

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INCLUSÃO SOCIAL, PROGRESSÃO CONTINUADA E CICLOS NO  
ESTADO DE SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES E CONTRADIÇÕES (1998-  
2002).

Mestrando: Sebastião Aparecido Ferreira  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Alice Nassif de Mesquita

SÃO CARLOS  
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INCLUSÃO SOCIAL, PROGRESSÃO CONTINUADA E CICLOS  
NO ESTADO DE SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES E  
CONTRADIÇÕES (1998-2002).

Sebastião Aparecido Ferreira

Dissertação apresentada como exigência  
parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Educação (Fundamentos da Educação) à  
Comissão Julgadora da Universidade Federal  
de São Carlos, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>  
Maria Alice Nassif de Mesquita.

SÃO CARLOS  
2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F383is

Ferreira, Sebastião Aparecido.

Inclusão social, progressão continuada e ciclos no estado de São Paulo: implicações e contradições (1998-2002) / Sebastião Aparecido Ferreira. -- São Carlos : UFSCar, 2004. 179 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Políticas públicas. 2. Progressão continuada. 3. Inclusão escolar. 4. Inclusão social. 5. Papel da escola. 6. Qualidade de ensino. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado da participação direta e indireta de muitas pessoas, colegas, amigos e conhecidos, tendo em vista que o conhecimento se efetiva coletivamente. Porém, quero agradecer de modo especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Alice Nassif de Mesquita – a qual acreditou no meu potencial e me orientou ao longo destes anos. Sem ela, certamente eu não teria possibilidade de escrever este trabalho.

Agradeço também ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Joaquim Gonçalves Barbosa por ter acompanhado a minha trajetória, participando de modo ativo como examinador tanto na Qualificação como na minha Defesa. O mesmo agradecimento estendo ao Prof. Dr<sup>o</sup> José Rogério Lopes pela amizade, incentivo e pelas observações pertinentes. Ambos me ajudaram a transpor as barreiras que se apresentaram quando da elaboração desta dissertação.

À amiga Maria Helena Ninelli que desde o início me acolheu com carinho e nas dificuldades não deixou de me apoiar. Exemplo de funcionária.

Aos professores, direção e estudantes da escola por mim pesquisada em Piracicaba/SP, pela atenção e disposição em manter comigo longos diálogos.

Finalmente, agradeço a compreensão e generosidade da minha família: Lucy, André e José Carlos. A todos, obrigado.

## Siglas Utilizadas

APEOESP-Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

BM - Banco Mundial.

CB - Ciclo Básico.

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEE/SP - Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior.

CIE – Centro de Informações Educacionais.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CFE - Conselho Federal de Educação.

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

CEPAL-Comissão Econômica para América Latina e Caribe (órgão ligado à ONU).

COGSP - Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo.

D.E - Diretoria de Ensino.

D.O.E-Diário Oficial do Estado.

DRE - Divisão Regional de Ensino.

E.E - Escola Estadual.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola.

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.

IEB - Inovações no Ensino Básico.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC-Ministério da Educação.

PC-Progressão Continuada e Ciclos.

PcdoB - Partido Comunista do Brasil.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDT - Partido Democrático Trabalhista.

PEB I - Professor de Educação Básica I.

PEB II - Professor de Educação Básica II.

PEC – Programa de Educação Continuada.

PIB - Produto Interno Bruto.

PLC - Projeto de Lei Complementar

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNUD - Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento.

PPB - Partido Progressista Brasileiro.

PROVÃO - Exame Nacional de Cursos.

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira.

PT - Partido dos Trabalhadores.

RDPE - Regime de Dedicção Plena e Exclusiva.

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico.

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

SE - Secretaria da Educação.

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

UDEMOMO – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

UE - Unidade Escolar.

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

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

UNESP - Universidade do Estado de São Paulo.

UNICAMP - Universidade de Campinas.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

USP – Universidade de São Paulo.

VUNESP - Fundação para o Vestibular da Unesp.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1- ORIGEM HISTÓRICA E TRAJETÓRIA DOS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA .....	13
1.1 França.....	14
1.2 Inglaterra.....	19
1.3 Brasil.....	22
1.3.1 São Paulo .....	35
CAPÍTULO 2- OS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA COMO COMPONENTES DO PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO IMPLANTADO NO PAÍS NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XX .....	40
2.1 Origens e pressupostos do neoliberalismo .....	41
2.2 A nova LDBEN e o FUNDEF .....	45
2.2.1 A prioridade ao Ensino Fundamental entendida como combate à repetência.....	52
2.3 A ingerência de organismos multilaterais – Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.....	56
CAPÍTULO 3- CONTEXTO E TRAJETÓRIA DOS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO .....	63
3.1 A Política educacional paulista no período de 1995-1998 .....	64
3.2 A genealogia pedagógica dos ciclos com progressão continuada na rede oficial de ensino.....	71
3.3 Considerações sobre os ciclos com progressão continuada como componentes da construção do discurso hegemônico.....	77
CAPÍTULO 4- DIFERENTES AVALIAÇÕES SOBRE OS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA .....	87

4.1 Os ciclos com progressão continuada em face dos programas oficiais de avaliação - SARESP e SAEB de 1996 a 2002 .....	88
4.2 Os ciclos com progressão continuada em face de duas entidades de classe (profissionais) – APEOESP e UDEMO .....	99
4.3 Os ciclos com progressão continuada em face da Escola Z – professores, gestores e estudantes: uma ilustração .....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	118

#### QUADROS

QUADRO 1 – Organização do sistema educacional francês e do brasileiro .....	17
QUADRO 2 – Regime de colaboração – União, Distrito Federal, Estados e Municípios...52	
QUADRO 3 – Medidas e Projetos da SEE/SP.....	66
QUADRO 4 – Cronograma de Medidas e Projetos da SEE/SP.....	67

#### TABELAS

TABELA 1 – Número de escolas por forma de organização didático-pedagógica no Brasil, destacando o estado de São Paulo .....	34
TABELA 2– Número de matrículas por forma de organização didático-pedagógica no Brasil, destacando o estado de São Paulo.....	34
TABELA 3 – Taxa de reprovação no Ensino Fundamental no município de Piracicaba....	79
TABELA 4 – Evolução dos índices de promoção e evasão/SP .....	79
TABELA 5 – Evolução da distribuição de renda no Brasil .....	81
TABELA 6 – Desenho do Saresp-1996-2002 .....	90
TABELA 7 – Média estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acerto dos alunos da 7ª série – período diurno-Saresp /96 .....	91



TABELA 8 – Média estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 7ª série – período noturno- Saresp/ 96.....	91
TABELA 9- Média estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 8ª série- período diurno - Saresp/97.....	92
TABELA10-Média estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 8ª série- período noturno- Saresp/97.....	92
TABELA 11 – Médias estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 5ª série- período diurno- Saresp/98 .....	93
TABELA 12 – Média estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 5ª série – período noturno .....	93
TABELA 13 – Médias de desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual/SP, SAEB/99 .....	95
TABELA 14 – Opinião dos professores sobre as inovações técnico-pedagógicas promovidas pela SEE/SP por região- pesquisa da APEOESP/2001 .....	100
TABELA 15 – Opinião dos professores sobre a promoção automática por região – pesquisa da APEOESP/2001 .....	100

## ANEXOS

ANEXO 1 Roteiro de entrevista individual para os professores da 8ª série C noturno da escola Z.....	130
ANEXO 2 Roteiro de entrevista individual para os alunos da 8ª série C do período noturno .....	131
ANEXO 3 Roteiro de entrevista individual para o corpo técnico-administrativo da escola Z (diretor e coordenadora pedagógica) do período noturno... ..	132
ANEXO 4 Roteiro de entrevista coletiva para alunos da 8ª série C noturno da Escola Z – (2003) .....	133
ANEXO 5 Transcrição das entrevistas com os professores da 8ªsérie C do noturno(história, geografia, matemática, português,ciências).....	134

ANEXO 6 Transcrição de entrevistas com a direção da escola Z (diretor e coordenadora pedagógica) do noturno .....	149
ANEXO 7 Transcrição de entrevista individual dos alunos da 8ªsérie C noturno da Escola Z.....	156
ANEXO 8 Transcrição de entrevista coletiva dos alunos concluintes da 8ªC noturno da Escola Z.....	165

## Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar, no período de 1998-2002, as implicações e contradições geradas pela adoção dos ciclos com progressão continuada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo como estratégia para, supostamente, reparar problemas de repetência e evasão de alunos do ensino fundamental em sua rede de escolas.

Esta medida se apresentou revestida por um discurso aparentemente democrático, querendo nos fazer crer, de que esta maneira de se organizar o ensino fundamental, além de atenuar a repetência e a evasão na rede oficial de ensino – deficiência secular da educação pública paulista e brasileira – abriria possibilidade de se promover a inclusão escolar e social dos estudantes.

Fundamentados em análise documental e em pesquisa empírica de campo, de caráter ilustrativo, realizada em uma escola estadual pública de ensino fundamental da periferia do município de Piracicaba/SP, procuramos com esta dissertação compreender: a) qual a idéia de inclusão dos então gestores da política educacional pública paulista; b) qual a sintonia entre a política educacional configurada em nosso país naquele período, influenciada por organismos multilaterais e aquela prontamente implantada pelo governo do estado de São Paulo; c) como foi tecida a hegemonia no campo político/pedagógico a partir da lógica neoliberal vigente quando da implantação da medida pela SEE/SP.

O levantamento acima constitui os vários aspectos de uma mesma problemática, qual seja, o fato de se eliminar a repetência e a evasão, do modo como ela passou a ocorrer nas escolas estaduais, foi fator de inclusão social dos estudantes originários das camadas populares como apregoava o discurso oficial?

Utilizando-nos das categorias inclusão social, inclusão escolar, qualidade de ensino e função da escola procuramos comprovar, ao longo deste estudo, que a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada, da forma como foi articulada, implantada e implementada, contrariamente ao discurso oficial, vem contribuindo para a exclusão social dos referidos estudantes.

Palavras chaves: ciclos, progressão continuada, inclusão escolar, inclusão social, qualidade de ensino, função da escola.

## Résumé

Cette étude a le but d'analyser, dans la période de 1998-2002, les implications et les contradictions engendrées par l'adoption de les cycles avec progression continue , décision prise par la "Secretaria de Estado da Educação de São Paulo", comme stratégie pour, hypothétiquement, réparer les problèmes de l'échec et de l'évasion d'élèves de l'enseignement fondamental dans le réseau des écoles publiques de cet État.

Cette mesure, présentée revêtue d' un discours qui se voulait démocratique, essayant de nous faire croire que cette façon d' organiser l' enseignement fondamental, non seulement atténuait l'échec et l' évasion dans le réseau public d'enseignement – handicap séculaire de l'éducation publique de l'État de São Paulo et brésilienne – mais encore ouvrirait la possibilité que l'inclusion scolaire et sociale des étudiants s'établisse.

Nous avons basé notre analyse aussi bien sur des documents que sur une recherche sur le champ empirique , celle-ci de caractère explicatif, réalisée dans une école publique de l'enseignement fondamental dans la banlieue de la ville de Piracicaba/SP, nous cherchons à comprendre dans notre dissertation: a)quelle est l'idée d'inclusion de ceux qui sont les gestionnaires de la politique éducationnelle publique de l'État de São Paulo; b) quelle est la syntonie entre la politique éducationnelle présentée par notre pays dans la même période, influencée par des organismes multilatéraux et celle qui a été promptement implantée par le gouvernement de l'État de São Paulo; c) comment a été tissée l'hégémonie dans la relation politico/pédagogique à partir de la logique néo-libérale en vigueur lors de l'implantation de cette mesure par la SEE/SP.

L'inventaire ci-dessus constitue les divers aspects d'une même problématique, c'est-à-dire, le fait d'éliminer l'échec et l' évasion, de la façon comme elle a été établie dans les écoles publiques, est-il un facteur d'inclusion sociale des étudiants issus des couches populaires comme préconisait le discours officiel?

Partant des catégories inclusion sociale, inclusion scolaire, qualité d'enseignement et fonction de l'école, nous avons essayer de prouver, au cours de cette étude, que l' organisation de l'enseignement fondamental en cycles à progression continue, de la façon comme elle a été articulée, établie et mise en place, contrairement au discours officiel, contribue pour l'exclusion sociale des ces étudiant

## INTRODUÇÃO

O tema central deste estudo trata da implantação dos ciclos com progressão continuada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período de 1998-2002, como estratégia para, supostamente, atenuar problemas de repetência e evasão de alunos do ensino fundamental em sua rede<sup>1</sup> de escolas.

Entre outros aspectos, no seu Art. 3º, a Deliberação do CEE/SP nº9/97, que regulamentou a medida, previa que a implantação dos ciclos<sup>2</sup> com progressão continuada deveria vir acompanhada por mecanismos que assegurassem: a) avaliação institucional interna e externa; b) avaliação da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo; c) atividade de reforço e recuperação paralela durante o ciclo e, se necessária, ao final deste; d) meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos; e) indicadores de desempenho; f) controle da frequência dos alunos; g) dispositivos regimentais adequados; h) articulação com as famílias no acompanhamento do aluno durante o desenvolvimento do ciclo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre a frequência e aproveitamento escolar. Com relação à ausência dos alunos, a Deliberação previa que a escola tomasse as providências cabíveis, ou seja, informasse os pais e os encaminhassem ao Conselho Tutelar.

Ao lado disso, a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Tereza Roserley Neubauer da Silva<sup>3</sup>, mais conhecida nos meios acadêmicos e nas escolas da rede como Rose Neubauer, dizendo-se amparada pela nova LDBEN - Lei nº 9394/96, argumentava que já estavam asseguradas na rede oficial de ensino as condições básicas para iniciar-se o processo de implantação da progressão continuada e ciclos, quais sejam,

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada neste trabalho para designar o conjunto de escolas sob a gerência direta da SEE/SP.

<sup>2</sup> Em São Paulo, os ciclos foram uma simples junção de séries convencionais – 1º ciclo (1ª a 4ª séries) e 2º ciclo (5ª a 8ª série), caracterizando muito mais como ciclos com progressão continuada do que ciclos de formação, pois a finalidade da SEE/SP era eliminar a reprovação dentro dos ciclos. Sobre os ciclos de formação, trataremos no 1º capítulo deste trabalho com relato das experiências na rede municipal de Belo Horizonte e Porto Alegre.

<sup>3</sup> Fora indicada para o cargo em 1995 pelo então governador Mário Covas (PSDB). Ocupou a pasta por sete anos e três meses. Teve cessada a sua nomeação em 5 de abril de 2002, já na gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB).

ampliação da jornada escolar de 720 horas para 1.000 horas, para 90% dos alunos do diurno, e para 800 horas no período noturno; duas novas modalidades de recuperação paralela para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem: uma semanal, de 3 horas, fora de horário regular de aulas, para corrigir deficiências prematuramente, e outra ao final do ano, em janeiro<sup>4</sup>, com 100 horas de duração, para alunos faltosos ou com maiores dificuldades. Ainda de acordo com a então Secretária, tinha sido instituído para todos os professores o pagamento de horas de trabalho na escola, porém, fora da sala de aula, para capacitação e orientação sobre reforço escolar. Para isso, todas as escolas passaram a contar com um ou dois Professores Coordenadores Pedagógicos e com Oficinas Pedagógicas, órgãos descentralizados de capacitação. Ressaltava também aquela gestora que, com base nos primeiros dados do SARESP (1996) sobre o rendimento escolar dos estudantes da rede de ensino, a SEE/SP iria investir 30 milhões de reais em cursos de capacitação dos professores a serem oferecidos pelas universidades públicas paulistas (Silva, 2000, p. 14).

A nossa vivência como profissional da educação da rede de ensino público estadual, exercendo, hoje, as atividades de supervisor de ensino, aliada às nossas inquietações, despertou-nos para o tema. Essa motivação manifesta-se pela relevância e pelo impacto da medida<sup>5</sup> na trajetória da população escolar, haja visto que à época (1998), o Estado de São Paulo, contando com aproximadamente seis milhões de estudantes, foi a única unidade da federação em que todas as escolas públicas estaduais de ensino fundamental passaram a se organizar sob a forma de ciclos com progressão continuada. Esta medida apresentou-se revestida por um discurso aparentemente democrático, querendo nos fazer crer que esta maneira de organizar o ensino fundamental, além de atenuar a repetência e a evasão na rede oficial de ensino - deficiência secular da educação pública paulista e brasileira - abriria a possibilidade de se promover a inclusão escolar e social dos estudantes.

Procuramos com esta dissertação, tendo como base o processo de implantação e a implementação da medida, compreender qual a idéia de inclusão escolar e social dos então gestores da política educacional pública paulista. Esta idéia, embutida nos discursos e

---

<sup>4</sup> A recuperação de janeiro ou recuperação intensiva de férias foi praticamente extinta pela Resolução SE nº 84/03, de 15 de agosto de 2003.

<sup>5</sup> Entendemos por medida esta ação da SEE/SP (os ciclos com progressão continuada) que pretendia modificar a organização do ensino fundamental em sua rede de escolas.

documentos oficiais, significa apenas ensinar as crianças e jovens que freqüentam as escolas estaduais a ler, escrever e contar, ou ela pressupõe a apropriação por parte dos estudantes dos conhecimentos socialmente produzidos e necessários para a compreensão do mundo e o exercício da cidadania?

Não entramos aqui no mérito ou demérito da adoção dos ciclos com progressão continuada, porém, merece investigação mais aprofundada esta “certeza” manifestada no discurso oficial de que, ao eliminar burocraticamente a repetência e a evasão, estariam promovendo a inclusão escolar e social.

Tendo por base os dados das avaliações oficiais (SARESP) e também os dados de nossa observação empírica ilustrativa, levada a cabo em uma escola estadual de ensino fundamental, na periferia do município de Piracicaba/SP, é possível afirmar que houve a tão propalada inclusão?

Desde 1950, fala-se no Estado de São Paulo da necessidade de se organizar o ensino em ciclos com o objetivo de eliminar a repetência e a evasão. Por que então esta proposta passa a ser defendida com tamanho entusiasmo pelos governantes somente no último quartel do século passado? Neste sentido, pareceu-nos que estaria havendo sintonia entre a política educacional configurada em nosso país naquele período, influenciada por organismos multilaterais, e aquela prontamente implantada pelo governo do estado de São Paulo.

Esta tentativa, por parte dos então gestores e intelectuais, especificamente aqueles aglutinados em torno da SEE/SP, de transformar os ciclos com progressão continuada em um fetiche<sup>6</sup> capaz de eliminar a um só tempo a tríade perversa da repetência-evasão-exclusão, não seria uma manifestação clara de certa hegemonia<sup>7</sup> no campo político/pedagógico a partir da lógica neoliberal vigente?

