa situação de jogo.
- Jogos de trilha para indicar avanços e recuos numa pista numerada. Jogos de trocas para estabelecer equivalência entre valores de moedas e cédulas.
- Construção e análise de cartazes e quadros numéricos que favoreçam a identificação da seqüência numérica, como, por exemplo, o calendário.
- Elaboração de cartazes com números recortados de jornais e revistas para que os alunos possam comparar e ordenar números.
- Registro e observação dos números das ruas: onde a numeração começa, onde termina, se a numeração de um lado é igual à do outro; como se dá a numeração entre uma casa e outra, se ela é ou não seqüencial; levantamento do número da casa dos alunos.
- Atividades para compreender que os números podem ser utilizados em diferentes contextos, como, por exemplo:

Complete o texto utilizando números que mais se adequarem ao contexto.

“No dia \_\_\_\_ do mês \_\_\_\_\_ do ano \_\_\_\_\_ começou o campeonato esportivo da nossa escola. Foram \_\_\_\_ dias de campeonato com \_\_\_\_ modalidades esportivas. Participaram do evento \_\_\_\_ equipes masculinas e \_\_\_\_ equipes femininas. Os \_\_\_\_ alunos da nossa turma fizeram bonito no campeonato: o grupo dos meninos ganhou \_\_\_\_ jogos e o grupo das meninas ganhou \_\_\_\_ jogos. O encerramento do campeonato foi uma festa linda, aberta para os pais e para a comunidade, da qual participaram mais de \_\_\_\_ pessoas.”

- Atividades que façam uso de cédulas e moedas, ábaco e calculadoras.

### Atividades de Cálculo

- Uso da calculadora em situações de cálculo; por exemplo:

Pedir aos alunos que digitem um número. Em seguida, perguntar como se pode, a partir dele, obter o número 80, usando a calculadora.

- Identificação de resultados de cálculos usando estimativas:

“Assinale a resposta que indica o intervalo em que se encontra o resultado da soma entre 750 e 230.

- a) entre 1000 e 1100
- b) entre 900 e 1000
- c) entre 800 e 900”

- Análise de situações de cálculo para identificar a operação realizada e testar hipóteses usando a calculadora; por exemplo:

“Os números envolvidos no cálculo são 250 e 5, o resultado obtido é 1250, a operação realizada é: \_\_\_\_\_”

- Atividades para introduzir o estudo dos números racionais a partir de situações em que os números naturais não conseguem exprimir a medida de uma grandeza ou o resultado de uma divisão. Exemplo:

“Distribuir 5 chocolates, igualmente, para 4 crianças. Registre a representação numérica que caberá a cada criança.”

- Utilização da calculadora para construir representações de números racionais na forma decimal; por exemplo:

“Digite o número 1 na calculadora, divida por 2 e anote o resultado obtido. Divida novamente por 2 e anote o resultado obtido. Faça este mesmo procedimento novamente e anote o resultado. O que você observou fazendo esta atividade?”

### Geometria

- Jogos e brincadeiras em que seja necessário situar-se ou se deslocar no espaço, recebendo e dando instruções, usando vocabulário de posição. Exemplos: Jogos de Circuito, Caça ao Tesouro, Batalha Naval.
- Relatos de trajetos e construções de itinerários de percursos conhecidos ou a partir de instruções dadas oralmente e por escrito.
- Construções de maquetes e plantas da sala de aula e de outros espaços, identificando semelhanças e diferenças entre uma maquete e uma planta.
- Análise de fotografias de lugares ou de percursos conhecidos para descrever como é o lugar ou o percurso e a posição em que se encontra quem tirou a foto.

