

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

SÉRGIO EDUARDO GOMES DA SILVA

QUINZE ANOS DE PROGRESSÃO CONTINUADA: A PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES

PRESIDENTE PRUDENTE

2015

SÉRGIO EDUARDO GOMES DA SILVA

QUINZE ANOS DE PROGRESSÃO CONTINUADA: A PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente - SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Titular Cristiano Amaral Gaborggini Di Giorgi .

PRESIDENTE PRUDENTE

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

S583q Silva, Sérgio Eduardo Gomes da.
Quinze Anos de Progressão Continuada : a percepção dos professores /
Sérgio Eduardo Gomes da Silva. - Presidente Prudente : [s.n], 2015
175 f.

Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Progressão Continuada. 2. Percepção dos professores. 3.
Municipalização do Ensino. I. Silva, Sérgio Eduardo Gomes da. II. Di Giorgi,
Cristiano Amaral Garboggini. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade
de Ciências e Tecnologia. IV. Quinze Anos de Progressão Continuada : a
percepção dos professores.

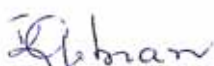
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
(ORIENTADOR)



Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
(FCT/UNESP)



Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran
(UNOESTE)



SÉRGIO EDUARDO GOMES DA SILVA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 26 DE MARÇO DE 2015.

RESULTADO: APROVADO

À minha mãe, minha heroína!

Aos meus familiares e amigos.

A todos os educadores que acreditam que a educação é uma arma transformadora.

AGRADECIMENTOS

Terra a vista! Enfim ancoramos em terra firme, chegamos ao final de uma longa viagem. Enfrentamos tempestades, fortes ventos, por muitas vezes o mar ficou agitado, mas também contemplamos lindas auroras. A viagem foi longa e felizmente chegamos ao seu final! Quero externar meus votos de gratidão a todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta viagem, em especial...

... a Deus, por conceder-me o dom da vida, sendo fonte de inspiração para prosseguir adiante;

... a minha querida e amada mãe, mulher guerreira, valente e de fibra. Obrigado por estar sempre ao meu lado ensinando-me a lutar de forma digna e honesta. Te amo mamãe!

... ao meu pai, que mesmo distante contribuiu com parte de minha caminhada. Obrigado!

... à minha família que sempre torceu por mim e acreditou que pudesse chegar até aqui.

... ao meu professor e orientador, Prof. Titular Cristiano Amaral Gaborggini Di Giorgi pela paciência, insistência e confiança na realização deste trabalho;

... ao meu amigo-irmão Edimar cuja trajetória estudantil e profissional se assemelha muito a minha. Cursamos o CEFAM, Pedagogia na mesma Universidade, Pós-graduação em Educação pela Unesp, atuamos como Professor dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Educação de Santo Anastácio, Diretor de Escola na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente... Ufa! Muita coisa em comum! Obrigado pelas contribuições e pelo incentivo!

... aos professores Alberto Albuquerque Gomes e Renata Junqueira de Souza pelas contribuições no exame de qualificação.

... ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE) pelas contribuições para o aprimoramento do meu projeto de pesquisa.

... à Maria Lúcia Alves Vilela e ao Alexandre Mativi pelas contribuições essenciais na reta final.

... aos amigos: Aparecido Loureço, Carol Bevilacqua, Carol Lopes, Angela Rubini, Simone Deák, Mônica Siqueira, Paula Gianfelice, Elisabete Mota, Márcia Satomi, Débora Christiane, Rose Colnago, Eneida Mantovani, Ederson Júnior, Carol Rezende, Patrícia Cralcev, Luciana Mazzaro, Ednete Novaes, e Vânia Belão pelo companheirismo e incentivo. Valeu galera!

... aos amigos que ganhei na minha nova jornada: Adriana Agudo, Gisele Salomão, Elisa Gomes Magalhães e Márcia Borges.

... a Direção, Professores, Funcionários e alunos da EMEF Prof. Alberico da Silva Cesar.

... aos Gestores, Professores e Funcionários da E.M “Dr. Pedro Furquim”, em especial Eliana Ximenes, Rosângela Cavalaro, Léia Zanelato e Andréia Pazetto.

... a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC).

... a supervisora Mara pelo incentivo.

... aos professores Yoshie Ussami Ferrari Leite, Graziela Zambão Abdian, Sílvio Militão e Vanda Moreira por compartilharem seus conhecimentos.

... aos professores que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa.

... ao Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho e aos funcionários da Seção Técnica de Pós-graduação: Ivonete, Carina, Cinthia e André.

O TEMPO

*O tempo...
Coloca ponto final
E inicia parágrafos!*

*O tempo...
Leva para longe
E traz para perto!*

*O tempo...
Voa quando não queremos
Demora quando não pedimos!*

*O tempo...
Grita em silêncio
Silencia-se em gritos!*

*O tempo...
É um misto de fragmentos
Em um processo contínuo!*

*O tempo...
É aquele que diz:
- Aproveite-me, seja feliz!*

*Pois,
O tempo...
Não permite retroceder!!!*

Sérgio Eduardo Gomes da Silva

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, partiu do questionamento sobre as influências das políticas de não reprovação no interior das escolas públicas brasileiras. A pesquisa teve como objetivo compreender as percepções dos professores da rede municipal de educação de Presidente Prudente – SP sobre o regime de progressão continuada quinze após sua implantação. O referencial teórico selecionado e discutido no corpo teórico envolveu estudos sobre municipalização do ensino e as principais discussões sobre as políticas de não reprovação. A pesquisa é de abordagem qualitativa enfatizando muito mais o processo do que o produto. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de dois questionários, sendo o primeiro composto por questões abertas e fechadas e o segundo usando a escala tipo Likert com questões somente fechadas em que os sujeitos da pesquisa manifestaram suas opiniões concordando ou discordando sobre as afirmativas propostas. Os questionários permitiram traçar o perfil dos professores participantes, compreender as percepções destes sobre o regime de progressão continuada nas categorias de análises selecionadas no aporte teórico. Como resultados, observamos que os professores possuem uma percepção negativa acerca da progressão continuada, que as ações de formação continuada não suprem as necessidades docentes para atuar neste modelo de escola pública e o desejo por retornar ao modelo seriado. Recomendamos aos elaboradores das políticas públicas educacionais do município, ao conselho municipal de educação, às agências formadoras, aos gestores escolares, aos professores e a comunidade escolar o fortalecimento dos espaços de discussão sobre as políticas de não reprovação bem como a construção de mecanismos para implementá-las com sucesso.

Palavras-chave: Progressão Continuada; Percepção dos Professores; Municipalização do Ensino.

ABSTRACT

This work, linked to the research line "Public Policy, School Organization and Teacher Education", it started questioning about the influences of flunking policies inside Brazilian public schools. The research aimed to understand the perceptions of teachers inside the local schools in Presidente Prudente education, São Paulo on continued progression system fifteen years after its implementation. The selected theoretical framework and discussed the theoretical body involved studies on education decentralization and the main discussions on flunk policies. The research is a qualitative approach which is emphasizing more the process than the product. Data collection was performed by applying two questionnaires, the first composed of open and closed questions and the second drawn from the Likert model with only closed questions where the subjects expressed their opinions agreeing or disagreeing on affirmative proposals. The questionnaires allowed to trace the profile of the teachers who was participatins, understand the perceptions of them on the regime of continued progression system in the categories of analysis selected in the theoretical framework. As a result, we found that teachers have a negative perception of continued progression system, the continued training activities do not meet the teachers needs to act in this public school model and the desire to return to the continued education model. We recommend the developers of educational policies of the municipality, the municipal board of education, the forming agencies, the school administrators, teachers and the school community strengthening forums for discussion on flunk policies as well as building mechanisms to implement them successfully.

Key words: continued progression system; Teachers' perception; Municipalization of education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEE – Conselho Estadual de Educação

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

GPFOPE – Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Espaço Escolar

HTP – Horário de Trabalho Pedagógico

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SARESP – Sistema de Avaliação e Rendimento Educacional de São Paulo

SEE – Secretaria Estadual de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1: Escolas em redes municipais e estaduais do Ensino Fundamental por forma de organização / Retrato do Brasil e Regiões / 2005, p. 78

Tabela 2: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das Escolas da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP, p. 93

Tabela 3: Número de professores por unidade participantes da pesquisa, p. 99

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1: Sexo dos professores participantes, p. 100

Gráfico 2: Idade dos Professores pesquisados – percentual por faixa etária, p. 101

Gráfico 3: Estado civil dos professores – percentual, p. 102

Gráfico 4: Situação funcional dos professores, p. 103

Gráfico 5: Tempo de Serviço na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – em anos, p. 104

Gráfico 6: Nível Superior de Escolaridade, p. 104

Gráfico 7: Formação profissional em nível de pós-graduação, p. 106

Gráfico 8: A progressão continuada contribui / contribuiu para a diminuição dos índices de evasão e repetência, p. 109

Gráfico 9: Em Presidente Prudente a Progressão Continuada nada mais é do que a aprovação automática dos alunos, p. 111

Gráfico 10: A formação continuada oferecida contempla as necessidades para os professores que trabalham no regime de progressão continuada, p. 113

Gráfico 11: A Rede Municipal de Educação faz orientações periódicas sobre o regime de progressão continuada, p. 113

Gráfico 12: O processo de implantação e alteração ocorreu mediante amplo debate e esclarecimento sobre seus fundamentos, p. 114

Gráfico 13: A progressão continuada desmotivou o aluno para aprender, p. 116

Gráfico 14: A progressão continuada colaborou para o aumento da indisciplina na escola, p. 117

Gráfico 15: A progressão continuada tirou a autoridade do professor, p. 117

Gráfico 16: Tipo de escola que estudou a maior parte do tempo, p. 118

Gráfico 17: Regime de organização da escola adotado a maior parte do tempo em que cursou o ensino fundamental, p. 119

Gráfico 18: A progressão continuada representa a melhor forma de organização para a escola pública no município de Presidente Prudente, p. 120

Gráfico 19: A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente deve abandonar o regime de progressão continuada e voltar para o regime seriado, p. 120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades e Programas de Pós-graduação envolvidos no levantamento bibliográfico, p. 24

Quadro 2: Trabalhos consultados nos Programas de Pós-Graduação (Período de 2000 a 2013), p. 25

Quadro 3: Número de Trabalhos Encontrados sobre a temática nos Programas de Pós-Graduação (Período de 2000 a 2013), p. 26

Quadro 4 - Objetivos Específicos e Procedimentos Metodológicos de Pesquisa, p. 90

Quadro 5 - Modelo de questão em escala tipo Likert p. 95

Quadro 6: Modelo 2 de questionário do tipo Likert p. 107

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
Problemas, objetivos e hipóteses.....	17
1. A Municipalização do Ensino no ideário das reformas políticas	31
1.1. Os municípios brasileiros: distintas realidades, dificuldades semelhantes.....	31
1.2.A questão dos conceitos.....	34
1.3. A municipalização do ensino no Brasil	40
1.4.O movimento de municipalização do ensino em São Paulo	54
2. As formas de organização da escola pública brasileira: Seriação, Ciclos e Progressão Continuada	64
2.1 A escola seriada.....	64
2.2 Políticas de não-reprovação	69
2.2.1 A Promoção Automática.....	69
2.2.2 O Sistema de Ciclos: alguns apontamentos	73
2.2.3 O Regime de Progressão Continuada	80
3. PERCURSO METODOLÓGICO	89
3.1 O delineamento metodológico.....	89
3.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	90
4. Progressão Continuada: o que nos dizem os professores?....	97
4.1 Perfil dos Professores participantes da pesquisa	97
4.1.1 Os professores segundo sexo, idade e estado civil	99
4.1.2 Os sujeitos da pesquisa: aspectos profissionais	102
4.2 Percepções dos professores sobre o Regime de Progressão Continuada.....	106
4.2.1 Afinal, o que nos revelam os professores?	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES	136
APÊNDICE A.....	137
APÊNDICE B	142
APÊNDICE C	146
APÊNDICE D.....	154
APÊNDICE E	159

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira, as relações que se estabelecem entre os profissionais da educação em seu interior, seu papel social em diferentes comunidades e as implicações das políticas públicas educacionais na realidade escolar sempre me inquietaram, desde minha formação inicial no Magistério enquanto aluno do CEFAM (Centro Específico de Aperfeiçoamento para o Magistério) no período de 2001 a 2003, durante os cursos de Geografia (2003 a 2006) e Pedagogia (2007 a 2012) pela Universidade Estadual Paulista (FCT – Unesp) campus de Presidente Prudente.

Durante os anos de minha formação acadêmica a necessidade de compreender como as políticas educacionais interferem e são percebidas no cotidiano escolar foi sendo intensificada, principalmente a partir do início de minha atuação como Professor de Educação Básica I da Rede Pública Estadual de São Paulo em 2006, momento em que grandes modificações já estavam em evidência no interior da escola pública.

Enquanto aluno do curso de Pedagogia, comecei a participar do GPFOPE (Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Espaço Escolar) devido à importância que os assuntos relacionados ao Espaço Escolar ocupavam em minha trajetória estudantil. Concomitante ao curso de Pedagogia cursei a disciplina Perspectivas e Tendências na Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT Unesp de Presidente Prudente na condição de aluno especial, disciplina que acabou acentuando a necessidade de ampliar a compreensão de políticas públicas como a Progressão Continuada.

Os anos de vida acadêmica, as participações de um grupo de pesquisa sobre o espaço escolar e a vivência profissional no interior de escolas públicas organizadas em Regime de Progressão Continuada proporcionaram a identificação de uma problemática em que esta nova forma de organização tornara-se a justificativa para a maioria dos problemas educacionais existentes na escola.

Esta relevante constatação favoreceu o desenvolvimento de um projeto de pesquisa em nível de mestrado para analisar as percepções dos professores da Rede

Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP sobre o Regime de Progressão Continuada quinze anos após sua implantação.¹

Além do contato teórico obtido nas vivências acadêmicas sobre o Regime de Progressão Continuada tive contato com este modelo de organização escolar em ocasiões de atuação profissional como docente concursado da Rede Estadual de São Paulo em escolas públicas estaduais (2006-2013) e em escolas municipais da Rede Municipal de Educação de Santo Anastácio (2009-2013). Nestes períodos pude vivenciar as pressões da Secretaria Estadual e Municipal de Educação, da Diretoria de Ensino, dos diretores e coordenadores pedagógicos para que a medida obtivesse êxito independente da forma utilizada para garantir a aprovação dos alunos.

Diante do desafio imposto pela democratização do ensino e da ampliação das oportunidades educacionais, acredito que o enfoque sobre as percepções dos professores proposto neste estudo poderá contribuir para a análise e identificação dos posicionamentos que se mantiveram ou sofreram algum tipo de alteração ao longo destes quinze anos de implantação.

Problemas, objetivos e hipóteses

O regime de progressão continuada², implantado na Rede Municipal de Presidente Prudente no ano letivo de 1998, com a promulgação do Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, possibilitou a continuidade³ da estruturação de ciclos escolares no ensino fundamental, permitindo a configuração de uma organização não-seriada das escolas públicas municipais.

A implantação de novas formas de organização da escola para além do sistema graduado tem gerado grande debate entre diversos segmentos da sociedade, uma vez que, representa uma mudança radical em relação ao modelo de escola convencional (MAINARDES, 2009, p. 8).

¹ O Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente entrou em vigor através do Decreto 13.489/1999 retroagindo seus efeitos ao ano de 1998.

² O histórico e a proposta do regime de progressão continuada serão retratados, especificamente, no Capítulo I.

³ Em Presidente Prudente dois movimentos precisam ser levados em conta ao analisar a progressão continuada. Primeiro, as escolas públicas do ciclo I no ano de 1998 pertenciam à Rede Estadual que implantou o regime em todas as escolas neste ano. Segundo, em 1999 em decorrência de outra política dos anos 1990, o município passa a gerir algumas escolas do Ciclo I devido ao processo de municipalização do ensino. Por isto, afirmamos que Presidente Prudente deu continuidade ao regime de progressão continuada. Estes processos serão mais bem detalhados no Capítulo I (Progressão Continuada) e Capítulo II (Municipalização do Ensino).

Uma breve retomada histórica nos permite entender que a ideia de flexibilização do tempo escolar e a necessidade de superar problemas, como a reprovação e o fracasso escolar não são tão recentes, e remonta ao período de transição do modo de produção feudal para o capitalista, momento em que a escola burguesa, na Europa, possibilitava uma organização escolar por anos ou níveis (SILVA, 2006).

Historicamente, no Brasil, foi o sistema seriado e de promoção por série de acordo com o nível de desempenho que se consolidou a partir de 1890 como forma de organização da escola, com a criação dos grupos escolares, embora já aparecesse desde 1837 no Colégio Pedro II (MAINARDES, 2009, p. 29).

O regime seriado rapidamente resultou em novos problemas educacionais, que ao longo do tempo tornaram-se grandes entraves no sistema educacional brasileiro, passando a acumular altos índices de reprovação e evasão escolar.

Estes passaram a produzir sujeitos excluídos do processo ao invés dos novos conhecedores de que a sociedade necessitava, conforme apontam David, Dominick e Matela (2010, p. 29):

O papel da escola era produzir novos conhecedores, mas as crianças comuns nem sempre memorizavam a nova racionalidade na velocidade exigida pelos tempos modernos. Somente alguns permaneciam na escola, aceitando o disciplinamento que desejava alterar seus corações e mentes. O restante ia – e ainda vai – sendo enviado para o setor das máquinas defeituosas: são excluídos do processo.

Diante dos problemas emergidos a partir da concepção na qual está fundamentada a escola seriada, a organização não-seriada foi apresentada no cenário educacional brasileiro por intelectuais que defendiam e propunham a promoção automática como uma proposta capaz de garantir o acesso de um maior número de alunos à escola (MAINARDES, 1998; BARRETO e MITRULIS, 1999).

No contexto da educação brasileira, desde o início do século passado já existia o debate sobre a necessidade da criação de políticas de não reprovação, tendo em vista que ao longo do tempo os problemas oriundos da escola graduada criavam uma barreira no acesso dos novos alunos no sistema educacional brasileiro impossibilitando a efetivação da democratização do ensino.

Uma das políticas de não reprovação que surgiram no contexto educacional brasileiro foi a política de ciclos. Ao tratar desta política, Mainardes (2009) destaca que o termo ciclo apareceu no contexto educacional brasileiro com conotações diferentes em seus momentos históricos ao afirmar que:

[...] o termo “ciclo” já aparecia na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino – 1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. Já o uso do termo “ciclo” – como forma de designar políticas de não-reprovação – surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo (MAINARDES, 2009, p. 28).

Os inconvenientes gerados pela reprovação na escola primária levaram as autoridades paulistas a preconizar a promoção em massa nas décadas de 1910 e 1920 como forma de resolver o problema da falta de vagas.

Nas décadas de 1930 e 1940 os debates em torno da promoção automática acabaram ficando em segundo plano, sendo retomados em 1950 por recomendações de órgãos como a UNESCO e de autoridades educacionais que justificavam sua necessidade como forma de economizar recursos e possibilitar maior eficiência do sistema educacional, considerado seletivo e ineficaz.

A literatura nos mostra que a política de ciclos e progressão continuada⁴ esteve muito ligada às discussões em torno da promoção automática dos alunos. Por este motivo, muitos professores rejeitaram as propostas, atribuindo a estas, significados negativos (VIEGAS, 2002; JEFREY, 2006; ROMANINI, 2007; ARCAS, 2009; MAINARDES, 2009).

Embora as discussões oriundas dos problemas ocasionados pelos altos índices de reprovação tenham sido pautadas sob a ótica da promoção automática, este conceito não foi utilizado nas experiências pioneiras de políticas de não-reprovação no país, sendo substituído por nomes alternativos como avanços progressivos, organização em níveis e promoção por rendimento efetivo (AZANHA, 1987).

No cenário educacional paulista, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em 1984, no contexto da redemocratização do país, representou um desafio para as escolas seriadas, pois segundo Mainardes (2009, p.41):

⁴ A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente implantou a Progressão Continuada no município da mesma forma com esta foi concebida na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, ou seja, em ambos os casos o Regime de Progressão Continuada está estruturado como uma modalidade de escola em ciclos.

[...] contribuiu para que a reprovação (cultura da repetência) e a seriação fossem desafiadas e, ao mesmo tempo, ofereceu muitos elementos para a implantação de políticas de ciclos mais complexas, formadas por ciclos mais longos. O fato do CBA ter sido implantado em larga escala (ou seja, em todas as escolas de redes estaduais) fez com que ele se tornasse uma referência muito importante para o desenvolvimento da concepção de ciclos no Brasil, bem como para a implementação de políticas de ciclo nos anos 1990.

Os anos 1990 foram marcados por muitas mudanças no panorama educacional brasileiro em virtude da tramitação no Congresso Brasileiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e sua promulgação em 1996. A nova LDBEN ampliou as discussões em torno da descentralização incentivando ações como a municipalização do ensino e sugerindo novas formas de organização da escola, como a Progressão Continuada, por exemplo.

Retornando ao cenário paulista tivemos em 1996 o início do processo de municipalização do Ensino, através do decreto 40.673 de 16 de fevereiro de 1996 que instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental.

Dois anos após, foi implantado em todas as escolas da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo⁵ o Regime de Progressão Continuada através da Resolução SE, nº 4, de 15 de janeiro de 1998, organizando o ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos, sendo o primeiro ciclo constituído pelas quatro séries iniciais (1ª a 4ª séries) e o segundo pelas quatro séries finais (5ª a 8ª séries)⁶.

Em 1999, o município de Presidente Prudente municipalizou quinze escolas pertencentes à Rede Estadual⁷. Em decorrência deste fenômeno, a Rede Municipal de Educação passou a administrar estas escolas, fato que culminou com a adoção do Regime de Progressão Continuada como forma de organização destas unidades escolares de ensino fundamental, conforme disposto no Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente:

⁵ A revisão bibliográfica que orienta esse trabalho apresenta discussões sobre o Regime de Progressão Continuada na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, pois foi nesta Rede de Ensino que esta forma de organização teve ampla difusão devido à implantação em larga escala, fator que influenciou sua continuidade em municípios que constituíram suas redes de ensino mediante o processo de municipalização.

⁶ No ano de 1998 o Ensino Fundamental tinha duração de 8 anos, sendo a quantidade em anos alterada para nove em 2006 por ocasião da lei federal nº 11.274.

⁷ No município de Presidente Prudente a municipalização das escolas pertencentes à Rede Estadual não ocorreu em um só momento. Este aspecto histórico da formação da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente será retomado no capítulo I.

Artigo 145- Com a finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo⁸ de acesso, permanência e sucesso no Ciclo I do ensino fundamental, a ser cursado em quatro anos e em idade própria, a rede Municipal de Presidente Prudente adotará o regime de progressão continuada.

Artigo 146 - A organização dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental Regular em um único ciclo - Ciclo I, favorecerá a progressão bem sucedida, garantindo atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem através de novas e diversificadas oportunidades para o processo de apropriação e construção de conhecimentos e habilidades básicas.

Parágrafo único: - As atividades de reforço e recuperação serão planejadas de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo, para alunos que dela necessitarem, independentemente do número de componentes curriculares. (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999)

Como percebemos em consulta ao Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, o Regime de Progressão Continuada no município, caracterizou-se como uma modalidade da escola em ciclos, sendo neste momento o Ciclo I formado pelos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em 2010, o município de Presidente Prudente publicou o decreto 21.472/2010 reorganizando o Regime de Progressão Continuada no ciclo I do Ensino Fundamental das Escolas Municipais. Através deste decreto o Ciclo I passou a ser dividido em duas etapas:

Art. 1º Os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, denominado Ciclo I do Ensino Fundamental será organizado em duas Etapas:

I- Etapa I, constituída pelos três primeiros anos do Ciclo I do Ensino Fundamental;

II- Etapa II, constituída pelos dois últimos anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Art. 2º A rede Municipal de Presidente Prudente adotará o regime de progressão continuada em cada Etapa do Ciclo I do Ensino Fundamental. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010)

Considerando que a proposta dos ciclos escolares é polêmica, concordamos com David, Dominick e Matela (2010, p.37), que afirmam que

[...] mexe na identidade profissional do professor, no papel dos conteúdos para a formação, no conceito de conhecimento, na relação entre os profissionais da escola, na relação com estudantes e pais etc. Toca no âmago das práticas educativas e exige rupturas com a racionalidade dominante baseada na seriação. Muitos resistem, relutam ou desistem. Outros desconfiam, criticam e esperam os capítulos políticos seguintes. Mas, existem aqueles que procuram entender, apostam e investem na construção de uma escola mais inclusiva.

⁸ Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo). (DUARTE, 2004, p. 113)

Viégas e Souza (2006, p. 253) destacam que “em relação à implementação, os professores consideram que houve pouca participação dos diversos segmentos da escola na discussão e nas estratégias dessa implementação”; e, “além disso, mencionam a falta de apoio à escola e aos docentes para tornar a política bem sucedida”.

Mainardes (2009, p. 56) destaca que a resistência dos professores embora se constitua em fato concreto não deve desvencilhar-se das experiências vividas por eles, e muito menos, desconsiderar que suas próprias identidades estão vinculadas ao modelo de escola seriada.

Assim, este trabalho pretende investigar quais as percepções dos professores sobre o Regime de Progressão Continuada na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente após uma década de implantação, partindo de questões já apontadas sobre o contexto de implantação.

Ao propormos focar neste estudo a percepção dos professores acerca do Regime de Progressão Continuada após uma década de implantação, encontramos em Mainardes (2009) a justificativa para retomar discussões sobre uma política pública vigente há algum tempo, pois este afirma que a transformação da escola seriada em escola não seriada, como é o caso da escola em regime de progressão continuada e de ciclos, se constitui em um processo longo, pois:

A escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo de escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não-excludente e não-seletivo. Para que essa transformação possa acontecer, o sistema educativo precisa de uma base nova, mais rica e mais elevada em relação às bases e elementos que fundamentam a concepção de escola atual (majoritariamente seriada). Essa transformação, no entanto, precisa ser entendida como um processo longo, onde estados qualitativos superiores desse sistema educativo vão sendo alcançados e ampliados ao longo do tempo (MAINARDES, 2009, p. 13-14).

Tendo em vista a consolidação da Progressão Continuada como política pública educacional e a necessidade de discutí-la após uma década de implantação, o objetivo geral deste projeto é compreender se houve mudanças na percepção dos professores sobre o Regime de Progressão Continuada, uma vez que já fora identificado por diversos autores que, no contexto da implantação, os professores a caracterizaram como uma proposta negativa para a educação pública.

Como objetivos específicos, são apresentados os seguintes:

- I. Traçar o perfil dos professores da Rede Municipal de Presidente Prudente – SP;
- II. Compreender o contexto de implantação do Regime de Progressão Continuada na Rede Municipal de Presidente Prudente;
- III. Identificar como se organiza o Regime de Progressão Continuada no município de Presidente Prudente;
- IV. Compreender as percepções dos professores sobre o regime de progressão continuada quinze anos depois de sua implantação, mediante questionamentos baseados em categorias já apontadas pela literatura;
- V. Relacionar as percepções obtidas, observando quais se mantêm e quais se alteram.

Considerando que na Língua Portuguesa algumas palavras possuem significado polissêmico, entendemos ser de extrema importância buscar clareza quanto à definição do termo “percepção/percepções” de maneira que possamos delimitar melhor os aspectos próprios abordados neste trabalho, bem como os procedimentos metodológicos, os instrumentos de levantamento de dados e a análise dos dados.

Segundo o dicionário UNESP de Português Contemporâneo, a palavra “percepção” é definida como:

PERCEPÇÃO: per-cep-ção **Sf 1** apreensão pelos sentidos: *O sentimento estético se desenvolve, passando-se da percepção das cores à admiração das formas.* **2** tomada de conhecimento, conscientização: *Tenho uma percepção do ridículo.* **3** capacidade de compreensão; faculdade de apreender pela mente; inteligência: *Eu tinha minha percepção, uma desconfiança de que tudo haveria de mudar.* **4** recebimento: *A percepção de vencimentos polpudos começou a fazer diferença na sua vida.* (BORBA, 2004, p. 1055, grifo do autor)

Sendo assim, o uso do termo “percepção” neste trabalho será utilizado como sendo o conjunto das interpretações realizadas pelos sujeitos sobre a realidade que os cerca, ou seja, qual sentido eles atribuem a determinado objeto ou situação, bem como os aspectos que têm especial importância em sua análise da realidade.

Com o intuito de observar como a temática que envolve nosso objeto de estudo vem sendo retratada nos trabalhos acadêmicos das Universidades do Estado de

São Paulo⁹ fizemos uma revisão bibliográfica dos trabalhos envolvendo o Regime de Progressão Continuada, pois de acordo com Triviños (2010, p.98): “Este exame dos estudos já executados presta ao pesquisador valiosas informações sobre métodos e técnicas empregados, resultados atingidos, dificuldades ultrapassadas ou não vencidas [...]”.

Este levantamento bibliográfico teve o intento de consultar os trabalhos produzidos no período de 2000 a 2013 na área da Educação, mediante consulta aos Bancos de Dissertações e Teses de oito programas de Pós-graduação presentes em quatro Universidades Públicas do Estado de São Paulo e uma universidade particular devido sua importância no meio acadêmico, conforme quadro abaixo:

Universidades Públicas	Programa de Pós-Graduação
Universidade Estadual Paulista - UNESP	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Presidente Prudente. • Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, campus de Araraquara. • Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Marília. • Programa de Pós-graduação em Educação, campus Rio Claro.
Universidade Estadual de São Paulo- USP	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Estadual de Campinas	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Particular	Programa de Pós-Graduação
Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Educação: “Currículo”

Quadro 1 – Universidades e Programas de Pós-graduação envolvidos no levantamento bibliográfico.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

A investigação inicial foi feita através da leitura dos títulos dos trabalhos disponíveis nos bancos de dissertações e teses dos programas de pós-graduação, sendo ampliada pela busca de descritores, ou seja, palavras e expressões que se relacionam

⁹ O levantamento bibliográfico considerou somente o Estado de São Paulo, pois o município estudado insere-se no contexto educacional paulista. Outro fator que nos remete a este tipo de levantamento bibliográfico reside no fato de que o Regime de Progressão Continuada foi amplamente difundido pela Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

com a temática em questão, tais como: “escola em ciclos”, “ciclos escolares”, “reprovação escolar”, “promoção automática”, “organizações não seriadas”, entre outras.

Ao todo, foram consultados 6213 títulos, sendo 3754 dissertações e 2459 teses, distribuídas nos programas de pós-graduação conforme apontamos no quadro abaixo:

Programas de Pós-Graduação	Número de Trabalhos Consultados		
	Dissertações	Teses	Total
Programa de Pós-Graduação em Educação “Currículo” – PUC /SP	205	195	400
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNICAMP	1731	1201	2932
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCAR	287	132	419
Programa de Pós-Graduação em Educação – USP	607	511	1118
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP/ Araraquara	290	227	517
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/ Marília	271	192	463
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP de Presidente Prudente	215	1	216
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP / Rio Claro	142	0	142
Total	3754	2459	6213

Quadro 2: Trabalhos consultados nos Programas de Pós-Graduação (Período de 2000 a 2013).
Fonte: Bancos de Dissertações e Teses de Programas de Pós-Graduação; Elaborado pelo autor, 2014.

Entre os trabalhos consultados, encontramos um total de 51 trabalhos acadêmicos cuja temática do estudo envolve o “Regime de Progressão Continuada”, quantidade esta que representa 1,22% do total das pesquisas acadêmicas.

O quadro a seguir demonstra como a temática se distribui nos programas de Pós-Graduação pesquisados.

Programas de Pós-Graduação	Número de Trabalhos Encontrados		
	Dissertações	Teses	Total
Programa de Pós-Graduação em Educação “Currículo” – PUC /SP	15	4	19
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNICAMP	2	5	7
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCAR	3	1	4
Programa de Pós-Graduação em Educação – USP	8	5	12
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP/ Araraquara	8	2	9
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/ Marília	3	3	6
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP de Presidente Prudente	0	0	0
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP / Rio Claro	2	0	2
Total	41	20	51

Quadro 3: Número de Trabalhos Encontrados sobre a temática nos Programas de Pós-Graduação (Período de 2000 a 2013).

Fonte: Bancos de Dissertações e Teses de Programas de Pós-Graduação, Elaborado pelo autor, 2014.

Ao analisarmos a quantidade de trabalhos realizados por cada Programa de Pós-Graduação, constatamos que a maioria deles concentra-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Este número relaciona-se muito à ênfase dada pelo programa às questões do Currículo, da História, Política e Sociedade.

Vale ressaltar que não encontramos estudos acadêmicos relacionados diretamente com a temática apenas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP campus de Presidente Prudente referente ao período consultado.

Uma análise mais apurada do levantamento bibliográfico realizado nos permite observar que dos 51 trabalhos envolvendo a Progressão Continuada, apenas 07 (sete) apresentam temáticas intimamente ligadas a de nosso projeto de pesquisa, ou seja, somente estes dão ênfase à percepção dos professores, sendo que os demais discutem assuntos que surgem em decorrência da implantação desta forma de organização não seriada, como por exemplo, a recuperação de ciclo, a recuperação paralela, a avaliação, o papel do conselho de classe, entre outros.

Após a apresentação desses dados, passamos então a analisar os objetivos delineados e as conclusões assumidas nos trabalhos encontrados que envolvem em sua temática a maneira, a forma e o olhar do professor sobre o assunto. Nosso objetivo aqui não é realizar um aprofundamento na análise destes sete trabalhos, mas como dito anteriormente destacamos os objetivos delineados e as conclusões assumidas.

Assim, em relação ao levantamento nos bancos de dados da Universidade Estadual Paulista (UNESP), encontramos apenas um trabalho entre os sete que analisam a percepção dos professores, sendo este defendido no campus de Araraquara em 2009 por Juliane Salvador, orientado pelo Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, tem como título “Os (im) pactos da progressão continuada na voz dos professores de Língua Portuguesa”. O trabalho procurou verificar o impacto das medidas adotadas no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade do ensino público paulista. A pesquisa concluiu que a progressão continuada não oferece meios para a superação das dificuldades dos alunos, o que implica em mantê-lo na escola, porém desprovidos de dar continuidade aos estudos.

Em nosso levantamento realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP) encontramos três trabalhos que enfatizam de alguma maneira a percepção dos professores, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

O primeiro foi defendido em 2002 por Lygia de Sousa Viégas, orientado pela Prof^a Dr^a Marilena Proença Rebello de Souza, tem como título “Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores”. O objetivo da pesquisa em nível de mestrado foi conhecer as concepções de educadores sobre a Progressão Continuada. Como resultados, a autora destaca a exclusão no interior da escola que atinge alunos (promovidos automaticamente) e professores (apartados da discussão e planejamento desta proposta); a resistência docente a esta proposta, o mal-estar docente vivido nesse contexto e a manutenção do preconceito que assola as escolas e atinge principalmente os alunos das classes populares.

O segundo foi defendido em 2006 por Débora Cristina Jeffrey, orientado pela Prof^a Dr^a Sandra Zákia Lian Sousa, apresentando como título “Progressão Continuada: dilemas e possibilidades”. O objetivo desta pesquisa em nível de doutorado foi analisar e identificar o tipo de representações dos professores sobre o regime de progressão continuada, tanto das medidas como das concepções e fundamentos que a norteiam no espaço escolar. Como resultados foram evidenciados que os sujeitos não

conseguiram constituir concepções e fundamentos que pudessem orientar as ações desenvolvidas no espaço escolar resultando em um trabalho predominantemente individualizado em virtude do desconhecimento da proposta e da falta de condições de trabalho adequadas.

O terceiro foi defendido em 2009 por Edna Pereira da Silva Gramari, orientado pela Prof^a Dr^a Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, tendo como título “A implantação do regime de progressão continuada em uma escola da rede estadual de ensino da Capital e suas implicações sobre o cotidiano dos professores: um canal de escuta”. O objetivo desta dissertação foi conhecer as opiniões dos professores sobre a implantação da proposta. Como resultados, a autora nos chama a atenção para a falta de entendimento da proposta, problemas na formação de professores, resistência às mudanças e conservadorismo, bem como a crise de identidade que atinge formas de ser e estar na profissão.

Nosso levantamento no banco de dados da Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP resultou em três dos sete trabalhos que enfatizam a maneira como os professores percebem o regime de progressão continuada, sendo dois em nível de mestrado e um em nível de doutorado.

O primeiro defendido em 2004 por Roberta de Oliveira, orientado pela Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin, tem como título “Implantação do regime de progressão continuada: um estudo sobre a participação dos professores”. O estudo buscou investigar a tentativa de saber como se deu um processo que pretendeu ter a participação dos professores na implantação de uma política pública. Como resultados foram apontados que o processo de participação se caracterizou muito mais como uma participação induzida do que espontânea, apresentando forte divisão por grupo-escola, sendo que os processos colaborativos obtiveram mais êxito nas discussões internas do que nas discussões gerais.

O segundo defendido em 2007 por Isabel Cristina Chacoroski, orientado pela Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin possui o seguinte título “Manifestações de professores sobre organização do trabalho educativo para atender estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada”. A pesquisa de mestrado buscou analisar se houve alterações no processo educativo para alunos que completam a escolaridade fundamental na vigência dos ciclos. Como resultados são apresentados a permanência da organização seriada, da fragmentação do tempo desenvolvido do ensino, fundamentado no ano letivo e aulas curtas, numa

organização fracionada e escalonada, onde o ensino é entendido sob a lógica da transmissão.

O terceiro trabalho defendido em 2007 por Lygia de Souza Viégas, orientado pela Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza tem como título “Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar”. Esta tese teve como objetivo analisar numa perspectiva crítica o regime de Progressão Continuada sob três enfoques: perspectiva histórica, discurso oficial e a vida diária escolar. A pesquisa aponta que com a Progressão Continuada há uma queda na qualidade do ensino oferecido, quando o disciplinamento dos alunos, com contornos humilhantes, passa a ocupar o lugar vazio dos conteúdos escolares. Além disso, a constatação de que os alunos não tem conhecimento de que a escola não reprova, incompatibilizando-se com o ideal democrático propagado pelo discurso oficial.