---

<sup>6</sup> De nosso ponto de vista, fetiche é uma entidade criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se.

<sup>7</sup> Para Gramsci, “os intelectuais são ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio, [e, portanto, da confiança] obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade nos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo”(2001, colchete nosso).

Os questionamentos feitos a respeito da medida poderiam parecer, à primeira vista, que estamos tratando de várias questões distintas. Contudo, é necessário esclarecer que não existem aqui questões de diferentes naturezas, mas apenas o levantamento dos vários aspectos de uma mesma problemática, ou seja: o fato de se eliminar a repetência e a evasão, do modo como ela passou a ocorrer nas escolas estaduais, foi fator de inclusão escolar e social das crianças originárias das camadas populares<sup>8</sup> como apregoava o discurso oficial?

Neste sentido, a organização do ensino em ciclos com progressão continuada, embora inspirada na sua origem em uma concepção mais democrática, que visava a formação cultural geral das crianças e jovens e possibilitava o desenvolvimento da capacidade cognitiva, sentimental, ética e estética do educando, ao que tudo indica, ao ser adotada pela SEE/SP, sofreu uma série de distorções, aparentemente pontuais. Tais distorções caracterizam-se: a) pela forma apressada de implantação da medida, sem levar em consideração o preparo dos professores para o trabalho com um ensino organizado em ciclos; b) pela ausência de um eficiente serviço de apoio pedagógico às escolas, que em momento algum foi oferecido nas condições e dimensões necessárias; c) pela existência de mecanismos de aligeiramento de estudos como reclassificação, aceleração, recuperação paralela, compensação de faltas, recuperação implícita; d) pela constatação do fraco desempenho dos alunos da rede de ensino; e) pela absurda média de 40 alunos por sala no ensino fundamental, etc, etc..

Embora reais, não se trata aqui apenas de lamentar estas distorções, tão ao gosto do senso comum. Para uma maior aproximação de nosso objeto de estudo e do seu possível desvelamento, foi necessário recuperar a história e a trama política e social que lhes deram origem. Neste aspecto, superando os fatores conjunturais expostos, os dados coletados em nossa investigação mostraram que a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada pela SEE/SP, em todas as escolas de sua rede de ensino, contrariamente ao discurso oficial e, de maneira escamoteada, vem contribuindo para aprofundar ainda mais a discriminação da qual são vítimas as crianças desfavorecidas social e economicamente.

---

<sup>8</sup> Afirma Mesquita: “Quando se fala em ‘camadas populares’ se está referindo, sobretudo ao conjunto de trabalhadores que produzem sua existência em um quadro de instabilidade. Aqui estão incluídos genericamente os trabalhadores não-qualificados e os semiquilificados, os que vivem de subemprego temporário ou a grande massa dos que constituem o mercado informal de trabalho” (1996, p. 39).



Em outros termos, partimos da hipótese, a qual procuramos comprovar ao longo deste trabalho, que a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada, da forma como foi articulada, implantada e implementada, vem contribuindo para a exclusão<sup>9</sup> escolar e social do estudante oriundo das camadas populares.

Diante da complexidade do objeto estudado, optamos por analisá-lo a partir das categorias: inclusão escolar, inclusão social, qualidade de ensino e função da escola. Esta opção se deve ao fato de que estas categorias se cruzam, sustentando-se mutuamente. A definição de cada uma delas, contrapondo o nosso ponto-de-vista com aquele formulado e aplicado pelos então gestores da política educacional, acontecerá no decorrer deste trabalho.

Reforça a nossa reflexão teórica: a) a revisão da literatura sobre ciclos com progressão continuada; b) a análise da legislação, de documentos e textos sobre o ensino fundamental, produzidos tanto pelos órgãos normatizadores como pelos gestores do ensino público em São Paulo, no Brasil e no exterior; c) recortes dos fundamentos filosóficos e sociológicos dos pensamentos liberal e neoliberal; d) dados das avaliações oficiais do SARESP e do SAEB e de pesquisa promovida pela APEOESP sobre os impactos dos ciclos com progressão continuada na rede estadual de ensino, bem como a posição de uma outra entidade do magistério – a UDEMO - a respeito da medida; e) o intermédio da mídia, notadamente dos jornais de circulação nacional, procurando auscultar as mais variadas vozes que ali se manifestaram, através de artigos ou entrevistas sobre o tema em pauta. Em vários momentos recorreremos também à pesquisa eletrônica através da Internet. Ao nosso ver, toda esta análise documental, deu mais consistência aos resultados deste estudo.

Complementa e ilustra esta dissertação pesquisa empírica de campo desenvolvida em escola de ensino fundamental da periferia do município de Piracicaba/SP. Esta cidade, a 160km a sudoeste da capital, conta aproximadamente com 350.000 habitantes e é sede de uma Diretoria de Ensino<sup>10</sup> que abrange, além de Piracicaba, os municípios de Águas de São Pedro, Charqueada, Saltinho, Santa Maria da Serra e São Pedro. Contava à época desta pesquisa com 63 escolas ao todo, sendo que em 48 havia o ensino fundamental.

---

<sup>9</sup> Cumpre observar que excluir não significa somente deixar de incluir os alunos na rede pública de ensino, mas também que estes serão excluídos do direito de aprender.

<sup>10</sup> O Decreto nº 43.948, de 9 de abril de 1999, alterou a denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino. Essas passaram a denominar-se Diretorias de Ensino. Neste trabalho, passaremos a adotar este novo termo.

O trabalho de campo efetuado em escolas dessa Diretoria ocorreu em dois momentos: Inicialmente, em caráter exploratório e com o objetivo de definir o nosso universo de pesquisa, em duas escolas de ensino fundamental, aqui denominadas de escolas Z e A<sup>11</sup>.

A escolha intencional destas duas unidades para o trabalho exploratório deveu-se, evidentemente, ao consentimento daqueles que lá trabalhavam para a realização da pesquisa e também por se localizarem uma no centro e outra na periferia da cidade, com as seguintes características: A escola Z fica a três quilômetros do centro da cidade e, à época da pesquisa (2001-2002), tinha em torno de 800 alunos de 1ª a 8ª séries matriculados no ensino regular, divididos em três turnos, e alunos de classes da EJA presencial somente no período noturno. A nossa pesquisa, voltada somente para o ensino regular, no caso o fundamental, deu-se através de reuniões com os professores nas HTPC e, também, em visitas fora desse horário, para as entrevistas, com os professores, a Professora Coordenadora Pedagógica e o Diretor. Ao todo, foram entrevistados dezessete professores, sendo sete PEB I e nove PEB II, a Professora Coordenadora Pedagógica do noturno e o Diretor.

Por sua vez, a escola A localiza-se em área central da cidade, contava à época da pesquisa (2001) com 900 alunos de 5ª a 8ª séries matriculados no ensino regular, divididos em três turnos, e alunos da EJA à distância (telessalas) somente no período noturno. Também naquela unidade escolar a nossa pesquisa, voltada somente para os alunos matriculados no ensino regular, ocorreu por meio da participação nas HTPC e de visitas fora desse horário, foram entrevistados quinze professores (PEB II), a Diretora e a Professora Coordenadora Pedagógica do diurno.

Os instrumentos utilizados nesta fase exploratória para a coleta de informações, nas duas escolas, foram o questionário impresso e a observação direta. O questionário se compunha de dez questões semi-abertas, a partir de um roteiro que privilegiava três eixos: a implantação, a implementação e os resultados da adoção dos ciclos com progressão continuada pela Secretaria Estadual de Educação entre 1998-2002. A opção, naquele primeiro momento, pelo questionário impresso deveu-se ao fato de ser aquele instrumento mais facilmente aplicado a um grande número de pesquisados. A segunda vantagem do uso do questionário é que as pessoas podem ter maior confiança em seu anonimato e, por isso,

---

<sup>11</sup> Os nomes de pessoas e escolas são todos fictícios por motivo óbvio: evitar qualquer tipo de identificação.

se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ver desaprovadas ou que poderiam colocá-las em dificuldade. Uma terceira característica favorável do questionário é o fato de fazer menos pressão para resposta imediata. Quando a pessoa tem mais tempo para preencher o questionário, pode considerar cada aspecto cuidadosamente, em vez de responder com o primeiro pensamento que lhe ocorra, que é o que frequentemente acontece em uma entrevista, sob a pressão social de longos silêncios. Enfim, na nossa avaliação, o questionário tornara-se um instrumento suficiente para aquele primeiro contato entre pesquisador e pesquisado. Quanto à observação direta, ela teve por mérito criar um clima menos tenso entre o pesquisador e os pesquisados.

Concluída a pesquisa exploratória e, após um mapeamento geral dos dados colhidos nas duas escolas, decidimos delimitar o universo de pesquisa empírica ilustrativa, com a finalidade de trazer um recorte da realidade da escola para auxiliar na configuração da comprovação ou não de nossa hipótese, qual seja, que a adoção dos ciclos com progressão continuada pela SEE/SP, como medida para atenuar os altos índices de repetência e evasão na rede de ensino público estadual, estaria contribuindo, contraditoriamente ao discurso oficial, para aprofundar a exclusão escolar e social dos estudantes das camadas populares.

O ponto de partida de nosso trabalho, nesta segunda fase (2002), foi entrevistar individualmente 10 alunos de uma 8ª série<sup>12</sup> do período noturno, os seus professores, a professora Coordenadora Pedagógica e o Diretor, somente da escola Z. A opção pela escola Z foi motivada pela sua localização na periferia e por atender alunos da 8ª série no período noturno, turno que, de modo geral, apresenta mais dificuldades. Por sua vez, a escolha dos alunos da 8ª série prendeu-se ao fato de que aqueles estudantes haviam iniciado os seus estudos no ensino fundamental em 1995, portanto, antes da implantação deste tipo de ciclos com progressão continuada na rede de ensino, com o seguinte percurso: 1995, 1996 (Ciclo Básico), 1997(3ª série), 1998(4ª série), 1999, 2000, 2001, 2002 cursaram a 5ª,6ª,7ª e 8ª séries, na realidade, o Ciclo II.

Como se pode observar, aqueles estudantes tinham tido uma trajetória escolar turbulenta. Começaram num sistema de ciclos, depois passaram para um regime seriado e

---

<sup>12</sup> Embora possa constituir um anacronismo falar em séries escolares numa organização do ensino em ciclos, adotamos, neste trabalho, a nomenclatura utilizada na prática real da escola, na qual a maioria dos entrevistados utiliza o termo “série” para se referir aos anos que compõem os ciclos, demonstrando que estamos longe de um abandono claro e explícito do regime seriado.

novamente voltaram para os ciclos, agora com progressão continuada. Esses cortes pedagógicos na trajetória escolar daqueles adolescentes da 8ª série poderiam trazer novas revelações, à medida que relações fossem estabelecidas por eles sobre como tinha sido esta escolarização híbrida, feita através de ciclos e séries.

Das quatro oitavas séries do período noturno, optamos pela 8ªC devido ao maior número de estudantes trabalhadores. Na sala havia trinta e cinco matriculados, sendo seis desistentes. Dos vinte e nove restantes, dezessete trabalhavam nas mais diversas funções: serviços gerais, ajudantes de pedreiro, comerciários, catador de papelão, guardinhas (“office-boy”) da prefeitura, babás, monitoras de escolas infantis, etc.. A idade variava entre quatorze e dezesseis anos, sendo que quinze daqueles estudantes já haviam repetido uma das séries do ensino fundamental. A maioria tinha iniciado os seus estudos em 1995. Os dez alunos que se apresentaram para a entrevista individual o fizeram de modo voluntário. Posteriormente, entrevistamos os mesmos coletivamente na tentativa de obter dados mais detalhados sobre o objeto em estudo.

Esta pesquisa de 2002 estendeu-se até 2003, mesmo tendo aqueles estudantes concluído o ciclo II. Dos dez entrevistados anteriormente, passamos a trabalhar em 2003 somente com oito – dois tinham abandonado os estudos. Aqueles que prosseguiram freqüentavam o 1º ano do ensino médio noturno em uma outra escola estadual, a dois quilômetros da Escola Z, e pareciam contentes e adaptados ao novo ambiente.

Como a derradeira entrevista com eles foi coletiva, transcrevemos as falas (Anexo 8) denominando-os pelos n°s 1,2,3 e assim consecutivamente. Lembramos que os dados sobre eles encontram-se no Anexo 7, p.156, a numeração é a mesma, e referem-se aos mesmos protagonistas.

Em relação aos professores daquela 8ª série C, as entrevistas foram realizadas individualmente, optando-se, preferencialmente, pelos professores que já se encontravam trabalhando na rede oficial de ensino anteriormente a 1998, época da organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada. Foram entrevistados dois professores e três professoras, sendo que duas outras professoras daquela série não deram depoimentos porque eram novas no magistério.

Quanto ao corpo administrativo, colhemos somente os depoimentos do Diretor da escola e da Professora Coordenadora Pedagógica do noturno.

Os nossos objetivos em entrevistar estes segmentos da escola foram colher dados mais precisos e consistentes sobre o impacto dos ciclos com progressão continuada no cotidiano escolar, confrontar as informações, aprofundar o conhecimento sobre o tema, captar as diferentes avaliações (docente, discente e técnico-administrativo) sobre a medida e compreender o que a escola estava oferecendo ao estudante e o que este estudante estava esperando desta mesma escola.

Já com um pouco mais de habilidade no trato com a pesquisa empírica e achando que as informações pretendidas exigiam outro instrumento, utilizamos, desta vez, entrevistas gravadas, tomando o devido cuidado de testar todos os instrumentos com antecedência para verificar se estes nos possibilitariam ou não fazer o referido recorte da realidade daquela escola, visando a compreensão do objeto em estudo.

A grande vantagem da entrevista, segundo Ludke (1986, p.34), sobre outros instrumentos, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. No caso de entrevista gravada, ainda conforme Ludke, a vantagem estaria em registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Concordamos com Ludke, porém, como evidenciam os nossos anexos, muitas vezes, pareceu-nos que a entrevista levou os entrevistados a respostas pouco elaboradas, o que se constitui em vantagem para reflexão sobre a realidade.

Optamos por conservar, neste texto, os trechos dos depoimentos dos professores, gestores e estudantes sem fazer retificações, isto é, sem corrigir as repetições, as concordâncias, etc, pois nosso interesse aqui era apresentá-los em suas características originais. Observamos também que, exceto em um pequeno tópico no último capítulo reservado para algumas conclusões sobre a pesquisa na escola Z, não dedicamos um capítulo específico para tratar dos dados resultantes da pesquisa empírica de campo. Estes foram utilizados ao longo do texto, subsidiando a discussão teórica. Tal procedimento justifica-se à medida que a nossa vivência profissional na rede como professor, diretor de escola e supervisor de ensino faz com que teoria e prática mantenham uma relação dialética. Portanto, seria impossível separar as observações, as entrevistas realizadas, as

vozes ouvidas, a experiência acumulada. Esses fatores estão interligados, formando um todo indissociável.

Cumprido por fim, esclarecer que esta dissertação, ao ser desenvolvida no período que vai de 1998 a 2002 sofreu, portanto, pela instantaneidade dos acontecimentos e também da carência de pesquisas e de informação bibliográfica atualizada sobre o tema estudado. Mesmo assim, esperamos com este trabalho encadear uma reflexão que possa contribuir para a compreensão em totalidade e possíveis desdobramentos dessa experiência de se organizar o ensino fundamental em ciclos com progressão continuada conduzida, pelos então gestores da SEE/SP. Recordando, uma vez mais, que, sob a ótica daqueles gestores, a adoção desta medida, ao eliminar burocraticamente a repetência e a evasão, estaria promovendo uma suposta inclusão escolar e social do estudante oriundo das camadas populares.

O texto desta dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado – “ORIGEM HISTÓRICA E TRAJETÓRIA DOS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA” – procuramos mapear a origem moderna (França e Inglaterra) e o desenvolvimento de experiências deste gênero no Brasil e, especificamente, no estado de São Paulo. A necessidade desta busca deveu-se ao preenchimento de algumas lacunas, inicialmente, como tentativa de resgatar, ainda que minimamente, a origem, a historicidade e as dimensões políticas nas quais se embasam os ciclos com progressão continuada em sua trajetória. Este resgate pode servir de contraponto à maneira como os ciclos surgiram na rede de ensino público estadual paulista em 1998, aparentemente quase sem contexto, sem trajetória nem movimento, descritos a partir de seus aspectos mais exteriores e superficiais, sem registro de seus problemas ou de suas limitações. Os ciclos com progressão continuada foram apresentados como uma solução sem referências históricas.

No segundo capítulo, “OS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA COMO COMPONENTES DO PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO IMPLANTADO NO PAÍS NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XX”, constatamos que, longe de ser uma medida pontual e isolada, a adoção desta medida pela SEE/SP inseriu-se no bojo da política educacional, de caráter neoliberal, consubstanciada em nosso país na década de 90 e que passou a recriar, de acordo com as suas conveniências, uma série de mecanismos,

aparentemente democráticos, para combater a repetência e a evasão. Para a compreensão de toda esta trama, a nossa análise, além de um recorte sobre as origens e postulados do pensamento liberal e neoliberal, aborda a nova LDBEN – Lei nº 9394/96 e a Emenda Constitucional nº14/96 (FUNDEF). No período por nós estudado (1998-2002) notou-se também um grande crescimento da organização do ensino fundamental em ciclos por todo país a partir de uma suposta “prioridade” a este nível de ensino estrategicamente propagada pelo Estado. A flexibilidade das referidas leis abriu espaço para que a reforma do sistema escolar, atrelada às políticas de organismos multilaterais, especificamente as orientações emanadas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, viessem aparentemente mudar os rumos da escola pública brasileira de educação básica.

No terceiro capítulo, “CONTEXTO E TRAJETÓRIA DOS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO”, através da pontuação e interpretação de documentos oficiais, particularmente do Comunicado/SE de 22/3/95, procuramos explicitar como se delineou o enquadramento do estado de São Paulo nas políticas públicas na área de educação encampada pelo Estado brasileiro, políticas estas focadas nos seguintes aspectos: a) prioridade para com o ensino fundamental; b) busca de maior produtividade do sistema através da definição das prioridades de investimentos, que respondessem às análises custos/benefícios; c) descentralização e desconcentração; d) o propalado fortalecimento da autonomia da escola; e) ênfase em insumos<sup>13</sup> pedagógicos e em tecnologias educativas. As conseqüências mais visíveis deste modelo, como se pode verificar nesta nossa investigação, foram a introdução dos valores do mercado através de formas de competição entre escolas e entre professores e um suposto combate à evasão e repetência no ensino público como fator de inclusão escolar e social.