- Desenhar o percurso de casa à escola e propor que os alunos troquem e comparem seus desenhos e façam a leitura do percurso dos colegas.
- Leitura de guias de ruas, mapas e croquis fazendo uso das referências de localização.
- Organização de exposições com desenhos e fotos de formas encontradas na natureza ou produzidas pelo homem, como folhas, flores, frutas, pedras, árvores e animais marinhos e de objetos criados pelo homem, para que os alunos possam perceber suas formas.
- Modelagem de objetos em massa, sabão e sabonete reproduzindo formas geométricas. Organizar exposições com os objetos construídos.
- Jogos para adivinhar um determinado objeto referindo-se apenas ao formato do mesmo.
- Construções de dobraduras e quebra-cabeças para criar mosaicos com formas geométricas planas e observar simetrias.
- Classificação de sólidos geométricos a partir de critérios como superfícies arredondadas, superfícies planas e vértices, entre outros.
- Montagem e desmontagem de caixas com formatos diferentes para observar a planificação de alguns sólidos geométricos.
- Atividades de dobradura para identificar eixos de simetria e retas paralelas.

## Medidas

- Experimentos que levem os alunos a utilizar as grandezas físicas, identificar atributos a ser medidos e interpretar o significado da medida.
- Atividades de medida utilizando partes do corpo e instrumentos do dia-a-dia: fita métrica, régua, balança, recipiente de um litro, que permitam desenvolver estimativas e cálculos envolvendo as medidas.
- Atividades que explorem padrões de medidas não convencionais; por exemplo, medir o comprimento da sala com passos.
- Observação de embalagens para identificar grandezas e suas respectivas unidades de medida.
- Elaborar livros de receitas de culinária, de massas de modelar, de tintas, de sabonetes, de perfumes etc. (ampliar e reduzir receitas).
- Converter medidas não padronizadas no dia-a-dia em medidas padrão; por exemplo:  
 “1 xícara de açúcar equivale a \_\_\_\_ gramas;  
 1 xícara de farinha de trigo equivale a \_\_\_\_ gramas”.
- Atividades que permitam fazer marcações do tempo e identificar rotinas: manhã, tarde e noite; ontem, hoje e amanhã; dia, semana, mês e ano; hora, minuto e segundo.
- Construção da linha do tempo para contar a sua própria história ou a história de vida de alguém conhecido ou da própria família.
- Organização de exposição com instrumentos usados para medir: balanças, fitas métricas, relógios de ponteiro e digital, ampulhetas, cronômetros.
- Atividades de empacotamento para observação de formatos e tamanhos de caixas, saquinhos de supermercados, diferentes saquinhos de papel (embalagem para pipoca, pão, cachorro-quente), entre outras.
- Análise de situações apresentadas em folhetos de supermercado para identificar ofertas enganosas, situações que acarretam prejuízo e que apresentam vantagens.
- Comparação entre dimensões reais e as de uma representação em escala, percebendo que muitos objetos não podem ser representados em suas reais dimensões, como, por exemplo, um carro, uma caminhão, uma casa.

- Atividades para explorar as noções de perímetro e de área a partir de situações-problema que permitam obter a área por decomposição e por composição de figuras, usando recortes e sobreposição de figuras, entre outras.
- Comparar figuras que tenham perímetros iguais e áreas diferentes, ou que tenham perímetros diferentes, mas áreas iguais.

### **Tratamento da Informação**

- Leitura e discussão sobre dados relacionados à saúde, educação, cultura, lazer, alimentação, meteorologia e pesquisa de opinião, entre outros, organizados em tabelas e gráficos (barra, setores, linhas e pictóricos) que aparecem em jornais, revistas, rádio, TV e internet.
- Organização de pesquisas relacionadas a assuntos diversos: desenvolvimento físico, aniversário dos alunos, programas de TV preferidos e animais de que mais gostam, entre outros.
- Preparação e simulação de um jornal ou de reportagens feitas pelos alunos, comunicando através de tabelas ou gráficos o assunto pesquisado por eles.
- Resolução de situações-problema simples que ajudem os alunos a formular previsões a respeito do sucesso ou não de um evento; por exemplo, um jogo envolvendo números pares ou ímpares, o lançamento de um dado etc.