Estes trabalhos analisados levam em consideração as “vozes” dos professores sobre a temática em questão. Destacamos que os trabalhos do Programa de Pós-Graduação da Ufscar e Unicamp não assumiram ênfase na voz dos professores.

Traçados os objetivos e analisados os dados do levantamento bibliográfico definimos que esta pesquisa é do tipo qualitativa¹⁰, pois refere-se a “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 139).

Para alcançar o objetivo de compreender o contexto de implantação do Regime de Progressão Continuada na Rede Municipal de Presidente Prudente, bem como identificar como se organiza este regime no município, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, podendo ser considerados como documentos o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico das Escolas investigadas bem como outros que julgarmos necessários para atingir os objetivos.

O estudo ainda prevê a realização de pesquisa empírica com a aplicação de questionários e realização de entrevistas. Em primeiro momento aplicamos questionário com questões abertas e fechadas aos professores de quatro unidades escolares da Rede Municipal de Presidente Prudente, sendo duas escolas com IDEB

¹⁰ A metodologia do trabalho será mais bem detalhada em capítulo específico sobre o percurso metodológico.

acima da média e duas escolas com IDEB¹¹ abaixo da média para descrevermos o perfil dos professores e identificarmos percepções sobre aspectos definidos a partir da literatura. Posteriormente para aprofundamento dos dados a fim de compreendermos quais fatores influenciam a percepção positiva ou negativa constatada realizamos uma entrevista junto aos professores selecionados.¹²

Finalmente, a sistematização dos dados obtidos foi feita através da análise de conteúdo, orientadas por Franco (2008) e com base nos posicionamentos teóricos feitos ao longo da pesquisa.

Neste trabalho apresentamos quatro capítulos. No capítulo I, buscamos construir uma síntese do processo de municipalização do ensino ocorrido no município de Presidente Prudente bem como descrever a formação atual da Rede Municipal de Educação. Este capítulo faz-se necessário, pois a municipalização do ensino foi um dos elementos que impulsionaram a adoção do Regime de Progressão Continuada pelo município como forma de organização das escolas públicas municipais de ensino fundamental.

No capítulo II abordamos as discussões sobre as organizações seriadas e não seriadas, buscando descrever como foi o processo em âmbito nacional, estadual e local de implantação de políticas de não seriação, destacando os fatores que estimularam a busca por novas formas de organização da escola pública para além do regime seriado.

No capítulo III, descrevemos o percurso metodológico abordando os seguintes aspectos: o delineamento metodológico da pesquisa, os critérios e instrumentos de coleta de dados; a seleção dos sujeitos; a testagem e a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

No capítulo IV apresentamos as principais discussões sobre Progressão Continuada na voz dos professores nos trabalhos acadêmicos já realizados, destacando as categorias que foram base para a elaboração do questionário, apresentando a tabulação dos dados e suas análises no confronto com a revisão bibliográfica.

¹¹ IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi o critério adotado para a escolha das unidades escolares, tendo em vista possíveis alterações na percepção dos sujeitos de escolas IDEB acima e abaixo da média da Rede Municipal de Educação.

¹² Os critérios para seleção dos professores serão descritos no capítulo sobre o percurso metodológico.

1.A Municipalização do Ensino no ideário das reformas políticas

Não é o passado literal que nos governa, a não ser possivelmente, em um sentido biológico. São as imagens do passado. Estas são, com frequência, tão altamente estruturadas e seletivas quanto os mitos. George Steiner

Considerando que o objetivo de nossa pesquisa é compreender as percepções dos professores da Rede Municipal de Educação sobre o Regime de Progressão Continuada quinze anos após sua implantação, o objetivo deste capítulo é revisitar na história da educação brasileira as reformas políticas que delinearão ao longo do tempo a construção das redes de ensino.

Neste sentido faz-se necessário compreender o processo de municipalização do ensino a fim de entender que a formação da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP é resultado desta política educacional.

1.1. Os municípios brasileiros: distintas realidades, dificuldades semelhantes

Nesta unidade, apresentaremos os conceitos referentes à municipalização, ao histórico da municipalização no Brasil e no Estado de São Paulo.

Os municípios brasileiros são marcados pelos significativos contrastes econômicos; alguns apresentam situação socioeconômica privilegiada enquanto que outros apresentam quadros de miséria e todo tipo de mazela social, configurando desta forma as grandes diferenças sociais existentes no país. Em 1996, os índices do IBGE demonstravam que o crescimento populacional, o grande número de analfabetos, a desigualdade social e o baixo rendimento escolar dificultavam o desenvolvimento econômico do país.

A situação era propícia para o estabelecimento de uma política de reformas que propusessem soluções para as problemáticas existentes. Na época, a administração política entendeu que a descentralização de serviços facilitaria o atendimento às necessidades do povo.

Pela proximidade, o governo municipal teria mais facilidade de praticar uma política de emancipação popular e de melhoria da qualidade social.

A discussão sobre a descentralização do ensino exigiu buscar na história da educação do Brasil, um estudo sobre sua evolução relacionada aos aspectos políticos, pedagógicos e, sobretudo, sobre a questão relacionada ao financiamento. Oliveira (1999) aponta que a discussão sobre descentralização, iniciada com o Ato Adicional de 1834, remetia às Províncias a responsabilidade com o ensino primário e secundário e, ao governo central, as universidades e o ensino secundário. A razão do debate na época tinha como fio condutor a questão do financiamento. Cada província teria que se responsabilizar com recursos próprios pelo controle da educação e organização do ensino, o que resultou em tensões entre as assembleias provinciais e as câmaras municipais, quando as províncias reivindicavam recursos financeiros para atender às necessidades como aluguel de prédios e auxílio aos alunos pobres. Outra medida tomada neste contexto da descentralização ainda segundo Oliveira (1999) foi a criação dos Conselhos Escolares.

Com o advento da República que se configura a partir de um movimento militar, a Constituição da República de 1891, no artigo 68 declarava autonomia aos municípios, o que não foi concretizado legalmente, já que os prefeitos eram nomeados pelo estado, vigorando o poder do coronelismo.

Os movimentos revolucionários ocorridos no início da década de 1930: a Revolução de 1930, que acabou com a política café-com-leite, a Revolução Constitucionalista de 1932 que exigiu de Getúlio Vargas a elaboração de uma nova constituição brasileira e, o Movimento dos Pioneiros em 1932 que divulgou um documento com discurso renovador para a transformação pedagógica no Brasil, influenciariam a Constituição de 1934 que estabeleceu eleição para prefeitos e vereadores, conferindo assim maior autonomia aos municípios. Depois de 1934, a vinculação de recursos aparece e desaparece nos sucessivos textos constitucionais e na legislação educacional. Na constituição de 1937, foi suprimida e, reintroduzida na de 1946 como consequência da Conferência Interestadual de Educação, propondo a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário e o Convênio Nacional de Ensino Primário.

No entanto, os avanços em direção à descentralização do ensino se concretizaram somente depois da Constituição de 1946 que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Também fazia voltar o preceito de que a educação é direito de todos conforme princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

A Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, aprovada após 13 anos de debates, no artigo 10 dava autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC; nos artigos 8 e 9 regulamentava a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação e no artigo 92 garantia o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, no artigo 58, foi introduzida a ideia de transferência de responsabilidades educacionais para os municípios e, no seu artigo 71 institui a possibilidade de delegação de competências aos Conselhos de Educação organizados nos municípios.

A Constituição de 1988 ao tratar dos princípios fundamentais – Título I – artigo 1º afirma que: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito...”. Assim definiu-se que os entes federados deveriam agir no sentido de integrar, via regime de colaboração, todas as políticas que, necessariamente, devem assegurar ao país a sua soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores do trabalho, da livre iniciativa e o pluralismo político. O Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, no artigo 211 afirma que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Em 12 de setembro de 1996, o Congresso Nacional aprovou a Emenda 14 à Constituição Federal alterando os artigos: 34, 206, 207, 208, 211 e 212. Conforme Callegari (1997, p. 15-17) a lei no artigo 34 adverte sobre a “intervenção da União nos Estados quanto a não observância do mínimo exigido a ser aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino”. O artigo 211 determina as competências dos níveis de governo e, no que diz respeito aos diferentes níveis de ensino: “prioritariamente, os Estados e o Distrito Federal atuarão no ensino fundamental e médio; os Municípios priorizarão o ensino fundamental e a educação infantil.” O artigo 212 foi alterado no § 5º “O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei”.

A Emenda Constitucional 14/1996 funcionou como uma ferramenta radical para a descentralização da gestão de ensino público ao estipular o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de natureza contábil, instituído no âmbito de cada Estado, do Distrito Federal e dos Municípios.

A Emenda Constitucional 53/06 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério da Educação Básica (FUNDEB), alterando a Constituição e determinando que a responsabilidade financeira atenda todas as modalidades da Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No estado de São Paulo a publicação do Decreto 40.673 de 16 de fevereiro de 1996, alterado posteriormente pelo Decreto 40.889/96, instituiu o Programa de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental através da ação conjunta entre a esfera estadual e municipal. As normas sobre o funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério¹³ incentivaram os municípios paulistas a aderirem ao Programa de Parceria Educacional Estado-Município.

Em 1996, em atendimento ao Decreto nº 40.473 de 21 de novembro de 1995 houve a reorganização do ensino no estado de São Paulo, objetivando uma modificação na estrutura, tanto física quanto pedagógica nas escolas do estado de forma que os alunos foram encaminhados a efetuarem suas matrículas conforme as modalidades que cursavam: escolas específicas para as crianças das séries iniciais do ensino fundamental, outras para os adolescentes das séries finais do ensino fundamental e ainda outras para os jovens do ensino médio.

Pode-se dizer que a Reorganização veio preparar terreno para as próximas políticas educacionais do Estado de São Paulo como o fortalecimento da municipalização do ensino (1996) e a Progressão Continuada (1998).

1.2.A questão dos conceitos

Os conceitos municipalização, descentralização e desconcentração embora pareçam designar a mesma ideia, sugerem interpretações diferentes como veremos a seguir. O conceito de municipalização de acordo com a Câmara do Governo Federal¹⁴ (1990, p. 01) tem o seguinte significado:

É um processo de gestão integrada de recursos da União, Estados e Municípios, conduzido de forma descentralizada, numa perspectiva de valorização da autonomia municipal na definição dos rumos e da operacionalização das ações de natureza pública, viabilizadas pelos

¹³ Instituído pela lei 9424, de 24 de dezembro de 1996 e alterado pela lei 11.494 de 2007.

¹⁴ Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/integras/453498.doc. Acesso em 17 out. de 2014.

diversos órgãos vinculados aos três níveis de governo. O processo fundamenta-se em planejamento integrado, voltado para o desenvolvimento municipal, coordenado pelo seu próprio governo com a participação direta dos beneficiários ou representantes imediatos, resultado de planos setoriais devidamente compatibilizados, executados e acompanhados no município.

No entanto, para Oliveira, (2003, p. 174) a municipalização pode ser entendida de duas maneiras “como uma forma do município expandir suas redes de ensino” o que significa a realidade em muitos municípios brasileiros. E, “como um processo de transferência de um nível da administração pública para outro”, situação que nos interessa discutir neste trabalho.

O ato de transferir responsabilidades de uma esfera de governo para outra significa um movimento de descentralização, pois transfere as competências decisórias centralizadas no nível federal e/ou estadual para o municipal viabilizando a resolução dos problemas da comunidade.

A centralização, segundo Oliveira (1992, p. 20), “pressupõe a tomada de decisão a um nível central”, no caso do setor educativo as determinações partem do Ministério da Educação ou da Secretaria Estadual. No núcleo educacional “as decisões são tomadas por um pequeno grupo, que expressa a vontade política do centro com jurisdição sobre determinado território, com poder sobre recursos humanos, financeiros, definição de programas e controle sobre a sua execução”. Logo, podemos inferir que com a descentralização as autoridades municipais terão as responsabilidades pela execução destas ações.

Ainda para o autor (1992, p. 21) a desconcentração pressupõe a “delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante”, isto é, um processo pelo qual se transferem funções de “um órgão do estado a outro, que goza de uma mesma personalidade jurídica, mas que pertence a um nível territorial menor”.

Desconcentrar então significa transferir funções sem delegar a autonomia para a tomada de decisões ou alterar as características das ações. Sobre descentralização e desconcentração, Lobo (1990, p. 6) contribui acrescentando sua opinião ao debate:

A descentralização envolve necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos. Esta razão por que fica mais cômodo e tranquilo para o governo assentado em bases centralistas

privilegiar a desconcentração e rotulá-la de descentralização.

Lobo (1990, p. 7-8) se refere aos “arranjos político-institucionais centralizadores” e à característica “colonial herdada” pela sociedade brasileira. No contexto histórico brasileiro, a ideia da municipalização é antiga,

Desde 1934, a legislação sempre previu um percentual sobre a receita que deveria ser gasta com a educação; e é a partir dessa data que aparece, por duas vezes, a bandeira da municipalização, no Brasil, com o discurso dos Pioneiros da Educação. Nos anos 50, como consequência da posição de tais educadores, especialmente de Anísio Teixeira, a municipalização aparece no bojo da luta pela descentralização dos serviços educacionais. (SANDANO 1991, p. 35).

O educador Anísio Teixeira, um dos líderes do Manifesto dos Pioneiros de 1932 a que se refere a citação, apoiou a corrente que defendia que a reforma deveria abranger a parte política e não só as administrativas e pedagógicas.

Para Sandano (1991, p. 36) os manifestantes eram contra o centralismo econômico e administrativo da política brasileira, pois acreditavam que esta forma de governo “seria responsável pelo irrealismo dos programas e pelo imobilismo das escolas brasileiras”.

O autor ainda constata que as ideias de descentralização dos serviços educacionais de Anísio Teixeira influenciaram a primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961 quanto à organização do sistema de ensino brasileiro:

Esta posição influenciou decisivamente a Lei 4.024/61, a primeira a tratar da descentralização do sistema escolar. Com ela tivemos a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, a criação dos sistemas estaduais de ensino, a determinação de que os municípios deveriam gastar exclusivamente no ensino primário e a inclusão da ideia da municipalização do ensino (SANDANO, 1991, p. 38).

No entanto, o processo de municipalização não aconteceu devido às dificuldades dos municípios em estabelecerem diretrizes próprias e orçamento compatível com as necessidades do setor educativo.

Em suas ponderações, Fonseca (1997, p.147) considera “a municipalização uma medida administrativa que analisada no contexto pode ser benéfica ou não depende do processo de implantação”. Para que seja boa, o estado deve outorgar ao município o poder decisivo independente de seu controle, permitir que o município responda pelos seus atos somente aos tribunais administrativos, aplicar

livremente suas receitas, ter liberdade de elaborar diretrizes, currículos escolares e estruturar a gestão.

Mello (1988, p. 43) dispõe que “a participação dos governos municipais no processo de desenvolvimento nacional depende do grau de descentralização ou autonomia atribuído aos governos locais” confirmando que esta reforma administrativa alcançaria bons resultados dependendo da autonomia conferida aos administradores municipais.

Para Freire (1986, p.16) “gestão descentralizada, ou autogestão, é autonomia em exercício efetivo, ou seja, internalização do processo decisório” enfatizando que a decisão interna tem legitimidade dependendo do nível de participação das pessoas no processo.

Esta constatação chama a atenção sobre a atuação dos Conselhos Municipais que formados conforme as determinações legais devem participar nas decisões, na fiscalização e na cobrança dos atos administrativos. A participação acontece dentro de uma estrutura que possibilita a autonomia e intervenção, obrigando as instâncias superiores a não ignorarem as opiniões da comunidade e, as desconsiderarem agindo de forma autoritária para resolver os assuntos de interesse coletivo.

Para que haja realmente a participação popular segundo Dahl (1990, p. 36) “é necessário que não seja aceita a concentração de poder nas mãos de poucos, e sim que seja possível a participação de todos os envolvidos nas decisões”. A participação democrática no local de trabalho interferirá diretamente no desenvolvimento humano, reduzindo a alienação e criando uma comunidade fortalecida e solidária capaz de agir conforme os interesses coletivos: tal preocupação encontra-se inserida na própria constituição.

Sobre descentralização e participação, Silva (2001, p. 127) argumenta que:

É possível compreender a descentralização enquanto processo complexo que aponta para um redimensionamento nas relações ocorridas historicamente entre Estado e sociedade civil, tendo em vista que o processo de descentralização sinaliza para a participação da sociedade civil organizada, no contexto das políticas públicas.

Podemos assim confirmar que a participação do cidadão torna-se imprescindível nos rumos das organizações públicas convocando-o como corresponsável pelas ações do governo.

A participação da comunidade nas decisões políticas permite articular a reorganização das estruturas e funcionamento dos sistemas de ensino e, analisar as formas como são redistribuídas as responsabilidades das esferas do poder no que diz respeito à oferta de serviços educacionais e operacionalização das garantias de atendimento.

Na redefinição do papel do estado a descentralização se constituiu numa estratégia. Isso foi expresso em documentos oficiais de agências internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) etc.

O Estado, respaldado em um discurso de superação de problemas de ordem econômica e social, delegou para a esfera mais próxima da população, serviços que não eram operacionalizados diretamente pela esfera federal. A justificativa apresentada enfatizava o controle fiscal, a eficácia administrativa e a otimização de recursos, no interior de uma lógica de redução do tamanho do Estado (ANDERSON, 1995).

Outras questões a serem consideradas na análise da participação da comunidade merecem atenção: a primeira, indicada em Lobo (1990, p. 08) afirma que “municipalizar pode querer dizer ‘prefeiturizar’, entendendo assim a exclusividade da administração municipal no processo”. O termo ‘prefeiturizar’ pode significar um reforço ao poder local e assim possibilitar as ações clientelistas tão comuns nos meios políticos.

A segunda questão apontada por Oliveira (1992, p. 90): “[...] a relação clientelística pressupõe por parte do cliente, no caso o eleitor, uma lealdade que se materializa em votos nas eleições”. Fundamentados na troca de favores, políticos e clientes fazem planejamentos de acordo com seus interesses privilegiando grupos ou indivíduos com os quais mantém relações de proximidade pessoal.

O autor ainda conclui que:

O cliente nem sempre é passível. Ao incorporar a relação clientelística, ele a legitima, passando a exigir uma contrapartida à sua lealdade seja no encaminhamento de suas solicitações, na conquista de um emprego público no reconhecimento da amizade, na atenção ou na obtenção de vantagens pecuniárias (OLIVEIRA, 1992, p.91).

Nos anos 1990 os conceitos sobre municipalização, descentralização e desconcentração foram muito debatidos no meio educacional, quando era iniciada no Brasil uma política nacional de modernização do país.

Esta política foi elaborada pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso e, formalizada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado aprovado em 21/11/1995.

O Plano Diretor de acordo com Bresser Pereira teria a função de modificar o modelo administrativo do Brasil para enfrentar a crise fiscal e a inflação, problemas herdados dos governos anteriores. O Plano, de acordo com o documento da Câmara de Reforma do Estado e apresentado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, definia os seguintes objetivos:

Criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. No passado, constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada nos princípios racionais burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados. Mas o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle de processos e não de resultados revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o país passou a enfrentar diante da globalização econômica [...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial” baseada nos conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (CARDOSO, 1995 p. 01).

A descentralização era considerada moderna por eliminar intermediários burocráticos, possibilitando a proximidade do cidadão nas decisões, gerar maior fidelidade às demandas sociais e melhorar a adequação da administração ao cumprimento de seus objetivos. Tinha como requisito a redistribuição do poder político do Estado para o periférico ampliando as possibilidades de participação do cidadão. Buscava também reverter as práticas paternalistas do Estado e eliminar as intermediações burocráticas permitindo desta forma a participação da sociedade na prestação de serviço público (CASTRO, 1991).

Podemos concluir que o termo descentralização implica em um processo que demanda redistribuição de poder, redefinição de papéis, estabelecimento

de novas relações entre as três esferas de governo, reorganização institucional, reformulação de práticas, e controle social.

Municipalização configura-se na transferência de competências do poder federal e estadual para o municipal, conferindo autonomia aos municípios e, podendo facilitar a participação do cidadão nas decisões políticas.

Desconcentração significa uma distribuição de serviços entre as esferas de governo mantendo sob o comando estadual e federal o controle do desenvolvimento de sistemas de avaliação.

No decorrer da pesquisa sobre o processo histórico da municipalização do ensino no Brasil e no estado de São Paulo levaremos em consideração que as atenções políticas se concentraram na correção dos problemas de gestão, priorizando os modelos gerenciais e o estabelecimento de metas para efetivar a racionalização dos custos da produção escolar, em detrimento dos problemas relacionados aos processos educativos e culturais.

1.3. A municipalização do ensino no Brasil

Em 1834 foi instituído o Ato Adicional que dava poder aos Presidentes de Províncias para criar escolas e legislar sobre a instrução pública. No entanto devido às dificuldades econômicas, insuficiente delegação de poderes ao município e à falta de preparo técnico, a descentralização não funcionou a contento conforme explicitaram Sandano (1991), Oliveira (1992), Both (1997), Saviani (2008).

As dificuldades econômicas (destinação e aplicação de verbas) foram constante problema para o desenvolvimento da educação no Brasil. Saviani (2008, p. 9) em sua pesquisa comenta que entre os anos de 1840 e 1888 “o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação”, na primeira república “o ensino permaneceu praticamente estagnado”. Na década de 1930, “com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver também um incremento correspondente nos índices de escolarização”.

A constituição de 1934 determinou que a União e os Municípios utilizassem nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na

manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). Na carta de 1946, foi estabelecido em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União.

Na constituição de 1937 e Emenda Constitucional de 1967 foi excluída a vinculação orçamentária. A Emenda Constitucional de 1969 restabeleceu a vinculação orçamentária apenas para os municípios ao determinar, na alínea f do § 3º, Inciso II do Artigo 15, que o estado poderá intervir no município que não aplicar no ensino primário, pelo menos 20% da receita tributária municipal.

Na Constituição de 1988 a vinculação foi fixada em 18% para a União e 25% para os Estados e Municípios. O autor conclui que a questão do financiamento constitui “a histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil”.

Quanto ao pensamento em defesa da municipalização, Both (1997, p.109) apresenta três períodos assim caracterizados:

- O primeiro período (1964 a 1971): movimentos e debates isolados, iniciativa municipal em Volta Redonda/RJ, amparados nas ideias de Anísio Teixeira.
- O segundo período (1971 a 1988): avanços na parte legal, social e doutrinária. A Lei 5692/71 deu uma abertura para a iniciativa da transferência de encargos e competências aos municípios. Criação do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO), formação de associações entre elas o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), fundado em 25 de setembro de 1986.
- O terceiro período (1988 a 1991): debates com abrangência nacional, programas do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

Podemos ainda considerar o período de 1996 a 2011, em que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 deu autonomia aos municípios para criarem redes de ensino; a Emenda 14/96 que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), e a Emenda 53/07, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A década de 1980 teve uma representação significativa para a história do Brasil, pois foi uma época de grande recessão econômica, inflação e mudanças na política. O fim do regime autoritário, o início do processo de redemocratização da política e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1986,

despertavam na população uma grande esperança na resolução de vários problemas econômicos e sociais, traduzida numa intensa mobilização política. A educação se apresentava com grandes problemas: alto índice de evasão, 32% das crianças em idade escolar estavam fora das escolas, e um grande número de reprovação, necessitando de ações que viessem resolver o problema (BEDÊ, 1988).

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214, definiu os princípios e novos rumos para as políticas educacionais. O artigo 211, estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental e, podem atender também ao ensino médio, desde que atendidas todas as crianças de 0 a 14 anos.

Em 1986, entrou em cena a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME), defendendo a municipalização do ensino, a descentralização dos recursos e a definição de competências das três esferas de ensino. Esta organização, conforme Azevedo (2001, p. 142) começou com uma reunião de secretários de educação realizada em agosto de 1985 que “tinham em comum a oposição ao governo estadual e o desejo de realizar uma educação transformadora, democrática e de qualidade, apesar das naturais diferenças políticas entre eles”.

Como produto dessa união aconteceu o 1º Encontro de Dirigentes Metropolitanos de Educação, em março de 1986, na cidade de Recife, depois, o 1º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. A entidade pressionou e conseguiu que se iniciasse o Programa de Alimentação Escolar e Saúde do Estudante e que fosse implantada a distribuição da cota federal do salário educação aos municípios.

Na década de 1990 o debate sobre municipalização da educação se tornou intenso no cenário brasileiro, mais especificamente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o tema se tornou central no meio político e econômico. O Brasil vivia um momento de crise, e para resolver os problemas e se adequar à realidade mundial, teria que redefinir as funções do Estado de acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A nova ordem definia que a gestão do Estado passasse a ter as seguintes características: foco nos resultados, eficácia e qualidade dos serviços, gestão descentralizada, opinião dos clientes, flexibilidade, regulação e redução de custos, preocupação com a eficiência dos serviços, criação de ambientes competitivos e fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central.

Para entendermos estas mudanças consideramos importante mencionar os documentos elaborados pelos órgãos responsáveis pela educação, que contribuíram para modificar os paradigmas educacionais.

Em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que expunha o quadro da realidade mundial do início daquela década: milhões de crianças sem acesso à educação básica, milhões de adultos analfabetos e muitos analfabetos funcionais; aumento das dívidas dos países pobres; crescimento das diferenças econômicas entre as nações.

O documento sinalizava que a falta de educação básica para segmentos da população impedia a resolução dos problemas com determinação. Por isso, convocava as nações a assumirem o compromisso de promoverem uma educação abrangente que contemplasse a aprendizagem dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento humano (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) e os conteúdos básicos de aprendizagens (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Em seu corpo, distribuído em dez artigos, determinava as orientações visando o engajamento das nações na melhoria do desenvolvimento humano.

Desta forma, os seres humanos poderiam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade e participar plenamente do desenvolvimento da nação, melhorando a qualidade de vida. No artigo oitavo estabelecia que a educação básica depende do “compromisso político” e da “vontade política,” e medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional. O Plano de Ação no mesmo documento enfatizava a gestão educacional e colocava-a em evidência no item 23 (p 14): “Promover uma educação básica eficaz não significava oferecer educação de baixo custo, porém utilizar, com maior eficácia, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar”.

No ano de 1992 em Santiago (Chile) a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) se reuniu e elaborou um relatório destinado aos seus países com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento e promover o desenvolvimento social. O documento estabelecia que a educação na nova realidade

econômica e social era o principal instrumento para a construção de uma educação promotora do desenvolvimento tecnológico e formadora de recursos humanos.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), no governo de Itamar Augusto Cautiero Franco, elaborou o Plano Decenal da Educação Para Todos para o período de uma década (1993/2003). A primeira proposta desse plano foi divulgada pelo governo em junho de 1993 quando foi colocada em debate pelo Ministério da Educação e Desporto. Para o debate, convocou a participação dos municípios, estados, entidades representativas da sociedade civil, universidades e representantes dos poderes legislativo e judiciário.

As propostas foram amplamente discutidas nos estados brasileiros entre os meses de junho a novembro de 1993 por uma comissão formada da seguinte forma: Secretário de Educação, Presidente Estadual da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Delegado do MEC no Estado, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Organização dos Advogados do Brasil (OAB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Federal da Educação (CFE), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Confederação Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB) e entidades representativas da sociedade. As propostas foram debatidas também no seminário: “Tendências Atuais dos Municípios de Porte Médio: Primeiro Diálogo com os Municípios de Porte Médio”, com a participação de secretários e representantes de 120 municípios de porte médio.

Depois dos amplos debates, incorporação de críticas e sugestões, o documento foi concluído e divulgado pelo Ministro Murilo de Avellar Hengel, em 30 de novembro de 1993. As ideias expostas no documento sofreram influências das orientações da comunidade internacional e do novo cenário social advindo dos conceitos de qualidade e competitividade. A educação fundamental foi considerada uma etapa importante, pois deveria desenvolver em todas as pessoas conhecimentos essenciais e competências cognitivas para que pudessem viver em um mundo de informações e, a aprender continuamente.

O plano, acatando as orientações dos planos elaborados em Jomtien e Santiago marca a aceitação formal do governo federal brasileiro das teses e estratégias

formuladas nos foros internacionais mais importantes na área da melhoria da educação básica.

O Plano Decenal foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Deli em 1993, num encontro promovido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial e os países mais populosos do Terceiro Mundo - Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia.

O governo brasileiro assumiu o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação e assegurar até o ano de 2003 às crianças, jovens e adultos os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea (GADOTTI, 1999).

O documento também estabelecia a necessidade de parcerias e da promoção do envolvimento da sociedade civil na garantia para obter sucesso na aprendizagem das crianças. Por isso, a administração gerencial baseada na descentralização, controle de qualidade e terceirização dos serviços públicos se tornou fundamental para a implantação do plano.

No Plano Decenal também foram determinadas metas que de acordo com o Ministério da Educação e Cultura seriam imprescindíveis na conquista de melhores índices nas avaliações pelo incremento dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento das competências básicas possibilitando o acesso de todas as crianças e adolescentes ao cumprimento de uma trajetória escolar de sucesso. As metas foram determinadas de forma a adequar a educação ao modo de produção capitalista, portanto demandando uma reforma educacional.

No Brasil era preciso fortalecer os processos de descentralização das decisões de modo que a hierarquia e rotinas rígidas precisavam ser renovadas. Bresser Pereira considerava que a mudança para o tipo gerencial, traria desenvolvimento para o país, pois a,

Descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; descentralização administrativa, pela delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; organizações com poucos níveis hierárquicos em vez de piramidal; organizações flexíveis ao invés de unitárias e monolíticas, nas quais as ideias de multiplicidade, de competição administrativa e de conflito tenham lugar; pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho sempre que possível quantitativos, que constituirão o centro do contrato de gestão; controle por resultados, a

posteriori, em vez do controle rígido e administração voltada para o atendimento do cidadão (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 272).

Esse movimento de transformação trouxe novos conceitos incorporados à mentalidade dos gestores brasileiros, como por exemplo, os de “qualidade, eficácia e diversificação”. Para ser competitivo, era preciso ter produtos e serviços atrativos. Essas lógicas foram adotadas pelo Estado que além do objetivo desenvolvimentista também se dedicava à regulação das normas fundamentais da manutenção dos equilíbrios sociais básicos: “políticas de previdência social, saúde, educação, habitação, saneamento básico, trabalho e assistência social” (CORAGGIO, 1996, p. 79-88).

O Brasil, segundo dados estatísticos (IBGE 1992/1997) apresentava um alto índice de analfabetos, analfabetos funcionais, miséria e muitas dificuldades no campo da saúde e, por isso era considerado um país em desenvolvimento. Na ocasião existia no campo internacional, a preocupação em amenizar a situação dos países em desenvolvimento, alterando dados estatísticos, melhorando o índice de desenvolvimento humano nestes países. O Banco Mundial ofereceu empréstimos que seriam concedidos mediante acordos estabelecidos e controlados por esta agência financiadora. O governo brasileiro focado na necessidade da reforma apresentou seis projetos que atenderiam 12 estados brasileiros. Após a análise, algumas intervenções e acordar as condicionalidades sobre a implantação, conforme afirma Figueiredo (2009, p. 1126): “o Banco Mundial concedeu ao Brasil o empréstimo de um bilhão de dólares”.

Salientamos que as condicionalidades desta instituição financiadora eram: supervisão, monitoramento e atenção ao desenvolvimento da educação básica, pois a entendiam como “a pedra angular do desenvolvimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem estar dos indivíduos e reduzir os níveis de pobreza”. (TORRES, 1996, p. 130).

Segundo o Banco, as questões mundiais da educação frequentes na época eram: o aumento de matrículas na educação básica e a dificuldade dos sistemas em atendê-lo, a evasão dos alunos na metade do curso, a alfabetização de adultos, a demanda pela educação secundária, o crescimento da demanda pelo ensino superior, aumentando a distância educacional em relação aos países vinculados à OCDE. Esta problemática é que “determinava a necessidade das reformas educativas” dos países em desenvolvimento e a prioridade deveria ser a educação básica (TORRES, 1996, p. 131).

Em 12 de setembro 1996 foi promulgada a Emenda Constitucional 14/96 que alterava os artigos 34, 206, 207, 208, 211 e 212 do corpo constitucional permanente e, o artigo 60 das disposições constitucionais transitórias. Através desta emenda foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que aumentou a vinculação de recursos para o ensino fundamental. Sendo regulamentado pela Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996, e pelo decreto 2.264 de 27 de junho de 1997. Sua implantação deu-se em 1º de janeiro de 1998, exceto no Pará onde foi implantado em julho de 1997 por força de lei estadual.

O FUNDEF, fundo de natureza contábil, não precisava de estrutura administrativa nova (recursos humanos, espaço, etc.), pois se organiza por meio de recursos dos próprios estados e municípios, originários de fontes já existentes, sendo constituído de 15% do:

- Fundo de Participação dos Estados (FPE);
- Fundo de Participação dos Municípios (FPM);
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIEXP);
- Lei Complementar nº 87/96 (LC n.º 87/96);
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

O repasse do fundo aos municípios deveria ser de forma automática e o valor seria calculado através do coeficiente individual de participação estabelecido pelo MEC, com base no número de alunos matriculados.

Quando o repasse a estados e municípios fosse inferior ao mínimo anual fixado nacionalmente, a União complementaria os recursos dos Fundos. A fiscalização da aplicação dos recursos deveria ser executada pelos órgãos do sistema de ensino mais especificamente pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, tribunais de conta da União, dos Estados e Municípios (BRASIL, 1996).

O artigo 212 esclarece que:

A União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Segundo esta lei, o equivalente a 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos deveriam ser aplicados no pagamento dos salários dos professores em efetivo exercício, sendo que nos cinco primeiros anos de vigência, os estados e municípios poderiam usar esse percentual, também, para capacitação de professores leigos. O FUNDEF teria vigência até 31 de dezembro de 2006.

A Emenda Constitucional 14/96 exerceu influência também na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 quando estabeleceu como objetivos centrais “promover: a justiça social, uma política nacional de equidade, a efetiva descentralização, a melhoria da qualidade da educação e a valorização do magistério público” (BRASIL 1996, p.4).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também promulgada em 1996 oficializou a mudança e a reforma da educação brasileira. A lei teve consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, quanto à determinação da finalidade da educação básica, definida da seguinte forma: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

No mesmo ano, foram enviados aos profissionais da educação do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais que determinavam os objetivos, os conteúdos mínimos, orientações didáticas e como proceder às avaliações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em vigor, contemplam também os conteúdos dos temas transversais para serem discutidos em sala de aula, e que se referem às preocupações sociais como: saúde, trabalho e consumo, pluralidade cultural, ética, meio ambiente, orientação sexual.

Nos Parâmetros Curriculares a descentralização da educação também aparece como fator importante: conteúdos flexíveis para serem adaptados às peculiaridades locais.

Este documento estabelece também que o estado seja o controlador e avaliador do processo educativo, proposição esta de representação de uma das determinações do Banco Mundial: “os projetos financiados teriam que ser monitorados e avaliados” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1128).

Em 2006, com o prazo vencido do FUNDEF foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Emenda Constitucional 53/06, cujo objetivo foi o de universalizar o atendimento à educação básica pública com qualidade. A Medida Provisória número 339, de 2006, regulamentou a composição dos recursos do fundo

com força de lei, em 2007 de 1º de Janeiro a 20 de Junho, quando foi sancionada a Lei 11.494. Este Fundo substituiu o FUNDEF e contém diferenças relativas ao volume de recursos e à forma de atendimento: o FUNDEF atendia somente os alunos do ensino fundamental e passou a considerar para efeito de recursos financeiros, todos os níveis, etapas e modalidades de ensino que fazem parte da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (FIGUEIREDO, 2009,).

O FUNDEF, durante os dez anos de implantação, conseguiu atingir alguns de seus objetivos: aumentou o número de matrículas, o número de professores sofreu acréscimo e diminuiu o número de professores leigos. Houve uma melhora nas construções de escolas, na merenda escolar, nos recursos didáticos, aumento na oferta de livros didáticos e transporte escolar. Contudo, não conseguiu atingir os índices esperados nas avaliações externas.

O FUNDEB, com duração de catorze anos, teve sua implantação iniciada em 2007, priorizando o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, enfatizando o cumprimento do Artigo 212 da Constituição Federal e dando competências aos Tribunais de Contas para estabelecerem mecanismos adequados à fiscalização reforçando o que já estava definido no referido artigo da CF/1988.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Emenda Constitucional 53 inclui também em sua redação nos parágrafos 5º e 6º, as determinações referentes ao salário-educação:

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

Os recursos do FUNDEB, conforme a lei 11.494/07 - devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, conforme

também estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (os Municípios devem utilizar recursos do FUNDEB na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio), sendo que o mínimo de 60% desses recursos devem ser destinados anualmente à remuneração dos profissionais do magistério (professores e profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional), em efetivo exercício na educação básica pública (regular, especial, indígena, supletivo), e a parcela restante (de no máximo 40%), seja aplicada nas demais ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Os 40% restantes ainda podem ser utilizados para remunerar os profissionais que exercem atividades de natureza técnico-administrativa ou de apoio, nas escolas ou nos órgãos da educação, como, por exemplo, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de administração, secretário da escola, bibliotecário, nutricionista, vigilante, merendeira, porteiro, lotados e em exercício nas escolas ou órgão/unidade administrativa da educação básica pública e, observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária dos Estados e Municípios, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal.

Quanto ao não cumprimento da determinação da lei os Estados e Municípios ficam sujeitos à penalidade, segundo consta no artigo 28 da Lei 11.494/07:

O descumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal e do disposto nesta Lei sujeitará os Estados e o Distrito Federal à intervenção da União, e os Municípios à intervenção dos respectivos Estados a que pertencem, nos termos da alínea e do inciso VII do caput do art. 34 e do inciso III do caput do art. 35 da Constituição Federal.