Neste sentido, no plano político, ao que tudo indica, a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada, imediatamente implementada pela gestão Mário Covas (1995-1998)<sup>14</sup>, inseriu-se perfeitamente nos ideários dessa reforma escolar de características neoliberais. No plano pedagógico, no qual se insere a questão

---

<sup>13</sup> Sob a ótica da política de reforma do sistema escolar, desenhada pelo Banco Mundial, a escola passa a ser vista como uma empresa que funciona a partir das relações de custo-benefício. Neste aspecto, entende-se por insumo todos os fatores que entram na produção do processo ensino-aprendizagem: livros didáticos, capacitação de professores, nº de alunos por sala, merenda, salários, material escolar, etc.

<sup>14</sup> Mário Covas (PSDB) foi eleito em 1998 para cumprir mandato até 2002. Morreu em 6 de março de 2001, mas a política educacional seguiu inalterada.

política, a procedência da medida, no nosso entendimento, encontra-se em quatro outras experiências ocorridas na rede de ensino: Ciclo Básico, Jornada Única, Escolas-Padrão e no projeto financiado pelo BM denominado Inovações no Ensino Básico. De acordo com a documentação oficial, as experiências citadas (os ciclos com progressão continuada) estariam fundamentadas no construtivismo, ou seja, na suposta valorização do educando e das metodologias na construção do conhecimento.

Apontamos também neste capítulo a instrumentalização dos ciclos com progressão continuada por certo discurso hegemônico visando à criação de “consensos” em torno da medida.

No quarto capítulo, “DIFERENTES AVALIAÇÕES SOBRE OS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA”, analisamos os resultados do SARESP e SAEB nos anos recentes. Com o objetivo de medir o rendimento escolar dos estudantes, estes instrumentos negam até mesmo a idéia de ciclos com progressão continuada difundida pela SEE/SP. Como avaliações nitidamente classificatórias e voltadas para os resultados e não para o processo, estes mecanismos acabam aprofundando a exclusão ao invés da inclusão do estudante. Tal constatação confirmou-se em definitivo quando a SEE/SP utilizou os resultados do SARESP 2000 e 2001 para punir as escolas e os seus estudantes.

Por fim, analisamos o posicionamento de duas entidades de classe ligadas ao magistério público, a APEOESP (professores) e a UDEMO (diretores) a respeito dos ciclos com progressão continuada. Esta análise completa-se com as conclusões de nossa pesquisa empírica de campo (ilustrativa) na escola Z. A manifestação de todas essas vozes, particularmente a de estudantes, professores e gestores, sobre a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada poderá ser um indicador importante, embora restrito, para se compreender, quem sabe, o que está acontecendo no interior das escolas estaduais públicas paulistas.



## CAPÍTULO 1. ORIGEM HISTÓRICA E TRAJETÓRIA DOS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA

“Para o filósofo grego Aristóteles [384-322 a. C] a educação devia ter duas partes: a que começaria na idade de 7 anos e duraria até a adolescência, e a que começaria na adolescência e prosseguiria até a idade de 21 anos. Não é o caso de dividir, como fazem alguns, as diferentes idades em períodos de 7 anos, mas deve se levar em conta as divisões naturais. Com efeito, cada arte e cada educação deve procurar completar as lacunas da natureza”.(Hourdakis, 2001, p. 129-130, colchete nosso).

Ciclos com progressão continuada não são questões tão atuais, são antigas. Algumas experiências bem sucedidas, outras nem tanto, vêm acontecendo desde a metade do século XX. Ainda que sucintamente, procuramos mapear a origem e as condições políticas nas quais se deu a implantação de progressão continuada e ciclos em redes públicas de ensino da França e da Inglaterra. A escolha destes dois países deve-se à grande influência exercida por eles na organização dos sistemas de ensino dos demais países ocidentais, influência resultante da posição central ocupada por estas duas potências econômicas no interior do sistema capitalista. Em seguida, traçamos a trajetória deste tipo de experiência no Brasil (as mais relevantes) e especificamente no Estado de São Paulo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Os ciclos com progressão continuada foram apresentados em 1998 à rede oficial de ensino como as mais puras novidades, surgidas quase do nada. Na pesquisa empírica de campo, a título de ilustração, em escola do ensino fundamental da periferia de Piracicaba/SP pudemos constatar, ainda que parcialmente, este fato. A maioria dos educadores de 5ª a 8ª série encarava a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada como uma estratégia inventada pela SEE/SP. Negar a história dos fatos será, de nossa perspectiva, uma das características do discurso ideológico vigente naquele período.

## 1.1 França

Nunca é demais recordar que a França continua sendo o berço da noção de escola republicana<sup>2</sup>. Este enfoque remete-nos ao período revolucionário, no qual a defesa de uma educação universal e gratuita vai ser ampliada no decorrer do tempo. Aprofundando um pouco mais é possível perceber que a escola é concebida como um espaço de socialização. Este componente é herdado, sob nosso ponto de vista, de um projeto educacional, de caráter iluminista, que visava a formação integral das crianças e jovens nos valores republicanos. A organização do ensino em ciclos, por exemplo, já era pensada naquele país desde o início do século passado.

“A escola em Ciclos de Formação tem suas origens na França, em um primeiro momento com Jean Zay, em 1936, ministro da educação da Frente Popular, comprometida, portanto, com a esquerda francesa e surgindo como proposta ao ensino médio profissionalizante” (Krug, 2001, p. 41).

Falando sobre a origem da progressão continuada e ciclos na França, estudos de Antoine Prost apontam que o então ministro da educação Jean Zay, nas suas instruções de 30 de setembro de 1938, deixava explícito que a educação devia possibilitar a formação cultural geral das crianças e jovens. Em outros termos, visava desenvolver a capacidade cognitiva, sentimental, ética e estética. Estava fora de cogitação qualquer tipo de aprendizado baseado puramente em conhecimentos utilitaristas e pragmáticos (1998, p.11).

Seu projeto, apoiado por forças populares como o Sindicato Nacional dos Professores, a Confederação Geral do Trabalho, o Partido Radical e pelo Partido Socialista, em um primeiro momento, não foi aprovado, face à precipitação dos acontecimentos relacionados à II Guerra Mundial. Em 1940, a França sucumbiu diante das forças nazistas e após a derrota para o Eixo, passou a ser dirigida pelo Marechal Pétain, que associado a Vichy sustentou um governo com características totalitárias até 1944. Com a retomada do poder por forças progressistas, pontos do projeto de Jean Zay foram resgatados, entre eles a organização do ensino em ciclos. Então, em um segundo momento, a idéia de ciclos ressurge em 1947 em projeto educacional elaborado por Henri Wallon (então Secretário

---

<sup>2</sup> Por escola republicana entendemos, sobretudo, a consolidação da escola francesa entre os anos 1870-1930 na qual a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade mesclam-se com um sistema nacional público de educação e a orientação racionalista.

Geral do Ministério da Instrução Pública) em parceria com Paul Langevin (então Presidente da Comissão para a Reforma do Ensino). Ambos, membros do Partido Comunista Francês (PCF), efetivaram a reforma educacional francesa conhecida por Reforma Langevin-Wallon. A referida Reforma era produto do embate ideológico e do compromisso político das forças de esquerda que haviam lutado pela libertação da França. Talvez por isso certos conceitos permanecessem sem questionamento mais profundo como a concepção de justiça baseada no pressuposto das aptidões pessoais. Veja o que dizia o próprio Langevin a respeito deste critério de seleção dos estudantes:

“Democratizar o ensino não é amontoá-lo, não é precipitar para a cultura secundária ou superior milhares de crianças e jovens a quem não serão, mais tarde, garantidas as situações que acreditavam poder ocupar com a ajuda de títulos que se tinham desvalorizados; não é aumentar o número de jovens sem emprego e sem situação, que proporcionariam os ‘déclasses’ e os ressentidos e que fariam ocorrer, às instituições da liberdade, o grave perigo ao qual, doutra parte, não escaparam. É, ao contrário, organizar e **selecionar**”(Luzuriaga, cf. Machado, 1989, p.185, grifo nosso)

Destacamos também:

“E um princípio de justiça deveria orientar a Reforma. Todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas **aptidões**”( Cf. Krug, 2001, p. 41, grifo nosso)

É interessante observar, em que pese a idéia de aptidão (a inclusão e também a exclusão escolar fundamentavam-se neste critério um tanto quanto vago, tendo em vista a sua subjetividade) que, naquele momento (segunda metade do século XX), os ciclos se inseriram em reformas educacionais de caráter socialista e popular. Em algum momento histórico, cujas condições políticas foram favoráveis, estes instrumentos estiveram, de um modo mais radical, voltado para os interesses da emancipação do estudante oriundo das camadas populares. As experiências francesas com Jean Zay e posteriormente com a Reforma Langevin-Wallon retratam este fato.

É necessário destacar que a França, não esquecendo de considerar a diferença dos objetivos políticos e pedagógicos de hoje em relação àqueles propostos pela Reforma

Langevin-Wallon, ainda organiza o seu sistema de ensino público de massa através de ciclos. No início dos anos 80, foram tomadas medidas proibindo a repetência durante todo o curso primário, que vai dos 6 aos 11 anos. Entre as medidas para coibir a repetência, o governo socialista, recém eleito, instituiu uma política de discriminação positiva no sistema educacional, definindo as Zonas de Educação Prioritária (ZEP), localizadas em bairros “problemáticos” (geralmente periferias), nas quais as escolas e os próprios bairros poderiam se beneficiar de uma série de recursos adicionais para compensar suas situações de desvantagem relativa. Neste contexto, provavelmente os ciclos apresentaram-se como uma forma de assegurar a continuidade da aprendizagem às crianças das camadas populares.

Marie Claire Rolland, que veio a ocupar o cargo de inspetora geral da Educação Nacional da França em 1990, assim explicitava a organização em ciclos naquele país:

“O ensino é organizado em ciclos de aprendizagem. Geralmente, um ciclo dura três anos. Há um ciclo para matemática, história, língua materna, para cada área de conhecimento. Mas é permitido que o aluno, se necessário, complete o ciclo de qualquer uma dessas áreas em quatro anos. Então, aos 12 anos de idade ele entra no colégio”<sup>3</sup>(1991,p.19).

---

<sup>3</sup> Diferentemente do Brasil no qual a nomenclatura colégio pode supor o antigo colegial, hoje Ensino Médio, na França este termo corresponde as séries finais do nosso Ensino Fundamental, antigos primário e ginásial.

Para uma melhor compreensão de como se organiza o sistema de ensino francês em relação ao nosso, reproduzimos o seguinte quadro:

“Os sistemas brasileiro e francês de educação: equivalência de níveis”.

Fonte: adaptado por Magda Soares. Apresentação à Edição Brasileira do livro Ler e escrever: entrando no mundo da escrita, de Chartier, A – M; Clesse, C; Hébrard, J. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

### E. Superior (Brasil)

↑

↑

#### Quadro 1

3º ano	E. Médio
2º ano	
1º ano	
8ª	Séries finais do ensino fundamental
7ª	
6ª	
5ª	
4ª	Séries iniciais do ensino fundamental
3ª	
2ª	
1ª	
Pré-escola	Educação infantil
Creche	

#### Idades

17  
16  
15  
14  
13  
12  
11  
10  
9  
8  
7  
6  
5  
4  
3  
2  
1  
0

### E. Superior(França)

↑

↑

Terminale	Lycée	École secondaire
Première		
Seconde		
Troisième	collège	
Quatrième		
Cinquième		
Sixième	École élémentaire	
Cours Moyen-2º année		
Cours Moyene-1º année		
Cours elementaire- 2º année		
Cours elementaire-1ºannée	École maternelle	
Cours préparatoire		
Grande Section		
Moyenne Section		
Petit Section		

Ressaltamos também que todo esse processo atual de implantação dos ciclos no sistema público de ensino francês efetuou-se através de uma política de acompanhamento pedagógico voltada especialmente para o professor: Propunha-se a prática de uma pedagogia mais individualizada, adaptada o mais possível aos ritmos de aprendizagem e característica própria de cada criança. Objetivo este de difícil cumprimento, pois, no Brasil, especificamente no estado de São Paulo, ao nosso ver, na instituição escolar as crianças são

acolhidas coletivamente. Como individualizar o ensino quando se lida com grupos de 20 a 30 crianças? Como individualizar o ensino quando se tem 35 alunos nas classes de Iº Ciclo; 40 nas de IIº Ciclo e 45 no ensino médio como determina a SEE/SP<sup>4</sup>? A inclusão escolar por si só não garante o espaço da aprendizagem de acordo com as especificidades das diferenças humanas.

Outras medidas, tomadas na França, visando propiciar o acompanhamento do processo foram: a) redução do tempo de trabalho do professor na presença das crianças e tempo maior para reuniões pedagógicas visando o trabalho coletivo; b) criação, ao lado dos Conselhos de Classe e de Escola já existentes, do Conselho de Ciclo; c) elaboração obrigatória e por escrito do “Projeto de Escola”, trienal, que deveria servir de base à ação coletiva dos professores de uma mesma escola; d) distribuição, por parte do governo, de publicações pedagógicas em todas as escolas visando aprimorar o trabalho docente quanto ao ensino da língua escrita e oral, à elaboração de projetos, à comunicação com as famílias e, principalmente, quanto ao modo de avaliar os estudantes; e) ação ativa dos inspetores (grosso modo, supervisores de ensino) que agiam diretamente sobre a preparação e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores na política de ciclos.

Quatro anos após a implantação desta política de ciclos, o poder público fez uma pesquisa intitulada “Os Ciclos na Escola Primária: Impactos de uma Política Educacional”<sup>5</sup> para averiguar o que estava ocorrendo no interior das escolas francesas. Selecionou-se, então, uma amostra de trinta equipes de escolas<sup>6</sup> de ciclo 2, correspondentes a um total de 130 professores, de oito regiões diferentes da França. Entre outras conclusões, a pesquisa mostrou que nos primeiros tempos, esta política não despertou o entusiasmo dos professores, longe disto. Conforme seus próprios depoimentos, os professores entrevistados, com exceção dos iniciantes, receberam-na no máximo com uma curiosidade circunspecta, e até com hostilidade e oposição. Professores de grandes escolas, em sua maioria urbanas, disseram terem se sentido “bombardeados” por um conjunto indigesto de prescrições – qualificadas por alguns de traumatizantes – das quais eles não percebiam nem

---

<sup>4</sup> Resolução SE nº 125/98- Art. 10, incisos I,III,IV.

<sup>5</sup> Uma síntese da pesquisa e dos informes aqui apresentados sobre o acompanhamento da política de ciclos encontra-se em “Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem”. São Paulo; 2002, SEE/SP. Fórum de debates, p.205).

<sup>6</sup> Ver explicação de Marie Claire Rolland sobre como funcionam os ciclos na escola francesa, p. 16, deste trabalho.

o objetivo nem a coerência. Muitos ficaram com a impressão de não saber mais fazer o próprio trabalho e de estar sendo questionados em sua competência. Esta incompreensão inicial vinha acompanhada de um forte sentimento de desautorização pública - o Ministério da Educação dera uma certa publicidade à política dos ciclos nos jornais e na mídia, e os professores sentiram-se pressionados a rapidamente transformar sua forma de atuar e a se explicar aos pais.

As falhas observadas nas “Políticas de Ciclos” no sistema público de ensino francês, mesmo com todo o acompanhamento, investimento e tradição no trato com a escola republicana, levam-nos a refletir sobre quais seriam os resultados de uma avaliação séria (ainda não feita) sobre os impactos dos ciclos com progressão continuada na rede de escolas estaduais públicas paulista. Pois aqui, como mostra o nosso trabalho, a preocupação maior da SEE/SP concentra-se no resultado formal dos ciclos com progressão continuada (melhoria dos dados estatísticos sobre reprovação e repetência, passagem rápida das crianças e jovens pela escola).

Em nossa pesquisa de campo, perguntada sobre qual avaliação fazia da progressão continuada e ciclos, uma professora assim se manifestou:

“Eu acho que seria necessário analisar os pontos positivos desse projeto, porque tem pontos positivos. Tem coisa boa, só que é necessário fazer o quê? Melhorar, adaptar os pontos positivos desse projeto pra que a gente não tenha aí essa evasão escolar, esses problemas que nós estamos tendo com alunos que está(sic) em final de ciclo e que **não lê e não escreve**. Então é necessário rever a Progressão Continuada, rever, analisar os pontos positivos, para que a gente possa ver o que poderá ser mudado, o que deve ser mudado, para que a gente possa ter um melhor desempenho dos alunos em sala de aula para que depois eles possam prosseguir nos seus estudos, colegial, futuramente uma faculdade e também enfrentar o mercado de trabalho” (Prof<sup>a</sup> de Ciências, grifo nosso).

## 1.2 Inglaterra

Estudos sobre o tema (Wilson, 1954; Almeida, 1957; Pereira, 1958) apontam também a organização do ensino em ciclos de aprendizagem introduzida na reforma educacional implementada na Inglaterra em 1941(*Education Act*), como modelo que, de certa forma, deveria inspirar experiências deste gênero em outras redes públicas de ensino. Este mecanismo de promoção escolar, que aparece na reforma educacional promovida pelo governo de coalizão, preconizava que todas as crianças inglesas, ao completarem 11 anos, deveriam adquirir uma educação de acordo com a idade, capacidade e as aptidões (mais

uma vez a inclusão através do critério “aptidão”). A implantação da reforma naquele país contou com a participação do Partido Trabalhista e visava basicamente a universalização do ensino secundário que se estendia dos 11 aos 16 anos, com os seguintes fins: atender à demanda escolar dos filhos dos trabalhadores e melhorar o uso dos recursos humanos (entendendo serem os recursos humanos a fonte de toda riqueza produzida). Pela *Education Act* ficava claro que dos 5 aos 11 anos as crianças não eram submetidas a nenhum tipo de interrupção nos seus estudos. Enfim, pela solução inglesa se priorizava a promoção por idade cronológica.

Aqui se faz necessário esclarecer alguns pontos para a melhor compreensão de qual era a concepção de ciclos com progressão continuada contemplada na Reforma Educacional Inglesa de 1944. A Reforma implantada em todo o país, exceto nos municípios de Londres, Bristol e Coventry, instituía o sistema tripartido. Ao término dos 11 anos todos os alunos eram submetidos a um exame (“eleven plus”) que servia para classificá-los em qual escola continuariam os seus estudos. A esse respeito, afirma Levitas:

“Na **Grammar School**, aqueles com melhores resultados e que posteriormente podiam ter acesso à educação superior universitária; na **Modern School**, aqueles com resultados inferiores aos anteriores, aos que resultavam sumamente difícil ascender à educação superior, recebendo em troca um ensino em parte acadêmico e em parte prático; e no **Technical School**, aqueles que tivessem obtido resultados inferiores, os quais posteriormente só recebiam um ensino basicamente prático, que não lhes capacitava passar à educação superior, passando a receber um ensino de ‘outro tipo’, também focado com objetivo principalmente prático”(Cf. Machado, 1989, p. 188, grifos nossos).

Convém destacar que o sistema tripartido, que se tornou hegemônico, apesar de revestido por um discurso aparentemente em prol da democratização da escola e do saber, na verdade, acabou tornando-se um instrumento de seleção. No entanto, os municípios de Londres, Bristol e Coventry, apesar de manterem a idade de 11 anos para submeter os alunos ao exame classificatório (“eleven plus”), instituíram uma outra proposta, por nós entendida com características de inclusão escolar das camadas populares. Tratava-se da “Comprehensive School”:

“A proposta da **Comprehensive School** tem despertado a atenção pelo seu conteúdo inovador, pois propõe substituir o modelo tripartido, por um tipo de escola *inclusiva*, abrangente, onde os jovens de onze aos dezoito anos receberiam uma educação integral, contemplando um elevado nível acadêmico e conhecimento prático”(Machado, 1989, p. 189, grifos nossos).



Ressaltamos que nestes três municípios houve a participação de organizações operárias e de professores no embate para se implementar um sistema de ensino realmente inovador. Ao contrário do restante do país, é possível observar que com a “Comprehensive School” abria-se a possibilidade da construção de uma nova hegemonia a partir dos anseios das camadas populares.

Quanto ao acompanhamento das medidas educacionais, encontramos em trabalho de Wilson (1954, p. 53-63) elementos que nos possibilitam vislumbrar como a questão era tratada pelo poder público. Em primeiro lugar, as escolas eram pequenas (500 alunos no máximo) e gozavam de certa autonomia. Em segundo lugar, a avaliação servia para coroar um rígido acompanhamento individual do estudante, feito pelo professor durante o período letivo. Em terceiro, a relação estreita entre a escola e os pais.

Na Inglaterra, a reforma educacional, aí inserida a organização do ensino em ciclos sem reprovação do estudante, articulou-se tendo por base o ideário liberal do Partido Trabalhista.

Resumidamente, a título de informação, o que se sabe da Inglaterra atualmente é que o seu sistema de ensino sofreu enormes mudanças com a solidificação da hegemonia ideológica neoliberal. Informação colhida junto ao site do jornal O Estado de S.Paulo ([www.estado.com.br/serviços](http://www.estado.com.br/serviços)) acessado em 10/6/2001 diz que “O Reino Unido – Inglaterra, Gales, Escócia e Irlanda do Norte- tem cerca de 34 mil escolas públicas com 9,6 milhões de alunos. Não existe repetência. A criança entra na escola com 5 anos e só pode deixá-la aos 16 anos. Os que têm problemas de aprendizado são encaminhados para programas ou aulas de reforço. Os alunos, porém, enfrentam uma bateria de exames que começam antes mesmo do primário e terminam com os “A-levels” (níveis de ensino), para aqueles entre 17 e 19 anos. E cresce o número de famílias que educam os filhos em casa, que hoje são 150 mil. Detalhe: 65% dessas crianças acertaram mais de 81% das questões de matemática enquanto a média dos alunos das escolas britânicas foi de 45%”.

Vale dizer que foi na Inglaterra, na década de 80, que o neoliberalismo se desenvolveu com maior intensidade sob o governo da primeira ministra Margareth Thatcher.

Trataremos dos pressupostos da ideologia neoliberal no início do segundo capítulo deste trabalho.

Repetimos, em que pese a idéia de aptidão (sob a nossa perspectiva uma abstração excludente), que permeia as reformas educacionais francesa e inglesa, tudo leva a crer que a organização da educação básica em ciclos com progressão continuada nos referidos países deve-se entre outros, aos seguintes fatos: a) essas reformas surgiram como decorrência do pós-guerra. Neste período a questão da repetência e da evasão, entendida como fracasso escolar, passou a ser vista como um problema social, diferente das posturas anteriores que o viam como uma deficiência cognitiva pessoal de cada estudante; b) embasam estas propostas posicionamento político, qual seja, uma sociedade democrática não podia conviver com uma escola que reprovava e excluía os seus alunos.

De modo geral, no entanto, podemos afirmar que, na sua gênese, a organização do ensino em ciclos com progressão continuada fazia sentido, pois estava inserida em uma escola concebida como espaço público por excelência, tanto para a formação como para a inclusão das crianças e jovens no processo civilizatório. Experiências de ciclos com progressão continuada, sustentadas nestes ideais, ainda que tardiamente (segunda metade do século passado), chegaram a ser experimentadas em algumas regiões do Brasil.

### **1.3 Brasil**

De nosso ponto de vista, a preocupação em organizar o ensino em ciclos com progressão continuada no país está diretamente atrelada a um contexto mais amplo de transformação da sociedade brasileira, que Beisiegel assim o explicita:

“É importante frisar que essa discussão em torno das relações entre quantidade e qualidade do ensino deve sempre ter em conta um quadro de referências mais amplo, que atenda não somente ao que está ocorrendo no campo da educação e na sociedade brasileira do presente, mas a tudo que aconteceu em todas as esferas da vida social, na família, na educação, na política, durante a passagem de uma sociedade tradicional, economicamente semicolonial, para uma sociedade moderna, urbana, industrializada. Naquilo que nos interessa discutir neste artigo, todas essas mudanças implicam o exame do aparecimento das denominadas ‘massas populares urbanas’ e das inevitáveis transformações que sua presença na vida política impôs aos mecanismos de dominação do país. O processo de extensão das oportunidades educacionais às massas populares deve ser compreendido nesse contexto mais amplo”(1981, p. 49-50).

A questão do fracasso escolar passa a merecer a atenção dos educadores brasileiros a partir de 1950, apesar da literatura sobre o tema já tocar no assunto desde 1930. Estudos realizados pela UNESCO já apontavam o Brasil do início do século XX como sendo o país

com os mais altos índices de retenção escolar da América do Sul – 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do antigo primário. O estudo da UNESCO mostrava também a relação direta entre repetência e o baixo investimento em educação por parte do Estado.

Nesta época, destacou-se a figura do educador Almeida Júnior, um dos primeiros a tratar desta questão. Em 1956 ele participou em Lima, Peru, da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória e, tomando conhecimento daquele documento da UNESCO, fez aprovar, no encontro, a seguinte recomendação:

“Procure-se resolver o grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar, mediante as seguintes medidas: a) revisão do sistema de promoção na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) o estudo com participação do pessoal docente primário, de um regime de promoção baseado na idade cronológica dos alunos e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola” (1957, p. 199).

A preocupação do educador era pertinente. Somente no estado de São Paulo, sua terra natal, estudo realizado em 1954 apontava que de cem crianças que entravam na 1ª série apenas trinta chegavam a 4ª série. Almeida Júnior havia se debruçado sobre a questão e tinha números que provavam o escândalo da repetência e evasão no estado desde 1917. Apesar de defensor da promoção automática (este era o termo usado por ele), Almeida Júnior alertava em seus escritos e palestras sobre o perigo de se utilizar desta estratégia para aligeirar conteúdos, escamotear os problemas do ensino-aprendizagem e apresentar dados estatísticos puramente para atender às expectativas da opinião pública. A adoção da estratégia só seria viável após amplos debates e a participação efetiva dos envolvidos no processo educacional. Segundo ele, a promoção de estudantes sem conhecimento seria mais prejudicial do que a repetência e a evasão.

Outro educador a tratar deste tema foi Dante Moreira Leite. Ele acreditava que a solução para o problema da repetência estaria na estruturação de um currículo de acordo com o estágio de desenvolvimento do aluno. De caráter cognitivo, a proposta apregoava que a aprendizagem aconteceria se a escola respeitasse a idade (classes organizadas por idade), o ritmo de cada aluno e os seus valores morais e afetivos. Neste aspecto, a reprovação escolar seria pior que a reprovação social, pois significava que a escola não era capaz de reconhecer outros atributos na criança, além do desempenho escolar.

Também Anísio Teixeira, em conferência realizada em 1957, ao defender a extensão do então ensino primário a toda população com idade escolar, não se esqueceu de apontar os altos índices de reprovação neste nível de ensino e de propor a sua superação, afirmando:

“Antes, porém, do currículo novo e do novo professor, teríamos de alterar a própria ordem ou estrutura da escola primária a fim de que deixe de ser apenas seletiva e se faça formadora e educativa. Para tanto, antes de tudo, importa ordenar e regularizar a matrícula por série e por idade, a fim de organizar-se o programa por idade, suspender-se o regime de **reprovações** e dar-se o devido número de lugares para os alunos de 5ª série e, depois, da 6ª série, séries novas pelas quais se estenderá a escola primária”(1974, p. 393-394, grifo nosso).

Tendo em mente este contexto social, político, pedagógico e econômico, procuramos mapear, ainda que brevemente, algumas experiências de ciclos com progressão continuada ocorridas em várias partes do país. Todas essas experiências parecem guardar entre si um propósito comum: a pretensa intenção de oferecer um ensino de qualidade<sup>7</sup> às camadas populares que passam a frequentar a escola pública.

Para as finalidades deste estudo e sem a pretensão de esgotá-las, selecionamos algumas experiências (as de maior impacto) que foram ou estão sendo desenvolvidas em redes estaduais e municipais de ensino, visto atingirem uma abrangência maior.

Uma das experiências mais alardeada de adoção de ciclos de aprendizagem foi aquela ocorrida na rede estadual pública de ensino de Santa Catarina em 1969. A introdução dos ciclos com progressão continuada ocorreu efetivamente em 1970 e se extinguiu na primeira metade da década de 80. Denominado de “Programa de Avanços Progressivos”, a proposta catarinense instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória, que excluía os critérios de aprovação ou reprovação (Brito, 2001, p. 33). Pedagogicamente, o trabalho configurou-se em duas dimensões: ao longo do ano, desenvolviam-se técnicas de recuperação para os alunos com aprendizagem insatisfatória e, ao final do ano, oferecia uma nova oportunidade de recuperação para os alunos de 4º e 8º séries em Matemática e Língua Portuguesa, pois segundo os implementadores da experiência, os maiores problemas em relação ao aprendizado ocorriam nestas duas

---

<sup>7</sup> De nossa parte, quando falamos em qualidade de ensino estamos nos remetendo à propositura defendida por Enguita: “Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe ‘baixar o nível de todos’. Supõe, pelo contrário, ‘elevá-lo’, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der melhor oferta. A escola pública é o lugar onde se exercita este direito, não o mercado”(Cf. Gentili, 1999, p. 176).

matérias. A avaliação da experiência de ciclos com progressão continuada na rede de ensino catarinense é controversa: de acordo com a visão de pessoas ligadas, à época, a Secretaria de Educação daquele estado, o “Programa de Avanços Progressivos” teve mais pontos positivos do que negativos. Os índices de alfabetização saltaram de 64,3% para 93,9%, os índices de repetência despencaram para 2,3% e os de evasão para 3,8%.

Porém, outro estudo avaliativo ocorrido em 1983 (Cf. Barretto e Mitrulis, 2001, p.110) apontam para uma outra direção: a experiência catarinense teria provocado o aligeiramento do ensino para as camadas populares devido, entre outras causas, a falta de preparo dos professores, as salas superlotadas, a falta de serviço de apoio pedagógico e de material didático. Além disso, a elaboração de um guia curricular sem demarcações por séries, teria contribuído para aumentar a insegurança dos docentes quanto aos procedimentos a serem adotados.

Ainda na década de 70, vamos encontrar outra experiência de ciclos em Juiz de Fora-MG. A experiência piloto de Juiz de Fora durou de fevereiro de 1970 até dezembro de 1973. O primeiro objetivo era comparar, depois de algum tempo, o desenvolvimento de aprendizagem dos educandos daquela cidade com educandos de outras regiões do estado, que não estavam submetidos aos experimentos; o segundo, era a eliminação de reprovação e a diminuição dos índices de evasão para evitar gastos (Brito, 2001, p.35).

Não conseguimos informação se os objetivos propostos foram alcançados. Vale recordar, no entanto, que nas décadas de 60 e 70, enquanto se falava da abertura da escola às camadas populares, contraditoriamente, as estruturas do Estado passavam por um processo correspondente de endurecimento e exclusão do direito. Naquele período, caracterizado pelo regime de exceção, houve uma enorme concentração de renda e o início da desnacionalização da economia do país. A mudança neste contexto, provavelmente foi um dos determinantes para a experiência de ciclos de Juiz de Fora.

A partir de 1980, com o início da redemocratização formal do país, vários governadores estaduais foram eleitos na região sudeste e sul, por partidos que faziam parte de uma oposição, mesmo que consentida. Esse fato produziu mudança na política educacional de dez estados brasileiros, entre eles: São Paulo, Paraná, Minas Gerais, e Rio de Janeiro. Neste novo contexto, grupos de educadores denominados “progressistas”

assumiram importantes cargos nas instâncias mediadoras, ou nelas passaram a interferir de forma mais intensa.

Comprometidos com o discurso da “mudança” na educação, atendimento às aspirações da sociedade e democratização do ensino, esses governos tentaram implantar medidas aparentemente inovadoras na escola pública. Para as finalidades deste estudo, citamos aqui resumidamente como se deu este processo nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro e, em item específico, no estado de São Paulo.

Em Minas Gerais, no final da gestão de Tancredo Neves, foi instituído o “Ciclo Básico de Alfabetização” na rede de ensino, conforme Res. 5231/84. Em 1987, a Secretaria de Educação lançou um documento intitulado “Síntese Inicial do Relatório de Avaliação do CBA e Proposta de Encaminhamento” e, em nova avaliação, realizada em 1989, abrangendo os quatro anos do Ciclo Básico, confirmou-se que a Secretaria de Educação, a despeito de reconhecer a grande defasagem existente entre a proposta inicial e sua operacionalização, julgava benéfica a sua continuidade. Antes da implantação do CBA, a taxa de reprovação em Minas Gerais (1ª série) era da ordem de 50%, baixando para cerca de 20% após o CBA. Na 2ª série, a repetência era de cerca de 3%, subindo para a faixa de 40% após a implantação (Silva, Davis, p. 21). Percebemos ganhos em relação aos índices da 1ª etapa, mas também o fenômeno do “adiamento da reprovação” do final da 1ª série para o final do CBA. Alencar (1989), analisando a avaliação do CBA, realizada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, nas escolas estaduais de 1º grau, relatada no documento: “Ciclo Básico de alfabetização: Avaliação 1985-1986”, constatou que o processo de implantação, implementação e assimilação da proposta do CBA se revelou insuficiente porque, apesar das inúmeras ações desencadeadas em 1985-1986, as escolas ainda não haviam entendido o significado social e pedagógico do trabalho de alfabetização proposto.

No Rio de Janeiro (1984), de 1979-1984, adotou-se o “Bloco Único” na rede estadual, instituindo-se a passagem automática da 1ª para a 2ª série, como estratégia para assegurar uma maior permanência da criança na escola e permitir maior tempo para que o aluno pudesse completar sua alfabetização. Os fundamentos do Bloco Único eram os mesmos do Ciclo Básico, ou seja, a flexibilização no tempo de aprender através da escola. Procurando respeitar este tempo de aprendizagem de cada criança, a experiência do Rio de

Janeiro passou a incorporar as crianças com seis anos de idade para o início da escolaridade. Nesse estado também não foram tomadas outras providências como a formação de pessoal, melhoria das condições de trabalho e capacitação de professores. O Bloco Único foi extinto em 1984, ainda que as classes de alfabetização e as de 1ª série tenham formado um “bloco”, instalando-se a prática de dois anos para a 1ª série e, portanto, de nove anos para o antigo 1º grau. A partir de 1993, o Bloco Único foi novamente implantado, abolindo-se a seriação entre as classes de alfabetização e a 4ª série do então 1º grau.

Em síntese, a proposta do Ciclo Básico nesses dois estados e também em São Paulo (analisada no item 1.3.1) teve, entre outros objetivos: a) eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a sua continuidade; b) mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas; c) oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos; d) possibilitar a capacitação dos professores que atuavam na proposta.

Entretanto, quando se analisa como essas experiências se deram na prática, fica evidente que a promoção automática nem sempre foi acompanhada das condições necessárias para seu êxito, agravando o problema ao invés de solucioná-lo. Os pontos comuns nessas experiências foram a ausência de discussão prévia com os professores, insuficientes estratégias de capacitação docente e o não oferecimento das condições necessárias. Em relação ao trabalho pedagógico, há de se destacar, nessas experiências, dificuldades dos professores com classes muito heterogêneas (aqui entendida como aquelas classes compostas por estudantes com diferenças enormes de idade), indicando que este aspecto é fundamental, devendo ser levado em conta na implantação de propostas com promoção automática. A resistência dos professores ocorreu em todas as experiências aqui relatadas, apontando que o “reformismo autoritário”, sem negociação com os professores e demais profissionais da educação constitui-se um entrave para o êxito desta forma de organizar o ensino. Os resultados negativos e as falhas ocorridas nos projetos aqui apresentados parecem não ter sido considerados nas experiências atuais. Medidas para a implantação de ciclos com progressão continuada nos dias que correm têm repetido falhas e

equivocos. A idéia de inclusão social embutida nestas propostas escamoteia, sob o nosso ponto de vista, a tentativa do poder público de se livrar rapidamente dessa massa de estudantes através de uma política de correção de fluxo<sup>8</sup>. Neste cenário, o resultado da progressão continuada, entendida sob a ótica dos formuladores e dos gestores das políticas públicas educacionais, como avanço contínuo do estudante sem qualquer tipo de obstáculo (como se a sistematização e apropriação do conhecimento fossem o resultado de uma ação puramente lúdica), reveste-se de todo sentido. Do ponto de vista dos gestores e dos intelectuais subalternos<sup>9</sup>, encarregados da formação dos “consensos”, os programas aqui mencionados foram sempre bem sucedidos. Entretanto, isso não significa que tais medidas foram bem sucedidas do ponto de vista da aquisição e reflexão do conhecimento necessário para que os estudantes oriundos das camadas populares, que freqüentam essas escolas, possam desvelar a realidade e investigar alternativas para a sua modificação a cada momento.