Retomando a questão sobre o financiamento para o melhor entendimento relacionado à sua distribuição, Callegari (2010, p. 113) em sua pesquisa, informa:

Os recursos do FUNDEB em âmbito estadual são repartidos entre o Estado e seus municípios, proporcionalmente ao alunado que cada qual mantém nas diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica, aplicando-se os fatores de ponderação diferenciadores, resultando para elas montantes diferenciados. O ente federado que recebe os recursos do FUNDEB, na totalização dos montantes proporcionais ao seu alunado, poderá aplicar esses recursos nas etapas e modalidades de ensino de seu atendimento prioritário, conforme entender melhor.

As etapas e modalidades de ensino referidas na lei são:

- I- creche;
- II- pré-escola;
- III- séries iniciais do ensino fundamental urbano;
- IV- séries iniciais do ensino fundamental rural;
- V- séries finais do ensino fundamental urbano;
- VI- séries finais do ensino fundamental rural;
- VII- ensino fundamental em tempo integral;
- VIII- ensino médio urbano;
- IX- ensino médio rural;
- X- ensino médio em tempo integral;
- XI- ensino médio integrado à educação profissional;
- XII- educação especial;
- XIII- educação indígena e quilombola;
- XIV- educação de jovens e adultos com avaliação no processo;
- XV- educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo; (BRASIL, 2007)

Os cálculos para a distribuição dos recursos do FUNDEB, por etapa e modalidades de ensino ficaram definidos da seguinte forma, conforme a Lei 11.494/07:

§ 1º A ponderação entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino adotará como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano, observado o disposto no § 1º do art. 32 desta Lei.

§ 2º A ponderação entre demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento será resultado da multiplicação do fator de referência por um fator específico fixado entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos), observando-se, em qualquer hipótese, o limite previsto no art. 11 desta Lei.

§ 3º Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

§ 4º O direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade.

Art. 11. A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos, nos termos da alínea c do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo.

De acordo com a Lei 11.494/07, a distribuição dos recursos é feita com base na estimativa de receita do FUNDEB no respectivo estado, e no número de alunos da educação básica (regular, especial, educação de jovens e adultos, integral, indígena e quilombolas) das redes públicas de ensino estaduais e municipais, de acordo com o censo escolar mais atualizado e nos fatores de ponderação.

Foram muitas as ações legais voltadas ao desenvolvimento da educação, entretanto segundo os critérios estabelecidos pelos órgãos avaliadores, pouco se tem conseguido. Por que, apesar de tanto esforço político, ainda não se conseguiu atingir as metas desejadas?

Segundo Coraggio (1996) o ser humano tem necessidades que contribuem para o seu desenvolvimento: alimentação adequada, saneamento básico, educação, habitação. O acesso a esses bens está atrelado ao desenvolvimento social da população. Esse acesso depende muitas vezes de ações políticas direcionadas que possam criar oportunidades para a emancipação cultural e social do cidadão. Isso nos permite refletir sobre os efeitos desta política no contexto da globalização e, por isso, concordamos com este autor quando relata que as políticas educativas e os sentidos da política social na reforma do estado para aliviar a pobreza apresentam três formas:

As políticas sociais estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano: acesso a educação, saúde, alimentação, saneamento, habitação e aumento de expectativa de vida, as políticas sociais estão direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização e as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la (CORAGGIO, 1996, p.77).

Estes sentidos “entrelaçam-se, e com frequência se confundem no campo da ação, no discurso técnico e no senso comum dos agentes educativos” (CORAGGIO, p. 79).

As políticas implantadas com o objetivo de reduzir pobreza no contexto do mercado global trouxeram consequências contraditórias. Aumentaram as diferenças sociais, grande parte da camada média empobreceu e alguns setores médios enriqueceram. “A ideia de êxito, para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros” (CORAGGIO, 1996, p. 78).

Nesse sentido, Coraggio (1996) ainda argumenta que esta competição é “perversa”, pois passa por provas de mercado tendo que responder eficientemente às suas mudanças, exigindo sempre mais qualidade e flexibilidade, e principalmente, “baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida”; comenta também que “a competitividade deve ser autêntica, sustentável e baseada em investimentos em capital humano”. Também defende que, para que um país

adquirir capacidade competitiva, há necessidade em atender requisitos e, dentre eles coloca a “redução de custos diretos, principalmente salários e serviços de produção” e “redução de custos indiretos, principalmente as cargas fiscais, usualmente necessárias para cobrir funções de um Estado ineficiente, e/ou sobrecarregado de compromissos sociais” (CORAGGIO, 1996, p. 80).

Os requisitos no contexto da educação provocaram preocupações, pois a escola colocada como um compromisso social nesta visão torna-se um peso para o Estado necessitando de ações que pudessem reduzir os custos e torná-la mais eficiente. “A redução de custos na escola incide diretamente na redução de salários de professores”, contribuindo desta forma, para prejudicar o rendimento dos alunos visto que os professores abandonam a profissão, adoecem, fazem greves, faltam ao serviço, diminuindo o tempo de instrução, contradizendo as determinações do Banco Mundial, que recomenda a ampliação dos estudos para melhorar a qualidade da educação (TORRES, 1996, p. 183).

A situação nos apontou outra contradição: se para sermos competitivos há necessidade de melhorar o atendimento do serviço educacional e, se este serviço necessita de redução de custos, com certeza não coincide com a lógica econômica que ressalta que a prioridade é a construção de um modelo educativo centralizado na qualidade, equidade e comprometido com a aprendizagem.

O direito dos pobres aos serviços básicos gratuitos nem sempre é cumprido com qualidade: na saúde enfrentam grandes filas, hospitais com equipamentos sucateados e falta de profissionais. Nas escolas encontram-se professores desmotivados e sobrecarregados em função das jornadas duplas, provocadas pelos baixos salários. Há falta de equipamentos e material de apoio pedagógico, espaços inadequados para práticas esportivas, escolas sem salas de leitura, laboratório de informática sucateado e, salas de aula sem ventilação e iluminação, condições necessárias para o conforto dos alunos. Aqueles que podem pagar usufruem de serviços mais amplos por meio de mercado e, têm atendimento de melhor qualidade. Se os serviços oferecidos às camadas mais pobres da sociedade são de qualidade inferior, de certa forma impedem um desenvolvimento humano equitativo.

A educação é um direito social básico, serviço público imprescindível para o desenvolvimento humano e, se oferecido com uma qualidade inferior, não satisfaz às necessidades básicas. Também as propostas da reforma são questionáveis e a sua implantação desfavorece os objetivos propostos no Plano Decenal. Pensando desta

forma, podemos concluir que a descentralização do ensino no Brasil ainda tem necessidade de adequações melhor elaboradas para atingir as metas almejadas pela sociedade brasileira e determinadas nos documentos oficiais.

1.4.O movimento de municipalização do ensino em São Paulo

O movimento de municipalização do ensino no Estado de São Paulo, na última década do século XX, foi pautado por protestos dos professores estaduais que não concordavam com a reforma. A Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) divulgou amplamente este descontentamento nas mídias e nos encontros com professores e sociedade civil, utilizando o slogan “Diga não à municipalização”.

A entidade acreditava que a reforma traria a desqualificação do ensino e causaria a desvinculação do movimento unificado dos professores, bem como “argumentava que a descentralização não era possível com o mero repasse de verbas estaduais aos municípios, o que geraria dependência daqueles mais pobres, reforçando as desigualdades regionais e favorecendo o clientelismo político”, o que gerou muita especulação sobre o assunto no meio educacional (CALLEGARI, 2010, p. 24).

Na época, o estado de São Paulo mantinha um sistema centralizado absorvendo em sua rede escolar mais de 80% dos alunos matriculados no ensino fundamental. O estado administrava mais de 6.400 escolas, cinco milhões de alunos e trezentos mil professores e funcionários, com um péssimo desempenho, conforme revelavam as estatísticas: em cada grupo de 100 alunos matriculados, apenas 45 concluíam a 8ª série, além das altas taxas de repetência e evasão. Este quadro se justificava pela inexistência de um programa definido para esta modalidade de ensino, falta de atenção das autoridades e descontinuidade dos projetos educativos, centralismo burocrático, funcionários e professores desmotivados e mal pagos, escolas sem recursos didáticos e a falta de participação da comunidade (CALLEGARI, 1997).

Tais elementos incentivavam a discussão sobre mudanças na gestão educacional no Estado de São Paulo. A reforma indicava caminhos promissores, já que seria mais fácil ao poder local buscar as soluções para melhor atender seus munícipes.

Nos próximos parágrafos faremos um breve histórico sobre este processo de reforma educacional.

O primeiro incentivo à municipalização do ensino teve início em 1975, quando o Ministério da Educação divulgou o Projeto Pró-Município que transferia recursos para os municípios que aderissem ao programa. No entanto, os governadores Egydio Martins e Paulo Maluf não aderiram ao projeto: Martins tinha interesse na implantação do ensino fundamental de oito anos e Maluf não conseguiu avançar nos projetos educacionais devido às greves dos professores da rede estadual e às duras críticas recebidas quanto às suas decisões e ações relacionadas ao setor educacional (ARELARO, 1999).

Esta discussão foi retomada 12 anos após (de 1983 a 1995) quando o Estado de São Paulo foi governado pelo PMDB por André Franco Montoro, Orestes Quércia e Antonio Fleury Filho. Contudo, apesar de Montoro e Quércia terem se pronunciado muito sobre municipalização do ensino, o movimento ficou restrito à merenda escolar, à educação pré-escolar, à manutenção e construção de prédios escolares.

No governo de Franco Montoro (1983-1987) foram criados os primeiros Conselhos Municipais de Educação, houve uma reestruturação da Companhia de Construções Escolares (CONESP), a descentralização da merenda escolar, regionalização de concursos para o magistério, revalorização do professor e recuperação salarial do magistério.

Por meio do Decreto 21.810 de 26 de dezembro de 1983 a municipalização da educação básica no Estado de São Paulo teve início, transferindo para “os municípios as responsabilidades pela pré-escola e escolas rurais, mas sem a transferência integral de recursos financeiros pelo Estado” entendendo que os municípios deveriam completar estes recursos e se responsabilizarem pelo atendimento às necessidades da demanda (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Em 19 de junho de 1984, o Decreto Estadual 22.379 regulamentou a Lei 4.021/84 que oficializou a municipalização da merenda escolar. Em suas instruções, estimulavam os municípios a utilizarem os gêneros alimentícios regionais, a atenderem o gosto e preferências dos alunos e a garantirem o valor nutritivo das preparações e, permitia aos órgãos públicos oferecerem os alimentos aos alunos do 1º Grau, nos períodos diurno e noturno das escolas que atendiam ensino gratuito: municipais, estaduais e particulares.

Orestes Quércia (1987/1991) governador seguinte, em sua administração oficializou o Programa de Municipalização e Descentralização do Pessoal

de Apoio Administrativo das Escolas da Rede Pública Estadual (PROMDEPAR) por meio do Decreto 27.265 de 05/06/1987 com o objetivo de preencher as necessidades de funcionários de apoio administrativo nas escolas estaduais, tais como: serventes, escriturários e inspetores de alunos.

O Decreto autorizava os municípios ou as Associações de Pais e Mestres a contratar os serviços destes funcionários por determinado tempo de forma terceirizada. Isto acabou “gerando tensão no ambiente escolar visto que estes funcionários recebiam menos que os funcionários efetivos e exerciam as mesmas funções”. Após os dois primeiros anos da edição deste Decreto “os convênios realizados totalizavam 2.475 sendo 331 com Municípios e 2.144 com as Associações de Pais e Mestres. Foram contratados nesta parceria 15.660 servidores” e esta descentralização ocorreu para resolver o problema da falta de recursos financeiros do Estado comentado por Borges (2002, p. 139).

A gestão de Antonio Fleury Filho (1991/1995) foi marcada pelo Projeto Escola Padrão que consistiu em estruturar 900 das 6000 escolas estaduais existentes na época. Para esta estruturação foram criados os cargos: Coordenador Pedagógico por áreas de ensino, Coordenador do Centro de Informação e Comunicação (CIC) o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e a Caixa de Custeio Escolar¹⁵. O HTP consistia no aumento de horas/aula semanais com o objetivo de propiciar aos profissionais da educação um horário para se reunirem e construírem suas propostas pedagógicas, definirem as ações de enfrentamento dos problemas educacionais locais, planejamentos dos trabalhos e projetos de formação em serviço. Este aumento de horas/aula variava entre 5 e 6 horas para os que lecionavam no diurno. Esta composição da carga horária significava um aumento no salário dos professores, o que gerou um descontentamento por parte dos profissionais que trabalhavam em escolas que não estavam incluídas neste projeto (ARELARO, 1999).

Além disso, as escolas escolhidas foram beneficiadas com materiais didáticos e incentivos para desenvolverem projetos especiais voltados à melhoria da educação (ARELARO, 1999).

¹⁵ A Caixa de Custeio foi implantada pela Lei complementar 708, de 8 de janeiro de 1993. Era uma entidade auxiliar da escola, dotada de personalidade jurídica, sem fins lucrativos e vinculada à Secretaria da Educação. Os recursos financeiros eram enviados para a conta bancária administrada pelo Conselho Escolar e permitiam maior flexibilidade operacional simplificando a burocracia existente quanto ao uso das verbas.

Ainda sobre o projeto Escola Padrão, Arelaro (1999, p. 79), faz o seguinte comentário:

A perspectiva não só da municipalização, mas da privatização por dentro da escola, vai ganhando corpo e o governo consegue aprovar uma lei criando as Caixas de Custeio Escolar, pelas quais se pretende não só que as escolas recebam recursos públicos “descentralizados”, mas por onde legalmente faça a captação de recursos privados para a manutenção da escola. Começa a tornar-se mais evidente que os projetos de “descentralização” de recursos e de fortalecimento da “decisão” das comunidades eram argumentos utilizados pelo governo junto à rede de ensino; para início do processo de privatização da escola.

O programa durou pouco tempo devido aos gastos que demandava, tanto na implantação quanto na manutenção, tornando inviável sua extensão para toda a rede estadual de ensino. Ainda, no governo Fleury todas as escolas de educação infantil foram municipalizadas, conforme estabelecido na Resolução SEE 224/93.

No governo Mário Covas¹⁶ (1995/2001) o projeto de municipalização do ensino fundamental foi concretizado, o que explicaremos a seguir.

Em 1995, a Secretaria de Educação do Estado através do documento “Escola Agora” determinou a reorganização das escolas públicas orientando que crianças ficassem numa escola e jovens em outra. Essa determinação fazia parte do Programa de Educação para o estado de São Paulo divulgado pelo PSDB e incorporado no Comunicado SE de 22/03/95. Rose Neubauer, Secretária da Educação do Estado de São Paulo, conduziu as ações que modificaram o atendimento estadual abrindo caminhos para o processo de municipalização. Foram elas:

Cadastrou todos os alunos das escolas públicas, facilitando com isso a fixação do custo aluno. Reorganizou as escolas públicas, separando as quatro primeiras séries das demais na expectativa de que os municípios assumissem as escolas que correspondem ao antigo primário. Extinguiu as últimas classes de pré-escola da rede estadual, passando este nível de atendimento definitivamente para a esfera municipal. Passou a incentivar os municípios a estabelecer convênios com o estado objetivando a municipalização do ensino. Dificultar a

¹⁶ O primeiro mandato do Governador Mário Covas representou uma quebra na série de triunfos do PMDB à frente do Estado de São Paulo. Temos aqui o início da hegemonia do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) no comando do Governo do Estado. Reeleito para o segundo mandato, Mário Covas não pode permanecer até o fim, pois fora acometido de um câncer que culminou com a morte do então governador. Em 06 de março de 2001 Geraldo Alckmin assume como titular do Governo Estadual Paulista. O domínio do PSDB permanece até a atualidade com Geraldo Alckmin (2003-2006), José Serra (2007-2010), Geraldo Alckmin (2011-2014) e Geraldo Alckmin reeleito para o mandato (2015-2018).

existência de escolas rurais isoladas, aquelas que não apresentavam número suficiente de alunos para constituir as quatro primeiras séries. Passou a dificultar a matrícula de menores de 6,5 anos, obrigando os municípios a acolherem “estes” excedentes (OLIVEIRA; GANZELI, 2001, p.95).

A reorganização tinha respaldo no Decreto 40.473 de 21 de novembro de 1995, objetivava oferecer melhor atendimento pedagógico às necessidades específicas de aprendizagens dos alunos, composição adequada da jornada de trabalho do professor fixando o corpo docente em uma escola, e, racionalização de investimentos. “Esta medida foi feita de forma autoritária, sem consulta aos pais, professores, pesquisadores enfim aos outros participantes do processo” (ARELARO, 1999, p. 80).

As medidas facilitaram o processo da municipalização do ensino em São Paulo que se materializou através do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município (Decreto 40.673, de 16 de fevereiro de 1996). O convênio reduziu a participação do estado na oferta do ensino fundamental, mediante a transferência de parte da tarefa para os municípios. A Secretaria de Estado da Educação em 1997 reorganizou a rede física estadual, dividindo seu atendimento em:

- Escolas Específicas para os alunos de 1ª a 4ª séries;
- Escolas específicas para os alunos de 5ª a 8ª séries;
- Escolas específicas para alunos do ensino médio.

Na concepção da Secretaria de Estado da Educação a melhoria no ensino dependia da gestão dos recursos financeiros, capacitação dos professores e racionalidade organizacional. A racionalização proposta se apoiava na centralização e descentralização de funções e responsabilidades educacionais: o controle pedagógico (informações, planejamento e tomada de decisões) deveria ser centralizado na Secretaria de Educação e o financiamento e gestão educacional deveriam ser descentralizados, isto é, ser de responsabilidade do município.

Outras ações traçadas para eliminar os problemas foram definidas desta forma conforme a Secretaria Estadual de Educação, em 1998: valorização do magistério; projeto de classes de aceleração da aprendizagem; projeto de sala ambiente; avaliação do rendimento escolar através do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP); recursos pedagógicos e projetos especiais

nas escolas; transferência de recursos financeiros para as escolas; a municipalização; enxugamento da máquina administrativa e a informatização administrativa.

Cabe ressaltar que a municipalização era uma das constituintes da descentralização. Com efeito, as mudanças no ensino fundamental e médio funcionaram como estratégia para o início do processo de municipalização, que nos primeiros anos do governo Mário Covas não teve sucesso. O insucesso foi causado, entre outras causas, pelas preocupações dos dirigentes municipais na adesão ao programa de parceria, devido às novas responsabilidades que teriam que assumir e às pressões contrárias dos profissionais da educação. Outro problema foi que os “municípios pequenos não possuíam equipe formada para administrar as escolas do ensino fundamental” e nem as condições materiais para atender às necessidades das escolas (MARTINS, 2002, p. 221).

Não podemos esquecer que no estado de São Paulo a maioria das escolas de ensino fundamental sempre foi mantida na rede estadual¹⁷, o que garantiu o crescimento de uma equipe de profissionais experientes na gestão desta modalidade de ensino. Já os municípios em sua grande maioria administravam somente a modalidade da educação infantil. Entretanto, a partir de 1998 (ainda no governo Covas), muitos municípios aderiram ao convênio.

O fator decisivo e que estimulou a adesão dos municípios paulistas ao convênio de parceria foi a Emenda Constitucional 14/96 quando instituiu o FUNDEF. A questão financeira teve importância frente aos encargos que as prefeituras já acumulavam: a pré-escola, a merenda escolar, transporte escolar, manutenção e construção de prédios escolares. Estes encargos representavam uma quantia razoável dificultando os municípios mais pobres na expansão das matrículas na educação infantil (CALLEGARI, 2010).

Aos municípios que aderiram ao projeto foram repassadas as tarefas de construir uma política educacional de acordo com os interesses da comunidade e articulada à proposta nacional e organizar programas de formação de gestores e demais

¹⁷ Este elemento é muito importante para nosso objeto de pesquisa, pois foi através da Rede Estadual de Educação que o Regime de Progressão Continuada implantado em 1998 nas escolas estaduais passa a ser muito disseminado em todo o Estado. São dois movimentos que se sucedem: primeiro a implantação da Progressão Continuada como forma de organizar as escolas públicas da Rede Estadual e segundo, a municipalização do ensino que transfere a gestão, principalmente do Ciclo I (1º ao 5º), para o município que passa inclusive a adotar a maioria das políticas públicas propagadas pelo Estado. No próximo capítulo veremos como a implantação da Progressão Continuada na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente não apresenta elementos que a diferenciam da Rede Estadual até mesmo porque a abordagem legal dada ao tema é restrita a alguns artigos na lei do município.

profissionais para o gerenciamento da educação pública. Ao assumir o ensino fundamental também adquiriram a autonomia¹⁸ para oferecer aos munícipes um currículo que contemplasse as peculiaridades locais e suas efetivas possibilidades (SÃO PAULO, 1997). Essa redefinição de competências trouxe grandes problemas, considerando que profissionais locados nas prefeituras não estavam acostumados a tomarem decisões referentes aos problemas escolares, já que nesta área sempre foram subordinados às decisões estaduais e federais.

Martins (2002, p. 232) em sua pesquisa, relatou as dificuldades enfrentadas na implantação do processo de municipalização em São Paulo: “as enormes desigualdades regionais, no tamanho, formas de atendimento, desempenho e capacidade fiscal”, diferenças que influenciaram as negociações desenvolvendo certas fissuras, ora para o bem, e ora para o mal.

A instituição escolar também passou por um processo de aprendizagem neste contexto de mudanças nas diretrizes, formas de atendimento, e também no rompimento com a cultura já enraizada nas unidades escolares. Estas peculiaridades colocadas pela autora nos permitem inferir sobre as dificuldades das prefeituras em capacitar todo o pessoal e estruturar adequadamente as escolas para atender às necessidades desta nova clientela.

Os profissionais da educação estavam ansiosos por melhores condições de trabalho: prédios apropriados, materiais adequados, cursos de treinamento, qualificação profissional, valorização profissional e, participação nas decisões políticas que se reportavam às questões educativas. Estas expectativas do professorado e os entraves criados pela ruptura com a cultura institucional causaram desconforto aos municípios que aderiram ao projeto de parceria da municipalização.

Outro obstáculo observado por Martins (2002) no que se refere à eficácia do projeto quanto ao atendimento efetivo ao cidadão, foi o centralismo do poder nas elites locais. Esta situação permitiu que as questões sociais fossem realizadas conforme os interesses dos que estavam no poder “diante da ausência de um projeto político nacional para que as propostas de descentralização significassem efetivamente a superação do desequilíbrio entre poderes” (MARTINS, 2002 p. 36). Contudo, de uma forma ou outra, os municípios paulistas estavam sendo direcionados a construir redes

¹⁸ Este processo foi extremamente importante para a decisão da Rede Municipal de Presidente Prudente no uso de sua autonomia aderir ao Regime de Progressão Continuada como forma de organizar sua rede de ensino.

de serviços educacionais, nas quais as unidades escolares eram coordenadas pela Secretaria Estadual através das Diretorias Regionais de Ensino que efetivamente exerciam o poder de controle. A autonomia e a participação aconteciam dentro dos limites e possibilidades de cada município, que efetivamente caminhavam em direção à racionalização dos recursos destinados à educação.

No balanço de resultados consideramos para a análise quatro princípios determinados pela Lei 9394/96:

- Democratização do acesso e garantia de permanência: sem dúvida foi perceptível um acréscimo no aumento de vagas oferecidas aos alunos da educação básica;
- Qualidade social da educação: os resultados das avaliações realizadas pelos órgãos do governo nos últimos anos e amplamente divulgados pelas mídias, não foram satisfatórios após os treze anos da municipalização;
- Valorização profissional da educação: conforme atestava a pesquisa da APEOESP (1995 p.24,25) as perdas salariais dos profissionais da educação no período de 1983 a 1994 foram: no governo Montoro de 21,20%; no governo Quéricia de 48,60%; no governo Fleury de 30,97%; ainda segundo a APEOESP (2001, p. 24), “para recuperar o poder de compra de março de 1998, os professores devem ter um reajuste de 36,74% a partir de março de 2011”;
- Regime de colaboração: falta de um programa efetivo de articulação entre estes poderes. Um programa elaborado em conjunto visando a racionalidade na aplicação das verbas, a estruturação da proposta pedagógica e a orientação à equipe gestora.

Os municípios em suas fragilidades e falta de preparo no planejamento de ações podem cometer “considerável desperdício” dos recursos públicos, conforme alerta Gomes (1994, p. 50). Para evitar essa situação, encontramos em Saviani (1999, p. 131) a seguinte orientação “do ponto de vista da eficácia das ações do poder público municipal, resulta imperativo que as mesmas sejam planejadas”. Desta forma, entendemos ser necessária a participação de representantes das três esferas de governo, num planejamento que possa estabelecer medidas operacionais que apontem formas eficientes e claras desta articulação governamental.

Diante do atual contexto, o FUNDEF com seu caráter confiscatório, uma vez que havia a possibilidade de alguns municípios perderem recursos devido ao

não atendimento do Ensino Fundamental em suas redes, os gestores municipais passaram a encarar a ideia da municipalização sob um outro olhar, agora muito mais rentável do que em outras formas apresentadas neste capítulo. Há neste contexto uma mudança de paradigma em torno da municipalização que passa a ser vista como tábua de salvação na obtenção de recursos pelos prefeitos (MILITÃO, 2007, p.71). Se antes do FUNDEF havia resistência quanto à municipalização, temos com sua implantação um expressivo aumento no interesse em aderir ao Programa. A Secretaria de Estado da Educação relata esta procura:

O ano de 1997 começou com uma avalanche de solicitações de prefeituras que pediam à equipe de Municipalização da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo a realização de estudos conjuntos, para avaliar suas possibilidades de assumir o atendimento ao ensino fundamental ou ampliar o que já realizavam (SÃO PAULO, 2002, p.33).

É neste contexto de efervescência do processo de municipalização de ensino que os gestores da Rede Municipal de Presidente Prudente em 1998¹⁹ decidiram criar salas para atender a demanda reprimida do 1º ano, pois a Rede Estadual não oferecia vagas para este segmento. De acordo com Deák (2014) essas salas foram criadas em 1998, num total de 36, foram instaladas nas Unidades Escolares existentes na Rede Municipal.

Em 1999, na gestão do prefeito Mauro Bragato o município assinou o convênio de parceria para a municipalização de escolas pertencentes à Rede Estadual. Neste ano foram municipalizadas 11 escolas que passaram a atender 5.314 alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Na sequência o município foi administrado por Agripino de Oliveira Lima (2001-2004) que somente reafirmou o atendimento já realizado pela administração anterior (DEÁK, 2015).

Cumprido o seu mandato, Agripino Lima foi reeleito para a gestão (2005-2008) e permaneceu no cargo por dois anos, perdendo-o devido a problemas de improbidade administrativa que resultou na cassação do mandato. Assumiu o comando da prefeitura o então vice-prefeito Carlos Roberto Biancardi que neste período inaugurou 6 unidades escolares, das quais duas atenderiam alunos do Ensino Fundamental. Neste mesmo período foram municipalizadas mais 10 escolas da Rede

¹⁹ É em ocasião da criação destas classes de Ensino Fundamental que o município publica o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente que disciplina as formas de promoção, assumindo o Regime de Progressão Continuada como forma de organização da Rede.

Estadual que passou a contar com somente uma escola sob sua responsabilidade. (DEÁK, 2015).

No pleito realizado em 2008, para a gestão 2009-2012, Milton Carlos de Melo (Tupã), candidato apoiado pelo ex-prefeito Agripino Lima, é eleito prefeito e municipalizou a última escola de ensino fundamental administrada pela Rede Estadual. Desta maneira, o município passou a administrar todas as escolas de Ciclo I em seu âmbito territorial de forma que atualmente²⁰ a Secretaria Municipal de Educação possui 56 escolas, sendo 19 que atendem apenas o Ensino Fundamental, 11 com atendimento na Educação Infantil e Ensino Fundamental e 26 escolas com atendimento exclusivo para a Educação Infantil. No cômputo geral a Rede Municipal²¹ de Educação de Presidente Prudente atende as seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Atendimento Educacional Especializado e Educação Integral nos moldes do Programa Mais Educação.

²⁰ A atual administração continua sob o comando do prefeito Milton Carlos de Melo (Tupã) reeleito para a gestão 2013-2016.

²¹ A evolução da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente é amplamente retratada por Simone Pereira Conceição Deák (2015) em pesquisa de doutorado recentemente defendida.

2. As formas de organização da escola pública brasileira: Seriação, Ciclos e Progressão Continuada

Eu vejo o futuro repetir o passado,
Eu vejo um museu de grandes novidades
[O tempo não para – Arnaldo Brandão e Cazuza]

Estabelecemos como objetivo deste capítulo uma retomada histórica das principais formas de organização da escola pública brasileira de maneira a contextualizar a implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo e posteriormente na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente em decorrência da gestão do Ensino Fundamental Ciclo I²² (1º ao 5º ano) pelo município a partir de 1999 devido ao processo de municipalização do ensino.²³

2.1 A escola seriada

Nesta unidade, buscamos, num primeiro momento, mediante um recorte histórico apresentar as discussões sobre as formas de organização da escola com destaque para o regime seriado, as escolas em ciclos e o regime de progressão continuada, tomando como fio condutor as principais discussões sobre estas temáticas.

A noção de seriação no Brasil, modelo em que o sistema de promoção dos alunos de uma série para outra se dá de acordo com o nível de desempenho, já aparecia em 1837 no Colégio Pedro II, mas os estudos demonstram que este modelo de organização escolar se consolidou a partir de 1890 com a criação dos grupos escolares (SOUZA, 1998).

É importante ressaltar que as transformações que ocorreram do final do século XIX ao início do século XXI provocaram mudanças significativas no Brasil, entre elas, destacamos o grande crescimento da indústria, a abertura da Universidade e a ampliação do acesso à educação pelas camadas populares da sociedade brasileira como resposta às necessidades impostas pela nova configuração social. (DAVID, DOMINICK, MATELA, 2010, p. 33).

²² No momento de implantação do Regime de Progressão Continuada, o Ensino Fundamental tinha duração de 8 anos, sendo alterado para 9 anos a partir de 2006 pela lei nº 11.274.

²³ A municipalização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo intensificou-se após 1996 com a publicação do Decreto nº 40.673/96, alterado posteriormente pelo Decreto nº 40.889/96, que instituiu no estado o Programa de Ação de Parceria Educacional estado-município para o atendimento ao Ensino Fundamental.

Diante destas transformações e da ampliação do acesso Mainardes (2009) ao tratar da difusão dos grupos escolares no final do século XIX no âmbito educacional destaca que:

A implementação dos grupos escolares era uma questão central do período republicano que estava em seu estágio inicial. Dentro do discurso daqueles que implementaram o novo regime, depois da Proclamação da República, era necessário construir uma nação baseada nos valores relacionados ao mundo moderno daquele período. Ao adotar o sistema seriado, o Brasil seguia as tendências de países mais avançados e implementava um modelo que estava sendo disseminado ao redor do mundo (MAINARDES, 2009, p. 29).

Desta maneira, o modelo de escola amplamente divulgado ao redor do mundo e assumida pelos Estados Modernos passou a ser a forma pela qual a educação brasileira organizaria a distribuição temporal no interior de suas instituições educacionais, mediante a adoção dos tempos escolares distribuídos em séries anuais.

Sob o olhar de Alavarse (2007) as séries trazem em seu bojo uma segmentação temporal, na qual o ano letivo se comprime ou se organiza em torno do ano civil, com o objetivo de preparar o aluno para série seguinte. Destarte, esta segmentação pode ser vista de forma tríplice, sendo:

[...] a primeira pela verticalização da relação entre as séries; a segunda, pela fragmentação dos vários componentes; e a terceira, pelo recorte temporal, diário e anual, de distribuição de cada componente, mesmo nas séries onde prevalece o professor polivalente, pois embora seja um único professor, seu trabalho se encontra organizado pelos momentos que dedica a cada um dos componentes. (ALAVARSE, 2007, p. 41).

Na mesma linha de pensamento de Alavarse (2007), David, Dominick e Matela (2010, p. 26) afirmam que a escola seriada “[...]foi construída, então, uma ideia de tempo linear, homogêneo e progressivo²⁴, projetando um futuro de certezas e colocando o trabalho humano e individual no centro do processo educativo.

Defendida por políticos e autoridades educacionais, a proposta dos grupos escolares foi rapidamente difundida entre os estados brasileiros, sendo utilizada como uma estratégia para organizar o ensino de forma mais homogênea, padronizada e uniforme (SOUZA, 1998).

Ressaltando os aspectos da escola seriada, Souza (2004) destaca que:

²⁴ Progressivo assume neste contexto a ideia de uma sucessão de conteúdos que devem ser aprendidos, ou seja, a ideia de que aprendizagem ocorre mediante uma organização hierárquica dos conteúdos. É, pois necessário aprender um determinado conteúdo para depois aprender outro limitando-os ao tempo previamente definidos.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (SOUZA, 2004, p. 114).

A forma pelo qual se constituíram as séries escolares foi analisada por David, Dominick e Matela (2010, p. 33) através de uma metáfora em que o sistema seriado é tido como se fosse um “porto conhecido e seguro, com rotas conhecidas” de maneira que a navegação seja totalmente previsível. Neste sentido, destacamos que nesta forma de organização, a centralidade da escola baseia-se no trabalho docente que assume o papel de mero transmissor dos conteúdos segundo a lógica do adulto em detrimento das necessidades dos alunos.

Arroyo (2004) ao tecer suas observações sobre a escola seriada considera que nesta os tempos e os espaços, tanto dos docentes quanto dos discentes, devem estar ajustados aos conteúdos trabalhados em cada disciplina, de modo que se houver o domínio do conteúdo no tempo previsto, o aluno será aprovado, caso contrário o aluno deverá repetir o ano escolar até que seja considerado bem-sucedido em todas as disciplinas.

Em Freitas (2002) encontramos uma frase que resume bem a situação aqui caracterizada, pois “Quem domina avança e quem não aprende repete o ano” (FREITAS, 2002, p. 80).

Não podemos dar continuidade em nossas reflexões sem antes mencionar um elemento importante no âmago da escola seriada que se institui de fato no meio pelo qual as reprovações se consolidam. Estamos falando da avaliação²⁵, entendida aqui como instrumento de classificação e mensuração a fim de verificar os conhecimentos que o aluno adquiriu no espaço de tempo determinado (série).

²⁵ A avaliação é um elemento importante tanto em organizações seriadas como não seriadas. Citamos neste trabalho apenas a finalidade em que esta assume em uma e outra forma de organização da escola sem entrar no mérito das diferentes concepções, pois este não é parte integrante dos objetivos deste trabalho.

Temos na avaliação o mecanismo legítimo pelo qual a escola poderá reter o aluno que não foi capaz de dominar os conteúdos previstos para serem aprendidos ao final do ano letivo. Portanto, a avaliação neste contexto assume seu papel seletivo e excludente. Arroyo (2000, p. 34) é enfático ao afirmar que é na própria

[...] estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção.

É possível perceber que toda a organização da escola graduada se dá em torno de uma lógica inflexível que busca por meio da padronização de todo o processo assegurar resultados mínimos dos usuários da escola, a fim de que estes possam prosseguir em sua vida acadêmica. Nedbjaluk (2004) destaca elementos importantes que nos ajudam a entender a maneira em que os espaços e tempos são delineados na constituição da escola seriada. Segundo a autora:

O conhecimento escolar passa a ser organizado a partir das disciplinas científicas, em função da crescente especialização das áreas do conhecimento. Conteúdos e métodos seguem um padrão único para todos os alunos de uma turma. A organização e a distribuição dos conteúdos, em espaços e tempos, fazem coincidir um ano civil com um ano letivo e com um conjunto de conteúdos previstos. Cada período letivo constitui-se em subsegmento fechado em torno de tempos fixos, denominados *série*. O processo do ensino passa a ser orientado por *resultados* esperados. A flexibilização, isto é, a maneira de resolver aqueles casos que fugissem do padrão esperado, recaía na repetição do percurso (ou, nos termos de hoje: a reprovação). (NEDBAJLUK, 2006, p. 252).

Como vimos, a escola seriada possui uma estrutura temporal institucionalizada cuja característica é ser transmissiva, uma vez que, toda sua organização ocorre em torno dos conteúdos que deverão ser transmitidos. Esta escola considera a aprendizagem como uma aquisição acumulativa dos conteúdos de forma que determinado conteúdo precede outro estabelecendo a necessidade de criar ritmos médios de aprendizagem, caso contrário, a saída encontrada mediante os processos avaliativos é a reprovação.

Esta dimensão temporal de organização do regime seriado desrespeita a dimensão humana e os ritmos de cada aluno com relação ao cumprimento do programa de ensino. O professor desta forma acaba por não responder pelos alunos mais atrasados enquanto que os mais adiantados devem esperar a média da turma para

progredir. Noutros termos, podemos afirmar que a seriação assume o papel de massificar e padronizar, de forma legítima, o processo de ensino-aprendizagem.

É evidente o caráter excludente, seletivo e reprovador deste tipo de instituição. Estes fatores alimentam a existência de um novo fenômeno decorrente da escola, ou seja, dá vida ao fracasso escolar.

A lógica deste modelo de escola, em que todos devem aprender os mesmos conteúdos no mesmo espaço de tempo logo começou a produzir seus efeitos e a escola graduada e seu sistema de promoção baseado em níveis de desempenho produziram novos problemas, conforme aponta Mainardes (2009):

O regime seriado e o sistema de promoção baseado no desempenho dos alunos rapidamente produziram novos problemas: as taxas de reprovação e evasão. Ao longo do tempo estas questões tornaram-se graves no sistema educacional brasileiro que, historicamente, tem acumulado altos índices de reprovação e evasão (MAINARDES, 2009, p. 30).