A década de 90, notadamente a partir da primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso-1995-2002 com a hegemonia da ideologia neoliberal<sup>10</sup> permeando todas as relações sociais, muda a ênfase dada à questão escolar. Se nos anos 80 as políticas educacionais tinham como eixo a democratização da escola, a universalização do acesso e a gestão democrática, nos anos 90 a ênfase recai na qualidade entendida como produtividade, na busca pela eficiência e eficácia. Trata-se, em outros termos, de determinada “qualidade”, mais especificamente, aquela que interessa aos empresários e ao Estado Mínimo, na perspectiva do crescimento das taxas de acumulação de riqueza. É a materialização de interesses privatistas nas políticas educacionais. Não obstante, é nesta década que acontece uma série de experiências com ciclos de aprendizagem em alguns municípios governados pelo PT. Citamos aqui experiências deste gênero levadas a cabo em Belo Horizonte e Porto Alegre.

Ao final do ano de 1994, a administração municipal, através da Secretaria de Educação, lança a proposta político-pedagógica para toda a rede municipal de Belo Horizonte. A proposta denominada de “Escola Plural”, articulada por uma equipe, constituída, entre outros, pelo educador Miguel Arroyo, tinha como meta intervir de forma

---

<sup>8</sup> Ver nota explicativa nº 4, p. 64.

<sup>9</sup> Ver nota explicativa nº 1, p. 63.

<sup>10</sup> Discorreremos sobre este assunto nos capítulos 2 e 3 deste trabalho.



radical nas estruturas seletivas e excludentes da escola e na cultura que legitima tais estruturas. Tomando como base trabalho de pesquisa desenvolvido por Soares, entendemos que a Escola Plural pretendia romper, em primeiro lugar, com a organização seriada do ensino, pois, enxergava aí o “locus” no qual se dava a seletividade e a exclusão dos estudantes desfavorecidos social e economicamente. De acordo com a proposta de “Escola Plural”, fatores observados na organização seriada como a lógica linear de transmissão e acumulação de conhecimento, a concepção de que o conhecimento é uma verdade pronta e os conteúdos descolados da realidade, emperravam a construção de sujeitos críticos e acabavam levando os estudantes, acima referidos, ao fracasso escolar.

Conforme Soares, o segundo aspecto a ser rompido pela proposta de “Escola Plural” seria o tempo fragmentado.

“Na organização seriada, os conteúdos, ao constituírem o eixo em torno do qual se estruturam os graus, as séries, as grades, as avaliações, etc, impõem uma lógica temporal ‘dicotômica’, de caráter ‘precedente’ e ‘acumulativo’, de ‘ritmos médios’, de ‘simultaneidade’ de aprendizagem, de ‘tempos pré-definidos’ e cada vez mais curtos para o domínio de habilidades (...) os tempos pré-definidos estabelecem um momento para adquirir a escrita, outro para a matemática, outro para as artes, etc..” (2000, p. 14).

Entendendo que esta lógica enraizada na organização seriada gerava o fracasso escolar e, portanto, feria o direito à educação, a proposta de “Escola Plural” pretendia romper com este modelo através dos ciclos de formação<sup>11</sup>, entendidos como processo.

“O processo de formação humana, de construção e aquisição do conhecimento não acontece de forma linear, mas num movimento de idas e vindas, cíclico, em que os conhecimentos não se desenvolvem isolados uns dos outros e nem isolados do desenvolvimento integral da pessoa” (Ibid, p. 15).

A proposta também reafirmava o tempo presente. Cada idade (infância, pré-adolescência, adolescência) passa a ser vista no seu tempo sem aquela preocupação, típica da organização seriada, de preparar a criança para o futuro, para o trabalho futuro, para a cidadania futura, etc.

---

<sup>11</sup> O tempo no ensino fundamental constava de três ciclos ou idades de formação. O **Primeiro Ciclo** (infância), compreendia alunos/as de 6-7, 7-8 e 8-9 anos de idade. O **Segundo Ciclo** (pré-adolescência), alunos/as de 9-10, 10-11, 11-12. O **Terceiro Ciclo** (adolescência), compreendia alunos/as na faixa etária de 12-13, 13-14 e 14-15 [Ibid, p. 15, grifos no original].

O currículo era trabalhado de forma coletiva, a partir da definição coletiva dos temas transversais pertinentes. O mesmo se dá com o trabalho docente. Não há um professor para cada disciplina ou turma, há um coletivo de professores para um coletivo de alunos. Exemplo: os professores do ciclo de formação da infância, etc.. Por fim, a avaliação perdia o seu caráter quantitativo, classificatório e punitivo.

“A Escola Plural propõe uma prática avaliativa que tenha como intenção interpretar a realidade, os processos vividos, para que se possa redimensionar a ação educativa diante de problemas ou de avanços que venham a ser identificados” (Ibid, p. 16).

Dentre as conclusões a que chegou sobre como o corpo docente do 3º ciclo se apropriava da Escola Plural, Soares destacou a dificuldade do professorado da escola pesquisada em perceber, numa reelaboração teórica, os fundamentos do seu trabalho, o impacto causado pelo fim da reprovação e, especialmente, a manutenção de aspectos da lógica da escola tradicional, como a transmissividade, as referências curriculares estruturadas para a seriação, a avaliação classificatória e o mercado de trabalho como referencial. Desta forma, concluiu que a proposta de “Escola Plural” ainda era uma concepção de educação em fase de construção.

Nesta nova concepção, apesar de todas as dificuldades, afirma a autora:

“...é possível verificar uma ampliação da noção de conhecimento, uma preocupação com a formação do ser humano, com aspectos afetivos, sociais e culturais constitutivos da aprendizagem e com a perspectiva de um trabalho mais coletivo”(Ibid, p. 173).

Esta “resistência” pelo fim da reprovação, por parte dos professores, destacada por Soares, também foi por nós observada junto aos professores e estudantes da rede pública estadual paulista. Todavia, sem entrar no seu mérito, esse dilema, reprovação versus aprovação, apresenta-se – ao que nos parece – como falso. Com efeito, a questão fundamental - o ensino de segunda categoria que a escola pública coloca à disposição da massa de estudantes econômica e socialmente desfavorecida - fica ofuscada. Pensamos que aí, na negação de uma educação de qualidade social às camadas populares, esteja o ponto nodal do processo de exclusão social sutilmente promovido pelo poder público.

A experiência de “Escola Plural”, certamente com as devidas adaptações, foi transportada para Porto Alegre com o nome de “Escola Cidadã”, cuja organização curricular fundamentava-se também nos ciclos de formação. Colocando a aprendizagem

como um direito de cidadania, o modelo implantado na capital do Rio Grande do Sul, definia-se também em três ciclos:

1º Ciclo – Infância – dos 6 aos 8 anos.

2º Ciclo – Pré-adolescência – dos 9 aos 11 anos.

3º Ciclo – Adolescência – dos 12 aos 14 anos.

Também na Escola Cidadã, coletivo de professores se responsabilizava pela aprendizagem de cada um dos ciclos e o conteúdo a ser estudado passava antes pelo crivo da comunidade. Pesquisa efetuada por Krug no período de 1994 a 2000, em uma unidade escolar, que adotara a proposta da Escola Cidadã, mostra que:

“... o conteúdo escolar era organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde eram buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade”(2000, p. 17).

Ainda de acordo com o estudo desenvolvido por aquela autora, a forma de planejar coletivamente era chamada, na rede municipal de ensino de Porto Alegre, de Complexo Temático e tinha como referencial o planejamento do ensino por “complexos” propostos por Pistrak<sup>12</sup> após a revolução russa de 1917, acrescidos pela noção de “Tema Gerador<sup>13</sup>” desenvolvida no método Paulo Freire. Os ciclos de formação, segundo Krug, abrangiam todo o ensino fundamental e durante este período não havia reprovação de aluno.

“A ação da escola era guiada pelo entendimento de que todos podem aprender, e do conhecimento formal como direito de todas as crianças e adolescentes que permaneciam na escola pública. A reprovação ou aprovação não existem para que todos sejam considerados em suas características diferenciadas, atendidos na possibilidade de exercício dessas diferenças e tenham experiências que lhes proporcionem aprendizagens durante os nove anos do ensino fundamental” (Ibid, p. 53).

---

<sup>12</sup> “Para este educador, as bases da organização escolar - em que obviamente não se pauta a questão da retenção e reprovação – estão ancoradas no estudo da atualidade e na auto-organização do aluno. Mas deve-se observar que a âncora da formação é o trabalho concreto como princípio educativo e a horizontalização das relações de poder da escola. Nesta formulação, o currículo escolar está baseado em complexos temáticos dinamicamente construídos na escola, tendo como método dominante um intenso intercâmbio com a vida ao redor dela, na dependência da idade e dos interesses dos alunos. O trabalho é o foco articulador das relações das crianças, tanto com a vida social quanto com a vida natural. As decisões da vida escolar estão carregadas da participação e envolvimento dos estudantes sob o atento olhar dos professores, sempre dispostos a apoiá-los com sua maior experiência e conhecimento. Coletivos de alunos, coletivos pedagógicos (envolvendo professores e alunos) conduzem a vida escolar”(Freitas, 2002, p. 87).

<sup>13</sup> “Estes temas chamam-se geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocadas, contêm em si a possibilidade de desdobrarem-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”(Freire, 1979, p. 110).

Mecanismos como os laboratórios de aprendizagem, os professores itinerantes, as salas de integração e recursos, a assessoria pedagógica ao corpo docente, a formação permanente em serviço aos docentes, os serviços de orientação e supervisão por escola, além do trabalho de formação desenvolvido junto aos funcionários e as famílias dos alunos, davam sustentação ao projeto Escola Cidadã.

No entanto, relato de Krug, dá conta de que a partir de 2001 a experiência de Porto Alegre passou a ser objeto de questionamentos de membros da própria força política que a havia implementado e conclui com a seguinte afirmação:

“O processo avançou na questão do acesso à rede de ensino e na diminuição de excluídos do sistema, **faltando avançar na aprendizagem dos alunos**”(Ibid, p. 114, grifos nossos).

Atualmente, devido a fatores políticos, econômicos e ideológicos, que serão explicitados nos próximos capítulos, os ciclos tornaram-se “moda” no Brasil. Segundo dados do Censo Escolar de 1999 e publicados em 26 de setembro de 2000 pelo INEP/MEC, o sistema de ciclos de aprendizagem com progressão continuada abrange 23% das matrículas no ensino fundamental do país. Do total de 36 milhões de alunos, 8,2 milhões estão em escolas que organizaram seu currículo dessa forma. Na proposta que reorganiza o currículo escolar, o sistema de ciclos é adotado em 18,3 mil escolas de 23 Estados e no Distrito Federal, o que corresponde a 10% dos 183 mil estabelecimentos das redes públicas e privadas que oferecem o ensino fundamental. Outras 13,8 mil escolas têm um sistema híbrido, com mais de uma forma de organização curricular.

O Sudeste apresenta o maior percentual da sua rede de ensino constituída em sistema de ciclos. Nesta região, 41,6% das 37,9 mil escolas adotam a progressão continuada, que abrange 59,3% das matrículas. Nas demais regiões, os números de escolas que oferecem este sistema e a quantidade de alunos atendida não ultrapassam a 4% do total das suas respectivas redes de ensino. São Paulo e Minas Gerais são os Estados com o percentual mais elevado de escolas e alunos no sistema de ciclos. Em São Paulo, 70,3% das escolas já aderiram à progressão continuada e, em Minas Gerais, 44,9%. Os índices de matrículas são ainda maiores: 80% em São Paulo e 69,5% em Minas Gerais. Outros Estados também sinalizam um avanço na implantação da progressão continuada. No Rio

Grande do Norte, 21,7% das escolas aderiram ao sistema de ciclos, no Rio de Janeiro 9,1%, no Paraná 7,7% e no Distrito Federal 6,9%.

Apesar de ainda pequena, a adoção do sistema híbrido (sistema seriado e ciclos) vem ocorrendo em vários Estados. De acordo com dados do Censo Escolar, o sistema híbrido foi identificado em 24 unidades da Federação, num total de 7,6% das escolas do país. Já o índice de matrícula verificado neste modelo é o dobro do de escolas. Do total de alunos, 15,5% estão em estabelecimentos de ensino que oferecem este modelo híbrido, totalizando 5,5 milhões de estudantes atendidos. No Nordeste, estas escolas representam apenas 5,4% do total, mas abrigam 16,3% dos alunos. O Espírito Santo é o estado com o maior índice de escolas que adotam este modelo híbrido de organização educacional. Das escolas capixabas, 70,5% possuem os ciclos nos dois primeiros anos do ensino fundamental e, no período seguinte, o sistema é seriado. Naquele estado, 66,8% das matrículas estão no sistema híbrido. Em outros dois estados, o modelo híbrido abrange a maior parte da matrícula das redes públicas e privadas (no Rio de Janeiro 56,6%, e no Mato Grosso do Sul 51,5%).

Os sistemas de ensino que adotam o modelo de ciclos ou com mais de uma forma de organização curricular já representam a maioria do número de matrículas em seis estados, quatro deles na região sudeste. Em São Paulo 15,1% dos alunos estudam em escolas que mantêm apenas o modelo seriado. Em Minas Gerais este índice é de 27,9%; no Espírito Santo 33%, e no Rio de Janeiro 38,3%. No Mato Grosso do Sul 47,7%, e no Rio Grande do Norte 49,9%. Mas em apenas dois estados, São Paulo e Espírito Santo, o número de escolas no sistema de progressão continuada ou híbrido é maior do que a quantidade de estabelecimentos com o modelo apenas seriado. Das escolas paulistas, 26,3% adotam o sistema totalmente seriado, índice que é de 29,4% entre as escolas capixabas, conforme mostram as tabelas 2 e 3.

Tabela 1-Número de escolas por tipo de organização didático-pedagógica no Brasil, destacando o estado de São Paulo. Censo escolar de 1999, publicado em 2000.

**Ensino Fundamental**

Região/Unidade da Federação	Total Geral	Seriado		Ciclos		Mais de uma forma de organização	
		Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	183.448	151.202	82,4	18.370	10,0	13.876	7,6
Região Sudeste	37.989	16.238	42,7	15.800	41,6	5.951	15,7
Minas Gerais	14.306	7.623	53,4	6.433	44,9	250	1,7
Espírito Santo	3.472	1.020	29,4	4	0,1	2.448	70,5
Rio de Janeiro	7.921	4.372	55,2	719	9,1	2.830	35,7
<b>São Paulo</b>	<b>12.290</b>	<b>3.223</b>	<b>26,3</b>	<b>8.644</b>	<b>70,3</b>	<b>423</b>	<b>3,4</b>

Fonte: INEP/MEC/2000

Tabela 2 -Número de matrículas por tipo de organização didático-pedagógica no Brasil, destacando o estado de São Paulo. Censo escolar de 1999, publicado em 2000.

**Ensino Fundamental**

Região/Unidade da Federação	Total Geral	Seriado		Ciclos		Mais de uma forma de organização	
		Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	36.059.742	22.202.004	61,5	8.274.384	23,0	5.583.354	15,5
Região Sudeste	13.187.969	3.159.451	23,9	7.816.732	59,3	2.211.786	16,8
Minas Gerais	3.773.247	1.055.498	27,9	2.620.997	69,5	96.752	2,6
Espírito Santo	614.779	202.630	33,0	1.253	0,2	410.896	66,8
Rio de Janeiro	2.474.649	948.675	38,3	125.154	5,1	1.400.820	56,6
<b>São Paulo</b>	<b>6.325.294</b>	<b>952.648</b>	<b>15,1</b>	<b>5.069.328</b>	<b>80,1</b>	<b>303.318</b>	<b>4,8</b>

Fonte: INEP/MEC/2000

Estes dados sobre o avanço da organização em ciclos nas redes oficiais de ensino estaduais, particularmente na do estado de São Paulo, despertaram a atenção da mídia, no

caso, a escrita. Dois jornais de circulação nacional (Folha de S.Paulo e Jornal da Tarde) analisaram a questão. No editorial “Fim da Repetência”, a Folha de S.Paulo de 29/9/2000, p. A. 2 colocava-se favorável a organização do ensino fundamental em ciclos na rede pública paulista e brasileira, porém, levantava a suspeita de que este tipo de regime poderia estar apenas favorecendo as estatísticas oficiais. Já o Jornal da Tarde, em editorial intitulado “A Serviço da Ignorância”, em 28/9/2000,p.3. A, condenava sumariamente o sistema de ciclos:

“Esse sistema, onde os professores fingem ensinar e alunos nada aprendem, só pode interessar a políticos espertos que fantasiam a realidade com estatísticas, jamais a população que precisa da educação para se qualificar e entrar na guerra do mercado”.

De acordo com a visão daquele jornal, a implantação dos ciclos no sistema educacional brasileiro, uma cópia mal feita daquilo que havia sido implantado com sucesso na França, Alemanha e Inglaterra, servia em nosso país apenas para promover indiscriminadamente os estudantes:

“O avanço da adoção dos ciclos na educação fundamental brasileira, pois, não é indício de modernidade, mas de atraso. Aqui a promoção automática, adotada em 80,1% dos 6,3 milhões de matriculados em São Paulo é uma malandragem que livra o professor da obrigação de ensinar e o aluno de aprender”, concluía o editorial.

Certamente aqueles pressupostos políticos e pedagógicos da organização do ensino em ciclos com progressão continuada da escola republicana francesa, sorrateiramente, não se confirmaram na maioria das experiências deste gênero ocorridas nos últimos vinte e cinco anos em nosso país. Os ciclos com progressão continuada, na sua origem francesa, voltados para o fortalecimento da escola como espaço público de difusão do saber, foram reduzidos, nestes tempos de globalização econômica, particularmente no estado de São Paulo, a pálidos mecanismos para supostamente eliminar a repetência e a evasão.

### **1.3.1-São Paulo**

Os primeiros registros de tentativa de organizar o ensino fundamental na forma de ciclos com progressão continuada na rede pública estadual de ensino paulista datam de 1968. Na época, José Mário Pires Azanha, chefe de Gabinete da Secretaria de Estado da

Educação foi o responsável pela implantação da chamada reforma do ensino primário (Ato nº 306, de 19/11/68) que compreendia, em suas alterações principais, a modificação na seriação do ensino, eliminando a reprovação do aluno entre a 1ª e 2ª séries (nível I) e entre a 3ª e 4ª séries (nível II), eliminando-se, também, o exame de admissão ao ginásio. A promoção de um nível para outro dar-se-ia mediante o alcance dos mínimos fixados nos programas de ensino.

Segundo Ambrosetti, a Reforma foi recebida com desconfiança pelo magistério e, à medida que as mudanças se efetivavam, a desconfiança transformou-se em resistência e rejeição. A eliminação da retenção ao final do primeiro ano letivo...