É perceptível que toda esta conjuntura produziria efeitos sociais negativos, pois ao abrir as escolas para o atendimento das camadas populares era necessário pensar num modelo de instituição educacional que atendesse seus anseios. Porém, vimos na essência da seriação toda uma preocupação voltada para as necessidades organizacionais das escolas, enquanto que a característica do público que atendia era desconsiderada. Em suma, temos uma escola em que os sujeitos deveriam atender seus interesses, adequando-se ao que se propunham ensinar.

Ora, a escola existe para atender as necessidades de seu público de maneira que toda sua estrutura organizacional e pedagógica seja pensada a partir do tipo de aluno que atende e não o contrário como se pode verificar em torno dos discursos pelo qual a escola graduada fora implantada.

Neste breve recorte histórico reportamos ao Período Republicano, momento em que a criação dos grupos escolares surge como uma necessidade da época, pois a instrução tornara-se indispensável para a consolidação deste regime.

Os grupos escolares deveriam significar a possibilidade de implantar a educação popular em consonância ao projeto de civilização da nação brasileira, porém o modelo estrutural e pedagógico pelo qual se fundamentou o tornou ao longo do tempo muito mais em um problema social do que a solução esperada para instruir a população numa perspectiva de desenvolvimento social.

Este lacônico panorama dos fundamentos das organizações seriadas permitiu que compreendêssemos sua estrutura, organização, objetivos e finalidades para

a qual foi destinada. É claro que de modo nenhum pretendemos esgotar todas as discussões em torno das escolas seriadas, mas permitir que tenhamos o vislumbre do que este modelo representou e ainda representa no cenário educacional brasileiro.

2.2 Políticas de não-reprovação

As discussões no cenário educacional brasileiro em torno da criação de políticas de não-reprovação diferentemente do que possa parecer, não são novas, tendo sido defendida no Brasil desde a década de 1910 como resposta aos problemas ocasionados pelos altos índices de reprovação, evasão e distorção idade-série nas escolas seriadas.

2.2.1 A Promoção Automática

Encontramos na bibliografia nacional referências à proposta de eliminação da retenção mediante a adoção da chamada “promoção automática” preconizada como solução necessária diante dos problemas de fluxo oriundos do regime seriado.

As propostas de implantação da promoção automática que datam da Primeira República são atribuídas a Sampaio Dória e Oscar Thompson. Suas declarações feitas em prol desta foram registradas por Almeida Junior (1957) como gérmen de sua defesa nas escolas paulistas. Dizia ele:

Ao que se afirmou em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson teria mesmo, quando Diretor-Geral do Ensino, recomendado a “promoção em massa”. E Sampaio Dória, em carta a esse eminente educador, publicada no Anuário do Ensino de 1918, aconselhou expressamente o seguinte: “promover do 1º para o 2º período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. Semelhante medida equivale, explicou o ilustre proponente, “não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano” (ALMEIDA JUNIOR, 1957, p. 9)

A promoção automática em debate dos anos 1920 aparece em decorrência dos altos índices de reprovação e evasão que ocasionavam a falta de vagas nas escolas. Estes fatores foram preponderantes na propositura da adoção da promoção em massa por autoridades educacionais do Estado de São Paulo com a clara finalidade de garantir o acesso a um número maior de alunos à escola.

Embora a promoção automática tenha sido bastante discutida e defendida no contexto educacional brasileiro nos anos de 1920, Mainardes (2007) aponta que nas décadas de 1930 e 1940 não há evidências de que o tema tenha sido debatido.

O cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1920 e 1950 era problemático e a promoção automática foi vista como a alternativa viável para conter as altas taxas de repetência, regularizar o fluxo escolar e evitar o desperdício de recursos. Para Barreto e Mitrulis (1999, p. 31) “[...] já se tinha clareza de que a manutenção de uma escola fundamental seletiva era um dos obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país”.

Na década de 1950 e início de 1960 a promoção automática foi bastante aventada, principalmente em consequência da participação de educadores brasileiros em debates internacionais envolvendo o problema da repetência, com destaque para a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1956 na cidade de Lima no Peru.

Nesta Conferência, um estudo sobre o fenômeno das reprovações nas escolas latino-americanas colocou em evidência o tema da promoção na escola primária, destacando orientações que incentivavam a adoção de medidas como a promoção automática para conter a expansão do problema posto, especificamente, na América Latina.

No mesmo ano, ao participar do I Congresso Estadual de Educação na cidade de Ribeirão Preto – SP, com a finalidade de discutir a repetência e a promoção automática, Almeida Junior mostrou-se bastante cauteloso com a implantação da proposta no sistema educacional brasileiro, pois reconhecia limitações de ordem estrutural em várias escolas públicas. Destacou também que em virtude do grande número de reprovações, a estagnação dos alunos reprovados na mesma série acabara por promover a superlotação das salas.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos sob o título “Repetência ou Promoção Automática?” Almeida Junior (1957) trouxe à tona mais uma vez a defesa da adoção da promoção automática nas escolas paulistas, destacando ser necessário “preparar o espírito do nosso professorado e obter sua adesão” para implementação da proposta.

Na Conferência, a experiência inglesa de promoção automática havia sido apresentada com o objetivo de contribuir com as discussões sobre as diferentes formas de promoção. No entanto baseando-se na experiência dos ingleses para analisar o ensino paulista, Almeida Junior propunha que:

[...] aproveitemos a lição alheia; não, porém, tão só a da sua página final, a da promoção automática, de todas a menos importante, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária na fase em que esta se acha. Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá, como coroamento da excelência da escola e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.11).

Embora favoráveis à promoção automática, tanto Almeida Júnior (1957) quanto Dante Moreira Leite (1959) elencaram ações que seriam essenciais para o sistema de ensino caso este modelo de promoção fosse adotado, tais como a preparação dos professores e a melhoria da infraestrutura das escolas. Na verdade, Almeida Júnior temia que a medida fosse implementada sem que estas ações se concretizassem.

Leite (1959) argumenta que a reprovação é inútil e produz consequências desastrosas. Para ele, a introdução da promoção automática pressupunha uma mudança radical da escola. O autor preconiza 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. (...) Está claro que esses dois programas (pois que são programas de demorada organização e aplicação) não eliminam os outros problemas: a necessidade de instalações adequadas, de maior período de permanência na escola, e assim por diante. Devem ser entendidos como necessidade básicas para o ajustamento da criança à escola. (LEITE, 1959, p.13-14).

Ambos educadores reconheciam que a escola primária estava marcada pela seletividade e exclusão e que era preciso transformá-la. Admitiam, porém, que somente a adoção da promoção automática não seria a solução para o caso brasileiro e que era necessário investir em outros setores do sistema educacional a fim de que a promoção automática se traduzisse em uma ação num conjunto de várias a serem efetivadas para combater o problema da repetência na escola pública brasileira.

Vale ressaltar que na década de 1950 o Brasil estava tomado pela euforia do desenvolvimento que segundo Fernandes (2000) estava marcado pela intensificação do processo de industrialização do país, com a abertura de novas estradas e a conseqüente modernização de estados, principalmente da região Centro-Oeste.

É neste contexto que o então presidente da república Juscelino Kubitschek se posicionou em prol de mudanças no ensino primário, principalmente no que concerne à adoção da promoção automática. Afirma ele que:

Há de também, preparar o homem para o trabalho, integrando-o na economia nacional. Tal objetivo se atingirá com o acréscimo de um curso complementar ao currículo atual. Esse ensino primário de segundo nível completaria a habilitação daqueles que não podem frequentar estabelecimentos secundários e superiores. Adotando-se concomitantemente, o sistema de promoção automática, vitorioso entre os povos mais adiantados, far-se-á uma reforma de benefícios amplíssimos. A escola deixou de ser seletiva. [...] Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. [...] Sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando os ônus da repetência e os males da evasão escolar. (KUBITSCHKEK, 1957, p. 143-144)

Reconhecidamente, uma escola com função seletiva rumava na contramão do projeto político dos anos 1950, uma vez que uma população instruída era condição indispensável para o avanço tecnológico. Diante desta realidade os argumentos que advogavam a adoção da promoção automática ou de outra forma de flexibilização do percurso escolar estava associado ao projeto de sociedade que almejava um lugar entre as nações mais desenvolvidas.

Embora tenha sido tema bastante recorrente na década de 1950, Mainardes (2009) destaca que este conceito não foi usado nas primeiras experiências de políticas de não-reprovação no Brasil. Antunha (1962) aponta que o termo promoção automática foi deliberadamente evitado, uma vez que os professores apresentaram rejeição à proposta atribuindo ao termo significado negativo.

A promulgação da LDB 4.024/61 na efervescência dos discursos pró-promoção automática passou a contemplar os anseios defendidos por educadores e políticos que defendiam uma flexibilização do percurso escolar ao permitir em seu artigo 104 a possibilidade de organização em caráter experimental de cursos ou escolas com currículos, métodos e períodos escolares próprios. Está claro que o papel da LDB de 1961 é o de assegurar no plano da legalidade a possibilidade de avançar na esfera educacional para a adoção de políticas de não-reprovação.

Embora a LDB tenha sido promulgada em 1961, Barreto e Mitruilis (1999) destacam que a primeira experiência de política de não-reprovação de que se tem notícia foi a Reforma da Educação Primária que data de 1958 implementada no estado do Rio Grande do Sul. Neste modelo de organização os alunos eram classificados de acordo com a idade cronológica e o rendimento escolar. Aqueles que apresentassem

problemas quanto ao rendimento eram promovidos e colocados em classes de recuperação, respeitando-se a idade cronológica.

Mainardes (2009) aponta que as experiências pioneiras de políticas de não reprovação no Brasil ocorreram no período de 1958 a 1984, sendo que as mais abrangentes são: Promoção por rendimento efetivo de 1959-1962 realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no Grupo Escolar Experimental, a Organização do ensino primário em fases e etapas de 1963 até o final dos anos 1960 no Distrito Federal, a Organização em Níveis de 1969-1971 na Rede Estadual do Estado de São Paulo, os Sistemas de Avanços Progressivos de 1970-1984 na Rede Estadual do Estado de Santa Catarina e o Bloco Único de 1979-1984 no Estado do Rio de Janeiro. Sobre estas experiências Mainardes pondera que “com exceção daquela desenvolvida em Santa Catarina, as demais experiências tiveram curta duração” (MAINARDES, 2009, p.38).

Como podemos observar várias foram as propostas que se originaram das discussões sobre a necessidade de flexibilizar os tempos escolares. Abordaremos a seguir as discussões em torno dos ciclos escolares por sua influência no âmbito educacional do Estado de São Paulo e o Regime de Progressão Continuada, implantado em todas as escolas da Rede Estadual de São Paulo em 1998 e na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente por ocasião da promulgação do Regimento Comum das Escolas Municipais em 1999 por ser objeto de estudo desta pesquisa.

2.2.2 O Sistema de Ciclos: alguns apontamentos

Tema bastante discutido no meio acadêmico e nas escolas de educação básica, a organização do ensino mediante o sistema de ciclos assume no interior da escola pública a função de viabilizar o direito à educação.

Mainardes (2007) apresenta o uso do termo ciclo com diferentes conotações nos momentos históricos em que aparecem. Segundo o autor na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (1942-1946) era utilizado para designar o agrupamento de anos de estudos. Foi em 1984 que o uso do termo ciclo surgiu associado às políticas de não-reprovação com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na Rede Estadual de São Paulo.

Em suma, Mainardes explicita que no contexto das Reformas Francisco Campos e Capanema o termo ciclo refere-se ao agrupamento de anos escolares tal qual temos na atualidade quando nos referimos à mera divisão do Ensino Fundamental em Ciclo I (agrupamento do 1º ao 5º ano) e Ciclo II (agrupamento do 6º ao 9º ano). Neste modelo de ciclo, como simples agrupamento de anos escolares, a reprovação pode ocorrer em qualquer ano (série)²⁶.

Já o termo ciclo como política de não-reprovação não se refere pura e simplesmente ao aglomerado dos anos escolares, mas propõe a eliminação da reprovação de um ano para outro no interior do agrupamento, sendo permitida na maioria dos casos somente ao final do ciclo, exceto em caso de frequência insuficiente.

Antes de avançar nas discussões neste item, consideramos necessário enfatizar que para autores como Alavarse (2003) e Freitas (2003) existem os Ciclos de Formação e a Progressão Continuada, enquanto que para Arroyo (1999) a progressão continuada é uma modalidade de ciclos. Já Mainardes (2007) propõe a existência de Ciclos de Formação e Ciclos de Aprendizagem, sendo para ele a Progressão Continuada outra forma de organização.

Com base na literatura disponível, procuramos diferenciar de maneira sucinta o Sistema de Ciclos do Regime de Progressão Continuada, embora como veremos mais adiante que, em muitos casos coexistem na progressão continuada o sistema de ciclos e a seriação. De maneira geral, pontuamos a seguir as principais concepções que embasam os Ciclos de Aprendizagem, de Formação e a organização do ensino em sistema de Progressão Continuada.

De acordo com Machi (2009) os Ciclos de Aprendizagem são organizados de forma que o agrupamento dos alunos e a promoção toma por base a idade cronológica. Em comparação com o sistema seriado, as mudanças e rupturas não são drásticas, sendo que a diferença mais marcante reside no fato de que a reprovação fica abolida dentro do ciclo.

Cruz e Albuquerque (2012) de maneira geral explanam que os Ciclos de Formação baseiam-se nas fases do desenvolvimento humano (infância, puberdade e adolescência) e propõem mudanças radicais, uma vez que a promoção deve ocorrer de acordo com a idade sem retenções.

²⁶ O termo ano é utilizado em referência à nova nomenclatura dada às antigas séries escolares. Constitui-se em uma estratégia de organização dos sistemas de ensino em decorrência da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Jacomini (2010) ressalta que a Progressão Continuada tem como pressuposto a eliminação da reprovação entre os anos de escolaridade mediante a propositura de um processo educativo contínuo, sem o aluno repetir a série. Esta forma de organização escolar será abordada no próximo item deste capítulo por ser o objeto desta pesquisa além de figurar como uma das políticas de não reprovação.

O que propomos neste tópico é realizar um breve sobrevoo sobre as principais discussões sobre os ciclos, tendo em vista que esta forma de organizar os tempos escolares corresponde no entendimento de Barreto e Mitrulis (1999, p. 28) “[...] à intenção de regularizar o fluxo dos alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência”.

A proposta do sistema de ciclos emerge como um projeto que se contrapõe ao sistema seriado, bastante discutido anteriormente neste capítulo, uma vez que prevê agrupar dois, três, quatro ou mais anos em um único bloco de maneira que o desenvolvimento do trabalho pedagógico ocorra de forma diferenciada daquelas estabelecidas nas organizações seriadas a fim de combater os malefícios oriundos destas.

Para Fernandes (2009, p.117-118)

O ciclo, mais que uma unidade de tempo escolar, constitui-se em uma medida intermediária para aprofundar a escola dentro de uma nova lógica, cujas concepções de escolarização, de tempo e espaços escolares, de conhecimento escolar, de currículo escolar, de avaliação escolar, de trabalho docente, de relação professor aluno, de relação escola e mundo social são distintas e entram em conflito com a lógica seriada.

O sistema ciclado representa uma contraface ao fracasso escolar que se estabeleceu na forma de conceber a escola advinda das organizações graduadas implicando numa mudança no modo de compreender a instituição educacional, principalmente no que concerne a maneira em que a avaliação é idealizada em uma modalidade e outra. Nessa perspectiva, Alavarse (2007) afirma que:

A implementação da organização em ciclo impõe, entre outros aspectos, que a avaliação não se processe apenas em torno do desempenho dos alunos, a chamada avaliação de aprendizagem. Exige uma avaliação da escola, de seu projeto, e substancialmente de seu currículo, enfim, uma avaliação institucional (ALAVARSE, 2007, p. 14).

Se temos, no regime seriado uma avaliação que culpabiliza o aluno pelo seu fracasso, encontramos nas propostas de ciclos a necessidade de utilizar esta ferramenta com outra finalidade, de maneira que, ao invés de ser sustentáculo do

fracasso, esta se torne em delineadora de práticas para o sucesso. Está evidente que a propositura do sistema ciclado representa uma ruptura com a lógica seriada pautada em princípios de seletividade, fragmentação e desarticulação do currículo.

Revisitando a história da educação paulista, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no Estado São Paulo em 1984, em todas as escolas da rede estadual de ensino desponta como uma tentativa de dar respostas aos problemas de repetência e evasão em um contexto de redemocratização do país. Segundo Mainardes (2007) esta é a primeira vez que o termo ciclo como forma de política de não-reprovação é utilizado no cenário educacional brasileiro.

O governador do estado da época, André Franco Montoro eleito por votação direta em 1982 começou a dar a seu governo uma forma com tendências de centro-esquerda, principalmente ao propor mudanças no campo educacional mediante a publicação em 1983 do Decreto nº 21.833, de 28/12/1983 que instituiu para o ano seguinte o funcionamento do Ciclo Básico de Alfabetização. Em seu artigo 1º, diz o decreto:

É instituído, no ensino de 1º grau das escolas da rede estadual, o Ciclo Básico com as seguintes finalidades:

I. Assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;

II. Proporcionar ao aluno condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;

III. Garantir às escolas flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Parágrafo único – Ciclo Básico terá duração mínima de dois anos letivos e será implantado no ano letivo de 1984.

Uma breve análise da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização descrito no decreto que o instituiu nos permite afirmar que há uma mudança de paradigma quanto aos tempos escolares. Os ciclos, diferentemente das séries, passam a respeitar o ritmo de desenvolvimento humano, entendendo a aprendizagem como um processo contínuo que pode ocorrer em tempos diferentes. Essa nova concepção reconhece a pluralidade presente no interior da escola.

Outro ponto que merece destaque está no fato de que o decreto, em seu inciso III, ao propor flexibilidade para as escolas na organização do seu currículo rompe com o modelo de ensino centrado em passos previamente delimitados pregando a necessidade de criar formas de reorganização do processo sempre que necessário.

Em outro posicionamento, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo através de documento oficial afirma que a seletividade da educação brasileira tida como tendência cristalizada é responsável pela exclusão de grande contingente de crianças do processo de ensino. Em nota a SEE argumenta que:

As escolas brasileiras são altamente seletivas e apresentam algumas tendências já cristalizadas no sistema de ensino e, dentre elas, a mais grave é a de barrar a metade das crianças que ingressam anualmente na 1ª série, reprovando-as e negando-lhes o direito de se alfabetizarem. É essa a tendência que dura quase quarenta anos – responsável pela exclusão de grande parte das crianças do processo de ensino – que o Ciclo Básico conseguirá alterar criando condições para que todas as crianças saibam ler e escrever, tenham acesso ao patrimônio científico e cultural da humanidade e venham participar do enriquecimento desse patrimônio. (SEE – SP, 1987, p.11)

Destaca-se o importante papel da SEE na propagação dos discursos em defesa da implantação e continuidade do Ciclo Básico, principalmente no que tange ao seu posicionamento quanto à reprovação, vista pela publicação oficial como instrumento que nega às crianças o direito de se alfabetizarem. A eliminação da reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série foi logo associada à promoção automática. A respeito da não-reprovação, o documento diz:

Tem-se pensado, erroneamente, que o Ciclo Básico implica a promoção automática como um recurso para se evitar que os alunos se sintam fracassados e com isso, a autoimagem negativa dos repetentes seja diminuída, ou mesmo que a intenção seja a de manipular índices de aprovação na rede, transferindo-se para as séries subsequentes esses problemas. Não se trata disso. Trata-se definitivamente deixar de insistir no erro histórico de punir o aluno através de reprovação, por falhas que na verdade são da própria rede. Por isso, é preciso assumir a alfabetização e não apenas ficar à caça dos culpados pela repetência (SEE-SP, 1987, p.36).

É preciso, considerar a diferença entre a proposta dos ciclos escolares e a promoção automática, uma vez que para muitos os ciclos defendem a aprovação automática dos alunos.

A progressão automática²⁷ no olhar de Albuquerque e Cruz (2012) é desprovida de compromisso educacional e suprime a avaliação ao longo do processo, não havendo a necessidade de implantar ações efetivas para alunos com baixo rendimento e estes passam de um ano para outro sem necessariamente ter efetuado aprendizagens. Concernente à proposta dos ciclos de alfabetização os autores

²⁷ Os termos promoção automática, aprovação automática e progressão automática se correspondem sendo empregados pelos autores para representar o fenômeno em que decorre da aprovação dos alunos independente se houve ou não aprendizagem.

manifestam que estes mantêm compromisso com a aprendizagem dos alunos de modo que ao longo do ano escolar e do ciclo eles avancem em seus conhecimentos.

Acerca da política de ciclos, Mainardes (2007) destaca a atuação do Ministério da Educação nos anos 1990 ao sugerir nos Parâmetros Curriculares Nacionais a divisão do Ensino Fundamental em ciclos. Conforme o autor:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados e distribuídos em 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação, sugerem a divisão dos oito anos do Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos cada. Este documento, na verdade, não rompe com a ideia de seriação e a proposta apresentada aproxima-se mais do regime de progressão continuada do que dos ciclos de aprendizagem ou ciclos de formação (MAINARDES, 2007, p.76).

Mainardes (2007, p. 76) afirma ainda que o “governo Lula, iniciado em 2003, não apresentou uma posição clara e explícita a respeito dos ciclos”.

Mesmo assistindo a toda esta movimentação no cenário político e educacional, baseado em dados coletados por Alavarse (2007) sobre as formas de organização das escolas em redes municipais e estaduais podemos afirmar que em 2007 a quase totalidade das escolas públicas continuam com uma organização seriada. Veja os dados dispostos na tabela abaixo:

	Total	Ciclos		Ciclos / Séries		Séries	
	N	n	%	n	%	n	%
Brasil	143.991	17.603	12,2	12.253	8,5	114.135	79,3
Norte	22.839	148	0,6	540	2,4	22.151	97
Nordeste	68.363	2.614	3,8	2.185	3,2	63.564	93
Sudeste	29.673	12.913	43,5	7.774	26,2	8.986	30,3
Sul	16.589	1.378	8,3	1.068	6,4	14.143	85,3
Centro-Oeste	6.527	550	8,4	686	10,5	5.291	81,1

Tabela 1: Escolas em redes municipais e estaduais do Ensino Fundamental por forma de organização / Retrato do Brasil e Regiões / 2005

Fonte: MEC/ Inep (Dados coletados por Alavarse, 2007)

Recentemente, a publicação da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos trouxe à tona de forma mais contundente a questão dos ciclos escolares. As Diretrizes afirmam:

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural. (BRASIL, 2010)

Como podemos observar, embora as diretrizes reconheçam a existência do regime seriado nos sistemas de ensino, os discursos vão na contramão do que se observa na concepção de escola seriada. Implica na necessidade da escola promover a aprendizagem com vistas ao combate à repetência e, principalmente, de maneira que suas ações não se traduzam na continuidade em forma de promoção automática.

Mais adiante, o documento é ainda mais contundente ao afirmar que:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: [...] III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010)

Embora a LDB confira autonomia para os sistemas de ensino escolherem como opção o regime seriado, esta diretriz elimina a possibilidade de reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando estes como um bloco não passível de interrupção, ou seja, é mais um passo no sentido de combater os malefícios da reprovação nos anos iniciais.

Estas ideias, bem como o conteúdo da Resolução 7 do CNE de 2010 foram amplamente divulgada na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, responsável por ampla formação continuada dos professores do Ciclo de Alfabetização em convênio assinado pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente em parceria com o Ministério da Educação e Cultura.

2.2.3 O Regime de Progressão Continuada

Após esse breve resgate histórico sobre o sistema de ensino baseado na graduação, pelas políticas de não-reprovação com ênfase nas discussões sobre Promoção Automática e o Sistema de Ciclos, passamos a apresentar o Regime de Progressão Continuada.

O foco desta pesquisa está em compreender as percepções dos professores da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente sobre o Regime de Progressão Continuada quinze anos após sua implantação. Por se tratar de uma proposta adotada nos moldes da Rede Estadual de São Paulo, apresentaremos neste item o contexto de sua implantação no âmbito da Rede Estadual, destacando algumas de suas principais concepções até chegarmos ao momento em que a Rede Municipal de Ensino a adota como forma de organizar o ensino municipal²⁸.

2.2.3.1 O Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo: pressupostos para sua implantação

Nesta unidade, buscaremos apresentar o Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo e posteriormente na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente. Ressaltamos que faremos uma retomada sobre seu contexto de implantação.

A escola brasileira, inicialmente organizada para educar a elite nacional, foi ampliando gradativamente o atendimento à população chegando ao final do século XX com o ensino fundamental praticamente universalizado, mas historicamente a democratização não representou uma nova forma de pensar a escola

²⁸ Não podemos desvincular a implantação do Regime de Progressão Continuada na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente do processo de municipalização do Ensino, tal como fora demonstrado no Capítulo I.

que manteve suas características tradicional e seletiva, resistindo até mesmo às políticas dos ciclos (JACOMINI, 2010).

Diante do contexto de ampliação das oportunidades, os anos 1990 no estado de São Paulo foram marcados por um conjunto de políticas que visavam reestruturar a Rede Estadual de Ensino com destaque para o ataque do governo ao grave problema das reprovações em todo estado. Dentre as políticas de enfrentamento às retenções encontramos o Regime de Progressão Continuada que foi antecedido por duas outras políticas que se constituíram no pano de fundo para sua implantação.

Para situarmos o momento histórico em que se inserem as reformas políticas no estado de São Paulo, buscaremos elaborar o desenho da série de políticas que foram o escopo para sua efetivação em todas as escolas da Rede Estadual.

O ano de 1996 foi marcado no cenário nacional pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que provocou uma redefinição de papéis dos entes da Federação, incluindo apontamentos de cunho político-pedagógico, principalmente no tocante às formas de organização e dos modelos de escola que os sistemas de ensino podem construir. A LDB foi um alento para as políticas de não reprovação ao dispor que:

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 processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

Inferimos na leitura deste artigo da LDB que o critério claro pelo qual a organização do ensino deve ser pautado é o interesse no processo de aprendizagem do aluno, ou seja, interessa que o sistema de ensino assegure mecanismos de sucesso deste sujeito em sua trajetória escolar. A valoração atribuída pela LDB está no processo de aprendizagem e não nas formas de organização, tanto que a própria legislação deixa claro que até mesmo outros critérios de organização podem ser adotados desde que a aprendizagem assim o recomende.

A proposta de novas formas de organização do ensino não é privilégio da nova LDB (Lei 9394/96) e não representa nenhuma novidade, pois esta possibilidade de romper com a lógica da seriação já estava presente na LDB anterior. Ressaltamos, ao comparar o teor das duas leis, que a nova legislação expôs de maneira mais explícita a importância de pensar numa escola cuja forma institucional seja pautada pela aprendizagem e centrada no aluno e não vice-versa.

A LDB em seu artigo 32, parágrafos 1º e 2º expõe com maior clareza o intuito de fortalecer os discursos de adotar políticas de não reprovação no Brasil ao propor a progressão continuada inclusive para aqueles sistemas de ensino cujos estabelecimentos utilizam a progressão regular por série. A legislação destaca ainda que ao adotar o regime de progressão continuada não deve haver prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a lei:

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

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996)

Conforme vimos anteriormente neste capítulo, uma confusão na forma de conceber a diferença entre a promoção automática e a progressão continuada foi divulgada no interior da escola. Se por um lado promover automaticamente os alunos independe de ter ocorrido a aprendizagem, a progressão continuada não pode ser assim tratada em sua forma legal, pois na leitura do artigo 32 está claro que a progressão continuada pressupõe a existência de aprendizagem.

Retornando ao panorama paulista, a Reorganização do Ensino, implementada pelo decreto 40.473 de 21 de novembro de 1995, que passaria a vigorar nas escolas estaduais em 1996 era uma das ações no conjunto de políticas dos anos 1990. A Reorganização na reestruturação física dos prédios escolares, separando os alunos por faixa etária. Dessa forma, os alunos de 1ª a 4ª séries seriam agrupados em uma unidade escolar e os alunos de 5ª a 8ª séries em outra. No capítulo I, percebemos que esta ação política preparou terreno para duas outras políticas educacionais do Governo do Estado, a saber, a municipalização²⁹ do ensino e a implantação da Progressão Continuada³⁰.

Em continuidade com as reformas era necessário considerar que o grande mote da escola pública era implementar medidas de combate ao fracasso escolar imputado sobre a população mais pobre sob a forma de repetências em série que

²⁹ A municipalização do Ensino como política educacional do Estado de São Paulo dos anos 1990 já foi detalhada no capítulo I.

³⁰ Mais adiante ainda nesta seção veremos com maior clareza numa conexão entre o Projeto de Reorganização e a Proposta do Regime de Progressão Continuada como estas duas políticas estão intimamente interligadas. No contexto educacional do Município de Presidente Prudente estas políticas atreladas ao processo de municipalização do ensino formam a tríade que constituíram a rede de ensino municipal.

culminavam com a expulsão de um grande contingente de crianças que se evadiam da escola. Rus Perez (1994) ao analisar o período educacional da rede estadual de 1960 a 1990 destaca que a desigualdade prevalece na forma de atendimento aos indivíduos que não são atendidos igualmente, para ele:

[...] apesar de sua intensa expansão da oferta e da consolidação institucional. Não há igualdade na conclusão da escolarização básica e a continuidade dos estudos fica circunscrita a uma pequena parcela da população. [...] a distribuição desigual da escolarização funda-se basicamente nas diferenças de classes social e renda. São os indivíduos situados nos patamares inferiores da estrutura social que recebem menos anos de escolarização, e conseqüentemente, vêm reduzidas as possibilidades de acesso aos níveis mais altos do sistema. (RUS PEREZ, 1994, p.177)

Este movimento histórico que tem propagado a desigualdade educacional no acesso, na permanência e na trajetória escolar foi objeto de intenso ataque do governo paulista na tentativa de resolver os problemas mediante a adoção de programas de caráter universal, que abrangeram toda a rede, como por exemplo, a implantação do Ciclo Básico.

De acordo com Jeffrey (2006) outras medidas implantadas na gestão de Teresa Roserley Neubauer da Silva à frente da pasta da educação no governo Mário Covas compõem o conjunto de reformas do aparelho do Estado, com destaque para a implantação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) no ano de 1996, a criação de classes de aceleração com vistas a correção do fluxo escolar, implantado em abril de 1996, o projeto Recuperação de Férias (janeiro de 1997) e por fim a adoção do Regime de Progressão Continuada.

Diante desta conjuntura de alterações no panorama educacional da Rede Estadual, o Conselho Estadual de Educação se pronuncia favorável à adoção do Regime de Progressão Continuada no Estado instituindo o novo regime através da Deliberação 9/97 que dispõe o seguinte:

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento no artigo 32 da Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 2º da Lei Estadual nº 10.403, de julho de 1971, e na Indicação CEE nº 8/97,

Delibera:

Artigo 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 trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos;

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

§ 3º - O regime de progressão continuada deve garantir avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela³¹, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

A Deliberação ratifica o contido na LDB e, novamente vale ressaltar que o foco da progressão continuada é que esta se organize em torno da aprendizagem. Isto na verdade representa uma mudança de paradigma com a escola seriada, pois para esta o processo estava centralizado na própria instituição, movimentando-se nas políticas de não-reprovação para o aluno.

Outra questão bem resolvida na deliberação consiste na diferenciação sistemática entre os ciclos e a progressão continuada. Nos ciclos como citado anteriormente a reprovação é permitida ao final de cada ciclo para aqueles alunos que não alcançaram o rendimento previsto para o ciclo. Neste sentido, a deliberação CEE embora considere a possibilidade da criação de mais de um ciclo nos oito anos do ensino fundamental, afirma em seu parágrafo 2º que **“no caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada”** (grifo meu). É perceptível que a preocupação está em garantir progressão inter e intraciclos.

Recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem sido o responsável pela divulgação e discussão de uma série de ações necessárias na implementação de políticas de não reprovação, principalmente no que concerne ao ciclo de alfabetização que como já citado anteriormente deve ser ininterrupto até o terceiro ano. Em texto divulgado no material do programa, Leal (2012) ao tratar do ciclo de alfabetização e da progressão escolar afirma que:

A progressão, no entanto, não pode ser vista simplesmente como passagem de uma etapa de escolaridade para outra. Ela pode representar, na realidade, fenômenos distintos, mas interligados. Pode-se, por exemplo, falar de progressão escolar, que é o avanço formal no processo de escolarização, havendo reconhecimento de que o indivíduo passou de uma etapa de escolarização a outra. Pode-se falar de progressão do ensino, que implica no planejamento de situações que sejam gradativamente mais complexas quanto aos conhecimentos e capacidades exigidos e pode-se, também, falar de progressão das aprendizagens, que diz respeito ao fato de que os estudantes agregam conhecimentos e desenvolvem capacidades durante a escolarização (LEAL, 2012, p.09)

³¹ Recuperação Contínua é aquela que é desenvolvida pelo professor titular da classe com vistas a superar dificuldades de aprendizagens emanadas do próprio segmento. Recuperação Paralela são aquelas que a escola oferece em períodos complementares com projetos de reforço, por exemplo.

Em suma a autora deixa claro que a progressão continuada se concretiza quando as três modalidades de progressão são asseguradas, ou seja, o sucesso da progressão continuada está na progressão escolar, do ensino e das aprendizagens.

Ainda de acordo com a deliberação a implantação deve vir acompanhada de outras medidas que assegurem o sucesso do regime, ou seja, são necessárias ações em torno de uma nova forma de conceber a avaliação que assume nesta perspectiva a função de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem a fim de proporcionar ao professor resultados periódicos parciais que delinearão as atitudes subsequentes, tais como recuperação contínua e paralela.

As orientações contidas na Indicação CEE 22/97, bem como a Deliberação 9/97 culminaram com a publicação da Resolução SE nº 4, de 15 de janeiro de 1998 que determinou que as escolas da Rede Estadual de Educação organizariam o ensino fundamental em dois ciclos que segundo a resolução em seu artigo 1º:

Art 1º - As escolas da rede estadual organizarão o ensino fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos:

- I. Ciclo I, corresponde ao ensino da 1ª a 4ª série;
- II. Ciclo II, corresponde ao ensino da 5ª a 8ª série;

Analisando as políticas implementadas pelo Estado de São Paulo nos anos 1990, inferimos que a Reorganização teve dois objetivos claros sendo o primeiro o de facilitar a municipalização do ensino, iniciado junto com a Reorganização e, segundo sendo o pano de fundo da política de não-reprovação da Rede Estadual mediante a implantação da Progressão Continuada em toda a rede. É perceptível que a concepção de Ciclo I e Ciclo II estão intimamente ligados à forma como fora proposta a reorganização.

Retomando os elementos históricos para compreensão de como o regime de progressão continuada é apresentado no cenário municipal de Presidente Prudente – SP precisamos considerar uma sucessão histórica de fatos: Primeiro, em 1996 é implementada a Reorganização do Ensino em toda Rede; seguido pelo processo de municipalização do ensino e por fim a implantação da Progressão Continuada em toda Rede Estadual em 1998. Concluímos que em 1998 estas políticas estavam desenhando uma possível construção das políticas públicas municipais cuja tendência através da municipalização seria manter o modelo de administração do estado.

No capítulo I ao destacarmos a história da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente no que concerne ao atendimento para o Ensino Fundamental vimos que em 1998 foram criadas as primeiras salas de Ensino Fundamental no município e a municipalização do ensino ocorreu somente em 1999, momento em que todas as mudanças políticas estavam em curso.

Diante da modalidade de ensino atendida na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, o município sancionou ao final de 1998 o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente que em seu texto mantém a mesma forma de organização das escolas estaduais mediante a adoção do Regime de Progressão Continuada conforme dispõe o teor da lei:

Artigo 145- Com a finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo de acesso, permanência e sucesso no Ciclo I do ensino fundamental, a ser cursado em quatro anos e em idade própria, a rede Municipal de Presidente Prudente adotará o regime de progressão continuada.

Artigo 146 - A organização dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental Regular em um único ciclo - Ciclo I, favorecerá a progressão bem sucedida, garantindo atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem através de novas e diversificadas oportunidades para o processo de apropriação e construção de conhecimentos e habilidades básicas.

Parágrafo único: - As atividades de reforço e recuperação serão planejadas de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo, para alunos que dela necessitarem, independentemente do número de componentes curriculares. (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999)

No tocante à composição do Ciclo I, observamos que tanto na Rede Estadual quanto na Rede Municipal, este é formado pelas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Isto nos permite afirmar que no encontro das políticas de transição desta modalidade de ensino para o município, este acabou adotando as políticas implementadas pelo estado mantendo a mesma forma de organização das escolas públicas estaduais nas municipais.

Em 2010, no uso de sua autonomia enquanto sistema de ensino o município de Presidente Prudente alterou o formato do Ciclo I, dividindo este segmento em duas etapas por ocasião da publicação do decreto 21.472/2010 que reorganizou o Ciclo I na seguinte conformidade:

Art. 1º Os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, denominado Ciclo I do Ensino Fundamental será organizado em duas Etapas:

I- Etapa I, constituída pelos três primeiros anos do Ciclo I do Ensino Fundamental;

II- Etapa II, constituída pelos dois últimos anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010)

Desta maneira, o município subdivide o Ciclo I do Ensino Fundamental em duas etapas criando a possibilidade de reprovação ao final de cada etapa como podemos observar no conteúdo do Art. 4º que dispõe que “os alunos que não forem promovidos para a Etapa subsequente permanecerão nessa Etapa por mais tempo, garantindo seu atendimento a partir do estágio em que se encontrem”.

Machi (2009) em seu estudo considera o Regime de Progressão Continuada como um sistema de ciclos, pois conforme já apresentado no decorrer deste texto os conceitos de ciclos e progressão continuada são diferentes, mas ao analisar a forma pelo qual foi instituído através da legislação acabou se caracterizando como uma das modalidades de ciclos.