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

Por sua vez, Arelaro (1988, p.265) diz que, apesar do Ato 306/68 nunca ter sido expressamente revogado, em 1972, a organização em níveis deixou de existir. Esta autora aponta duas razões para tanto: a) o grupo favorável à medida “caí” no início de maio de 1970, sob a suspeita de “subversão”; b) a alegação de que a Lei nº 5692/71 dispunha sobre a organização do currículo em séries anuais.

Outra proposta de ciclos com promoção automática vai ressurgir na rede de ensino estadual paulista com a implantação do Ciclo Básico, em 1984, na gestão do governador Franco Montoro (PMDB). Através do Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, o então Secretário da Educação, Paulo de Tarso (havia sido Ministro da Educação no governo Goulart -1962-1964), apresentou à rede de ensino o Ciclo Básico que consistia em não reprovar os alunos na passagem da 1ª para a 2ª série do então 1º grau.

Algumas conclusões podem ser retiradas dos estudos que avaliaram o Ciclo Básico em São Paulo. Nébias (1990) concluiu que o Ciclo Básico representou um avanço na democratização do ensino, ainda que esse avanço tenha ficado aquém das expectativas das entidades de classe, dos profissionais da rede, do nível de qualidade de ensino que os alunos têm direito e aquém do que o Estado deveria ter conseguido. Para Bonel (1993), se por um lado, o Ciclo Básico teve o mérito de manter o aluno por um tempo maior dentro da



escola, por outro, ao contrário de promover a integração, propiciou a segmentação, inclusive da avaliação dos alunos, havendo ausência de prática de avaliação.

Voltaremos a tratar desta experiência no capítulo 3, pois no nosso entendimento, o Ciclo Básico funcionou como uma das experiências piloto para a implantação da progressão continuada em 1998 pela SEE/SP.

De 1989 a 1992, os ciclos de aprendizagem reaparecem, desta vez, na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, pelas mãos de Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação.

De acordo com estudo realizado por Borges,

“...a política da rede de ensino do município de São Paulo, no período de 89-92, parte do pressuposto de que é necessário romper com a educação elitista, com a exclusão ou expulsão do aluno, construindo uma contra-hegemonia, que se situe a favor do menino e menina da classe popular” (2000, p. 66).

A democratização popular prevista na proposta, primeiro ponto considerado pela nova política, passou a ser garantida por instâncias colegiadas: Grêmios estudantis, Conselho de escola e Conselho dos representantes dos Conselhos de escolas.

Prossegue Borges:

“...para a concretização da escola pública, popular e democrática, era necessário que se garantisse a permanência do aluno, para que ele concluísse o ensino fundamental. No entanto, não basta freqüentar uma escola, é necessário freqüentar uma escola de qualidade, com professores competentes, com conhecimento técnicos, críticos e criativos, capazes de articular o conhecimento científico ao cotidiano na sala de aula, construtores da práxis, comprometidos com a formação de seus alunos” (Id).

Em suma, a proposta Paulo Freire visava desconstruir junto aos atores do processo educacional da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo todo um processo de educação bancária<sup>14</sup> já enraizado. Neste sentido, a experiência municipal foi importante também porque, entre outros aspectos positivos, abriu um enorme processo de discussão sobre como organizar as redes públicas de ensino para que as camadas populares pudessem ter acesso ao conhecimento mais amplo e melhor possível.

---

<sup>14</sup> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los, arquivá-los (1979, p. 66).

No entanto, após ter dado início à experiência, a prefeita Luiza Erundina (então no PT) não foi reeleita. As duas administrações que a sucederam (Maluf/Pitta, então PPB) caracterizaram-se como exemplos de flagrante descaso para com a educação do município e o sistema de ciclos foi totalmente descaracterizado.

Ao modo de uma conclusão, reafirmamos que todas essas tentativas de organizar o ensino em ciclos surgem a partir do momento em que a escola pública, paulista ou brasileira, torna-se um sistema de ensino de massa. Pelo pequeno histórico dos ciclos aqui delineados é possível perceber que estes mecanismos foram adotados ou não de acordo com as circunstâncias políticas e sociais de cada momento. Todavia, parece-nos que, na maioria das vezes, a necessidade de organizar o ensino dessa forma, quase sempre, veio precedida por um discurso dos gestores da coisa pública, tentando nos mostrar que um “outro tempo de aprender” (ciclos de aprendizagem, de formação, etc..) poderia possibilitar às camadas populares o acesso ao ensino de qualidade social<sup>15</sup>. Porém, este momento ainda não chegou. No caso paulista (a partir de 1998), contrariamente ao discurso oficial, os ciclos com progressão continua têm se mostrado instrumentos capazes de aprofundar o desvirtuamento da escola. A rede oficial de ensino, que deveria funcionar como um espaço de socialização do conhecimento historicamente produzido e de formação integral, tem se transformado, com a contribuição destes mecanismos, num escoadouro, num lugar de passagem rápida e alienante para as crianças e jovens das camadas populares. A transcrição da fala de uma das concluintes da 8ªC noturno da escola Z aponta para este vazio existente no interior das escolas estaduais públicas:

“Hoje em dia também se você não tiver nenhuma escola é muito difícil você conseguir um serviço melhor, né? Não isso aí, emprego de doméstica....um serviço de verdade. A escola não resolve tanto. Ajuda a gente aí fora por causa do diploma. Mas não vai resolver tudo também. Não adianta ter o diploma e não saber nada. O diploma não está difícil, hoje em dia até diploma se vende na rua, né? Em qualquer lugar você acha um diploma, pode até comprar. Hoje em dia sem você ter um curso, não é o básico. Hoje em dia se você não tem um curso de computação, de inglês, de espanhol.....você para entrar numa firma a única coisa que você vai ser lá é um faxineiro, uma faxineira (Aluna nº 5)

Esta escola não está conseguindo sequer ensinar a ler, escrever e contar para a totalidade dos seus estudantes. Nestas condições, é possível repetir com a SEE/SP que a

---

<sup>15</sup> Utilizamos deste termo para nos contrapor à “qualidade total” tão em voga no discurso neoliberal. Tanto um termo como o outro serão melhores explicitados no decorrer deste trabalho.

organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada é um fator de inclusão social das crianças e jovens menos favorecidos social e economicamente? Provavelmente não, pois nem levar o educando a entender e atuar na realidade em que vive a escola está propiciando.

O encaminhamento dado pela SEE/SP, quando da implantação dos ciclos com progressão continuada, o qual procuramos explicitar nos dois próximos capítulos, segue paradigma de uma política de reforma escolar pragmática e imediatista, implementada pelos governantes da época, com o apoio de organismos multilaterais, para enquadrar as grandes redes públicas de ensino ao ideário neoliberal hegemônico. Calcada na lógica mercadológica, esta política apega-se a valores como a “competitividade, a individualidade, a eficiência” como forma de escamotear o seu total desprezo pela dimensão pública da escola, evidenciado, entre outros fatores, pela drástica redução dos gastos com educação por parte do Estado. A educação em momento algum foi prioridade nos Orçamentos do Estado. Vale lembrar que desde 1995 diminuem os investimentos federais em relação ao total de recursos arrecadados pela União. Estudo feito pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização da Câmara dos Deputados, publicado no jornal Folha de S.Paulo de 3/9/03, p.C.3, mostra que o orçamento do Ministério da Educação, em 1995, era equivalente a 8,6% do total da receita tributária e de contribuição. Esse percentual caiu para 5,5% no ano de 2002. Para completar, lembramos o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso ao item do PNE (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) aprovado pelo Congresso, que propunha gastos de 7% do PIB com educação.

## CAPÍTULO 2 – OS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA COMO COMPONENTES DO PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO IMPLANTADO NO PAÍS NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XX

“O grande problema que temos com o contexto em que a progressão continuada está sendo implantada é que ela é tomada no momento em que se entende a educação como parte da reestruturação produtiva, a qual encara a educação como um facilitador dos processos de acumulação de riqueza” (Freitas, 2001, p. 49).

Longe de ser uma medida pontual e isolada, a adoção dos ciclos com progressão continuada pela SEE/SP insere-se, ao nosso ver, no bojo da política educacional de caráter neoliberal, consubstanciada em nosso país na década de 90. Não é nossa intenção desenvolver aqui uma análise pormenorizada da ideologia neoliberal, porém se faz necessário neste segundo capítulo apontar a origem desta ideologia bem como algumas de suas estratégias, as quais irão incidir diretamente na organização dos sistemas públicos de ensino em nosso país, a partir daquela década.

Tendo por base o exposto sobre a origem e as características do projeto neoliberal, procuramos desvendar qual a sintonia entre esta ideologia e as reformas das grandes redes públicas de ensino, particularmente, aquela promovida pela do SEE/SP. Para tanto, a nossa análise tem como ponto de partida dois documentos (LDBEN 9394/96 e FUNDEF - Emenda Constitucional nº 14/96) gestados na esfera federal naquele período, os quais apontam, de certa forma, para a criação de mecanismos de promoção de alunos, no caso, os ciclos com progressão continuada, que visam combater o fracasso escolar no ensino fundamental.

Em seguida, procuramos entender o significado da “prioridade” dada ao ensino fundamental por parte do poder central e, por fim, quais foram as orientações dos organismos multilaterais, notadamente o Banco Mundial, na origem de todas essas mudanças.

## 2.1 Origens e pressupostos do neoliberalismo

No campo econômico, os principais artífices do liberalismo clássico ou econômico são dois intelectuais ingleses. O primeiro é Adam Smith (1723-1790) cuja obra que revela todo o seu pensamento é “A Riqueza das Nações”, escrita em 1776. Sucintamente, Smith afirma que o mundo seria melhor – mais justo, racional, eficiente e produtivo – se houvesse mais livre iniciativa, se as atividades econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas pelo Estado ou pelas Corporações de Ofício<sup>1</sup>. Em suma, foi um dos primeiros a defender a regulação social através da “mão invisível do mercado”. O outro autor a defender o liberalismo econômico, David Ricardo (1772-1823), aprofunda as idéias de Smith defendendo que o mercado é o melhor caminho para gerar eficiência, justiça e riqueza. Eficiência, porque propicia o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui o trabalho de modo mais econômico. Justiça, porque estimula a dedicação ao trabalho e recompensa a engenhosidade. Riqueza, uma vez que, pelo aumento do volume de produtos, difunde-se o benefício. Os resultados da liberdade econômica são a paz e a harmonia internacional.

Já no campo político-filosófico, no entanto, a matriz ideológica do neoliberalismo encontra-se no liberalismo político desenvolvido no século XVI pelos filósofos ingleses contratualistas - Thomas Hobbes (1588-1679) e, principalmente, por John Locke (1632-1704). Em que pese toda a importância do pensamento de Hobbes na configuração do liberalismo, para os objetivos deste trabalho, restringiremos a nossa abordagem a partir de alguns pontos do pensamento de Locke.

Em um dos seus textos mais consagrados, “O Segundo Tratado Sobre o Governo”, escrito em 1690, Locke dá contornos à sua teoria liberalizante, tornando o seu pensamento representativo da emergente burguesia inglesa. Em termos simples, o direito à propriedade como direito natural defendido por Locke baseia-se na seguinte premissa: meu trabalho me pertence porque sou proprietário de minha pessoa, e minha propriedade me pertence porque se origina de meu trabalho. Trabalho e propriedade remetem circularmente um ao outro e o centro desse círculo é o indivíduo. Porém, Locke deixa claro que o trabalho é apenas o

---

<sup>1</sup> Entendemos por corporação de ofício as associações fechadas de artesãos de um mesmo ramo profissional. Estas associações surgiram na Europa durante a Idade Média e foram fortemente combatidas na passagem do regime de economia feudal para o regime de economia capitalista.

começo da propriedade. No final, o trabalho é desvinculado da propriedade. Mais precisamente, o direito de propriedade desliga-se do direito do trabalhador aos frutos de seu trabalho. Para garantir este direito à propriedade, Locke desenvolve a noção de sociedade civil<sup>2</sup> e a realização do pacto social entre esta e o Estado. Em resumo, a função do Estado passa a ser de protetor da propriedade privada. Desta forma, negando o princípio aristotélico de que a sociedade precede ao indivíduo, Locke fornece as condições epistemológicas para o desenvolvimento do liberalismo afirmando que na verdade o indivíduo precede a sociedade. Assim não constitui surpresa o desabrochar do individualismo, o culto do trabalho, da ciência, da razão, da liberdade de empreendimento, que acompanham o desenvolvimento do capitalismo. A partir daí, a burguesia, nova classe social hegemônica, passaria a deter não só o poder econômico, mas também o político, materializado no Estado, fato que marca o nascimento do liberalismo.

Um dos eixos do liberalismo clássico foi o ideal do Estado não-intervencionista, que deixava o mercado livre para sua auto-regulação. Tratava-se do Estado minimalista, de baixa intervenção e da prevalência do livre mercado. Entretanto, as extremas desigualdades sociais geradas por este modelo político-econômico, conjugadas com as pressões dos movimentos sociais, sobretudo na Europa, despertaram um novo consenso de que era preciso distribuir rendas e diminuir as diferenças sociais. Alguns fatos importantes ajudaram a aprofundar esta crise no modelo capitalista então vigente. O primeiro foi a quebra da bolsa de Nova York em 1929 e a depressão econômica subsequente que marcaria toda a década de 30, com falências, desemprego, inflação, geradores de graves tensões sociais. O segundo, como consequência do primeiro, foi o desencadeamento de experiências totalitárias na Alemanha e na Itália. Diante disso e também do avanço das experiências socialistas na então União Soviética e em países do leste europeu, os países capitalistas centrais, no caso a Inglaterra e os Estados Unidos, passaram a tomar medidas para rever o papel do Estado e possibilitar uma conotação social ao liberalismo.

Sob a influência do pensamento do filósofo e jurista inglês John Maynard Keynes (1843-1946), que considerava necessário aliar a eficiência econômica à liberdade individual, com a devida consideração à justiça social, começou a surgir na Inglaterra um

---

<sup>2</sup> Locke entendia por “sociedade civil” a sociedade “política”. Nele, a “sociedade civil” se distinguia do “estado de natureza”, e não do “Estado”, da instituição “política”, como acontece nos dias atuais (Mannent, 1990, p. 82)

novo modelo de liberalismo que ficaria conhecido como Welfare State, ou seja, o Estado de Bem Estar Social. Nele era considerado que qualquer cidadão teria direito a emprego, controle de salário, seguro contra a invalidez, doença, proteção na velhice, licença maternidade, aposentadoria, moradia, o que aumentou significativamente a rede de serviços sociais garantidos pelo Estado. Nos Estados Unidos, idéias semelhantes orientaram o então presidente Roosevelt na elaboração do plano econômico conhecido como “New Deal”, que introduziu o dirigismo estatal durante a depressão da década de 30. Embora essas medidas sofressem acusações de serem semelhantes às propostas socialistas, elas tinham por finalidade o fortalecimento do capitalismo com a pretensão de frear o avanço comunista. As teorias keynesianas que embasaram este modelo de liberalismo foram influentes desde a década de 30 até a de 70, quando passaram a ser duramente criticadas pelos neoliberais.

O esgotamento deste modelo aparentemente mais democrático e justo de capitalismo - Estado de Bem Estar Social – deveu-se, entre outros fatores, às frequentes dificuldades dos Estados em arcar com as responsabilidades sociais assumidas. Aumento do déficit público, crise fiscal, inflação e instabilidade social limitaram a ação assistencial do Estado.

Esta pequena retrospectiva sobre o desenrolar do pensamento liberal mostra o quanto este sistema sofre dialeticamente de processos de mutação e transformação. Não por acaso Karl Marx (1818-1883) desmistifica este sistema partindo exatamente da análise crítica das obras dos economistas ingleses Smith e Ricardo. Notadamente, em sua obra “Para a Crítica da Economia Política” (1859, cf Os Pensadores, 1978, p. 133-257), Marx mostra os mecanismos ideológicos e materiais que movem o liberalismo, destacando o papel do dinheiro advindo da exploração do trabalho alheio.

Seguindo o raciocínio marxista, podemos afirmar que o neoliberalismo procede desta mesma matriz ideológica (liberalismo) de caráter liberal burguês. O neoliberalismo, na forma como hoje o conhecemos, começou a ser gestado desde o início do século XX. Um dos seus profetas foi o austríaco Ludwig von Mises (1881-1973). Mas foi um discípulo seu, o também austríaco Friedrichk von Hayek (1899-1992) que caberia o papel de formatar com precisão o ideário neoliberal. Seu livro “O Caminho da Servidão”, lançado em 1944, pode ser apontado como um manifesto inaugural e documento de referência do movimento. Nos anos seguintes, Hayek empenhar-se-ia na organização de uma “internacional dos

neoliberais”, a Sociedade do Mont Pèlerin, fundada na cidade Suíça do mesmo nome numa conferência realizada em 1947. Assim como o liberalismo, nos seus primórdios, havia se colocado em oposição ao Estado mercantilista e às Corporações de Ofício do século XVI, os neoliberais passaram a combater, a partir de 1940, o modelo do Estado de Bem Estar Social, comparando-o a um Estado absolutista, exigindo a implementação do liberalismo econômico, qual seja, a sociedade regulada pelas leis e valores do mercado. Antikeynesianos por excelência, os neoliberais acusavam o Estado de Bem Estar Social e seus sindicatos de paternalistas e parasitários. Criticavam a tentativa de planificação e, sobretudo, a intervenção do Estado na economia. Para os neoliberais, qualquer tentativa de planificação se revelaria impossível, já que, na sua concepção evolucionista, a complexidade e mutabilidade dos fenômenos humanos escapavam às tentativas construtivistas de controle. Os neoliberais resgataram o ideal do Estado minimalista, cuja ação se restringe ao policiamento, justiça e defesa nacional. O que, sob o ponto de vista deles, não implicava em enfraquecimento do Estado, mas, ao contrário, no seu fortalecimento, já que se pretendia reduzir os seus encargos.

O receituário neoliberal foi experimentado inicialmente no Chile na década de 70, sob a ditadura Pinochet e, posteriormente, nos anos 80, adotado pelos governos Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos.

Esta ideologia atingiu o seu ápice nos países periféricos nos inícios dos anos 90 com a queda do muro de Berlim e a desintegração do mundo dito socialista, formado pela ex-União Soviética e os países do leste europeu.

Em nosso país, bem como nos demais países da periferia do capitalismo, o receituário neoliberal foi implementado com a ajuda de organismos multilaterais – como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, Unesco, Cepal, etc..