De certo modo a implantação da progressão continuada em ambos os casos não representou o total rompimento com a lógica seriada e nem a total implantação do novo regime, uma vez que conforme nos aponta a legislação coexistem no Regime de Progressão Continuada as séries anuais e os ciclos, sendo este último como o conjunto de séries anuais que agrupados o formam.

É nas palavras de Freitas (2003) que encontramos os caminhos para diferenciar e conceituar a progressão continuada e os ciclos escolares:

Com o intuito de demarcar inicialmente nosso entendimento do que seja “ciclo”, gostaríamos de diferenciar [...] duas formulações que são corretamente chamadas de “ciclos”, mas que a nosso ver não deveria sê-lo: trata-se da diferenciação entre a estratégia de ‘organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno’ e de ‘agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno’. [...] a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto o segundo é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc). Uma e outra têm seus problemas, mas são concepções diferenciadas, chamaremos de ciclo apenas experiências como a primeira, reservando para a segunda seu nome correto: progressão continuada. (FREITAS, 2003, p.9)

Concluimos que o Regime de Progressão Continuada na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente é uma política adotada da Rede Estadual em decorrência das diversas políticas de transformação da escola pública nos anos 1990.

Destacamos que sobre esta forma de organização no âmbito da municipalidade nada mais temos que o contido nas duas leis supracitadas que são norteadoras de toda a rede no atendimento ao Ensino Fundamental. Portanto, não encontramos na legislação municipal elementos que associem a adoção do Regime de

Progressão Continuada na esfera local como uma política construída e delineada pelo próprio município.

Os elementos da análise documental apontam no sentido de indicar ser este modelo de organização das escolas municipais uma espécie de cópia do modelo estadual. Daí decorre nossa conclusão de que na verdade esta política foi adotada nos moldes pelo qual foi implantada na Rede Estadual de Ensino.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra
(Carlos Drummond de Andrade)*

O presente trabalho discute o desenvolvimento da pesquisa que examina os acontecimentos educacionais, especialmente e com ênfase ao município de Presidente Prudente - SP, não perdendo de vista sua relação com as políticas educacionais estaduais e nacionais.

A função primordial da metodologia está além de indicar um conjunto de técnicas e instrumentos a serem utilizados. Na verdade, constitui-se no planejamento cuidadoso para a obtenção de respostas a respeito do problema estudado.

A fim de alcançar os objetivos propostos, o pesquisador procura organizar o caminho a ser percorrido, criando as condições necessárias para percorrê-lo, evitando o risco de se perder no processo (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

Neste capítulo, apresentamos o delineamento metodológico com vistas à compreensão da seguinte indagação: *Quais as percepções dos professores da rede municipal de educação de Presidente Prudente, quinze anos após a implantação do regime de progressão continuada?*

3.1 O delineamento metodológico

O interesse em investigar as situações aparentemente contraditórias, no que se refere à implantação e continuidade da política de não reprovação caracterizada como regime de progressão continuada, levou-nos a fazer a opção pela abordagem qualitativa. Considera-se que “[...] a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta, que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 51).

Observa-se, portanto, que a análise de temas ligados às políticas educacionais a enquadram no campo das relações sociais que, em outras palavras, pressupõe a necessidade de um estudo aprofundado das questões. Para Esteban (2010, p.

127), trata-se de contemplar o objeto de estudo sob a ótica da abordagem qualitativa que, segundo a autora, “[...] é uma atividade sistêmica orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Sendo assim, procuramos, na obtenção dos dados, elementos que enfatizam mais o processo do que o produto, uma vez que o caminho traçado constitui em conhecer o movimento de compreensão dos professores pesquisados sobre o tema abordado. Lakatos e Marconi (2010, p. 39) referem-se a “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais”. Diante disto, nossa busca por compreender a percepção dos professores caminha no sentido de construir interpretações a respeito do tema abordado.

3.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Os objetivos definidos no projeto de pesquisa aprovado no Programa de Pós-Graduação são os delineadores dos procedimentos metodológicos a serem descritos com base no Quadro 4, a seguir:

Objetivos Específicos	Procedimentos
Traçar o perfil dos professores	Pesquisa empírica
Compreender o contexto de implantação do Regime de Progressão Continuada na Rede Municipal de Presidente Prudente	Pesquisa Bibliográfica Pesquisa Documental
Identificar como se organiza o Regime de Progressão Continuada no município de Presidente Prudente	Pesquisa Documental
Compreender as percepções dos professores sobre o regime de progressão continuada quinze anos depois de sua implantação, mediante questionamentos baseados em categorias apontadas pela literatura.	Pesquisa Bibliográfica Pesquisa Empírica

Quadro 4 - Objetivos Específicos e Procedimentos Metodológicos de Pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

A partir da necessidade de responder ao problema apresentado na pesquisa, definiu-se, inicialmente, como um dos procedimentos metodológicos a

realização de uma pesquisa bibliográfica, estabelecendo contato com diversos referenciais teóricos sobre a temática de estudo.

Para a consecução deste trabalho, buscamos um quadro de referências que pudesse servir como fonte de elaboração e interlocução. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 143):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações com erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

O contato com as diversas fontes bibliográficas permite ao pesquisador construir seu ponto de partida, favorecendo a estruturação de suas indagações. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2010, p.166) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Outro procedimento metodológico realizado foi a pesquisa documental, que permitiu conhecermos a abrangência das legislações nas esferas municipal, federal e estadual, a qual, conforme explica Gil (1999, p. 66):

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que não são em grande número.

Existem de um lado os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes,

fotografias, gravações, etc. De outro lado existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como relatórios de pesquisa, relatórios de empresa, tabelas estatísticas etc.

A análise destes documentos, bem como da bibliografia existente sobre a temática, foi de suma importância no fornecimento de dados relativos aos aspectos educacionais, demográficos, socioeconômicos, históricos, culturais e político-partidários referentes ao Brasil, ao Estado de São Paulo e ao município de Presidente Prudente - SP.

Após ampla consulta aos dados bibliográficos e documentais, sentimos a necessidade de delimitar nosso campo de pesquisa, tendo em vista que a rede municipal de educação de Presidente Prudente é ampla. Diante disso, com a clara finalidade de tornar viável a realização da pesquisa empírica, decidimos, com base nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), escolher duas escolas que apresentaram os maiores índices acima da média do município e duas escolas com nível abaixo da média do município, sendo as menos pontuadas. Tomada esta decisão, consultamos o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) a fim de obter os índices das escolas e do município. As escolas foram selecionadas com base na Tabela 2 a seguir:

Escolas	IDEB observado 2011
Alayde Tortorella Faria Motta Profa EM	4.9
Alberto Bernardes Sotelo EM	5.2
Antônio Moreira Lima EM	4.7
Antônio Zacharias Rotariano EM	5.7
Carlos Castilho Cabral Deputado EM	5.0
Carmen Pereira Delfim Profa EM	4.4
Catarina Martins Artero Profa EM	5.8
Ditão Professor EM	5.4
Domingos Ferreira de Medeiros EM	4.1
Emílio Becker Padre EM	4.9
Ettore Marangoni EM	5.4
Francisca de A. Góes Brandão Profa EM	5.6
Gisele Dalefi EM	5.3
Ivo Garrido Prof EM	5.3
João Franco de Godoy Dr EM	5.5
João Sebastião Lisboa EM	5.6
José Carlos João Prof EM	5.8
José Soares Marcondes Coronel EM	6.7
Juraci Meneses Peralta Profa EM	4.1
Maria do Socorro B. de Almeida Profa EM	5.3
Nazarena Zamitt Irmã EM	4.6
Ocyr Azevedo Prof EM	5.3
Odette Duarte da Costa Profa EM	3.7
Pedro Furquim Dr EM	4.6
Rosana Negrão Freitas dos Santos EM	5.8
Rosy Odetty Roriz Brandão Profa EM	6.2
Rui Carlos Vieira Berbet EM	5.0
Vilma Alvarez Gonçalves Profa EM	4.4
Rede Municipal	5.2

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das Escolas da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente - SP

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pelo INEP/MEC (2014).

Nota: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da rede municipal de educação de Presidente Prudente - Ciclo I (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Estes dados foram decisivos para que, num universo de vinte e oito escolas, selecionássemos quatro de acordo com sua classificação em relação à média do município. As mesmas aparecem destacadas na Tabela 2. Outro elemento para essa decisão foi a possibilidade de comparar as realidades entre as que apresentam índices abaixo da média e as escolas com níveis acima da média, uma vez que as distintas realidades podem produzir diferentes interpretações do objeto.

Para a coleta dos dados empíricos foram elaborados dois questionários: o primeiro composto por questões fechadas e abertas. Buscamos com as questões fechadas obter informações para traçarmos o perfil dos professores que figuram como sujeitos da pesquisa. Neste mesmo questionário propusemos algumas questões abertas sobre a temática com o objetivo de deixá-los discorrer sobre o tema. Questões abertas assumem neste trabalho o sentido proposto por Moreira e Calefe (2008) como sendo aquelas em que não sugerimos respostas, deixando os professores livres para responderem com o uso de sua autonomia.

Buscamos com este questionário uma descrição objetiva e adequada das características dos sujeitos envolvidos, destacando os seguintes aspectos: sexo, idade, estado civil, formação profissional etc. Já as questões abertas estavam intimamente ligadas à temática pesquisada e seus dados permitem um melhor entendimento dos elementos que constam segundo questionário, formado somente por questões fechadas sobre a temática, conforme veremos a seguir. As questões abertas foram elaboradas com categorias coletadas na Pesquisa Bibliográfica e Documental e constituem-se num recurso de coleta de dados sobre as percepções dos professores, os quais puderam se manifestar livremente, característica implícita a este tipo recurso.

Lakatos e Marconi (2010, p. 187) afirmam que o questionário com questões abertas “[...] possibilita investigações mais profundas e precisas” permitindo ao pesquisador coletar opiniões. Este instrumento é parte fundamental para o aprofundamento da análise dos dados coletados na aplicação do segundo questionário composto somente por perguntas fechadas.

O segundo questionário foi elaborado a partir de categorias originadas no aporte teórico deste trabalho que culminaram na elaboração de um rol de dezessete questões fechadas em que os sujeitos devem manifestar seu grau de concordância ou discordância sobre a categoria que compõe a pergunta.

Este é um instrumento de coleta baseado na Escala Likert, é considerado ótimo para identificar a percepção dos sujeitos a partir de sua concordância e discordância (conforme APENDICE B). O formato em escala tipo Likert das questões que o compuseram permitiu coletar dados sobre a percepção a partir de uma escala de base cinco (05), com variantes que vão da discordância total à concordância total.

Dessa forma, avalia-se a percepção do sujeito da pesquisa com base na emissão de sua opinião concordando ou discordando da afirmativa, sendo que o elemento central na escala indica neutralidade do sujeito quanto ao tema da questão,

uma vez que não concorda e nem discorda com a afirmativa. Assim, a maior concentração dos professores no nível de concordância demonstra percepção positiva quanto à categoria da pergunta e vice-versa, considerando-se o teor da questão (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste modelo, as questões são formadas por frases claramente positivas ou negativas, nas quais o pesquisador deseja que o sujeito se manifeste emitindo sua opinião mediante a concordância ou discordância (LIMA, 2000).

No Quadro 4, abaixo, observamos a constituição deste tipo de questionário.

A Progressão Continuada representa a melhor forma de organização para as escolas públicas municipais de Presidente Prudente.	
A)	Discordo totalmente
B)	Discordo parcialmente
C)	Não concordo, nem discordo
D)	Concordo parcialmente
E)	Concordo Totalmente

Quadro 5 - Modelo de questão em escala tipo Likert.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Na interpretação destes dados, o pesquisador deve levar em conta o objetivo de cada pergunta, observando se a mesma reflete uma postura positiva ou negativa sobre o tema de estudo, pois concordar nem sempre significa uma opinião positiva e vice-versa. Por essa razão, a natureza da questão à luz do aporte teórico é de suma importância.

Os questionários foram submetidos ao teste piloto com a finalidade de verificar possíveis falhas existentes em sua composição. Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 186) “[...] o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida. A análise dos dados evidenciará possíveis falhas.”. Para Moreira e Calefe (2008), “[...] ignorar o teste-piloto pode significar perda de todo o tempo e esforço utilizado”. A aplicação do teste piloto foi realizada em um grupo de professores de uma escola não pertencente ao rol das selecionadas na mesma rede de ensino.

Para aprofundamento dos dados, realizamos entrevistas semiestruturadas que não serão analisadas neste trabalho por questão de tempo. Embora não sendo objeto de análise, destacamos que estas contribuíram para o entendimento das temáticas suscitadas pelo questionário, atuando como material de apoio.

Os dados foram sistematizados e analisados a partir das categorias já definidas na Pesquisa Bibliográfica e Documental, as quais apontam diversas questões sobre a percepção referentes a outro contexto histórico sobre a temática, ou seja, o de implantação.

Na análise dos dados, não buscamos a elaboração de novas categorias, mesmo porque o que pretendemos com a pesquisa é compreender a percepção dos sujeitos a partir de um aporte teórico que nos permitiu elencar uma série de opiniões já formadas por professores (ainda que não sejam os mesmos sujeitos desta pesquisa) em outro momento histórico. Pontuamos que nossa análise retomará a teoria com ênfase nos elementos categorizados anteriormente, confrontando-os com os dados coletados, a fim de identificar se a percepção dos professores sofreu alteração em relação àquela já verificada.

4. Progressão Continuada: o que nos dizem os professores?

Neste capítulo, apresentamos o resultado do movimento de análise dos dados que se delineou a partir de intenso processo de leitura, reflexão e interpretação dos dados coletados, à luz dos objetivos elucidados pela pesquisa e do material que constitui nosso referencial teórico.

Assim estruturamos este capítulo, relacionando-o, diretamente com os objetivos I, IV e V da pesquisa, de maneira que todo o conjunto de análises construa o entendimento de como são as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente sobre o Regime de Progressão Continuada adotado no município no decorrer destes quinze anos de implantação. Sendo assim, os dados serão apresentados na seguinte conformidade:

Na primeira unidade buscamos traçar o perfil dos professores que participaram da investigação, destacando aspectos pessoais e profissionais de modo a caracterizar os sujeitos da pesquisa em sua trajetória histórica.

Na segunda unidade serão apresentadas e discutidas as categorias que compuseram os questionários fechados do tipo Likert, bem como as percepções dos professores acerca da temática em questão, confrontando o resultado da coleta de dados com os apontamentos teóricos obtidos na pesquisa bibliográfica.

Portanto, o que nos propomos a fazer neste capítulo é “trabalhar” com os elementos coletados em conformidade com o pensamento de Ludke e André (1986, p.45) quando afirmam que “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa”.

4.1 Perfil dos Professores participantes da pesquisa

Acreditamos que ao propor estudar as percepções dos sujeitos, *in casu*, dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, os dados do perfil são importantes e devem ser levados em consideração os espaços e tempos em que estes estão inseridos. Desta

forma, concordamos que “[...] o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato, se considerada fundamentalmente sua condição de sujeito, como professor, já que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma coisa. É também transformar a si mesmo pelo trabalho” (UNESCO, 2004, p.43).

Assim, estruturaremos os dados sobre o perfil dos professores que compõe esta pesquisa baseando-se em informações de cunho pessoal como: sexo, idade, estado civil, entre outros; e dados referentes à sua trajetória profissional como: situação funcional, tempo de serviço no magistério público do município de Presidente Prudente, formação acadêmica, etc.

Em 2004, a UNESCO em parceria com o Ministério da Educação divulgou um amplo estudo sobre o “Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” que esboçou o perfil destes profissionais nos aspectos que iremos abordar na primeira parte deste capítulo, a saber, com ênfase em suas características pessoais e profissionais. Ressaltamos que nosso objetivo ao delinear o perfil dos professores é o de conhecê-los enquanto sujeitos da pesquisa e não de discorrer amplamente sobre as características destes à luz da ampla teoria existente.

Para Tardif (2000) o trabalhador é transformado pelo seu trabalho, uma vez que sua identidade é modificada pela atividade que este realiza. Segundo o autor:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua ação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, *com o passar do tempo*, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc (TARDIF, 2000, p.2).

O universo pesquisado compreende quatro escolas da Rede Municipal de Educação do município de Presidente Prudente – SP, conforme apontamos no capítulo 3, sendo duas escolas com índices acima da média do município no IDEB e duas escolas com índices abaixo da média. Na tabela abaixo observamos a distribuição dos sujeitos em suas respectivas unidades escolares.

Escola	Número de Professores Participantes	Percentual
E.M Cel. José Soares Marcondes	12	35,3
E.M. Domingos Ferreira de Medeiros	08	23,5
E.M. Profa. Odete Duarte da Costa	05	14,7
E.M. Profa. Rosy Odetty Roriz Brandão	09	26,5
TOTAL	34	100,0

Tabela 3: Número de professores por unidade escolar que participaram da pesquisa.
Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Ao todo, os sujeitos que compõem esta pesquisa estão distribuídos na seguinte conformidade: 61,8% estão nas escolas com índices superiores e 38,2% em escolas com índices inferiores à média do IDEB do município. As diferenças percentuais entre um segmento e outro decorre do fato que as escolas com melhores índices atendem somente ensino fundamental, enquanto que as outras atendem a educação infantil e o ensino fundamental.

4.1.1 Os professores segundo sexo, idade e estado civil

Tratar atributos destes professores a partir de elementos como sexo, idade e estado civil nos permitiu estabelecer por confronto algumas especificidades desta categoria profissional de modo que tenhamos uma visão geral do grupo de professores que responderam aos questionários.

O relatório da UNESCO (2004) aponta que o universo dos professores brasileiros é formado majoritariamente por pessoas do sexo feminino, sendo que “81,3% são mulheres e 18,6% são homens” (UNESCO, p. 44). A pesquisa ainda ressaltou que a maioria das professoras encontra-se atuando no Ensino Fundamental. O mesmo pode ser observado na Rede Municipal de Presidente Prudente – SP, conforme gráfico abaixo:

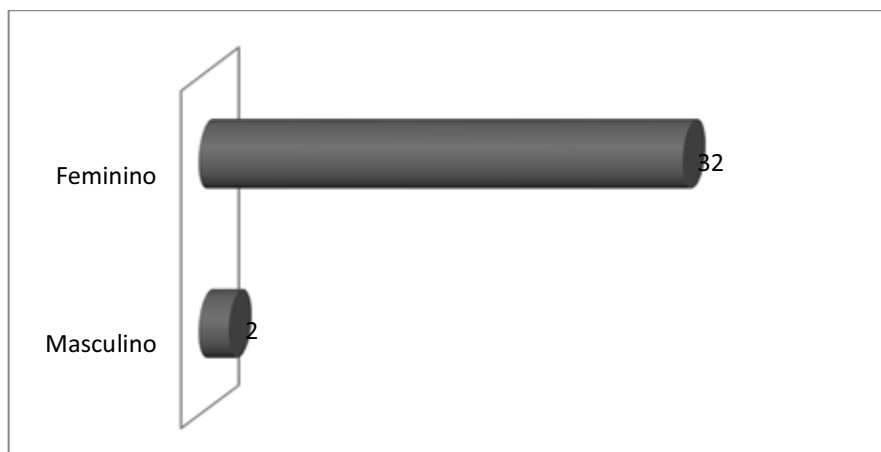


Gráfico 1: Sexo dos professores participantes – números absolutos.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

No tocante a distribuição do quadro do magistério em seu aspecto biológico³², verificamos que 94% são do sexo feminino e apenas 6%³³ do universo pesquisado do sexo masculino, seguindo, portanto a tendência da feminização do magistério observada em todo Brasil.

Para Garcia e Anadon (2009) a feminização do magistério representa um dos fatores de intensificação do trabalho docente observado nas últimas décadas, pois significam para as mulheres uma somatização das demandas escolares às domésticas.

No quesito idade, observamos que a maioria dos professores pesquisados, encontra-se em faixa etária superior a 40 anos de idade, ou seja, o equivalente a 61% do total da população pesquisada (Gráfico 2). Este dado se contrapõe ao estudo da UNESCO (2004) que apresenta os professores brasileiros como sendo “relativamente mais jovens”³⁴ em relação aos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e alguns países da União Europeia e aponta para um possível envelhecimento³⁵ do quadro do magistério do município.

³² Utilizamos o termo “biológico” para diferenciar simplesmente os sujeitos do sexo masculino e feminino. Embora a questão do gênero venha sendo bastante discutido na atualidade, não assumimos esta abordagem para caracterizar os professores.

³³ Percentuais obtidos a partir dos números absolutos de participantes que responderam aos questionários.

³⁴ O documento aponta uma média de idade em torno de 37,8 anos, inferior ao observado entre os professores da rede.

³⁵ Preferimos utilizar a expressão “um possível envelhecimento”, pois os dados coletados nos permitem realizar inferências somente sobre a população pesquisada, pois não temos uma amostragem que nos assegure afirmar o fenômeno em questão.

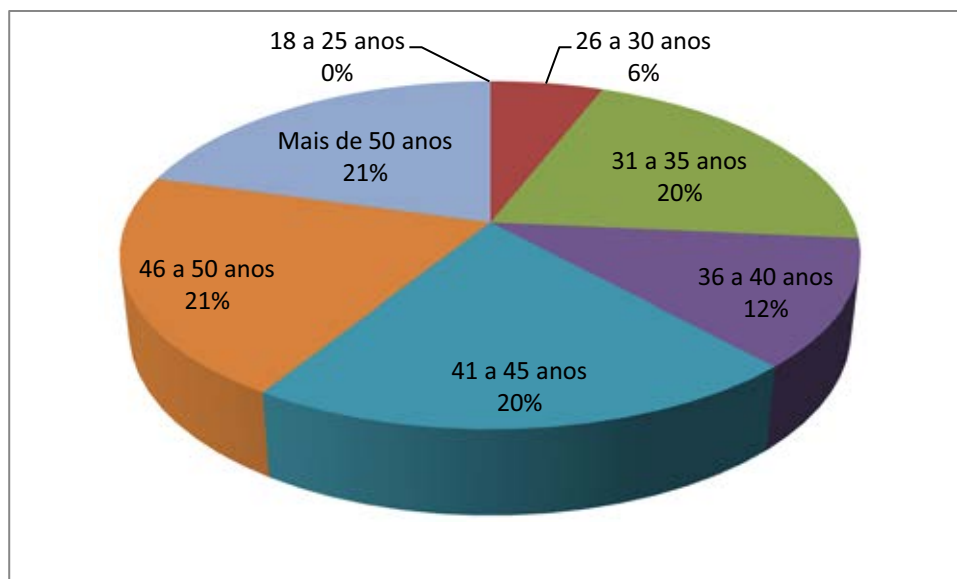


Gráfico 2: Idade dos professores pesquisados – percentual por faixa etária.
Fonte: Dados de pesquisa, 2014.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a ausência de professores na faixa etária dos 18 aos 25 anos de idade. Este dado assume sua relevância uma vez que o magistério brasileiro é considerado como uma profissão relativamente composta por jovens.

Quando questionados sobre o estado civil, a maioria dos professores, responderam que são casados³⁶. Este dado segue na mesma direção daqueles divulgados pelo estudo da UNESCO (2004) sobre os professores brasileiros. O gráfico abaixo demonstra de forma mais detalhada a distribuição dos docentes de acordo com seu estado civil.

³⁶ Neste trabalho não abordamos as diferentes formas de casamento em construção na sociedade brasileira.

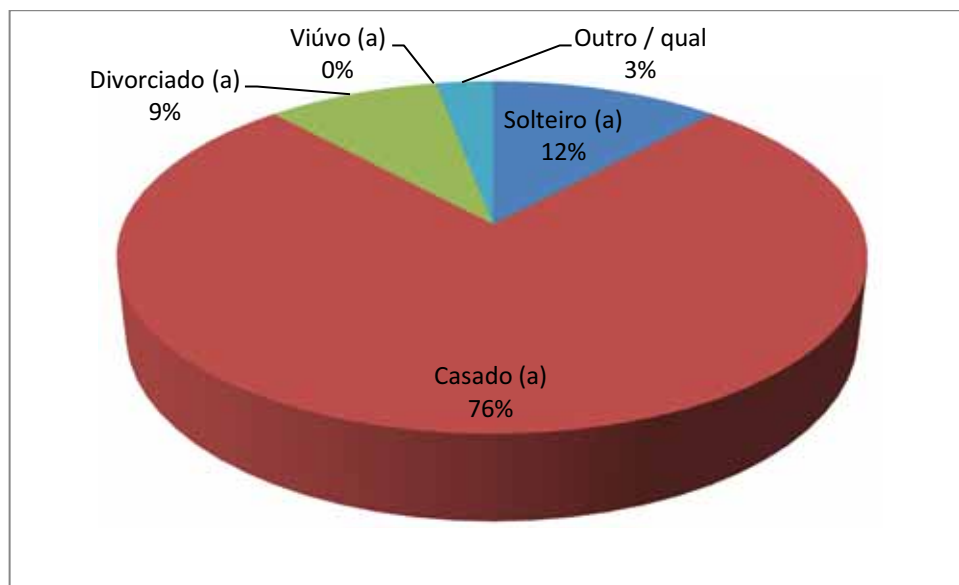


Gráfico 3: Estado civil dos professores - percentual
 Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

De maneira sintética podemos construir um perfil dos professores das escolas pesquisadas composto em sua maioria pelo sexo feminino, casados e com idade superior a 40 anos.

4.1.2 Os sujeitos da pesquisa: aspectos profissionais

Nesta unidade, enfatizamos aspectos da vida profissional dos professores com destaque para: a formação, situação funcional e tempo de serviço no magistério público municipal.

Com relação à situação profissional, os dados (Gráfico 4) indicam que 59% dos professores são efetivos concursados, 35% são contratados temporários e 6% são efetivos concursados da Rede Estadual, afastados junto ao município pelo convênio de parceria Estado-Município³⁷.

³⁷ Refere-se ao convênio de municipalização do ensino abordado no capítulo 1.

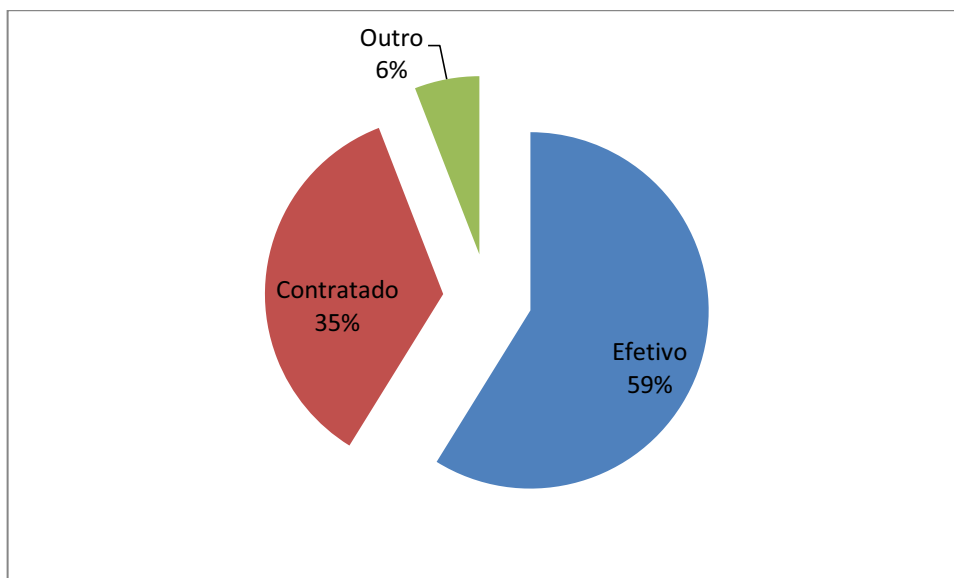


Gráfico 4: Situação funcional dos professores.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A LDB em seu artigo 67 inciso I prevê o ingresso na carreira docente exclusivamente por meio da realização de concurso de provas e títulos. Esta prescrição legal é um dos elementos que mantém elevado de certo modo a permanência de concursados nas redes de ensino. Porém, a literatura vem demonstrando certa preocupação com o crescente número de contratados temporários nas redes de ensino como um dos indicativos de precarização do trabalho docente.

Neste sentido, Oliveira (2004) afirma que:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

As informações concernentes ao tempo de serviço no magistério público municipal de Presidente Prudente apontam grande variação no tempo de exercício dos professores pesquisado (Gráfico 5).

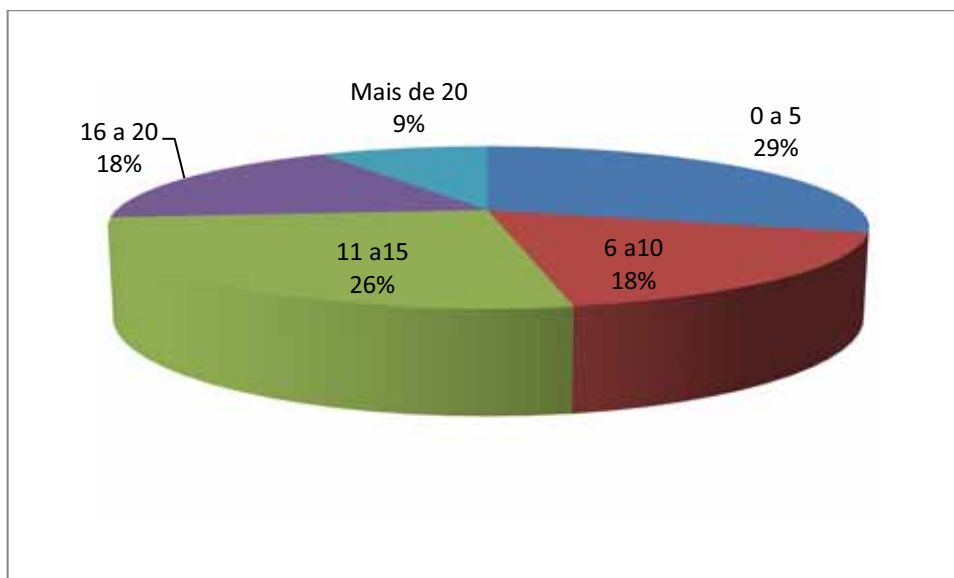


Gráfico 5: Tempo de serviço na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – em anos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A maior concentração dos professores por segmento está entre aqueles que disseram ter até cinco anos de serviço no magistério público do município. Em contrapartida, a menor concentração é verificada no outro extremo, ou seja, apenas 9% dos professores estão entre aqueles que possuem mais de vinte anos na profissão no âmbito desta municipalidade.

Os professores também foram indagados acerca de sua formação para o exercício da docência. Os resultados apontam que 100% dos professores pesquisados possuem formação em nível superior.

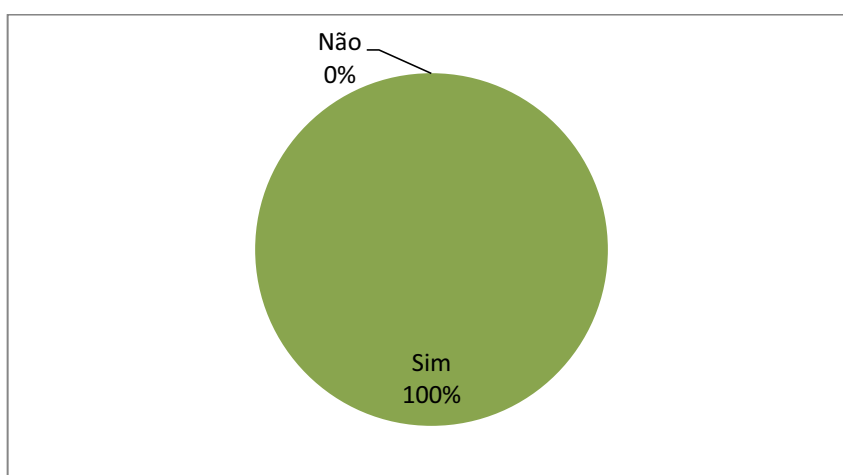


Gráfico 6: Nível superior de escolaridade.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Este dado traz em seu bojo uma perspectiva positiva em relação ao aspecto formativo dos profissionais (professores) da educação do município, uma vez que a LDB prevê como formação mínima a obtida em nível médio na modalidade normal³⁸, ou seja, os sujeitos pesquisados possuem formação superior ao mínimo exigido no aparato legal.

Com a finalidade de aprofundar o levantamento de dados referentes à formação destes profissionais, realizamos duas outras questões, sendo uma com a finalidade de verificar se o curso em nível superior estava ligado à docência (licenciatura) e a outra com o objetivo de constatar se estes profissionais buscaram formação para além do nível superior, ou seja, se os mesmos possuem pós-graduação nas modalidades *lato-sensu* ou *stricto-sensu*.

Ao serem perguntados se possuíam licenciatura, 94% dos professores afirmaram positivamente, 3% disseram que não, enquanto que outros 3% não responderam a questão. Ou seja, a quase totalidade dos pesquisados possui formação de nível superior ligado à docência.

No tocante à indagação sobre a formação profissional em nível de pós-graduação (gráfico 7), a grande maioria informou ter cursado algum tipo de curso de pós-graduação, sendo que 71% cursaram pós-graduação na modalidade *lato-sensu*, 5% cursaram pós-graduação na modalidade *stricto-sensu* em nível de mestrado, totalizando 76% da população pesquisada, enquanto que apenas 24% informaram não ter cursado nenhum tipo de curso de pós-graduação.

³⁸ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

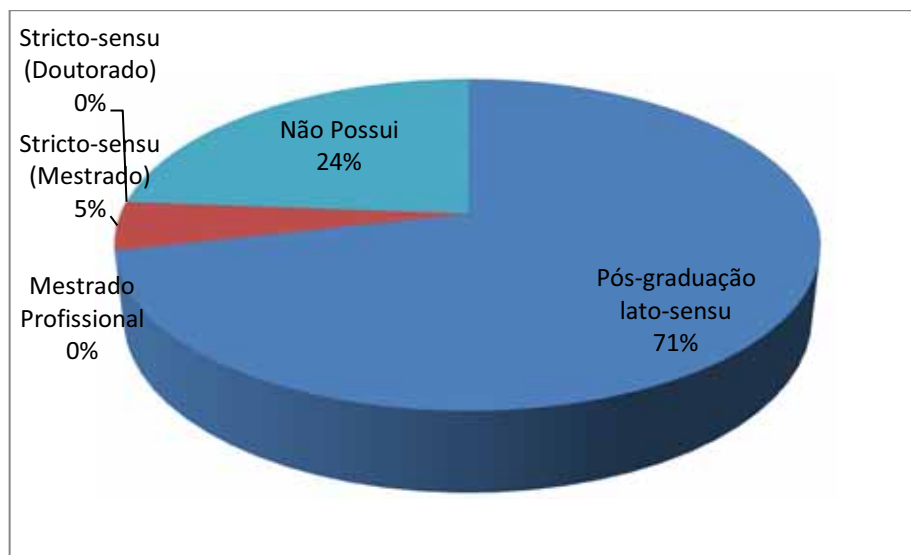


Gráfico 7: Formação profissional em nível de pós-graduação.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Com base nestes dados, concluímos que os professores da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP são em sua maioria efetivos, com tempo de serviço no magistério público do município entre 06 e 20 anos, excetuando-se os extremos, conforme já citado anteriormente e a totalidade dos sujeitos possuem formação além do mínimo exigido para o exercício da docência nos anos iniciais.³⁹

4.2 Percepções dos professores sobre o Regime de Progressão Continuada

As análises desta unidade são compostas pelos resultados obtidos através dos questionários do tipo Escala Likert por meio de questões fechadas originadas a partir da literatura que compõe nosso referencial teórico, sendo complementadas pelas opiniões emitidas nas questões abertas. Por isto, os gráficos apresentam categorias selecionadas nas diversas pesquisas sobre as percepções dos professores. Compreendemos que este estudo não pode ser generalizado, tendo em vista o contexto em que fora realizado. Todavia, pode ser considerado como ponto de partida

³⁹ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

no sentido de avançar nas compreensões sobre as percepções dos sujeitos inseridos em outro espaço e tempo histórico.

Elaboramos os questionários de maneira que os professores puderam se manifestar concordando, discordando ou mantendo-se na neutralidade com relação à indagação dirigida a eles. Em questionários do tipo Likert são elaborados níveis de respostas que vão da concordância total à discordância total, sendo o elemento central uma resposta neutra diante do fato indagado, ou seja, ele não concorda nem discorda da afirmativa. Logo abaixo demonstramos um exemplo de questionário do tipo Likert⁴⁰.

Exemplo: Questão: A educação integral nos moldes do Programa Mais Educação representa a proposta mais adequada para município de Presidente Prudente.

Possibilidades de respostas:

- (A) Discordo totalmente.
- (B) Discordo parcialmente.
- (C) Não concordo, nem discordo.
- (D) Concordo Parcialmente.
- (E) Concordo Totalmente

Quadro 6: Modelo 2 de questionário do tipo Likert.
Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Na interpretação dos dados é necessário que o pesquisador atente para o tipo de questão evocada com a finalidade de considerar se a resposta dada pelos respondentes assume característica negativa ou positiva acerca do assunto em pauta. Neste sentido, destacamos quem concordar nem sempre possa indicar uma postura positiva, assim como discordar reflete uma posição negativa. Este tipo de questionário propõe uma interpretação do dado em seus extremos (LIMA, 2000).

Utilizaremos ainda nesta unidade as respostas obtidas nas questões abertas, que são aquelas em que os professores no uso de sua autonomia puderam se expressar sobre o regime de progressão continuada para ampliar as discussões dos dados quantitativos obtidos no questionário do tipo Likert.

⁴⁰ Este questionário está mais bem explicado no capítulo 3 sobre Metodologia.

4.2.1 Afinal, o que nos revelam os professores?

O processo de democratização da educação ocorrido nas últimas décadas permitiu que a escola pública obtivesse um avanço quantitativo por meio da ampliação de vagas. Desta forma, “a escola pública para poucos, no passado, cedeu lugar para muitos no presente” (LEITE e DI GIORGI, 2004. p. 136).