Vale observar que no mundo, globalizado, estes organismos passam a ter um poder descomunal, decidindo as questões reais em instâncias restritas, inacessíveis, e livres de qualquer controle. Para o historiador britânico Perry Anderson, este neoliberalismo turbinado ainda é um enigma a ser desvendado:

“Tudo o que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, auto-consciente, militante, lucidamente decidido a



transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento ainda inacabado” (1995, p. 1)

A base de sustentação do edifício ideológico, tanto do liberalismo como do neoliberalismo, é a mesma: os interesses individuais, sobretudo os econômicos, se sobrepondo aos interesses coletivos. Todavia, cabe destacar que no neoliberalismo o mercado regula toda a vida econômica, social e política, isto é, passa a exercer a função de um demiurgo<sup>3</sup>.

Em seguida, mostraremos como a ideologia neoliberal irá determinar a formação das políticas públicas educacionais em nosso país no final do século XX.

## **2.2 A nova LDBEN e o FUNDEF.**

A nova LDBEN-Lei nº 9394/96 é, no nosso entendimento, uma das peças mais importantes do tabuleiro político/pedagógico elaborado no final do século passado para a concretização de políticas públicas hegemônicas na área educacional. Essas políticas se ancoravam num discurso que, a um só tempo, combatia o fracasso escolar no ensino fundamental e estimulava a criação de mecanismos de promoção de alunos. Ainda que brevemente, faz-se necessário traçar aqui a trajetória percorrida até se chegar ao formato definitivo desta Lei de Diretrizes e Bases, incluindo aí também aspectos de sua historicidade.

Quando teve início a era FHC, em 1º de janeiro de 1995, já se encontrava tramitando há sete anos no Congresso Nacional o projeto original para uma nova LDBEN. É necessário frisar que o esboço de uma nova LDBEN, para ser inserida na Constituição de 1988, começou a ser escrito em 1986 durante os trabalhos da “IV Conferência Brasileira em Educação”, realizada em Goiânia. Foi de lá que saiu a “Carta de Goiânia” com sugestões da área educacional para os trabalhos constituintes. Desde então, um longo percurso foi percorrido passando inicialmente pelo primeiro projeto de LDB do deputado

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pelo filósofo grego Platão (séc.V a. C), mais especificamente na obra “Timeu”, para designar um Deus que cria o Universo, organizando a matéria preexistente.

Octávio Elísio em dezembro de 1988 e, depois em 28 de junho de 1990, pelo Substitutivo Jorge Hage. Este Substitutivo compunha-se de 172 artigos desdobrados em um grande número de parágrafos, incisos, alíneas, ordenados em 20 capítulos e, como projeto, teve aprovação em 13 de maio de 1993. Porém, nas palavras de Saviani, neste período houve uma alteração na correlação das forças políticas e começou a despontar, como azarão, o Substitutivo Darcy Ribeiro que deu entrada na Comissão do Senado em 20/5/1992. Esta primeira tentativa no senado, no entanto, foi frustrada em 2/02/1993 (1999, p. 127).

No período subsequente, apesar de todos os ataques, o Projeto Jorge Hage se manteve vivo graças, principalmente, às forças participativas que haviam se aglutinado em torno dele. O Projeto tinha sido amplamente discutido e elaborado com a participação das mais diversas entidades de professores, contando, inclusive, com o trabalho ativo de parlamentares compromissados com a educação pública, entre eles Jorge Hage (PDT-BA), Octávio Elísio (PSDB-MG), Hermes Zanetti (PSDB-RS), Carlos Sant'ana (PMDB-BA), Lídice da Mata (à época no PCdoB), Gumercindo Milhomem Neto (PT-SP), sem deixar de mencionar o saudoso educador e deputado federal Florestan Fernandes(PT-SP).

Porém, o projeto original que durante o processo de tramitação foi sendo paulatinamente desfigurado e descaracterizado, parecia estar com os dias contados. Com a ascensão de Fernando Henrique (PSDB) ao poder em 1995, tendo Paulo Renato Costa Souza como Ministro da Educação, o projeto de LDBEN de Darcy Ribeiro, patrocinado pelo MEC foi resgatado. A orquestração política para por fim ao projeto original, bem como ao Substitutivo Cid Sabóia que tramitava no Senado, evidenciou-se logo no início da legislatura em 1995, quando o senador Beni Veras (PSDB-CE) apresentou requerimento solicitando o retorno do Projeto Darcy Ribeiro à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. A relatoria do projeto nesta Comissão ficou a cargo do próprio senador Darcy Ribeiro que deu a conhecer o seu parecer em 21 de março de 1995. Neste, Darcy Ribeiro alegava inconstitucionalidade de todo tipo para inviabilizar tanto o PLC nº 101/93 como o Substitutivo Cid Sabóia. As inconstitucionalidades a que se referia o Senador eram, em sua expressiva maioria, decorrentes da extinção do Conselho Federal de Educação e da consequente criação do Conselho Nacional de Educação (Ibid, p. 159).

Eliminado o projeto original, Darcy Ribeiro apresentou substitutivo próprio que foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça no Senado, sendo que a última versão foi

aprovada no plenário daquela casa em 8 de fevereiro de 1996. Sintetizando, aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados tendo como relator o deputado José Jorge (PFL-PE). O seu relatório contendo o texto final da LDB foi aprovado pela Câmara em 17 de dezembro de 1996. Indo à sanção presidencial o texto foi mantido sem vetos, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Notamos uma pressa enorme para aprovar uma nova lei de ensino afinada com o ideário político-ideológico das forças hegemônicas, até porque no governo anterior, a desastrosa era Collor, os grupos dominantes não tinham tido essa competência. Cabe então perguntar, se havia tanta pressa, por que não se aprovou o projeto de LDBEN já em tramitação? Corroborando com a avaliação de vários autores (Saviani, 1999; Mesquita, 2002), entendemos que, mesmo mutilado, o projeto original carregava contribuições importantes das forças em luta na sociedade civil. Nele ainda restavam as aspirações dessas forças e isso contrariava os interesses das elites. Seria mais eficiente e adequado um projeto encomendado. É importante ressaltar também que a nova lei de ensino, na nossa concepção, desfigurou todos aqueles compromissos do Estado e da sociedade brasileira para com a educação pública, acordados no projeto original Jorge Hage. No entanto, todas as vozes contrárias “aos novos consensos” na área educacional foram silenciadas.

Surgiu, então, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 composta por 92 artigos e de caráter mais indicativo que prescritivo. Observa-se também que a nova LDBEN, em muitos casos, veio apenas validar as providências já tomadas, decorrentes do projeto com características neoliberais consolidado naquele período.

Analisando esta situação, Mesquita observa:

“Na realidade, a Lei Federal nº 9394, publicada a 23/12/96, a LDB, quase nada regulamenta. Isto porque o projeto do neoliberalismo é anterior e acima da LDB. Em uma demonstração de que as medidas contidas no projeto neoliberal se sobrepõem à LDB, apresentamos algumas disposições que foram tomadas anteriormente à sua publicação e, conseqüentemente, ao seu arripio – a transformação do CFE em CNE, de caráter consultivo e não deliberativo; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; o ‘Provão’; o projeto do ensino fundamental como prioritário; a municipalização do ensino fundamental; a dualidade do ensino médio, etc.. Pode-se perceber, desta forma, que a LDB **minimalista** referenda um projeto de governo [neoliberal], mais do que o regulamenta”(2002, p.3, grifo no original, colchete nosso)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Exame Nacional de Curso (Provão) – Decreto 2.026 de 10 de outubro de 1996.

Nos termos da LDBEN/96 a educação escolar em nosso país passa a se compor de dois níveis: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior. Para efeito da análise do regime de progressão continuada e ciclos, destacamos dois parágrafos do Art. 32 daquela 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 ensino-aprendizagem, observando as normas do respectivo sistema de ensino”.

Se por um lado a adoção da progressão continuada e ciclos pela SEE/SP encontra nos artigos mencionados da atual LDBEN amparo legal, por outro, é pertinente questionar até que ponto mecanismos como estes não abrem a possibilidade de, em nome do combate à repetência e à evasão no ensino fundamental, estar promovendo alunos sem a aquisição dos conhecimentos necessários para uma leitura transformadora do mundo, devido a nossa tradição histórica. A este respeito, Demo comenta:

“A flexibilidade pode ser confundida com o abuso do direito de interpretar; por exemplo, a progressão regular ou continuada será facilmente interpretada como ‘progressão automática’, introduzindo a farsa já comum de empurrar o aluno para frente sem qualquer comprovação da aprendizagem adequada; avaliações ainda preliminares de tais ciclos básicos indicariam o seu desacerto, porque podem obter resultados insatisfatórios de aprendizagem; todo mundo passa e ninguém aprende. Pode principalmente ser mal utilizada pelas autoridades locais, sob todos os ângulos, desde nivelar tudo por baixo, alegando falta de condições financeiras, sobretudo, encobrir a politicagem, até contentar-se com aprendizagem nenhuma; pode servir, nesse contexto, para maltratar ainda mais os docentes e os alunos, sempre sob a escusa da falta de recursos”(1999, p. 2).

Olhando para a história, vemos que a preocupação com a evasão e a repetência, embora se manifeste através do discurso oficial desde o Império, torna-se mais evidente, como já foi dito no capítulo anterior, a partir de 1950, quando educadores renomados passaram a denunciar o efeito devastador deste tipo de exclusão escolar e social. Foi a partir da década de 60 que diferentes projetos, para se combater a repetência e a evasão nas redes públicas de ensino ou fora delas, começaram a surgir. Estes projetos ou não foram implementados, ou quando implementados não tiveram continuidade. Como exemplo disso, cito o projeto de alfabetização de Paulo Freire abortado pela ditadura militar.

---

Emenda Constitucional nº 14 de 12/9/1996, altera o artigo 60 das disposições transitórias da Constituição em vigor e cria o FUNDEF, regulamentado pela Lei federal nº 9.424 de 24/12/96.

No último quartel do século passado, no entanto, dadas as condições materiais favoráveis, foi possível novamente resgatar a questão da repetência e da evasão, logicamente, numa outra dimensão e com outro significado. No nosso entendimento, a adoção da progressão continuada e ciclos pela SEE/SP é melhor compreendida quando conectada com os altos índices de repetência e evasão das escolas públicas e com a prioridade dada ao ensino fundamental proclamada pelo Banco Mundial e endossada pelo então governo federal.

Apesar de promulgado antes, o outro documento aqui tratado, o “FUNDEF”, é o complemento da nova LDBEN, vale dizer, mais uma disposição legal em vigor, que a LDBEN/96 veio validar. Este fundo de financiamento do ensino fundamental está expresso na Emenda Constitucional nº 14, de 12/9/1996, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24/12/1996.

O fundo instituído pautou-se, sobretudo, pela restrição de participação da União no financiamento do ensino fundamental. Sua constituição, sob o ponto de vista financeiro, dá-se da seguinte forma prescrita em lei, ou seja, 15% dos seguintes recursos (§ 1º, Art. 1º): da parcela do ICMS, devida ao Distrito Federal, aos estados e municípios; do Fundo de participação dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios e do IPI.

A Emenda Constitucional nº 14 altera profundamente o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que dizia:

“Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”.

Com a Emenda Constitucional, o referido artigo passa a ter a seguinte redação:

“Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o ‘caput’ do artigo 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério”.

Como é possível verificar, o compromisso do Estado de erradicar no prazo de dez anos o analfabetismo do país deixa de existir com a Emenda. Destacamos também que o

percentual de 60% a ser aplicado no desenvolvimento do ensino fundamental não é um valor absoluto, ele incide sobre os 18% devido a União e/ ou os 25% devido aos Estados, Distrito Federal e Municípios resultantes dos impostos.

A Emenda Constitucional nº 14 altera também os incisos 1º e 2º do Art. 208 da Constituição Federal. Ambos os incisos tratam dos deveres do Estado em relação ao ensino fundamental e médio, assim expressos:

1º “o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

2º “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Com a Emenda Constitucional nº 14, os dois incisos passam a ter a seguinte interpretação:

1º “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

2º “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

A alteração de uma redação a outra é sutil, numa primeira abordagem, quase nem a percebemos. Porém, no nosso parco entendimento das entrelinhas da legislação, por trás desta sutileza, parece se abrirem brechas enormes para que o Estado se esquive de seus deveres para com ensino público. Dá a entender que o Estado assegura a oferta do ensino e não o ensino. O caráter dos incisos e também os artigos constitucionais, na Emenda nº 14, tornam-se vagos, abertos às mais diversas interpretações. Além disso, nas palavras de Neves, o FUNDEF acaba punindo aqueles que não tiveram acesso à escola na idade correta. Para nós esta punição, expressa a seguir pela autora, deve-se, entre outros, ao fato de o FUNDEF cobrir gastos apenas com alunos do ensino fundamental.

“O FUNDEF pune, ainda, os segmentos das camadas populares que não tiveram a chance de escolarizar-se na faixa etária regular dos 7 ao 14 anos. É excluído assim, da escolarização regular mínima, um contingente significativo de cidadãos. Cerca de 15% da população de quinze anos ou mais era ainda analfabeta em 1995, e apenas 8,25% da população de 10 anos ou mais havia completado em 1996 oito anos de escolaridade”(1999, p. 138).

Para os propósitos deste trabalho, basta salientar que o FUNDEF foi implantado compulsoriamente a partir de 1998, tendo como mecanismo básico de funcionamento o

confisco, em conta especial, de parte dos recursos vinculados à educação dos Estados e Municípios, os quais só retornam ao respectivo nível de governo na proporção das matrículas no ensino fundamental regular de sua respectiva rede. Mais do que um instrumento que assegure a valorização do magistério, universalização e melhora qualitativa do ensino fundamental, como apregoava o discurso oficial, o FUNDEF passou a funcionar como um grande chamariz utilizado pelos governos estaduais, com apoio explícito do MEC, para a assinatura de convênios de municipalização, transferindo alunos, prédios e mesmo pessoal aos municípios. De nossa perspectiva, o FUNDEF transformou-se num instrumento de coerção, no sentido gramsciano do termo<sup>5</sup>, por parte do poder central. O FUNDEF fortalece sobremaneira a noção de regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Apesar do FUNDEF ser apenas um pequeno fundo que cobre e muito mal apenas os gastos com o ensino fundamental regular, a eficiente propaganda oficial vai fixar no imaginário popular, e mesmo no âmbito dos que fazem educação, que aquele instrumento vai possibilitar ao governo investir maciçamente no ensino fundamental. No entanto, quando se analisa em profundidade esta questão do financiamento do ensino fundamental, percebe-se o quanto ela é enganosa. Ressalte-se que, ainda em 2001, a contribuição da União não chegou sequer a 3% do total de recursos envolvidos no FUNDEF, que era da ordem de cerca de 19 bilhões.

De acordo com estudos de Pinto, o FUNDEF não traz recursos novos para a educação; o que ele faz é criar uma subvinculação para o ensino fundamental dos recursos já existentes. O principal motivo para a aprovação do FUNDEF, na visão de Pinto, foi para desobrigar a União de aplicar pelo menos a metade de seus gastos constitucionais (18%) no ensino fundamental. Outro aspecto apontado por aquele autor, vale aqui ser ressaltado, é o valor mínimo por aluno estipulado pelo Presidente da República que em 1998/1999, era de R\$ 315,00 (no estado de São Paulo era de R\$ 657,00), quando estudos mostravam que para um ensino de qualidade este valor não poderia ser inferior a US\$ 1.000 por aluno/ano. Para agravar ainda mais a situação, este valor de R\$ 315,00 ainda era repassado aos estados e municípios, com um ano de atraso, na proporção direta do número de alunos matriculados no ensino fundamental regular. Excluem-se, desta forma, os alunos do ensino supletivo e da educação infantil do cômputo dos recursos do FUNDEF (1999, p. 86-87).

---

<sup>5</sup> Verificar na página 3, nota 7 item 2.

Lembramos que pela Constituição Federal o FUNDEF termina em dezembro de 2006 e só será reeditado através de uma nova Emenda Constitucional. Em suma, o FUNDEF tem o mérito de dar sustentação ao discurso oficial no tocante a uma certa “prioridade” para com o ensino fundamental.

### **2.2.1 A prioridade ao ensino fundamental entendida como combate à repetência<sup>6</sup>.**

A prioridade, no sentido de garantir o acesso à escola, dada ao ensino fundamental, tão proclamada pelo discurso oficial encontra amparo legal no regime de colaboração, tratado na Constituição Federal, no seu Art. 211, alterado nos parágrafos 1º e 2º pela Emenda Constitucional nº 14/96. Também a LDBEN nº 9394/96 trata do regime de colaboração no Art. 8º. Grosso modo podemos afirmar que a responsabilidade dos três níveis de poder para com o ensino fundamental, assim se apresenta:

Quadro 2- Regime de Colaboração - União, Distrito.Federal, Estados e Municípios.

<b>NÍVEIS DE PODER</b>	<b>ASSEGURA</b>	<b>PRIORIZA</b>
União	Ensino fundamental	Ensino superior
Estados e Distrito Federal	Ensino fundamental	Ensino médio
Municípios	Ensino fundamental	E.fundamental e E. infantil

Aparato legal à parte, por trás desta “prioridade” ao ensino fundamental, é possível detectar duas ações de astúcia do poder público: a) assegurar o acesso de um maior número de crianças e jovens das camadas populares à escola; b) eliminar burocraticamente a repetência e a evasão neste nível básico de ensino, utilizando-se de mecanismos mais flexíveis como ciclos e progressão continuada. Esta segunda ação (tentativa de dar um basta na repetência e na evasão) ganha contornos ideológicos e torna-se a grande peça publicitária do discurso oficial no período aqui tratado. O documento “Mãos à Obra Brasil”, proposta de governo do PSDB em 1994, já apontava o desequilíbrio entre os vários níveis de ensino do país. Utilizando-se de dados estatísticos o documento demonstrava que

<sup>6</sup> Sob a ótica da política educacional do então governo federal, a repetência além de ser um mal em si, provocava a evasão de alunos no ensino fundamental. Portanto, neste item, quando se fala em repetência, subentende-se também evasão.



86% dos alunos brasileiros que se encontravam no pré-primário e no primeiro grau, somente 9,5% atingiriam o segundo grau e, destes, apenas 4,5% chegariam à universidade. Estes dados evidenciavam, na visão dos futuros gestores, a seletividade no ensino elementar como conseqüência da repetência. Era, portanto, urgente concentrar os esforços oficiais no suposto “locus” do problema, ou seja, no ensino fundamental.

“A prioridade fundamental da política educacional do Governo Fernando Henrique consistirá em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar, de forma a garantir que as crianças tenham efetivamente a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino obrigatório. A educação no Brasil, entretanto, continua altamente seletiva, ou seja, poucos têm acesso ao segundo ou terceiro graus, porque a *repetência* impede a maioria de completar o primeiro grau” (1994, p. 109- grifo nosso).