Retratando a necessidade de democratização da escola pública Freire (1997) afirma estar “[...] convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores” (FREIRE, 1997, p. 10).

No entanto, Beisiegel (2006) aponta que no Brasil esta ampliação das redes escolares não veio acompanhada de investimentos mínimos necessários, ocorrendo mediante a improvisação de prédios escolares, salas de aulas, horários de atendimento e funcionamento e até mesmo o improvisado de professores.

A escola do passado possuía alunos pertencentes à elite brasileira e que em seu ambiente familiar vivenciavam um contato muito amplo com o universo cultural historicamente construído, porém hoje, esta destina-se a atender principalmente crianças vindas das camadas populares excluídas de uma vivência cultural mais ampla que lhes oferecessem melhores oportunidades de inserção na vida social (BEISIEGEL, 2006).

Diante desta realidade Freire (1983) em *Pedagogia do Oprimido* aponta que a educação escolar das camadas populares é elemento essencial para a libertação, porém não uma educação qualquer, mas fundada na necessidade da comunidade. Isto implica a necessidade que a educação tem de assumir um caráter qualitativo para a vida das pessoas.

Beisiegel (2006) ao tratar da questão da qualidade do ensino na escola pública destaca a necessidade desta adequar o currículo e sua forma de organização a fim de atender o tipo de aluno que possui em seu interior ao afirmar que:

há algumas décadas, quando a escola secundária ministrava cursos de latim para crianças que tinham entre seus objetivos ingressar na escola superior (em escolas de direito, entre outras), aí então esses conteúdos da escola secundária estavam adequados às necessidades de sua clientela. Já não ocorreria o mesmo hoje se o latim fosse transmitido numa escola que se transformou em parte da formação geral de todos os cidadãos. (BEISIEGEL, 2006, p. 112-13).

É neste contexto que os anos 1990 e 2000 foram marcados por profundas alterações nas diversas redes de ensino do país como resultado de reformas do Estado brasileiro e da legislação educacional do país, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

Entre as medidas implementadas pelos diversos governos, os ciclos e a progressão continuada aparecem com o propósito de contribuir para a solução de problemas historicamente instituídos nos sistemas de ensino, como a evasão e os altos índices de repetência, favorecendo a democratização do ensino e o cumprimento ao direito à educação.

Ferrari (1985) chama a atenção para o fato de que aproximadamente 2/3 das crianças reprovavam ou evadiam no período de 1885-1985, característica esta nomeada por ele de exclusão escolar. Uma das categorias que compõe o rol de questões sobre as percepções dos professores busca compreender se para os professores a progressão continuada contribuiu para diminuir os índices de repetência e evasão.

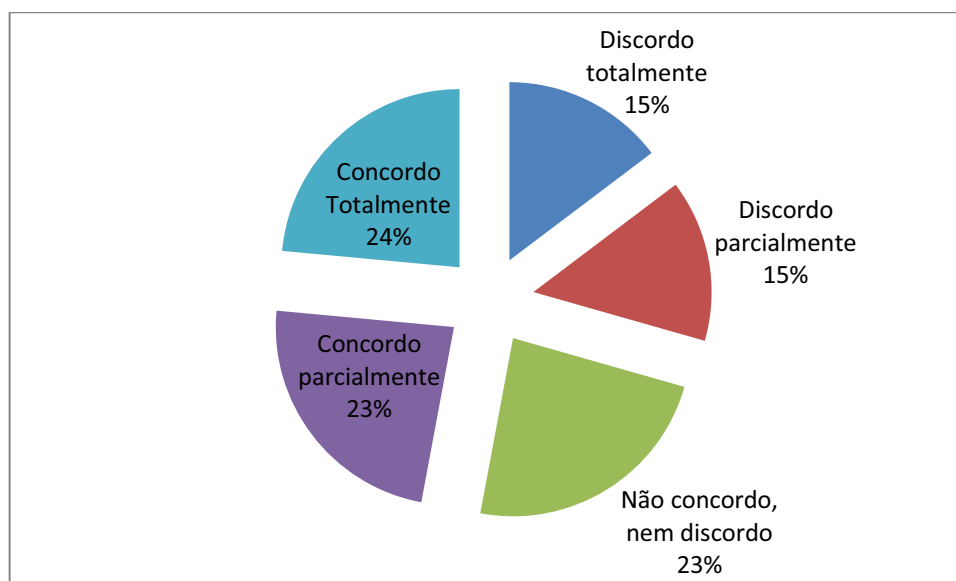


Gráfico 8: A progressão continuada contribui / contribuiu para a diminuição dos índices de evasão e repetência.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Embora a maioria dos respondentes, encontre-se entre os que concordam que de alguma forma que a implantação da progressão continuada contribuiu para a diminuição dos índices de evasão e repetência os dados (gráfico 8) demonstram uma distribuição equilibrada entre os que concordam ou não e aqueles que não se manifestaram sobre o assunto, ou seja, nem concordando nem discordando. É possível

inferir que isto pode ser um indicativo de que ainda temos enfrentado problemas repetência ou a evasão no interior das escolas.

As opiniões emitidas pelos professores em referência aos motivos para a adoção do regime de progressão continuada são variadas, com destaque para a maquiagem dos índices (P 24), como uma cópia do sistema implantado na rede estadual (P 9) e com a clara finalidade de controlar a evasão (P 23), conforme observamos a seguir:

Eu acho que foi adotado o regime de progressão continuada para esconder o índice de repetência, ou seja, esconder a realidade das escolas. P 24

Para seguir a “onda” do Estado. P 9

Acredito que para controlar a evasão escolar, pois o fato do aluno ser reprovado inúmeras vezes, desestimulava-o a continuar. P 23

No capítulo 2, descrevemos como se deu o processo de implantação do regime de progressão continuada na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente de maneira que o que apontamos naquele capítulo comparece nas respostas dadas pelos professores, ou seja, da forma como foi implantada, o regime de progressão continuada foi para seguir a “onda” do Estado como destacou o Professor 9.

Ao serem questionados sobre a conceito de progressão continuada adotada no município estar atrelada à ideia de aprovação automática, os dados fornecidos pelos professores (gráfico 9) apontam que 76% estão entre os que concordam com a afirmação. Destes, 53% afirmam concordar totalmente, ou seja, mais da metade dos professores entendem a progressão continuada no município sob a ótica da aprovação automática de forma contundente, revelando-nos problemas na compreensão da proposta.

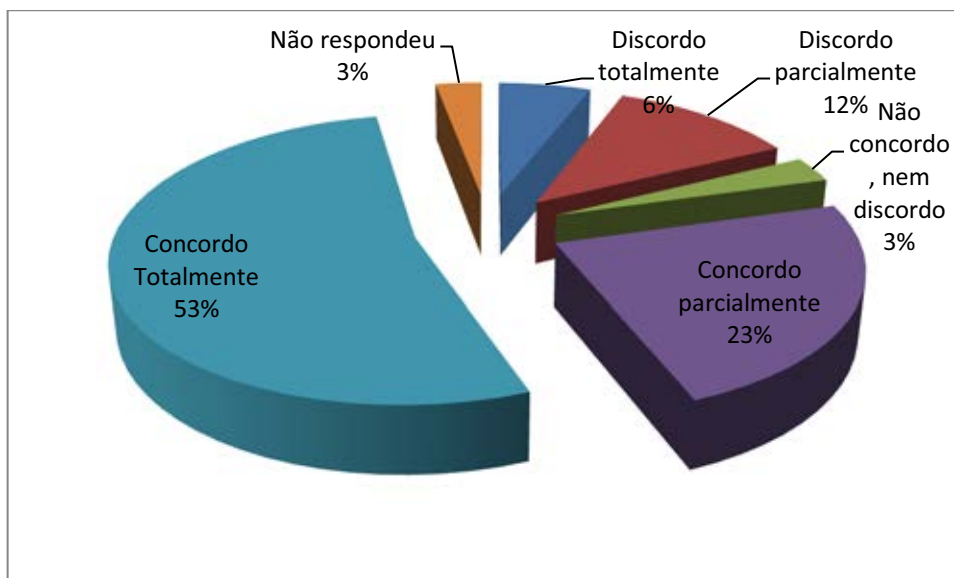


Gráfico 9: Em Presidente Prudente a progressão continuada nada mais é que a aprovação automática dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

As respostas emitidas pelos docentes no questionário aberto corroboram a ideia de que esta política de não reprovação é vista sob a ótica da progressão automática dos alunos como podemos verificar nos trechos abaixo:

No início as expectativas eram animadoras, porém com o passar do tempo o que ocorreu não era o que esperávamos. Pois os alunos sabiam que aprendendo ou não seriam promovidos a série seguinte. P 2

Na minha opinião não foi importante os alunos agora perderam a responsabilidade com o estudo, de qualquer maneira “vou passar”. P 3

Em um primeiro momento, a visão era bem otimista, que seria um estímulo para os alunos a possibilidade de não ser reprovado. Mas infelizmente não foi o que aconteceu, os alunos passaram a utilizar a progressão como uma muleta para não estudar. P 12

Cruz e Albuquerque (2012) afirmam que propostas como o ciclo e a progressão continuada não podem defender a aprovação automática dos alunos, mas devem assumir o compromisso com suas aprendizagens. Para as autoras é preciso proporcionar aos alunos progressão em três dimensões, sendo:

[...] *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolaridade; *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagens em todas as áreas de conhecimentos e anos escolares de cada ciclo; e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 09).

Conceber a progressão continuada na perspectiva da aprovação automática reafirma um problema conjuntural, conforme já mencionado no capítulo 2, refletindo problemas de compreensão do teor do modelo de escola organizada em regime de progressão continuada. Ao observar a forma como se deu, bem como a prescrição legal que institui o regime no município, concluímos que não há documentos que norteiam a construção da rede de ensino no sentido de provocar avanços na compreensão do que de fato representa o regime de progressão continuada em âmbito local.

Ora, a proposta dos ciclos e da progressão continuada contém uma ruptura com o modelo convencional de escola que se estabeleceu na maioria das redes de ensino do país e requer por parte dos gestores educacionais um esforço no sentido de promover a adoção de políticas de formação continuada voltada às reflexões contidas nesta modalidade de organização da escola (MAINARDES, 2007).

Desta forma, propusemos aos professores duas questões fechadas e uma aberta com a finalidade de compreender se os momentos de formação contínua oferecidos no município estão em consonância com o modelo de organização de suas escolas. Baseado em Almeida Junior (1957), Jeffrey (2006) e Mainardes (2007) perguntamos aos professores se: *a formação continuada oferecida pelo município contempla as necessidades dos professores que trabalham no regime de progressão continuada? A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente faz orientações periódicas sobre o regime de progressão continuada? Você se recorda de algum curso ou formação continuada oferecido ou adotado pela Rede Municipal de Educação que tenha abordado o trabalho em regime de progressão continuada? Qual?*

Os dados obtidos estão sistematizados nos gráficos 10 e 11 abaixo:

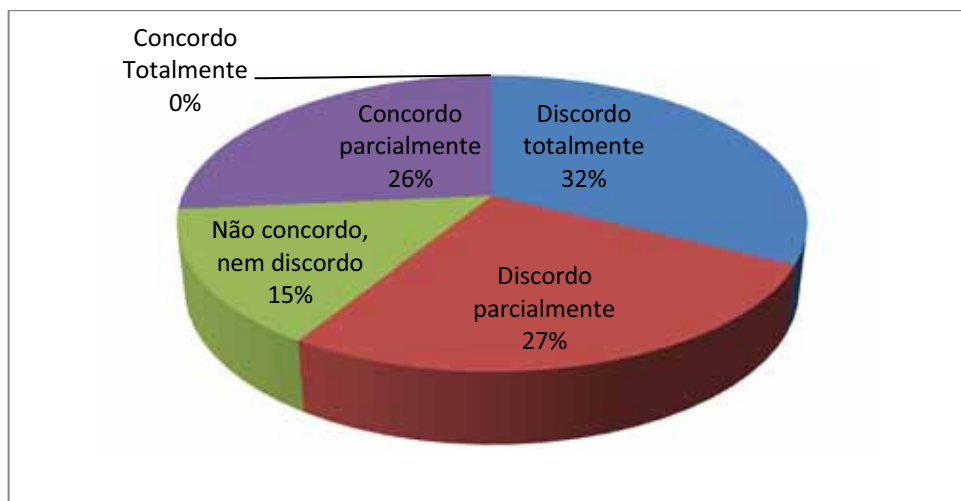


Gráfico 10: A formação continuada oferecida pelo município contemplam as necessidades para os professores que trabalham no regime de progressão continuada.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

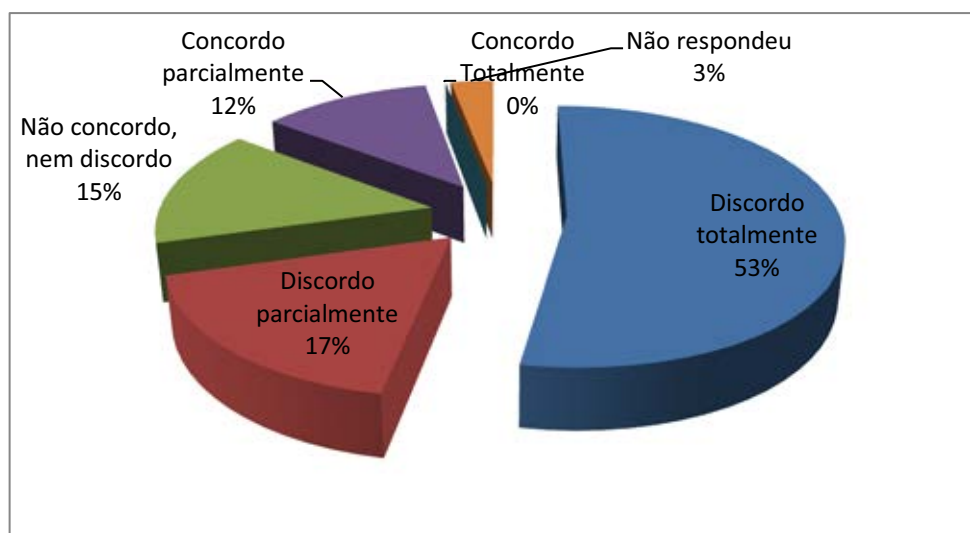


Gráfico 11: A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente faz orientações periódicas sobre o regime de progressão continuada.
Fonte: Dados de pesquisa, 2014.

Em ambos, temos a maior concentração dos respondentes nos itens de discordância, chegando a 59% quando questionados se os momentos formativos atendem suas necessidades e 70% alegando que a rede não oferece orientações periódicas.

A ausência de políticas públicas de formação com ênfase nas questões ligadas a não reprovação tem ocasionado equívocos nas concepções estabelecidas sobre o regime de progressão continuada, inclusive no sentido de considerá-lo como a aprovação automática dos alunos.

A última questão sobre as ações formativas objetivou verificar se estes professores se recordam de algum curso no âmbito da municipalidade que tenha

abordado o trabalho com crianças em escolas em regime de progressão continuada. Somente um respondeu a esta questão do tipo aberta, mencionando o Programa Letra Vida⁴¹ da Rede Estadual de Ensino. Os dados dão indícios de que os projetos de formação da Secretaria Municipal de Educação não caminham no sentido de implementar as políticas de não reprovação de forma a assegurar a progressão dos alunos nas três dimensões propostas por Cruz e Albuquerque (2012).

Espósito (1985) enfatiza que os professores teceram duras críticas à implantação de políticas de não reprovação, questionando a pouca participação na elaboração da proposta. Assim, os professores foram questionados se *o processo de implantação e de alteração do regime de progressão continuada ocorreu mediante amplo debate e esclarecimento sobre seus fundamentos*. Os dados revelam mais uma vez a problemática da adoção de políticas públicas educacionais, uma vez que a maioria dos professores encontra-se em discordância da afirmativa posta. Outro dado relevante centra-se no percentual dos que não concordam e nem discordam da afirmativa que nos permite inferir que uma acentuada proporção desconhece a questão evocada.

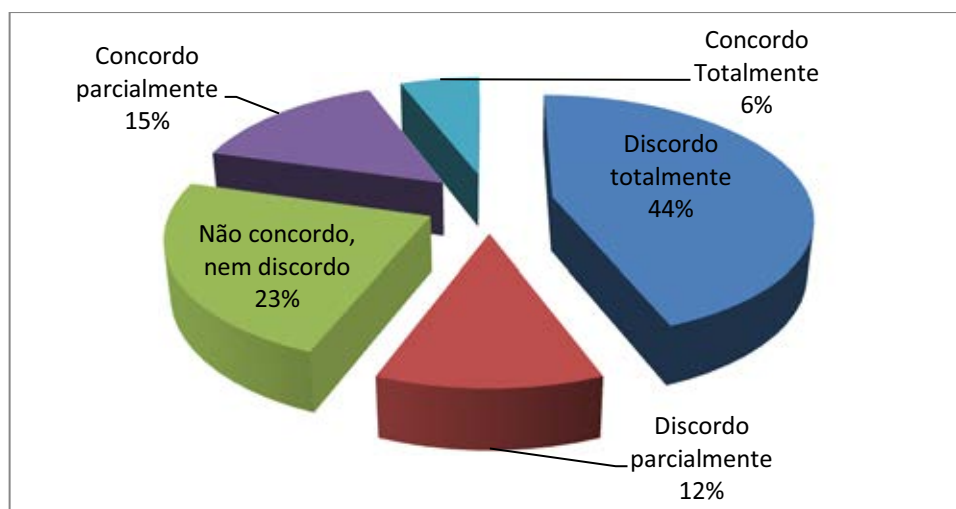


Gráfico 12: O processo de implantação e alteração do regime de progressão continuada ocorreu mediante amplo debate e esclarecimento sobre seus fundamentos – total.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

As respostas dos professores refletem uma problemática nas políticas públicas educacionais no município no que diz respeito à adoção de formas de organização das escolas baseadas em regimes de não-reprovação, uma vez que, no

⁴¹ O programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos. O curso está aberto também a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. Fonte: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letraev vida/#>. Acesso em 14 de janeiro de 2015.

entendimento dos professores, a proposta foi elaborada ou reestruturada com a participação destes, que em suma são os sujeitos que as implementam no cotidiano da escola. Arelada a esta problemática da não participação destes atores, ao ver destes profissionais as propostas de formação da Secretaria Municipal de Educação não atuam de maneira a subsidiar a proposta pedagógica de uma escola organizada em ciclos e progressão continuada.

A pretensão de assumir um novo modelo de escola que venha romper com as mazelas produzidas pela escola reprovadora deve perpassar pela ação dos professores. Assim, concordamos com Freire (1983) quando afirma que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (FREIRE, 1983, p. 40)”.

A não participação dos professores e da comunidade escolar no processo de implantação, além de ferir o princípio da gestão democrática do ensino, relegou o papel do professor aos moldes do passado, colocando-os na condição de meros executores de uma proposta política, sem que para isto houvesse formação continuada consistente e participação política do mesmo como integrante de uma escola que vivencia tais mudanças.

Relegar o professor a papéis secundários no interior de seu local de trabalho é o mesmo que colocá-lo a margem das mudanças educacionais reduzindo-o a passividade ao invés de incitá-lo para o exercício de sua intelectualidade de forma mais ativa com a finalidade de construir em uma ação coletiva soluções oriundos da implantação e implementação da proposta.

No dizer de Freire (1983) “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 1983, p. 92). Isto implica numa ação humana participativa para a transformação do mundo, o que não é observado, sob a ótica dos professores, nas políticas de não reprovação do município.

Ousamos conceber, à luz do que nos revelam os professores, a implantação e alteração do regime de progressão continuada como uma prática depositária de uma política pública no interior da escola, uma vez que estes profissionais são desconhecidos como sujeitos históricos, assumindo a postura de meros executores da proposta.

Viégas e Souza (2006) destacam que os professores enfatizam de maneira intensa que o regime provocou queda no rendimento escolar, uma vez que os

alunos ficaram desmotivados para aprender, ocasionando aumento da indisciplina na sala de aula que por fim culminou com a perda da autoridade do professor. Estas problemáticas são associadas pelos professores pesquisados por Viégas e Souza à implantação do novo regime. Observadas estas categorias no referencial bibliográfico, propusemos aos professores que respondessem as seguintes questões: *a progressão continuada colaborou para o aumento da indisciplina na escola? A progressão continuada desmotivou os alunos para aprender? A progressão continuada tirou a autoridade do professor?*

As sistematizações dos dados reafirmam o que fora identificado por Viégas e Souza (2006), ou seja, para os sujeitos da pesquisa o regime de progressão continuada trouxe para o interior da escola as problemáticas em questão. Vejamos:

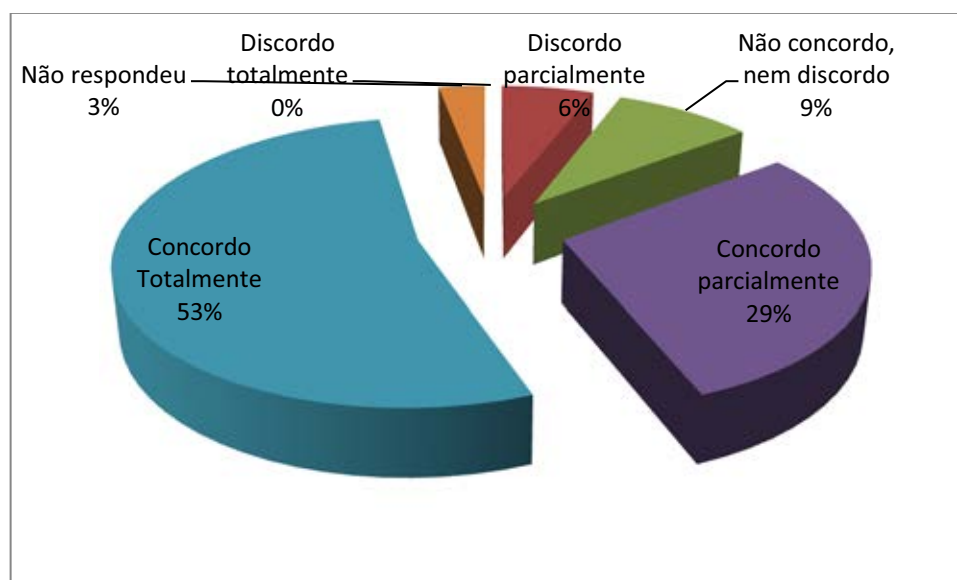


Gráfico 13: A progressão continuada desmotivou o aluno para aprender.
Fonte: Dados de pesquisa, 2014.

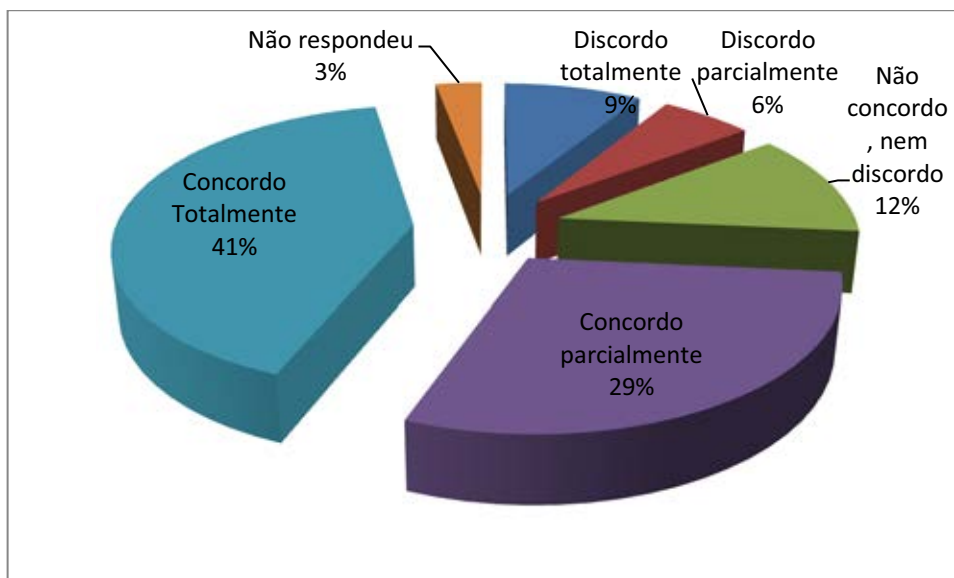


Gráfico 14: A progressão continuada colaborou para o aumento da indisciplina na escola.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

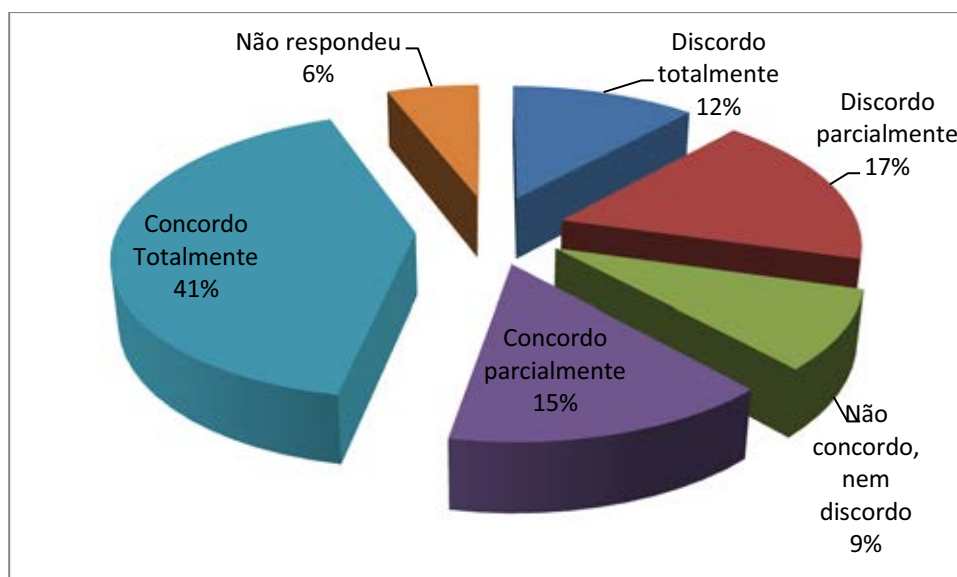


Gráfico 15: A progressão continuada tirou a autoridade do professor.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Em todos os gráficos percebemos que os sujeitos concentram-se nas respostas que indicam níveis de concordância com os problemas elencados. Destacamos que para 82% dos professores o regime de progressão continuada é responsável pela desmotivação para a aprendizagem apresentada pelos alunos. Destes, 53% concordam totalmente, ou seja, consideram-na como única responsável pelo fator em questão. Viégas e Proença (2006) consideram que estes problemas surgem em decorrência do (des)valor ocasionado com a implantação do novo sistema.

Neste bloco de análises, discutiremos as percepções dos professores em torno dos seguintes questionamentos: *a progressão continuada representa a melhor*

forma de organização para as escolas públicas municipais de Presidente Prudente? A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente deve abandonar o regime de progressão continuada e voltar para o regime seriado?

Atrelada a estas questões procuramos vincular outras de cunho pessoal com a finalidade de aprofundar a compreensão e incitar indagações sobre a maneira de pensar dos professores. Neste sentido, perguntamos aos professores: *em que tipo de escola estudaram a maior parte do tempo no ensino fundamental? E qual foi o regime adotado pela rede de ensino na maior parte do tempo?*

Estas questões se complementam se considerarmos estes profissionais como sujeitos históricos cuja identidade se constrói ao longo da vida, enquanto estudantes da educação básica e dos cursos de formação de professores e num segundo momento enquanto profissionais, pois conforme David, Dominick e Matela (2010, p.37) a proposta de ciclos “mexe com a identidade do professor”.

O gráfico 16 abaixo demonstra que da população pesquisada, 88% afirmaram realizar seus estudos no ensino fundamental a maior parte do tempo em escolas públicas e os outros 12% na rede privada de ensino.

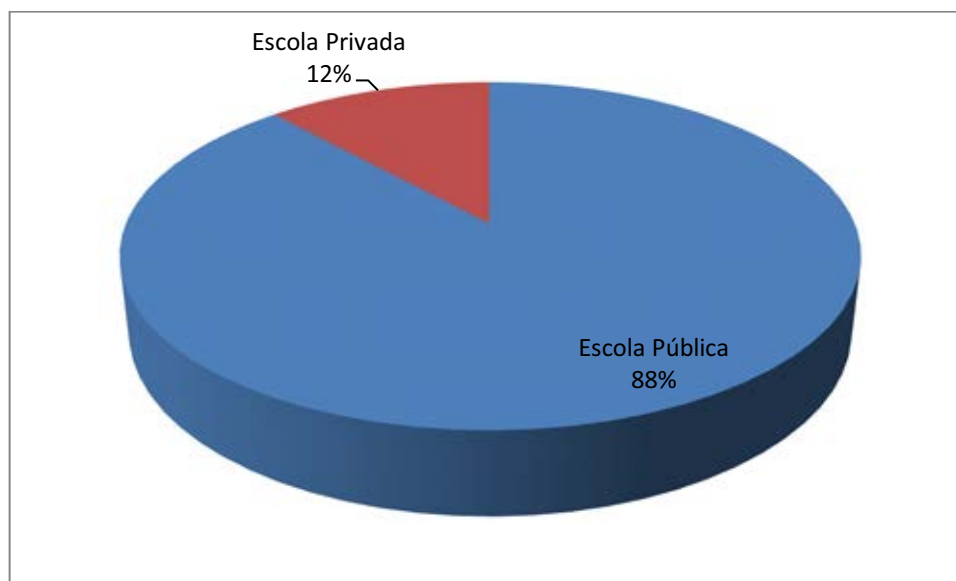


Gráfico 16: Tipo de escola que estudou a maior parte do tempo.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Os dados sobre o período em que realizaram seus estudos no ensino fundamental também revelam que a maior parte do tempo a forma de organização da escola prevaleceu no sistema seriado para 88% dos professores (gráfico 16).

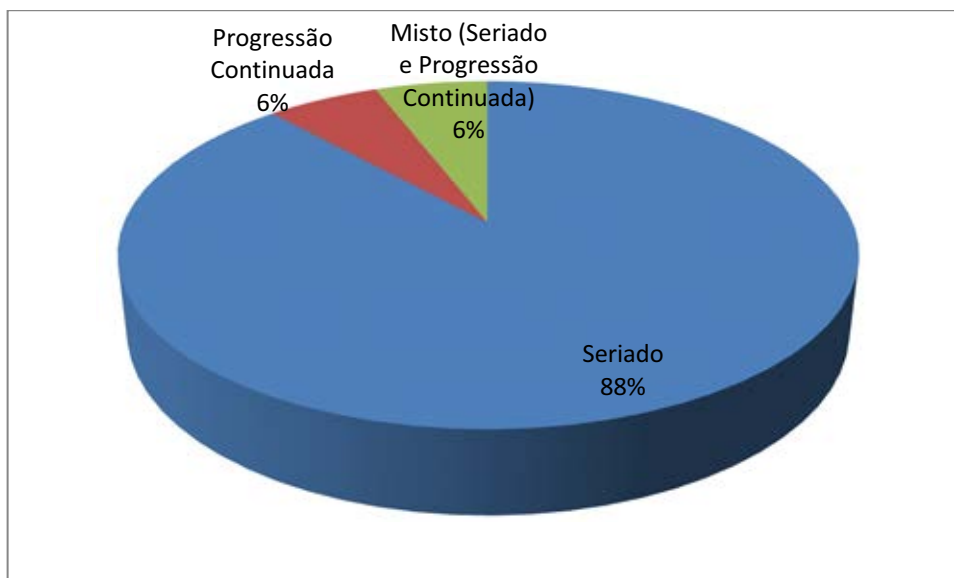


Gráfico 17: Regime de organização da escola adotado a maior parte do tempo em que cursou o ensino fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Esta constatação nos permite elaborar a construção de uma identidade dos professores que durante sua vida estudantil foi construída em torno de uma escola pública de regime seriado, ou seja, as primeiras percepções destes sujeitos sobre a escola estão vinculadas ao modelo de escola cuja reprovação é elemento central do processo. Inferimos, portanto que as primeiras percepções, advindas da infância, são de que a escola possui a finalidade de aprovar ou reprovar mediante a medição dos conteúdos. Por isto romper com a lógica da seriação significa para estes profissionais mexer como já citado com sua própria identidade.

Caracterizada com uma identidade que mantém estreita relações ao modelo de escola seriado, retomamos as outras duas questões feitas aos professores. Os resultados corroboram o anseio dos professores pelo retorno ao regime seriado. O gráfico a seguir demonstra que 70% dos docentes discordam de que esta seja a melhor forma de organização da escola pública para o município. Destes, 47% discordam totalmente e 23% discordam parcialmente, o que significa dizer que para a maioria é preciso retornar ao modelo de escola seriado.

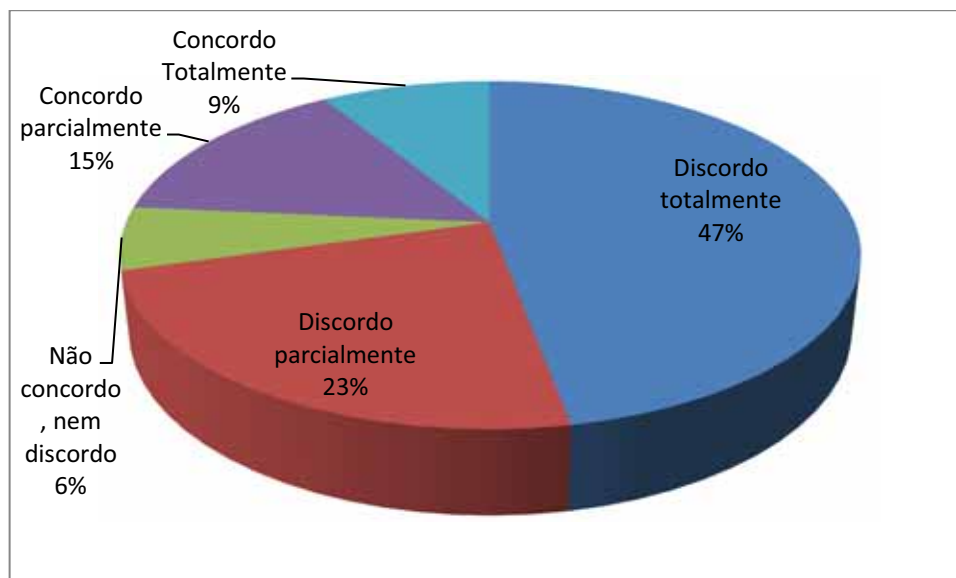


Gráfico 18: A progressão continuada representa a melhor forma de organização para a escola pública no município de Presidente Prudente.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Com o objetivo de aprofundar este anseio pelo retorno ao regime seriado considerando que para estes a progressão continuada não é a melhor forma de organização, indagamos os docentes de maneira incisiva se a rede municipal de educação deve abandonar o regime de progressão continuada e voltar para o regime seriado. O gráfico 19 abaixo demonstra o que pensam a este respeito:

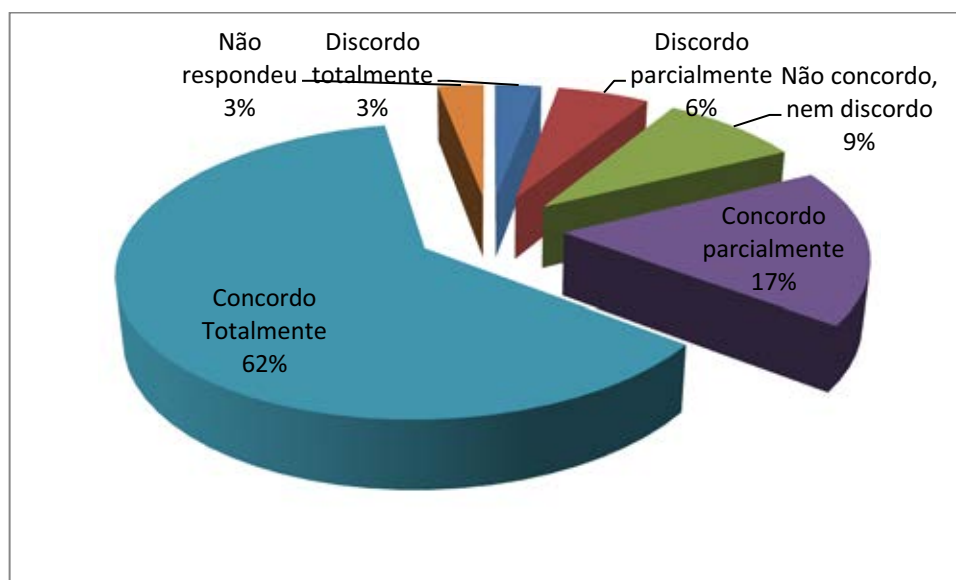


Gráfico 19: A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente deve abandonar o regime de progressão continuada e voltar para o regime seriado.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Conforme podemos observar, 79% estão entre os que concordam com a afirmativa dada, ou seja, a grande maioria acredita que o melhor é o retorno ao regime seriado. Destes, 62% concordam totalmente fazendo alusão à impossibilidade de outra forma de organização que não o modelo de escola graduada com reprovação ano a ano, conforme observamos nas respostas emitidas pelos professores no questionário aberto.

Os primeiros anos são a base de uma boa educação, e, creio que nesse período deveria haver as reprovadas não nos ciclos. Na minha concepção, o seriado é o melhor sistema desde que seja administrado de forma a proporcionar ao educando estímulos suficientes para que ele possa evoluir. P 9

Acho que deveria voltar a reprovação em todos os anos. P 4

Não me conformo em ter que aprovar alunos que não progrediram na aprendizagem. P 24

As crianças chegam ao final do ciclo com muitas dificuldades que poderiam ser minimizadas com a retenção. P 17

Tem alunos que precisam de uma segunda chance: a reprova deveria acontecer no 1º ano. Na minha opinião a progressão continuada deveria ser extinta. P 28

Este anseio, além de estar intimamente ligado à identidade de um profissional, que durante os anos escolares vivenciou este modelo de escola, possui para muitos a conotação de oferecer ao aluno uma nova chance, ou seja, a reprovação é vista como uma nova oportunidade e não concebida como resultado do fracasso da escola em assegurar a progressão do aluno inclusive nos níveis de aprendizagem.

Os dados se contrapõem ao que afirmou Arcas (2009, p. 141)

Se nos primeiros anos de vigência da progressão continuada identificamos um movimento oscilante entre a incompreensão e a resistência, com o tempo percebemos ocorrer uma acomodação e indiferença em relação à progressão continuada. Provavelmente parte desta situação, se explica, de acordo com o relato dos professores coordenadores, pelo fato de não haverem orientações, esclarecimentos e formação suficiente para estimular os professores a compreenderem essa medida e a promoverem práticas avaliativas formativas.

Mesmo evidenciando situações semelhantes como a falta de formação continuada na perspectiva a escola pública em regime de progressão continuada, os dados de nossa pesquisa expõem a permanência de um tensionamento entre os professores que ainda mantém uma postura de resistência ao modelo em questão.

De fato, os dados corroboram o que fora apontado por Mainardes (2009):

Em virtude de diversos aspectos, tais como: discordâncias, dificuldades de implementação, obtenção de resultados avaliados como críticos ou aquém do esperado, avaliações realizadas pelas redes de ensino ou até mesmo pressões de grupos de debate e interesse, as políticas de ciclos sofrem mudanças ao longo do tempo. Alguns exemplos:

- a) Os ciclos são mantidos, mas são introduzidas modificações na sua estrutura (mudança na duração dos ciclos, mudança de nomenclatura e concepção de ciclo, mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos, etc.);
- b) Opta-se pela substituição de determinada proposta de ciclos mais complexa por outra mais simples (por exemplo a substituição de uma organização em ciclos pela progressão continuada);
- c) A progressão continuada é recontextualizada, transformando-se em outra política, por exemplo, a substituição da progressão continuada pela progressão avaliada em Santos – SP, a qual introduziu uma série de avaliações da aprendizagem ao longo do ano letivo;
- d) Opta-se pelo retorno à seriação. (MAINARDES, 2009, p. 57-58).

Como destacamos na pesquisa bibliográfica, a Rede Municipal de Educação já realizou uma alteração na duração dos ciclos e o caminho ruma em direção ao retorno à seriação devido à tensão entre os atores no interior da escola.

Enfim, ressaltamos que neste capítulo o trabalho com a interpretação dos dados foi realizado considerando a população geral pesquisada, uma vez que não observamos divergências na forma como os sujeitos das escolas com IDEB abaixo e acima da média compreendem o regime de progressão continuada nas categorias selecionadas. Porém os dados do apêndice foram tabulados por segmento e de maneira global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou compreender as percepções dos professores de quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente - SP sobre o regime de progressão continuada adotado no município há quinze anos. Para tanto buscamos identificar nos questionários quais eram suas posições sobre as questões evocadas.

Podemos afirmar que a progressão continuada, em vista do arcabouço teórico é amplamente reconhecida no universo educacional como uma política de combate à reprovação e à exclusão causada por reincidentes reprovos, marca fundamentalmente presente nas escolas de modelo seriado altamente seletivas.

Identificamos, tanto no aporte teórico, quanto nas posições assumidas pelos professores a existência de um tensionamento entre a concepção vigente em regime de progressão continuada adotado no município e a concepção enraizada na identidade do professor, cujas raízes estão historicamente ligadas às da escola graduada, que em sua essência se constituiu para fins de seletividade como aquela que aprova ou reprova mediante a classificação dos alunos.

Uma dualidade está claramente posta em conflito no interior das instituições públicas, cujos sistemas de ensino nas quais estão inseridas, adotaram políticas de não reprovação como forma de organização escolar. Afinal, o que os professores pensam ser mais adequada, a progressão continuada ou séries? Esta indagação se delineou como o fio condutor das discussões de nossa pesquisa. Todavia, se em todo contexto considerarmos as séries como a defesa da reprovação e a progressão continuada como apenas o adiantamento dos anos escolares estamos nos apresentando a um outro desafio notório, o de suplantar estas ideias em prol da promoção da aprendizagem dos alunos.

Quinze anos se passaram desde sua implantação, primeiramente em todas as escolas de ensino fundamental da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo e logo após como uma política ‘adotada’ do estado pelo município de Presidente Prudente. Mesmo após esta inegável trajetória, os professores continuam enfatizando a existência das problemáticas identificadas nos estudos acadêmicos, seja por

desconhecimento da proposta, por falta de preparação dos docentes, das condições de trabalho ou até mesmo aquelas atreladas ao desinteresse dos alunos.

Viégas e Souza (2006), Jeffrey (2006) e Arcas (2009) ao retratarem a instituição do regime de progressão continuada no estado de São Paulo pontuam que esta não ocorreu de forma democrática, pois os professores naquele momento histórico alegaram pouca participação na elaboração da proposta, alguns até mesmo por desconhecimento do teor do novo sistema. O mesmo foi observado no que tange a sua adoção pelo município, ou seja, instituiu-se a guisa da publicação de uma lei.

No dizer de Freire (1983) “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 1983, p. 92). Isto implica que a existência humana pressupõe sua participação para a transformação do mundo. O autor ainda enfatiza que “não se muda a cara da escola por portaria” (Ibidem, p. 83).

A ausência da participação dos professores nos encaminhamentos e discussões para adoção da medida pode ser considerado notoriamente como um grave empecilho para a efetivação da proposta, uma vez que os sujeitos não se consideram como construtores da proposta e as medidas tomadas por meio de leis e decretos sufocam as vozes destes importantes atores sociais. Somados a isto temos a falta de orientação e formação dos profissionais para que possam compreender o que é e como trabalhar em um regime de progressão continuada.

Outro fator de tensionamento reside na falta de clareza sobre qual é de fato a forma organizacional das escolas da rede pública municipal de Presidente Prudente, pois embora os documentos oficiais do município afirmem que a rede de ensino adota o regime de progressão continuada, a estrutura em ciclos como agrupamento de anos escolares, sem descaracterizar a seriação. Temos, em suma, uma escola com séries anuais, distribuídos em dois ciclos em regime de progressão continuada.

Este problema conjuntural de concepções mergulha a escola pública numa crise de identidade, afinal, como vimos nos capítulos teóricos, as séries, ciclos e a progressão continuada são concepções diferentes no modo de ver e conceber o

funcionamento e a organização da escola. A adoção de um ou de outro implica em mudanças estruturais que vão desde a natureza organizativa, perpassando pela avaliação e culminando nas abordagens pedagógicas de cada um dos modelos propostos. Restamos a seguinte indagação: *como agir no sentido de efetivar políticas de não reprovação de qualidade em um panorama de indefinição conceitual?*

Neste sentido concordamos com Tardif e Lessard (2009 p. 145) que ao se referirem ao trabalho docente afirmam que “a escola não mudou o bastante para a criança de hoje”, pois embora tenhamos uma escola que é reflexo de uma nova sociedade, esta já não atende com excelência suas demandas devido a manutenção da estrutura organizacional do passado, pois segundo os autores “tem-se uma criança nova numa escola velha”.(Ibidem, 2009, p.145)

Decorrente destes apontamentos é que afirmamos que embora tenhamos uma proposta nova, a escola continua estruturalmente falando velha, pois herdou toda a estrutura inflexível do passado de maneira a não permitir o rompimento com o modelo de escola graduada.

As respostas livres dos professores apontam os dilemas que estes vivenciam no cotidiano escolar levando-os a afirmar que a reprovação atua no sentido de garantir ao aluno uma nova chance ou uma nova oportunidade para aprender, ou seja, um ato carregado de atributos negativos como é o caso da reprovação escolar é visto pelos professores como uma possibilidade positiva na promoção da aprendizagem, levando-os a crer que oferece-se aos alunos a oportunidade de reparar os erros.

Contra-pondo a ideia exposta anteriormente, de que a reprovação pode ser uma suposta “nova chance”, os professores também nas respostas livres alegaram sentirem-se frustrados quando reprovaram na faculdade e até mesmo em situações em que utilizaram-se deste mecanismo para decidirem a vida escolar dos alunos.

Acreditamos que a Rede Municipal de Educação tem um primeiro grande desafio, o de definir em vias de fato qual a forma de organização das escolas sob sua jurisdição nos aspectos que tange as decisões concernentes a vida escolar dos alunos. Se este primeiro passo não for dado continuaremos remando contra a maré consoante a implementação de políticas de não reprovação.

Os dados da pesquisa apontam, passados quinze anos de implantação da progressão continuada, que as percepções dos professores permanecem negativas com relação a este modelo de escola. As respostas revelam o anseio pelo retorno ao sistema seriado, principalmente no que tange a questão da reprovação, uma vez que a progressão continuada para a maioria dos professores nada mais tem sido que a aprovação automática dos alunos.

Destacamos que para além da indefinição enquanto política pública do município está patente na visão dos professores a equivalência que estabelecessem entre progressão continuada e aprovação automática. Isto é resultado da ausência de um trabalho formativo no sentido de evidenciar as diferenças entre as concepções que sustentam o regime de progressão continuada e de aprovação automática.

O anseio dos professores pelo retorno ao regime seriado como sendo a proposta mais adequada para a escola pública aponta que há entre os docentes um mal-estar provocado pela progressão continuada que pode ser associado ao fato de terem vivenciado uma escola seriada reprovadora.

Recomendamos aos agentes públicos um olhar atento para a questão da progressão continuada, pois os dados evidenciam que os professores não veem pelo menos por ora a proposta como positiva. Temos, portanto, a abertura de um leque de inferências que vão desde a indefinição da própria rede quanto a real forma de organização de suas escolas, problemas na compreensão da proposta, entre outros.

Reiteramos a necessidade de retomar nos processos de formação continuada do município a temática em questão aguçando os professores para atuarem no delineamento das políticas públicas de combate à reprovação e exclusão escolar que esta provoca, com vistas ao fortalecimento da escola como instituição promotora de aprendizagens.

Neste sentido, esperamos que a análise dos dados sobre as percepções dos professores tenha colocado em evidência a necessidade que emerge do interior das escolas em mudar a própria identidade do professor. Reconhecemos que este processo é trabalhoso, envolve ações intensas de debates e formação continuada dos profissionais e que mudanças desta natureza não ocorrem da noite para o dia, tampouco que se efetive num piscar de olhos, porém o que ressaltamos é a importância

de que os sujeitos não sejam meros executores daquilo que sequer conhecem, muito menos que sejam passivos de forma a mascarar a realidade. Pelo contrário, o que propomos é um amplo movimento que inclui a todos no processo de responsabilização e construção da escola pública.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. **A escola em (como) questão**: um estudo sobre a implementação do Ensino Fundamental em ciclos, no município de São Paulo em 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Ciclos ou séries?** A democratização do ensino em questão. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou Promoção Automática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan/mar. 1957

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org). **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

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

ARCAS, P. H. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2009.

ARELARO, L. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: Oliveira, C. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 p. 61-89.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3.ed, Petrópolis: Vozes, 2004.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

AZEVEDO, N. P. A Undime e os desafios da educação municipal. **Estudos Avançados (USP. Impresso)**, v. 15, p. 141-153, 2001.

BARRETO, E. S. de S; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, p. 27-48, set/dez. 1999

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2008.

DAVID, L. N. B. K. DOMINICK, R. dos S. MATELA, R. C. P. Máquinas, séries, navegações, redes e ciclos: metáforas para pensar e fazer a educação no mundo contemporâneo. In: DAVID, L. N. B. DOMINICK, R. dos S. (orgs.) **Ciclos Escolares e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. **Caderno de organização e gestão escolar**, n. 1. Lisboa: Min. Da Educação, 1995.

BEDÊ, W. A. **A municipalização do ensino básico**. Brasília: CRUB, 1988. (Estudos e Debates, 15).

BORBA, F.S. (Org.). **Dicionário UNESP de Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. V. 15. 1470p.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação**: análise de uma perspectiva partidária, Campinas, SP: Graf. FE; Hortograph, 2002.

BOTH, J. I. **Municipalização da Educação**: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas, SP: Papyrus, 1997

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990, 168p. (Série Legislação Brasileira)

_____. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 09 de maio de 2011.

_____. Lei nº 11.274 de 06 de Fevereiro de 2006. **Dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental**. Brasília, 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o FUNDEB**: de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: dezembro 2014.

_____. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34. 1996.

CALLEGARI, C. **Ensino Fundamental e Municipalização induzida**. São Paulo: SENAC 1997

_____. (org) **O Fundeb e o financiamento da educação pública no estado de São Paulo**. IBSA: 2010

CARDOSO, F. H. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Câmara de reforma do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDIA.HTM> Acesso em 01/abr.2014.

CASTRO, M. H. G. **Descentralização e Política Social no Brasil**: as perspectivas dos anos 90. Espaço & Debate, São Paulo, n. 32, 1991.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação**: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. DE, WARDE, J.M HADDAD, S. (Orgs). O Banco Mundial e a políticas educacionais. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. P 75-124.

CRUZ, M. C. S; ALBUQUERQUE, E. B. C. Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização, 2012. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2, unidade 8, Brasília: MEC, SEB, 2012.

DAHL, R. A. **Um prefácio à democracia Econômica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

DEAK, S. C. P. **Formação de professores centrada na escola: a ação dos gestores faz a diferença?** Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, 2015.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. n.18 vol 2, São Paulo, 2004.

ESPOSITO, Y. L. **A implantação do ciclo básico nas escolas estaduais de São Paulo**: avaliação do primeiro ano. SEE: São Paulo, 1985.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERNANDES, C. **Escolaridade em Ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

FERNANDES, C. O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.197, p.76-88, jan/abr. 2005

FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes – resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 35-49.

FIGUEIREDO, I. M.Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30 n.109, p. 1123- 1138, set/dez. 2009. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 01/04/2014.

FONSECA, J. P. Municipalização do Ensino: Entre Medos e Esperanças às Vésperas do Terceiro Milênio. **Revista Brasileira de Política e Administração**. Brasília v. 13 n2 p. 145-183 jul/dez. 1997.

FREIRE, E. D. L. A descentralização e a participação no processo de democratização da Universidade Brasileira. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira**, ano 8, n. 16, 1º. Sem. 1986 (Educação Brasileira).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 14.ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. Ciclos de Progressão Continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos**, São Paulo, v.4, n.1, p. 79-93, 2002.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n 106, p. 63-85, jan/abr. 2009.

GOMES, C. A. Relações entre Estados e Municípios um elo esquecido no financiamento educacional, **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 2 n.1, p. 49-56, out/dez 1994

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. Editora Cortez. São Paulo, 2010.

JEFREY, D. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2006.

LAKATOS. E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, T. F. Ciclo de Alfabetização, 2012. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 1, unidade 8**, Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEITE, D. M. Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 19, p. 5-24, jan/jun. 1999

LEITE, Yoshie Ussami F.; DI GIORGI, Cristiano A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 135-145. 2004.

LIMA, L. Atitudes: Estrutura e mudança. In: J. Vala & M. B. Monteiro (Eds), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2000.

LOBO, T. Descentralização: Conceitos, Princípios, Prática governamental. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, ago. 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHI, M. A **progressão continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, A. M. (coord.) **O Processo de municipalização no Estado de São Paulo**: mudanças institucionais e atores escolares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FAPESP. Relatório Final, 2002.

MELLO, G. N. É preciso dar um conteúdo concreto ao debate sobre a municipalização do ensino de 1º. Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 29, jan/mar. 1988.

MILITÃO, S. C. N. **O processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo**: uma análise de seu desenvolvimento na região de governo de Marília. Tese (Doutorado) Unesp, Marília, 2007.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano, 2006.

NEDBAJLUK, L. Formação por ciclos. **Educar**, Curitiba: Ed. Da UFPR, n.28, p. 247-261, 2006.

OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. 249 p

OLIVEIRA, C. **Estado, Município e Educação**: Análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990). Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. (org). **Municipalização do Ensino no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, C; GANZELI, P. O processo de municipalização do ensino fundamental da primeira a quarta série, em Piracicaba. In: GIUBILEI, Sonia. (org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Alínea, 2001 p. 93 138.

OLIVEIRA, R. P. A Municipalização do Ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n.89, p. 1127-1144, 2004.

PRESIDENTE PRUDENTE. Decreto 13.489/1999. **Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente – SP**.

_____. Decreto 21.472/2010. **Reorganiza o Regime de Progressão Continuada do Ciclo I do Ensino Fundamental das Escolas Municipais**.

ROMANINI, M. G. **Avaliação, Sistema de Ciclos e Regime de Progressão Continuada**: Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de Fluxo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

RUS PEREZ, J. R. R. **A política educacional do Estado de São Paulo 1967-1990**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SANDANO, W. **A municipalização do ensino em Sorocaba**: A Democracia Ausente. 1991. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 1991

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 40.673 de 16 de fevereiro de 1996. **Dispõe sobre a implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município**. DOE. 5p.

_____. Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/ CENP, 1987.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 22/97 de 17 de dezembro de 1997. **Avaliação e Progressão Continuada**. São Paulo. DOE 20/12/97 Seção I pg. 18

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE, nº 4, de 15 de janeiro de 1998. **Dispõe sobre as normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar**. São Paulo, 1998. Disponível em < <http://www.crmariocovas.sp.gov.br> > Acesso 12 de maio de 2011.

_____. A municipalização do Ensino Fundamental: o sucesso e o processo. São Paulo: SEE, 2002.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação**: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil, GT-05 Estado e Política Educacional, ANPED, 2008.

_____. **Sistema de Ensino e Planos de Educação**: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, Campinas, n. 69 p. 119- 136, dez 1999.

SILVA, M. A. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. 224f.

SILVA, M. O. S. A descentralização da política de assistência social e da concepção à realidade. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

TARDIF, M. LESSARD, C. Tradução de João Batista Kreuch. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

TOMMASI, L; WARDE, M. J; HADDAD S. (orgs) **O Branco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC- SP/Ação Educativa, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. TOMMASI, L.D., WARDE, M.J. e HADDAD, S (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). Instituto Paulo Montenegro. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. 224 p

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

VIÉGAS, L. de S. SOUZA, M. P. R. A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v. 10 n° 2 p. 247-261, outubro de 2006.

APENDICES

APENDICE A**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE PRESIDENTE
PRUDENTE****QUESTIONÁRIO 1****PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP**Nº QUESTIONÁRIO **Observação: Não deixe questões em branco.**

Nome fictício:

Escola que leciona:

1- Situação Funcional:

<input type="checkbox"/> EFETIVO	<input type="checkbox"/> Regente de turma na Unidade
	<input type="checkbox"/> Substituto na Rede
<input type="checkbox"/> CONTRATADO TEMPORÁRIO	
<input type="checkbox"/> OUTRO. Especifique:	

2- Tempo de Serviço no Magistério Público Municipal de Presidente Prudente.

<input type="checkbox"/>	0 a 5 anos
<input type="checkbox"/>	6 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	11 a 15 anos
<input type="checkbox"/>	16 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 20 anos

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL:

3- Idade: _____ (em anos)

4- Sexo: Masculino Feminino

5- Você é...

<input type="checkbox"/>	Solteiro (a)
<input type="checkbox"/>	Casado (a)
<input type="checkbox"/>	Divorciado (a)
<input type="checkbox"/>	Viúvo (a)
<input type="checkbox"/>	Outro / Qual?

6- Local de residência:

() Presidente Prudente

() Outra cidade. Qual?

7- Com que idade começou a trabalhar?

TRAJETÓRIA ESCOLAR:

Formação.

8- Você possui Magistério?

Sim	
Não	

9- Possui Nível Superior?

Sim	
Não	

10- Você frequentou/ frequenta curso de Licenciatura no Ensino Superior?

Sim	
Não	

Se sim, qual (is) e qual (is) o (s) ano (s) de conclusão?

11- Você possui Pós-graduação? Se sim, assinale a (s) modalidade (s).

() Lato-sensu (Especialização)

() Stricto-sensu (Mestrado)

() Stricto-sensu (Doutorado)

() Mestrado Profissional

12- Qual o tipo de escola que você estudou a maior parte do tempo?

a- Ensino Fundamental: () Escola Pública () Escola Privada

b- Ensino Médio: () Escola Pública () Escola Privada

c- Ensino Superior: () Escola Pública () Escola Privada

13- Durante o tempo em que estudou no Ensino Fundamental o regime adotado pela Rede de Ensino na maior parte do tempo foi...

- () Seriado
() Progressão Continuada
() Misto (Seriado e Progressão Continuada)
() Outro. Qual?

II- Dados Gerais:

14- Você já reprovou alguma vez na escola ou em alguma disciplina na Faculdade?
Como se sentiu?

15- Em sua opinião, quais os principais motivos para o município de Presidente Prudente ter adotado o Regime de Progressão Continuada?

16- Quais foram suas expectativas / sentimentos com a implantação da Progressão Continuada?

17- Em sua atuação profissional você já reprovou algum aluno? Se sim, descreva como foi e como se sentiu. Se não, justifique.

18- O que você acha da subdivisão do Ciclo I do Ensino Fundamental em duas etapas, ou seja, do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano com possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo?

19- Você se recorda de algum curso ou formação continuada oferecido ou adotado pela Rede Municipal de Educação que tenha abordado o trabalho em Regime de Progressão Continuada. Qual?

20- Há alguma coisa a mais que queira registrar sobre o assunto?

Obrigado por participar!!!

APENDICE B**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE PRESIDENTE
PRUDENTE****QUESTIONÁRIO 2****PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP**

Nº QUESTIONÁRIO	<input type="text"/>
------------------------	----------------------

Nome fictício: _____

Escola que leciona: _____

Leia as afirmações e/ou questões abaixo e selecione a resposta que melhor representa o que você pensa sobre o assunto.

1- A Progressão Continuada representa a melhor forma de organização para as escolas públicas municipais de Presidente Prudente.

(F) Discordo totalmente.

(G) Discordo parcialmente.

(H) Não concordo, nem discordo.

(I) Concordo Parcialmente.

(J) Concordo Totalmente.

2- A Progressão Continuada contribui/ contribuiu para a diminuição dos índices de repetência e/ou evasão no município.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

3- O processo de implantação e de alteração do Regime de Progressão Continuada ocorreu mediante amplo debate e esclarecimento sobre seus fundamentos.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

- (E) Concordo totalmente.
- 4- A maioria dos pais preferem o Regime de Progressão Continuada do que o Regime Seriado.
- (A) Discordo totalmente.
- (B) Discordo parcialmente.
- (C) Não concordo, nem discordo.
- (D) Concordo parcialmente.
- (E) Concordo totalmente.
- 5- A formação continuada oferecida pelo município contemplam as necessidades para os professores que trabalham no regime de Progressão Continuada.
- (A) Discordo totalmente.
- (B) Discordo parcialmente.
- (C) Não concordo, nem discordo.
- (D) Concordo parcialmente.
- (E) Concordo totalmente.
- 6- A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente faz orientações periódicas sobre o Regime de Progressão Continuada.
- (A) Discordo totalmente.
- (B) Discordo parcialmente.
- (C) Não concordo, nem discordo.
- (D) Concordo parcialmente.
- (E) Concordo totalmente.
- 7- A Progressão Continuada provocou mudanças na forma de conceber a avaliação no ambiente escolar.
- (A) Discordo totalmente.
- (B) Discordo parcialmente.
- (C) Não concordo, nem discordo.
- (D) Concordo parcialmente.
- (E) Concordo totalmente.
- 8- A Progressão Continuada contribui/ contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino.
- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo parcialmente.
- (C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

9- A mudança de notas para conceitos foi um fator positivo no regime de Progressão Continuada.

(A) Discordo totalmente

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

10- A Progressão Continuada desmotivou os alunos para aprender.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

11- A Progressão Continuada contribui/ contribuiu para o rebaixamento da qualidade do ensino.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

12- A Progressão Continuada colaborou para o aumento da indisciplina na escola.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

13- A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente deve abandonar o regime de Progressão Continuada e voltar para o Regime Seriado.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

14- A Progressão Continuada tirou a autoridade do professor.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

15- Em Presidente Prudente a Progressão Continuada nada mais é do que a aprovação automática dos alunos.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

16- A implantação do Regime de Progressão Continuada veio acompanhada de estrutura para acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagens.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

17- O Regime de Progressão Continuada provocou queda nos níveis de aprendizagens da leitura e escrita na escola.

(A) Discordo totalmente.

(B) Discordo parcialmente.

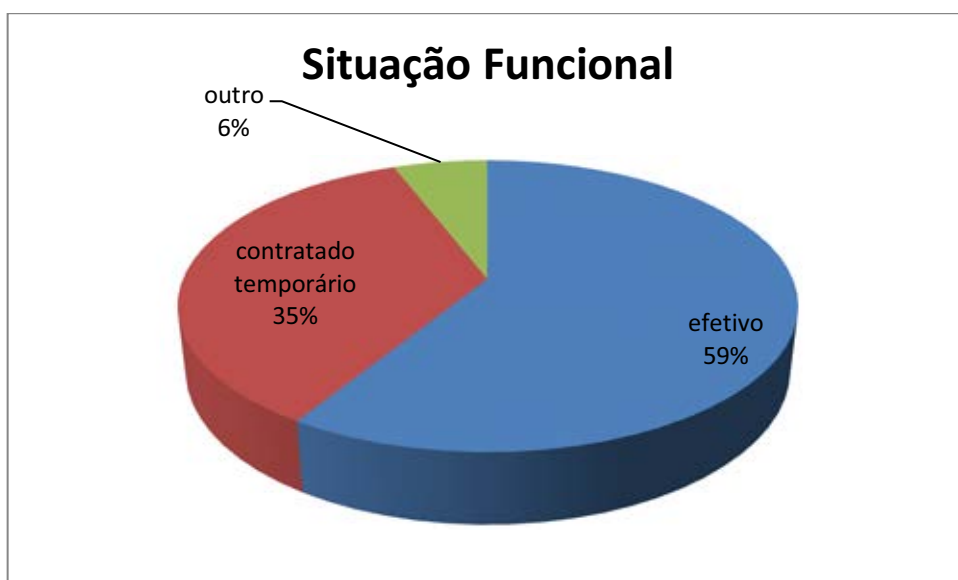
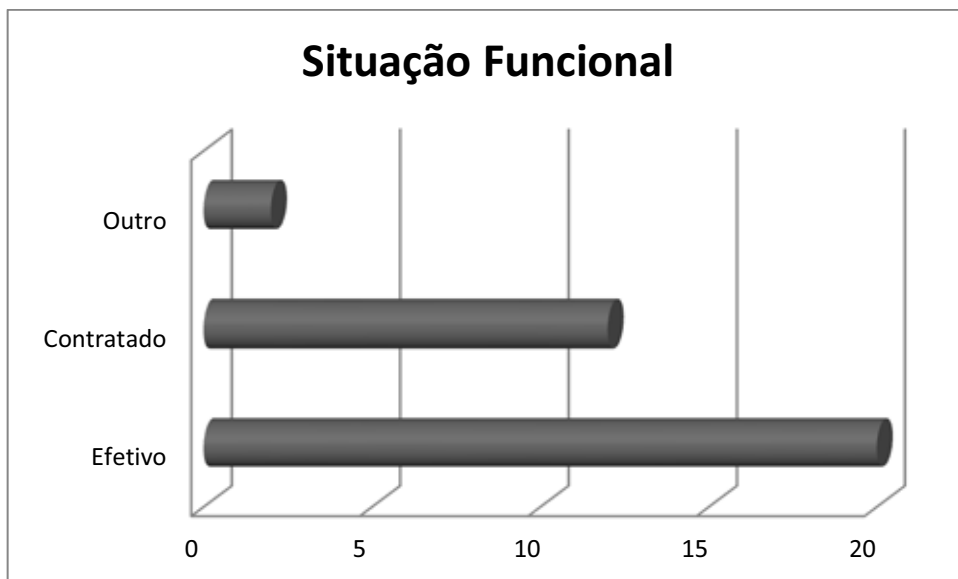
(C) Não concordo, nem discordo.

(D) Concordo parcialmente.

(E) Concordo totalmente.

APENDICE C**Tabulação dos dados gerais – Questionário 1**

Situação Funcional - TOTAL	
Efetivo	20
Contratado Temporário	12
Outro	02

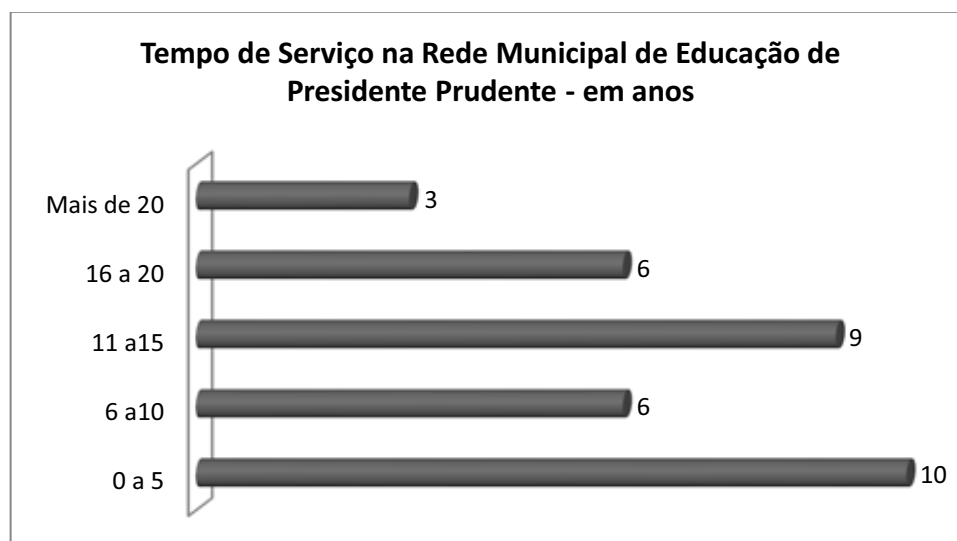


Escola	Número de Professores Participantes	Percentual
E.M Cel. José Soares Marcondes	12	35,3
E.M. Domingos Ferreira de Medeiros	08	23,5
E.M. Profa. Odete Duarte da Costa	05	14,7
E.M. Profa. Rosy Odetty Roriz Brandão	09	26,5
TOTAL	34	100,0

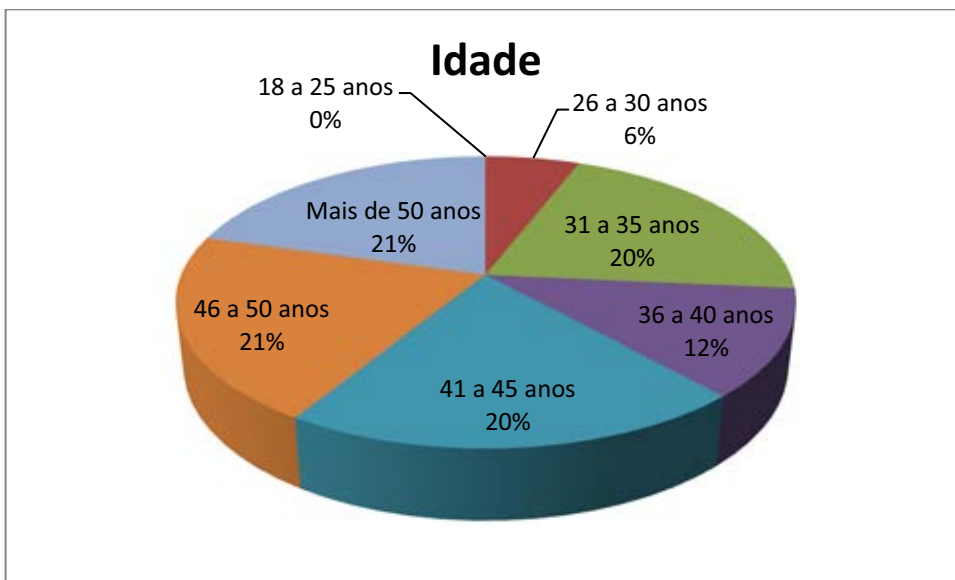
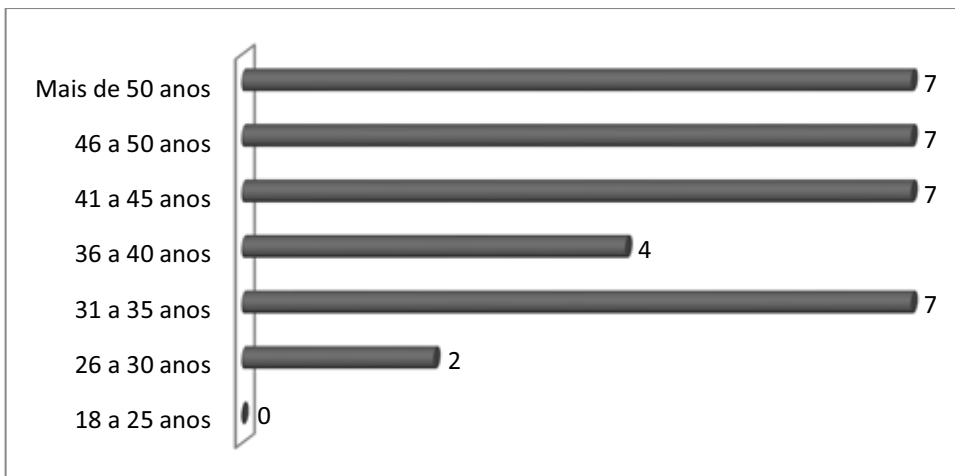
Tabela: Número de professores por unidade escolar que participaram da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

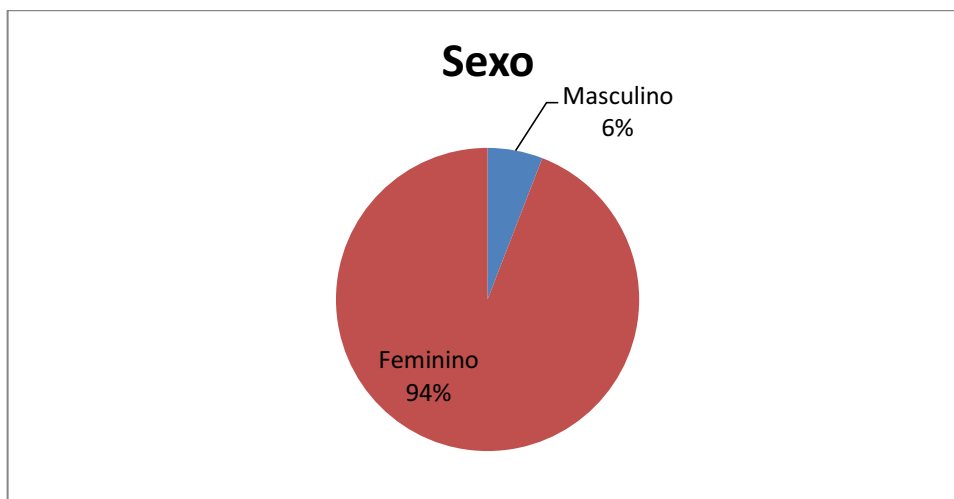
Tempo de serviço no Magistério Público de Presidente Prudente - Total	
Em anos	Quantidade
0 a 5	10
6 a10	6
11 a15	9
16 a 20	6
Mais de 20	3



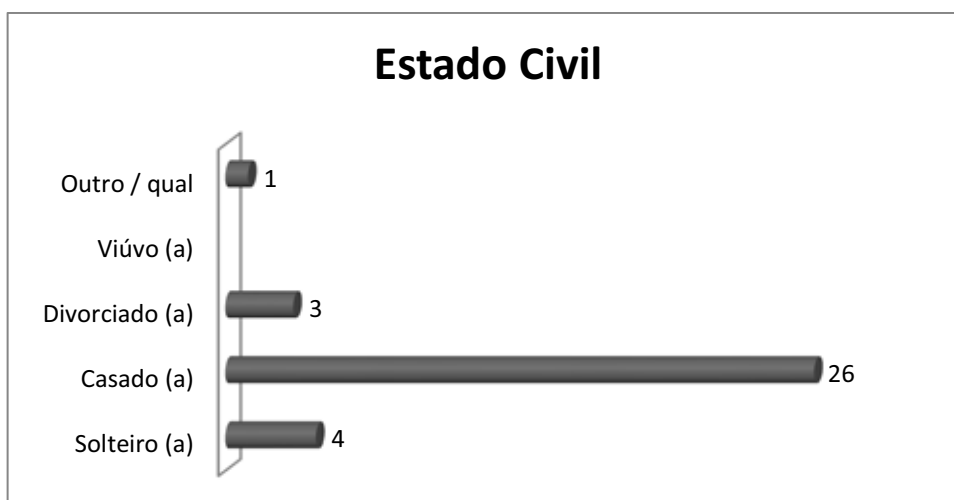
Idade	Quantidade por faixa
18 a 25 anos	0
26 a 30 anos	2
31 a 35 anos	7
36 a 40 anos	4
41 a 45 anos	7
46 a 50 anos	7
Mais de 50 anos	7

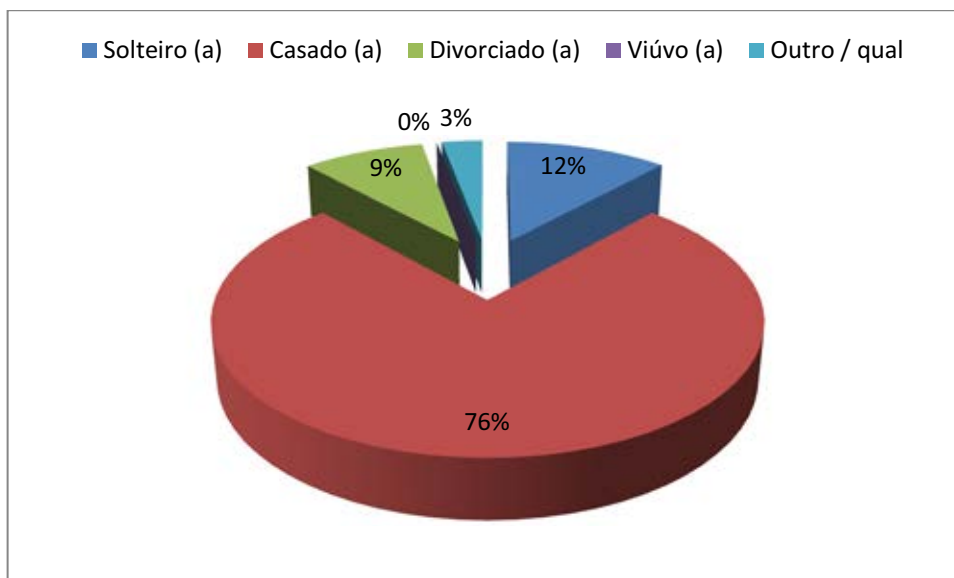


Masculino	2
Feminino	32

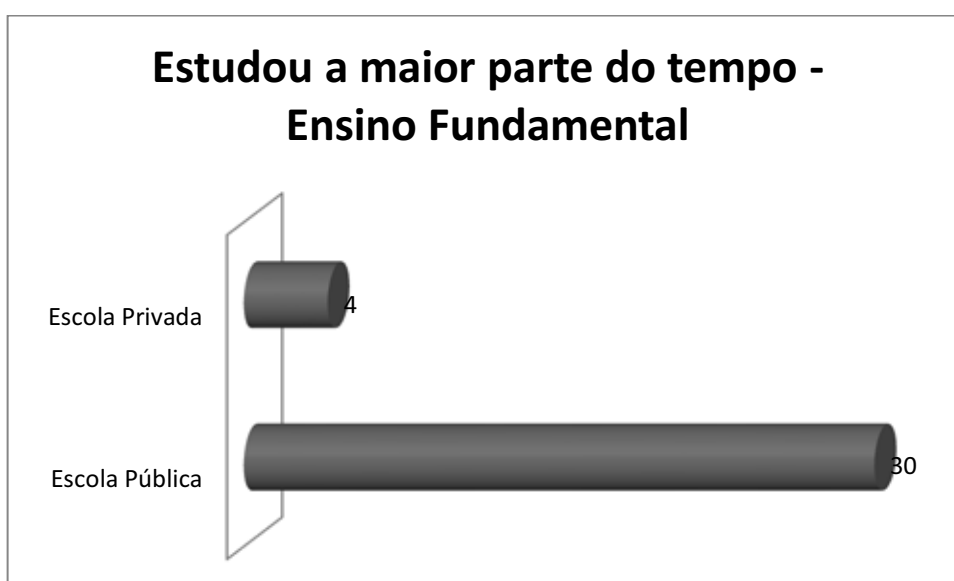


Solteiro (a)	4
Casado (a)	26
Divorciado (a)	3
Viúvo (a)	
Outro /	1



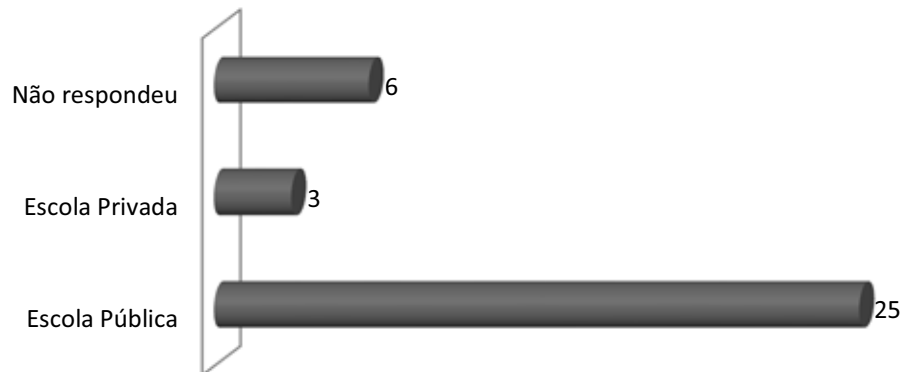


Escola Pública	30
Escola Privada	4



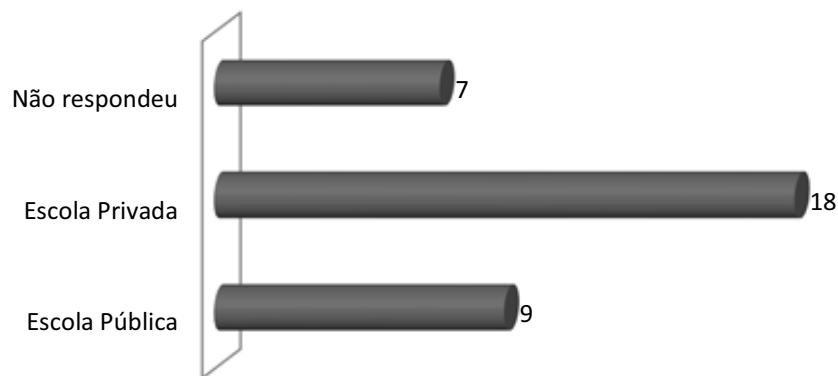
Escola Pública	25
Escola Privada	3
Não respondeu	6

Estudou a maior parte do tempo - Ensino Médio

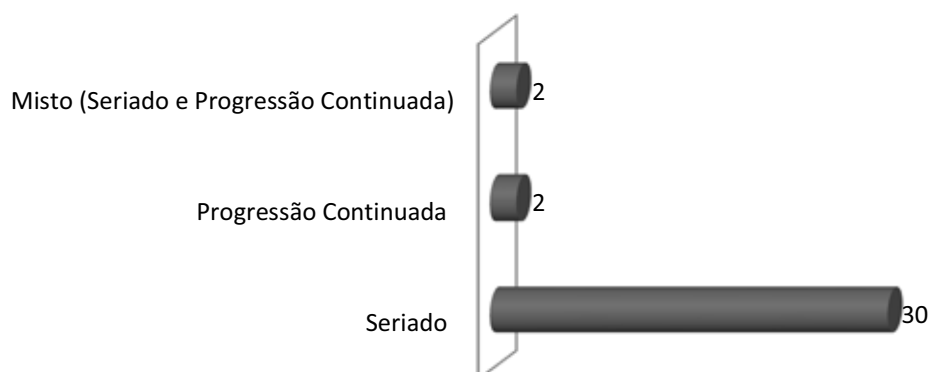


Escola Pública	9
Escola Privada	18
Não respondeu	7

Estudou a maior parte do tempo - Ensino Superior



Regime adotado na escola que estudou a maior parte do tempo

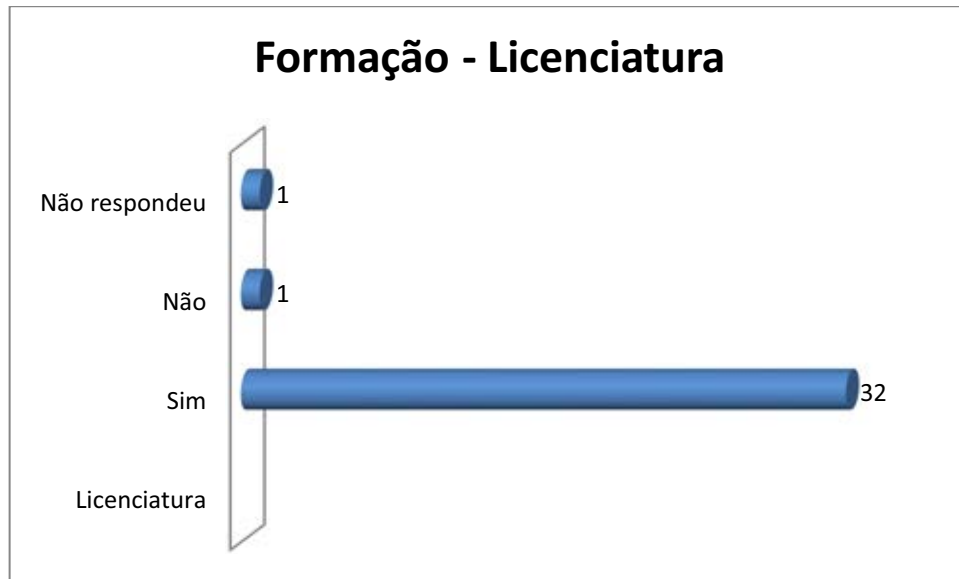


Formação – Nível Superior	
Sim	34
Não	0

Formação - Nível Superior



Formação - Licenciatura	
Sim	32
Não	1
Não respondeu	1



APENDICE D**Tabulação questionário 02**

Sujeitos/ quantidades:
questionários Total 34

IDEB + 21 questionários

IDEB – 13

1- A Progressão Continuada representa a melhor forma de organização para as escolas públicas municipais de Presidente Prudente			
	IDEB+	IDEB -	TOTAL
F) Discordo totalmente	10	6	16
G) Discordo parcialmente	5	3	8
H) Não concordo, nem discordo	1	1	2
I) Concordo parcialmente	2	3	5
J) Concordo Totalmente	3	-	3

2- A Progressão Continuada contribui /contribuiu para a diminuição dos índices de repetência e/ou evasão no município			
	IDEB+	IDEB -	TOTAL
A) Discordo totalmente	4	1	5
B) Discordo parcialmente	2	3	5
C) Não concordo, nem discordo	1	7	8
D) Concordo parcialmente	6	2	8
E) Concordo Totalmente	8	-	8

3- O processo de implantação e de alteração do Regime de Progressão Continuada ocorreu mediante amplo debate e esclarecimento sobre seus fundamentos.			
	IDEB+	IDEB -	TOTAL
A) Discordo totalmente	7	8	15
B) Discordo parcialmente	3	1	4
C) Não concordo, nem discordo	6	2	8
D) Concordo parcialmente	3	2	5
E) Concordo Totalmente	2	-	2

4- A maioria dos pais preferem o Regime de Progressão Continuada do que o Regime Seriado

	IDE B+	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	3	2	5
B) Discordo parcialmente	8	4	12
C) Não concordo, nem discordo	3	2	5
D) Concordo parcialmente	6	2	8
E) Concordo Totalmente	1	2	3
F) Não respondeu	-	1	1

5-A formação continuada oferecida pelo município contemplam as necessidades para os professores que trabalham no regime de Progressão Continuada

	IDE B+	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	6	5	11
B) Discordo parcialmente	8	1	9
C) Não concordo, nem discordo	3	2	5
D) Concordo parcialmente	4	5	9
E) Concordo Totalmente	-	-	-

6- A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente faz orientações periódicas sobre o Regime de Progressão Continuada

	IDE B+	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	10	8	18
B) Discordo parcialmente	5	1	6
C) Não concordo, nem discordo	4	1	5
D) Concordo parcialmente	1	3	4
E) Concordo Totalmente	-	-	-
F) Não respondeu	1	-	1

7- A Progressão Continuada provocou mudanças na forma de conceber a avaliação no ambiente escolar

	IDE B+	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	4	3	7
B) Discordo parcialmente	3	-	3
C) Não concordo, nem discordo	4	2	6
D) Concordo parcialmente	5	6	11
E) Concordo Totalmente	5	2	7

8- A Progressão Continuada contribui / contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino

	IDE B +	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	12	10	22
B) Discordo parcialmente	4	3	7
C) Não concordo, nem discordo	1	-	1
D) Concordo parcialmente	4	-	4
E) Concordo Totalmente	-	-	-

9- A mudança de notas para conceitos foi um fator positivo no regime de Progressão Continuada

	IDE B +	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	15	4	19
B) Discordo parcialmente	1	3	4
C) Não concordo, nem discordo	-	2	2
D) Concordo parcialmente	4	2	6
E) Concordo Totalmente	1	-	1
F) Não respondeu	-	2	2

10- A Progressão Continuada desmotivou os alunos para aprender

	IDE B +	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	-	-	-
B) Discordo parcialmente	2	-	2
C) Não concordo, nem discordo	3	-	3
D) Concordo parcialmente	8	2	10
E) Concordo Totalmente	8	10	18
F) Não respondeu	-	1	1

11- A Progressão Continuada contribui / contribuiu para o rebaixamento da qualidade do ensino

	IDE B +	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	3	-	3
B) Discordo parcialmente	2	-	2

C) Não concordo, nem discordo	2	3	5
D) Concordo parcialmente	9	3	12
E) Concordo Totalmente	5	6	11
F) Não respondeu	-	1	1

12- A Progressão Continuada colaborou para o aumento da indisciplina na escola

	IDE B+	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	2	1	3
B) Discordo parcialmente	2	-	2
C) Não concordo, nem discordo	3	1	4
D) Concordo parcialmente	7	3	10
E) Concordo Totalmente	7	7	14
F) Não respondeu	-	1	1

13- A Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente deve abandonar o regime de Progressão Continuada e voltar para o Regime Seriado

	IDE B+	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	1	-	1
B) Discordo parcialmente	2	-	2
C) Não concordo, nem discordo	2	1	3
D) Concordo parcialmente	5	1	6
E) Concordo Totalmente	11	10	21
F) Não respondeu	-	1	1

14- A Progressão Continuada tirou a autoridade do professor

	IDE B+	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	4	-	4
B) Discordo parcialmente	5	1	6
C) Não concordo, nem discordo	2	1	3
D) Concordo parcialmente	3	2	5
E) Concordo Totalmente	7	7	14
F) Não respondeu	-	2	2

15-Em Presidente Prudente a Progressão Continuada nada mais é do que a aprovação automática dos alunos

	IDE B +	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	2	-	2
B) Discordo parcialmente	4	-	4
C) Não concordo, nem discordo	0	1	1
D) Concordo parcialmente	5	3	8
E) Concordo Totalmente	10	8	18
F) Não respondeu	-	1	1

16- A Implantação do Regime de Progressão Continuada veio acompanhada de estrutura para acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagens

	IDE B +	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	12	9	21
B) Discordo parcialmente	4	2	6
C) Não concordo, nem discordo	1	-	1
D) Concordo parcialmente	4	2	6
E) Concordo Totalmente	-	-	-

17- O Regime de Progressão Continuada provocou queda nos níveis de aprendizagens da leitura e escrita na escola

	IDE B +	IDE B -	TOTAL
A) Discordo totalmente	1	1	2
B) Discordo parcialmente	4	1	5
C) Não concordo, nem discordo	1	-	1
D) Concordo parcialmente	8	5	13
E) Concordo Totalmente	7	6	13

APENDICE E

Questionário 1 – Questões abertas

Ideb + Bosque e Rosy

14 – Você já reprovou alguma vez na escola ou em alguma disciplina na faculdade? Como se sentiu?

(Bosque) Prof. 25

No ensino fundamental fui premiada como melhor aluna da escola.

Na faculdade tive dificuldade em inglês fiquei frustrada.

(Bosque) prof. 24

Não fui reprovada, mas na faculdade tive muita dificuldade na disciplina de “estatística”

(Bosque) prof. 23

Não nunca fui reprovada na escola ou faculdade.

(Bosque) prof. 19

Na escola não. Na faculdade em uma disciplina, na época da reprova fiquei muito mal, porém ao fazer novamente a disciplina fiquei muito bem, porque consegui ótimas notas.

(Rosy) prof. 31

Sim, na Universidade. No primeiro momento triste porém percebi que foi necessário para dar sequência aos demais anos.

15 – Em sua opinião, quais os principais motivos para o município de Presidente Prudente ter adotado o Regime de Progressão Continuada?

(Bosque) prof. 25

A política pública leva, ou seja, caminha de modo que todos vê-se na obrigação em adotar o R.P.C. não foi diferente como o município de Presidente Prudente que acompanha os princípios adotados pela Educação.

(Bosque) prof. 24

Eu acho que foi adotado o regime de Progressão Continuada para esconder o índice de repetência, ou seja esconder a realidade das escolas.

(Bosque) prof. 23

Acredito que para controlar a evasão escolar pois o fato do aluno ser reprovado inúmeras vezes, desestimulava-o a continuar.

(Bosque) prof. 21

A facilidade de manter o aluno na escola garantindo sua promoção sem preocupação com sua formação (qualidade).

(Bosque) prof. 19

Penso que pode ser pelo fato de que haveria crianças em idade avançada estudando com crianças menores.

(Bosque) prof. 18

Para que o aluno com dificuldade possa ter a chance de recuperar os conteúdos na qual teve dificuldade ou recuperar em aulas de reforço.

(Bosque) prof. 16

Para dar oportunidade do aluno “amadurecer” sua capacidade cognitiva.

(Bosque) prof. 20

Para que os professores sempre procuram se especializar, e nunca para de ir buscar novos conhecimentos em sua área.

(Rosy) prof. 33

Um dos grandes problemas na sala de aula é a diferença de idade entre os alunos, acredito que um dos objetivos foi favorecer que o aluno esteja na idade certa na série correspondente

(Rosy) prof. 31

A tendência atual, onde o foco em todos os demais sistemas eram esse e por acreditarem que esse era o caminho certo.

(Rosy) prof. 30

Dar oportunidade para que os alunos se alfabetizem até os 18 anos de idade (1º ciclo) e não como era no regime seriado no qual a alfabetização tinha que acontecer na 1ª série.

(Rosy) prof. 28

Para que o aluno continue acompanhando a turma e tenha oportunidade de continuar aprendendo a partir dos conhecimentos já adquiridos.

16 – Quais foram as suas expectativas / sentimentos coma implantação da Progressão Continuada?

(Bosque) prof. 25

Há uma ansiedade mesmo porque, se pula etapas de aprendizagem da criança sendo ela a maior prejudicada quando não tem a oportunidade de retomar o que não conseguiu internalizar dentro de si.

(Bosque) prof. 24

A pior possível, pois não me conformo em ter que aprovar alunos que não progrediu na aprendizagem.

(Bosque) prof. 23

Observo em meus alunos o questionamento quanto a isso pois sempre comentam que mesmo com notas abaixo da média ainda assim não serão reprovados. Isso acredito, que leva o aluno a esforçar-se bem menos, a ter um comprometimento aleatório ao esperado.

(Bosque) prof. 22

Nunca acreditei que a Progressão Continuada pudesse melhorar a qualidade do ensino.

(Bosque) prof. 21

Iniciar possibilidade de um atendimento diferenciado aos indivíduos com mais dificuldades de aprendizagem. Agora Promoção automática irresponsável e desvalorização do professor e sua função.

(Bosque) prof. 19

Sempre pensei que não daria certo e continuo não concordando.

(Bosque) prof. 18

Que todos que estão matriculados na escola tenham a chance de aprender.

(Bosque) prof. 17

As crianças chegam ao final do ciclo com muitas dificuldades que poderiam ser minimizadas com a retenção.

(Bosque) prof. 16

Na verdade eu acredito que de certa forma a Progressão Continuada prejudicou o sistema.

(Bosque) prof. 15

Apesar de ter “a boa intenção” de que o aluno não se sinta menosprezado ao reprovar. Acredito que acaba tendo o efeito contrário. Uma vez que o aluno segue sua vida escolar com dificuldades não sanadas. Pra mim, a maior falta de respeito para com esta criança.

(Bosque) prof. 14

Não concordo, acho um absurdo o aluno passar sem o conteúdo necessário para o ano que está.

(Rosy) prof. 26

Poder oferecer ao aluno que ficou uma nova oportunidade na dificuldade apresentada no ano anterior.

(Rosy) prof. 27

Sinto que nos deixa, como professora, sem poder, principalmente por o aluno saber que vai passar mesmo sem ter boas notas, ou aprender.

É claro que faço tudo que posso para incentivar e ajuda-los nas dificuldades apresentadas.

(Rosy) prof. 28

Tem alunos que precisam de uma segunda chance: A reprova deveria acontecer no 1º ano. Na minha opinião a progressão continuada deveria ser extinta. Para que os problemas de dificuldades desapareçam a prefeitura deveria contratar um auxiliar na sala, ajudaria o professor nas dificuldades presentes em uma sala de aula.

(Rosy) prof. 29

Angustia. Pois, o respaldo para o professor em sala de aula para tender o aluno em defasagem não aconteceu praticamente.

(Rosy) prof. 30

No início fui contra a ideia, mas quando entrei na educação isto já acontecia. Acredito que a maior dificuldade está nos 4º e 5º anos em trabalhar com a complexidade de fases de aprendizagem dos alunos da sala, pois para mim é muito frustrante não conseguir fazer com que este aluno se alfabetize.

(Rosy) prof. 31

Quando iniciei meu trabalho, o sistema já ocorria assim. Enquanto professora muitas vezes me sinto angustiada pois vejo um aluno sendo promovido sem condições de acompanhar o próximo ano e não tendo chance de começar de novo.

(Rosy) prof. 32

Não concordo, acho que fica lacuna entre as series.

(Rosy) prof. 34

Não acho adequado pois os problemas de aprendizagem em que poderíamos ajudar nas séries iniciais vão se estendendo e piorando e a criança não consegue atingir os objetivos propostos nos outros anos.

17 – Em sua atuação profissional você já reprovou algum aluno? Se sim, descreva como foi e como se sentiu. Se não, justifique?

(Bosque) prof. 20

Sim! Por que na série que eu estava os alunos que apresentava nível baixo na aprendizagem, e não ia conseguir acompanhar a série seguinte era retido. Quanto professora eu fiquei muito triste.

(Bosque) prof. 15

Sim. O aluno não atingiu o objetivo do ano em que estava, por isso foi necessário. Mais um ano na escola sanou sua dificuldade e fez um 6º ano normalmente.

(Bosque) prof. 17

Sim. Acredito que foi melhor para o aluno pois com as dificuldades que apresentava seria muito difícil a criança acompanhar a turma, com a reprova suas dificuldades foram trabalhadas novamente.

(Bosque) prof. 22

Sim, o aluno apresentava defasagem em relação aos conteúdos previstos para a série e apresentou uma quantidade elevada de faltas no decorrer do ano letivo.

(Bosque) prof. 23

Não pois é exigido o mínimo para reprovar um aluno.

(Bosque) prof. 25

Sim, tanto no 3º quanto no 5º ano, é desgastante ter que reprovar o aluno, mesmo porque ele teve o ano todo para assimilar a aprendizagem.

(Rosy) prof. 34

Sim, já reprovei, não achei muito bom mas em certos casos, em que a criança tem interesse, participação dos pais é interessando a criança cursar mais um ano, para se aperfeiçoar mais para as séries seguintes.

(Rosy) prof. 33

Sim. É difícil para o educador concluir que o trabalho não atingiu seus objetivos, os alunos em questão apresentavam conduta não digo fora dos padrões ditos normais e deficiência mental.

(Rosy) prof. 31

Sim. Já ocorreu alunos que realmente aproveitaram a nova chance e fez diferença. Para outros isso não ocorreu. Meu sentimento foi a incapacidade, pois sempre desejo e busco que todos aprendam, mas nem sempre consigo.

(Rosy) prof. 30

Sim, pois o Conselho de classe é quem reprova ou não os alunos e eu faço parte dele, e é claro que a posição do professor do aluno tem um peso maior na hora de reprova-lo ou não.

(Rosy) prof. 29

Sim, alunos de 5º ano que não sabiam nem o básico de Língua Portuguesa e matemática. O sentimento é de esperança que o aluno se desenvolva mais e daí possa prosseguir para o próximo ano com mais conhecimento e autonomia.

(Rosy) prof. 28

Sim, é muito complicado reprovar um aluno, pois sempre me pergunto se vale a pena ou não. Vejo poucos casos de sucesso.

(Rosy) prof. 27

Sim. Pensei que esse aluno teria outra oportunidade para melhorar sua aprendizagem e ser um adulto com mais chance na vida.

18 – O que você acha da subdivisão do Ciclo I do Ensino Fundamental em duas etapas, ou seja, do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano com possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo?

(Bosque) Prof. 18

Acho bom, pois dentro da escola temos alunos de todas as camadas populares, sem ou com o incentivo da família para os estudos, se a escola é para todos, a subdivisão dará aos alunos a oportunidade de ser alfabetizados até o 3º ano, e o quarto e quinto se aprofundar nos estudos.

(Bosque) prof. 17

A reprova somente no 3º ano às vezes se torna um tanto complicado pois há crianças que apresentam muita dificuldade em relação aos demais alunos da série.

(Bosque) prof. 24

Melhorou um pouco, mas ainda não concordo com a progressão continuada.

(Bosque) prof. 25

É lamentável ter que reprovar a criança já no 3º ou 5º ano. Quando a criança não está pronta para enfrentar um novo ano, deveria então continuar no ano em que está porque os anos seguintes serão mais difíceis.

(Bosque) prof. 23

Isso me pareceu muito interessante, porém ao me deparar com a avaliação que é realizada para avaliar o aluno exige o mínimo possível.

(Rosy) prof. 26

Na primeira etapa contempla o aluno que não foi alfabetizado oferecendo uma nova oportunidade, na segunda oferecendo a este aluno um melhor desempenho para continuar a próxima fase dos estudos.

(Rosy) prof. 27

Melhor do que reprovar apenas no 5º ano, pois o aluno com dificuldade no 1º ciclo, fica entre alunos (ano) próximo a sua dificuldade.

(Rosy) prof. 28

Acho errado o aluno deveria ser reprovado em qualquer série.

(Rosy) prof. 29

Ruim. A reprova demora a acontecer para o aluno que precisa de apoio e investimento naquele ano em que apresentou dificuldade no 1º ano e só terá reforço (aulas de reforço) no 2º se a secretaria se organizar para tanto, como não ocorre esse ano.

(Rosy) prof. 31

Ruim, pois o aluno inicialmente precisa de mais comprometimento de todos (dele próprio, professor, família) e esperar o 3º ano pode desmotivar o aluno que vai parcelando aumentar seu grau de dificuldade, porém já foi um avanço de quando o ciclo era do 1º ao 5º ano.

(Rosy) prof. 33

Concordo que a divisão está de acordo com a necessidade de alfabetizar o aluno até o final do 3º ano, facilitando para criança mais lenta de chegar junto ou pelo menos o mais próximo possível dos demais.

19 – Você se recorda de algum curso ou formação continuada oferecido ou adotado pela Rede Municipal de Educação que tenha abordado o trabalho em Regime de Progressão Continuada. Qual?

(Rosy) prof. 30

Acredito que, ao participar do curso Letra e Vida, ampliei minha prática pedagógica para trabalhar com um pouco mais de segurança tentando levar todos os alunos a aprenderem.

20 – Há alguma coisa a mais que queira registrar sobre o assunto?

(Bosque) prof. 21

Uma década é tempo suficiente para gerar uma sociedade acrítica, vítima de tudo. Acostumada as migalhas – bolsa leite, filho, entre outras. O principal culpado é o professor. Incompetente ao comprovar que o aluno não tem condições de progredir.

(Bosque) prof. 24

Gostaria de deixar claro a minha opinião sobre a Progressão Continuada. “ não concordo, pois aluno que não aprende não deve ser aprovado.

Pois o aluno já tem em mente que não precisam se esforçar pois já sabem que vão ser aprovado assim mesmo.

(Rosy) prof. 27

Que o poder Municipal desse mais apoio aos professores, diminuindo o número de alunos por sala, é uma das opções para ajudar a melhorar a aprendizagem e assim não ser necessário reprovar.

(Rosy) prof. 29

Acredito que esse regime teria dado certo se houvesse recurso humano auxiliando o professor superar os diferentes níveis de defasagem na sala de aula. A retenção não é ideal porém, a progressão sem respaldo, auxílio direto aqueles que não acompanham a realidade da série/ano em que esta é ainda pior.

(Rosy) prof. 31

Esse tema é bem complexo, pois tratamos com vidas, sentimentos e tomar uma decisão de retenção nem sempre é fácil, e é preciso que nós professores sempre avaliemos nosso trabalho, esgotando todos os recursos necessários para o aluno aprender, para então estarmos pronto a tomar essa decisão.

(Rosy) prof. 33

É importante que a relação de livros e materiais didáticos estejam relacionados entre si, favorecendo o trabalho do professor e o atendimento do aluno. O uso de muito material (livros, apostilas...) acredito que tumultua o trabalho.

(Rosy) prof. 30

Vejo que os alunos ao serem retidos principalmente no 5º ano não conseguem na maioria, ter nenhum avanço neste ano a mais que ficam na escola. Sentem-se desanimados, desinteressados e imagino como deve ter sido difícil para eles verem os amigos com quem estudavam durante anos irem para outras escolas e eles ficarem. Acredito que teríamos que ter uma política de recuperação paralela dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem já no início do processo de alfabetização – não como o projeto de reforço como o sistema propõe, pois também vemos que este não tem dado bons resultados, mas pensar em uma forma de termos nesta fase, outro profissional que auxilie o professor para conseguir trabalhar com as necessidades e dificuldades destes alunos a fim de leva-los a vencê-las.

Questionário 1- Questões abertas

Ideb - Odete e Domingos

**14 – Você já reprovou alguma vez na escola ou em alguma disciplina na faculdade?
Como se sentiu?**

(Odete) prof. 11

Sim, na 2ª série do fundamental. Senti-me frustrada eu entrei algum tempo depois que as aulas haviam começado e a professora não teve tempo de fazer uma orientação individual comigo.

(Odete) prof. 12

Eu não reprovei , abandonei os estudos na 8ª série para tabalhar; Anos depois reprovei na faculdade em Estatística, me senti muito mal.

(Domingos) prof. 4

Sim, quando tive minha filha. No 1º momento fiquei com raiv, depois observei que minha professora estava com razão.

(Domingos) prof. 6

Na faculdade sim. Me senti a pior pessoa do mundo!

15 – Em sua opinião, quais os principais motivos para o município de Presidente Prudente ter adotado o Regime de Progressão Continuada?

(Odete) prof. 13

Não tenho certeza, mas acho que este regime foi adotado em todo o Estado de São Paulo.

(Odete) prof. 12

O Município, geralmente segue o regimento estatuto do Estado, então creio que por esse motivo o Município adotou o Regime de Progressão Continuada

(Odete) prof. 11

Manter as crianças e os jovens na escola, evitando assim a exclusão

(Odete) prof. 10

O baixo índice de defasagem e o IDEB.

(Odete) prof. 9

Para seguir a “onda” do Estado.

(Domingos) prof. 2

Para que houvesse frequência por parte dos alunos.

(Domingos) prof. 3

Antes havia inúmeras evasões, com isso o município achou por bem adotar esse regime.

(Domingos) prof. 5

Acho que o número de repetentes estava alto demais.

(Domingos) prof. 7

Para acabar com a evasão escolar e dar o direito ao aluno permanecer na mesma série até tornar-se um sujeito leitor.

(Domingos) prof. 8

Para atender os alunos que não foram alfabetizados ao mesmo tempo que os demais.

16 – Quais foram as suas expectativas / sentimentos coma implantação da Progressão Continuada?

(Odete) prof. 9

Expectativas – Como faremos? E agora? Sentimento – desanimo.

(Odete) prof. 10

Desculpe, mas não aceito, porque passa devido à isso ou aquilo

(Odete) prof. 11

É um sistema bom, mas ao mesmo tempo preocupante, pois a maioria “passa” de ano sem saber ler ou escrever.

(Odete) prof. 12

Em um primeiro momento, a visão era bem otimista, que seria estímulo para os alunos a possibilidade de não ser reprovado. Mas, infelizmente não foi o que aconteceu, os alunos passaram a utilizar a progressão como uma muleta para não estudar.

(Odete) prof. 13

A educação só piorou depois da implantação continuada.

(Domingos) prof. 1

No primeiro momento muito bom, mas com o decorrer, foi percebendo que nós não estávamos preparados para trabalhar dessa forma.

(Domingos) prof. 2

No início as expectativas eram animadoras, porém com o passar do tempo o que ocorreu não era o que esperávamos. Pois os alunos sabiam que aprendendo ou não seriam promovidos a série seguinte.

(Domingos) prof. 3

Na minha opinião, não foi importante os alunos agora perderam a responsabilidade com o estudo, de qualquer maneira “vou passar” (frustada)

(Domingos) prof. 4

Acredito que da forma como ocorreu, ou como ainda estava acontecendo não foram nada “boas”. Pois entenderam que sabendo ou não “tudo” poderia.

(Domingos) prof. 5

Que o trabalho do professor está cada vez menos valorizado.

(Domingos) prof. 6

Acredito que muitas pessoas, inclusive alunos, entenderam a Progressão Continuada de forma errada, perdendo assim o interesse na escola, no esforço para aprender. Já que cobram apenas a assiduidade.

(Domingos) prof. 7

Direito ao aluno para tornar-se um indivíduo alfabetizado. Toda criança tem o seu tempo para aprender.

(Domingos) prof. 8

Que realmente o meu aluno viesse a aprender mesmo não estando com seu tempo de aprendizagem igual os demais da sala.

17 – Em sua atuação profissional você já reprovou algum aluno? Se sim, descreva como foi e como se sentiu. Se não, justifique?

(Odete) prof. 13

Como tenho pouco tempo de magistério, o único aluno que reprovei foi por faltas em excesso. Senti que estava fazendo o certo, pois, ele não tinha pré requisitos para continuar a série seguinte.

(Odete) prof. 12

Em 22 anos de magistério passei por todos os tipos de mudanças como; Escola padrão; construtivismo; CB e é claro que reprovei e promovi, lógico que com o auxílio da direção e do conselho de Escola. O sentimento é de perda, você perde a possibilidade de ver seu aluno avançar e por alguma razão o sentimento de culpa acaba surgindo.

(Odete) prof. 10

Sim. Aluno com baixo nível na aprendizagem foi difícil com a família. Ele precisava de clínica, a mãe não aceitou, ele reprovou.

(Odete) prof. 9

Sim, foi bom, por ser imaturo, no ano seguinte ele conseguiu evoluir e chegou a ter excelente aproveitamento.

(Domingos) prof. 1

Não reprovei, mas fica um sentimento ruim pois, o sistema exige que passamos o aluno se não tem faltas, mas a aprendizagem.....

(Domingos) prof. 2

Sim, fiquei com a consciência bem tranquila, pois era o melhor para o aluno que ele(a) ficasse mais um ano na mesma série.

(Domingos) prof. 3

Não. O aluno precisa atender ao mínimo para poder ser aprovado.

(Domingos) prof. 4

Sim. Aqueles casos “especiais”, em que o aluno tem problemas diagnosticados. E mais extremo, quando o aluno não sabia realmente nada e não teria como prosseguir nos estudos.

Não foi uma sensação ruim, pois acredito que estava realmente tentando fazer a “coisa” certa.

(Domingos) prof. 6

Sim. O aluno não tinha condições de aprovação (não sabia ler nem escrever com autonomia) Os pais foram chamados e concordaram com a reprovação. Eu senti esperança de ver o aluno ter mais uma chance para aprender.

(Domingos) prof. 7

Sim, foi uma experiência muito ruim reter nem sempre ajuda o aluno a superar suas dificuldades, pois cada um tem seu ritmo para aprender.

(Domingos) prof. 8

No ano passado reprovei dois alunos, porque apresentavam problemas psicológicos, além de uma série de outros problemas sem condições de acompanhar o ano seguinte. Me senti frustrada por que

Me empenhei na aprendizagem deles, porém não consegui.

18 – O que você acha da subdivisão do Ciclo I do Ensino Fundamental em duas etapas, ou seja, do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano com possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo?

(Odete) prof. 9

Os primeiros anos são a base de uma boa educação, e, creio, que nesse período deveria haver as reprovadas não nos ciclos.

(Odete) prof. 10

Acho que a Educação deveria ter um foco. Explorar, testar e depois aprovar e aplicar, causou dúvidas. Educação mudou muito e os professores coitados levam balde de gelo todos os dias e tem que se adequar a cada nova situação.

(Odete) prof. 11

É bom, pois dá chance para a criança aprender e ao mesmo tempo ela poderá refletir sobre o que deixou de aprender.

(Odete) prof. 12

Acho uma tentativa muito centrada, porém que deve ser bem embasada para ser justa com parâmetros claros, bem definidos sem privilegiar parte alguma.

(Odete) prof. 13

Não concordo em o aluno só poder reprovar no final do 3º ou 5º ano. Ele deveria reprovar no final do 3º ou 5º ano. Ele deveria reprovar no ano em que não foi alcançado os pré-requisitos mínimos.

(Domingos) prof. 1

Já é um passo para tentar melhorar, trabalhar para que melhore a aprendizagem

(Domingos) prof. 4

Excelente. Acho que deveria voltar a reprovação em todos os anos.

(Domingos) prof. 5

Válido, pois em um ano a criança tem condições de progredir, aguçar e acompanhar a mesma turma da sala.

(Domingos) prof. 8

Acho válido, porém os critérios para reprovação são mínimos e não resolve muito o problema.

19 – Você se recorda de algum curso ou formação continuada oferecido ou adotado pela Rede Municipal de Educação que tenha abordado o trabalho em Regime de Progressão Continuada. Qual?

20 – Há alguma coisa a mais que queira registrar sobre o assunto?

(Odete) prof. 13

Em minha Opinião, muitas escolas pressionam professores para não repetir o aluno, para que a pontuação da escola (IDEB) não baixe. Esta progressão mascara como um todo os dados da educação, dizendo que poucos alunos tem reprovado, em vez de apurar a qualidade do que foi aprendido pelo aluno.

(Odete) Prof. 12

Como tudo que já surgiu em educação, tem suas partes boas e outras ruins, não se pode generalizar talvez fazendo os ajustes necessários, dava certo.

(Odete) Prof. 9

Na minha concepção, o seriado é o melhor sistema desde que seja administrado de forma a proporcionar ao educando estímulos suficientes para que ele possa evoluir

(Domingos) prof. 4

Gostaria de deixar que o objetivo não é reprovar o aluno por uma questão “pessoal”, pelo contrário, queremos apenas que eles voltem a levar a sério a escola, tenha compromisso, pois só assim que conseguirão um futuro melhor, tanto para eles como para nós.