Ainda de acordo com aquele documento, priorizar o ensino fundamental era combater a repetência e para que isso acontecesse era necessário racionalizar os sistemas públicos de ensino, prevendo, entre outras medidas, a informatização dos dados para um controle da União sobre os gastos de Estados e Municípios. Ficava claro no documento que os sistemas públicos de ensino – federal, estadual ou municipal – caracterizavam-se pelo desperdício financeiro e de esforços, gerando ineficiências. Em outros termos, caberia a União, a partir de então, a execução de uma política educacional voltada para a equidade social.

“O problema em nosso país é que gastam mal os recursos destinados à educação” (Ibid, p. 110).

No nosso entendimento, o documento “Mãos à Obra Brasil” aponta para uma reforma do sistema escolar na qual a prioridade não será o ensino fundamental ou qualquer outro nível de ensino e sim a busca de uma certa “qualidade” na gestão administrativa e financeira das escolas públicas. O resultado desta estratégia, como veremos no decorrer deste trabalho, será o aligeiramento dos conteúdos, o aligeiramento da passagem pela escola das crianças e jovens das camadas populares, o escamoteamento dos problemas de ensino-aprendizagem e a apresentação de dados estatísticos puramente para atender às expectativas dos organismos multilaterais, diga-se, Banco Mundial.

Outro documento emblemático deste período e que reforça com dados e argumentos as teses do documento anterior é “O Brasil na Virada do Milênio – trajetória do crescimento e Desafios do Desenvolvimento”. Elaborado pelo IPEA, o documento avança em direção à necessidade de se combater a repetência e a evasão, enxergando nesta ação a condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. Analisando a repetência e a evasão como consequência da baixa efetividade do sistema público brasileiro de ensino, o documento traz o seguinte registro:

“(…) a repetência e a evasão não são propriamente problemas, mas sintomas derivados de um problema: os efeitos da baixa efetividade. Como as escolas têm por regra ‘aprovar’ apenas aqueles alunos julgados aptos no domínio de pelo menos, uma fração mínima dos conteúdos curriculares que devem ser ministrados, quem não consegue é reprovado e tem de repetir a série, e quem repete várias vezes acaba desistindo, e evade”(1997, p. 104,105).

Diante disso, o documento irá propor a necessidade de redesenhar o sistema educativo do país para franquear tanto o acesso à educação básica a todos os cidadãos, quanto às trajetórias internas entre as diferentes modalidades e seqüências do sistema. Uma das saídas, já experimentada em vários países e em algumas regiões brasileiras, para corrigir o fluxo de alunos, notadamente, no ensino fundamental, seria a adoção de políticas na área educacional que dessem conta da:

“(…) unificação das séries iniciais, agrupando-se 1<sup>a</sup>/2<sup>a</sup> ou 1<sup>a</sup>/4<sup>a</sup> séries em ciclos básicos, outra, já em alguns estados, eliminando-se a seriação pelo agrupamento de alunos segundo a idade e/ou a progressão da aprendizagem/desenvolvimento, em ciclos de aprendizagem, mais ou menos como no sistema francês” (Ibid, p. 106).

Ao definir os pontos de uma possível política educacional, voltada para a qualificação e equalização do acesso e permanência da criança na escola, o documento lembrava que era preciso estimular a criatividade para a inovação e melhoria dos métodos logísticos e pedagógicos adotados pelas escolas e destacava:

“O desbloqueamento do fluxo escolar para incrementar o acesso às 5<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> séries, supressão da repetência ‘serial’, recuperação por seções curriculares e adoção de alternativas de recomposição do regime escolar e de calendários compensatórios para adolescentes economicamente ativos” (Ibid, p. 108).

Em nossa concepção, todo esse trabalho de convencimento político, ideológico e pedagógico efetuado pelas autoridades e pelos intelectuais subalternos a serviço do poder, tem por finalidade criar certos “consensos”: a) reformar as grandes redes públicas de ensino, entre elas a paulista, pois, de acordo com a ideologia vigente, são burocráticas, onerosas, ineficientes e difíceis de se adaptarem à agilidade e competitividade do mercado (Esta reforma só será possível se calcada em categorias como eficiência, resultados, produtividade e custo-benefício); b) deslocar a educação da esfera do espaço público para o espaço privado; c) retirar problemas como a repetência e a evasão da esfera política e tratá-los como deficiências técnicas, uma questão de mau gerenciamento das escolas; d) criar ou se apropriar de mecanismos, supostamente pedagógicos, como a organização do currículo através de parâmetros, a inserção quase que compulsória da comunidade na escola, uma certa autonomia escolar, os ciclos, a progressão continuada, etc (ver o Art. 24 da LDBEN nº9394/96).

Tendo em vista que estas redes de ensino atendem grandes massas urbanas, para adequá-las ao ideário neoliberal, este convencimento político/ideológico ampara-se na idéia de que o maior beneficiado com as reformas do sistema escolar será o estudante das camadas populares. Cynicamente, vai-se falar em inclusão social num processo de ensino que não tem como objetivos o bem comum, a solidariedade e a cidadania. Cynicamente, vai-se propor inclusão social das crianças e jovens das camadas populares em meio a esta terrível travessia da educação como direito à educação como mercadoria.

Fechamos este item com trecho de entrevista de Carlos Lessa, então professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sobre esta “prioridade” dada ao ensino fundamental por parte do então governo central:

“O modelo comprado pelo governo brasileiro é o mesmo defendido pelo Banco Mundial. Em tese, o discurso é até fantástico: ‘Vamos dar prioridade à educação primária’. No entanto, quando você lida com população, a idéia de priorizar é maldita. Na área da saúde, vamos supor que há dois focos a serem combatidos: as doenças infecciosas e as degenerativas. As primeiras atacam mais a população jovem, as demais atingem principalmente os mais idosos. Se o orçamento é limitado, o governo precisa decidir quem vai salvar. Você conseguiria tomar essa decisão? Não é possível decidir em respeito à pessoa humana. O direito à vida é absoluto, e a sociedade deve fazer o melhor que puder para respeitá-lo. Não dá para tratar a população como gado. É isso que está acontecendo com a educação, quando se decide dar prioridade à formação de mão-de-obra menos

qualificada. O direito à educação é como o direito à vida”(Folha de S.Paulo,6.11.2001, p. C5)

### **2.3 A ingerência de organismos multilaterais – Banco Mundial e FMI.**

Tanto a Lei Federal nº 9394/96 como a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, tornam-se os instrumentos que vão dar sustentação ao lugar “prioritário” que o ensino fundamental passa a ocupar nos discursos e documentos oficiais no último quartel do século XX em nosso país. É possível enxergar nessas medidas técnicas e políticas, tomadas pelo poder central na área educacional, tendo como eixo essa pretensa “prioridade” pelo ensino fundamental, a articulação entre o nacional e o global. De fato, esta ênfase dada ao ensino fundamental surge inicialmente no cenário internacional e é reforçada a partir da Conferência de Jomtien, como afirma Tommasi:

“A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, definiu a educação básica como prioridade para aquela década. Posteriormente a proposta de Jomtien foi abandonada pelo Banco Mundial que concentra seus investimentos no ensino fundamental”(2000, p. 133).

Para efeito desta pesquisa torna-se relevante assinalar aqui alguns aspectos da política educacional, para os países considerados “mercados emergentes”, defendida de modo agressivo pelo Banco Mundial, a partir daquele evento. Ao focalizar o papel desempenhado pelo Banco Mundial naquela Conferência, ao invés de tratar do evento em si, encontramos certo respaldo em estudos de Tommasi (Ibid, p. 254-266) que apontam, primeiramente, um desvio da proposta de Jomtien, centrada na aprendizagem para todos, para uma política educacional visando uma suposta melhoria da qualidade do ensino. Isto ocorreu no Brasil.

Um segundo aspecto verificado foi o de que a lógica do Banco Mundial – transformação produtiva com equidade – acabou sendo encampada pelos demais organismos organizadores da Conferência de Jomtien, especificamente, no tocante às políticas públicas para o ensino fundamental. Através destes e de outros aspectos, vai-se evidenciando a interferência do Banco Mundial em relação às medidas tomadas em âmbito internacional, como em relação àquelas implementadas pelo governo brasileiro na área educacional.

Portanto, cabe questionar até que ponto a definição de políticas públicas em educação no país, estabelecendo o ensino fundamental como “prioridade”, tiveram como paradigma as recomendações daquele organismo internacional. Como se sabe, na década de 90, com a derrocada do mundo dito socialista, o Banco Mundial teve suas funções realçadas e ampliadas. Coube a ele, juntamente com o FMI, implementar as políticas de reajuste econômico nos países latino-americanos. Certamente a transformação do BM em agência de fomento de políticas educacionais para o Terceiro Mundo e no maior centro de informação mundial sobre desenvolvimento não é mera coincidência; faz parte de um processo mais amplo de redistribuição produtiva do capital. Porém, não vamos aqui entrar em detalhes sobre como se deu esta política de reajuste econômico. Interessa-nos muito mais verificar como a educação se enquadrou neste reajuste. Ao que tudo indica, ao traçar as diretrizes educacionais desses países, através de um monitoramento rigoroso dos gastos na área social, uma das preocupações do BM foi com os altos índices de evasão e repetência verificados nas redes públicas desses países. Esta preocupação se manifesta por motivos estritamente econômicos, pois, na lógica do BM, cada aluno reprovado representa um custo adicional.

Sem querer forçar relações simplistas ou fundamentar esta dissertação em teorias conspirativas, torna-se imperativo captar qual a sintonia entre a adoção dos ciclos com progressão continuada pela SEE/SP e esta política educacional mais ampla. As medidas tomadas, a partir de 1998, pela SEE/SP, responsável pela implantação da medida em todas as escolas de ensino fundamental, confundem-se com o receituário do Banco Mundial. Citamos aqui, entre outras medidas tomadas pela SEE/SP, uma certa descentralização da rede pública de ensino através de um processo brutal de municipalização das escolas e terceirização dos serviços e das avaliações internas e externas que ensejaram uma suposta competitividade como a relação mais importante na busca da tão proclamada eficiência e equidade do aparelho escolar. Vale lembrar que, para o BM, não é pela solidariedade do Estado com a sociedade e os economicamente desfavorecidos, mas somente através da competição que os problemas são resolvidos. A inclusão social dá-se pela competição; os mais aptos triunfam. Além destas questões de cunho político, medidas técnicas, aparentemente simples, foram implementadas, quais sejam: uma maior oferta de livros e de instrumentos tecnológicos; uma maior concentração em matérias que fornecem habilidades

consideradas básicas(ler, escrever, contar); e até recomendação para que o número de alunos por sala nunca fosse inferior a 40 ou 50, além de uma contraditória valorização do magistério. Contraditória, porque o corpo docente, notadamente por sua atividade sindical, sempre foi visto com desconfiança, como empecilho à implantação das medidas neoliberais defendidas no período. A suposta melhoria da qualidade do ensino fundamental não significa, no receituário do BM, melhoria dos salários e tampouco a qualificação profissional do professor. Em São Paulo, a título de exemplo, em nome desta suposta valorização do magistério, foi aprovada nessa época a Lei Complementar 836/97 para atender às exigências do FUNDEF (SEE/SP, 1998, p. 7) e que acabou por subtrair uma série de conquistas do magistério (entre outros prejuízos, a LC nº836/97 acabou com o nível universitário para o Professor de Educação Básica I e deixou em aberto a progressão de carreira, sem regulamentação).

Retomando a nossa questão primeira – a ingerência do BM na configuração da política educacional brasileira no último quartel do século passado e, para a sua melhor compreensão, recorreremos à história. A relação do Banco Mundial com a educação pública brasileira remonta a 1960. Naquela época, o BM priorizava a infraestrutura, ou seja, a construção e/ou reforma de escolas, mas, a partir de 1970, este organismo passou a firmar convênios e liberar verbas para a antiga educação primária. Este interesse do BM em financiar o setor social, no caso, o ensino fundamental, em nosso país, não se reveste de nenhum caráter filantrópico, assistencial e tampouco se trata de doação. O BM está vinculado ao FMI e, sem o aval deste, não há possibilidades de estabelecer negociações com o BM. As operações bancárias do BM na área educacional realizam-se como a de qualquer banco em qualquer área. Trata-se de emprestar capital e receber juros de mercado pelos empréstimos. Além do mais, todo empréstimo efetuado pelo BM tem de ser garantido (avalizado) pelo país tomador do dinheiro. É interessante observar que o BM não se limita a responder pedidos de empréstimos. A instituição possui “experts” (burocratas travestidos de educadores) espalhados por todas as regiões do planeta que estimulam os governos locais a contrair estes empréstimos. No Brasil, a título de ilustração, foram ou ainda são “experts” desta instituição, Paulo Renato Souza (ex-Ministro da Educação da era FHC) e o “Consultor Educacional” Cláudio de Moura Castro, entre tantos outros. O financiamento do BM ao ensino fundamental, no Brasil, e particularmente em São Paulo, obedece, portanto, à

lógica de mercado globalizado, desenhado a partir do modelo político/econômico definido como neoliberal. As reformas impostas pelo BM as quais, em última instância, visam a redução dos gastos públicos com educação, se escamoteiam na premissa de que a escolarização como monopólio do Estado gera uma burocracia ineficiente e estúpida, que encoraja o desperdício. Melhorar o acesso, a equidade e qualidade implicam em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo do país. Na perspectiva desta instituição, a reforma educativa – entendida como reforma do sistema escolar<sup>7</sup>, é não só inevitável como também urgente. Adiá-la traria sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países intitulados de “mercados emergentes”.

Esta lógica de caráter neoliberal, viabilizada pelo BM quando da implantação das políticas públicas educacionais, aprofunda-se, no entanto, nos anos 90. Documentos mostram que, naquele período, o BM estabeleceu convênios e concretizou empréstimos para projetos de melhoria da educação básica, implementados nos estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais e em outros nove estados do Nordeste. Na tentativa de mostrar mais claramente o papel desempenhado pelo BM na formulação e implementação da política educacional do país, supostamente voltada para o ensino fundamental, recorremos a Tommasi, quando afirma:

“O governo Fernando Henrique vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatização e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, flexibilização dos monopólios, **a concentração dos recursos para a educação no ensino básico**, entre outras” (ibid, p. 37, grifo nosso).

Em relação aos financiamentos e as recomendações do BM à educação pública estadual paulista, encontramos nos escritos da mesma autora, o seguinte registro:

---

<sup>7</sup> Por todas as observações feitas por nós no decorrer deste texto, entendemos não ter ocorrido no país, nas duas últimas décadas do século XX, uma reforma educacional e sim, escolar. Nenhuma reforma educacional séria é feita de uma só vez. É preciso começar por experiências pilotos, em uma sala de aula, uma escola ou uma universidade em que novas técnicas e metodologias sejam utilizadas onde os saberes necessários para uma educação do futuro e de caráter emancipador componham o currículo. Teríamos, desde o começo da escolarização, temas nos quais se buscaria compreender e agir sobre o nosso tempo, os nossos dilemas e desafios, além da compreensão humana nos seus aspectos biológicos, físicos, culturais, sociais e psíquicos. Uma reforma educacional jamais poderia se pautar única e exclusivamente pela lógica mercadológica, como se observa nas ações do poder público nestes tempos de globalização.

“De fato parece existir uma fundamental consonância de orientações entre os atuais dirigentes do MEC, das Secretarias estaduais de Educação de São Paulo e Minas Gerais e os funcionários do Banco, já que vários formuladores de políticas educacionais passaram de um campo a outro (nos dois sentidos)” [Ibid, p. 220, parênteses no original].

Para reforçar e concluir as argumentações desenvolvidas neste tópico, cujo objetivo é mostrar a ingerência do BM na formulação das políticas educacionais para o ensino fundamental, pontuamos documento daquele organismo, intitulado “O Banco Mundial e a Educação no Brasil”. O documento acessado no site do BM ([www.obancomundial.org](http://www.obancomundial.org)) em língua portuguesa, em 18/8/02, cingidamente destaca e elogia as ações recentes na área de educação pública no Brasil. Entre elas, o aumento considerável da abertura como da frequência em escolas de 1º e 2º graus (sic); a aprovação da nova LDBEN - Lei 9394/96; a criação do FUNDEF; o desenvolvimento de parâmetros curriculares nacionais (PCN); a criação de um sistema sólido e confiável de avaliação e informação educacional (SAEB); a transferência direta de recursos às escolas; o programa de distribuição de livros didáticos e a melhoria física da infraestrutura das escolas.

Ao lado desses pontos, considerados como avanços, o texto do BM aponta algumas deficiências no sistema educacional brasileiro que deveriam ser corrigidas para que se pudesse alcançar as metas do Plano Nacional de Educação. Dentre elas, os baixos níveis médios de escolaridade, sendo 5,7 anos para as mulheres e 5,4 anos para os homens; a baixa taxa de alfabetização da população na faixa etária igual ou superior a 15 anos (85%); a alta disparidade idade/série no ensino fundamental (60% dos alunos), sendo que muitos desses alunos demoram em média 11,2 anos para completar 8 anos de estudos; taxa agregada de reprovação e abandono de 30% no primeiro grau; taxas líquidas de matrícula de 19% no segundo grau(sic); altas desigualdades regionais: no Sudeste, as taxas de alunos que completam a 8ª série são duas vezes maiores que as encontradas no Nordeste; e alta proporção de professores sem formação adequada.

O Banco Mundial ainda informava que; para assessorá-lo no desenvolvimento de sua estratégia no setor educacional, fora criado; em novembro de 1997; um Grupo Consultivo composto de especialistas oriundos da sociedade civil e do mundo acadêmico. Pelo que se pôde deduzir, os negócios do BM na área educacional brasileira parecia que estavam indo muito bem, pois naquela época sete projetos do BM, em fase de



implementação, representavam programas de aproximadamente US\$ 3,4 bilhões, sendo que os desembolsos dos empréstimos do Banco para o setor da educação chegaram a US\$ 850 milhões no período de 1990-1998(www. obancomundial.org).

Em suma, o BM apresentava os seus objetivos estratégicos para “ajudar” o Brasil a atingir a meta geral para o setor educação e, sem cerimônias, destacava o aumento da qualidade do ensino, o estabelecimento de adequada coordenação das atividades educacionais nos níveis Federal, Estadual e Municipal (Lembram do regime de colaboração União, Distrito Federal, Estados e Municípios escrito no Art. 8º da LDBEN???)?. E mais: para o Banco Mundial fazia-se necessária a implantação em nosso país de um sistema que promovesse o aprendizado duradouro para todos os brasileiros e que formasse cidadãos que tivessem ao mesmo tempo consciência social e habilidades para o emprego. E, rigorosamente dentro do receituário neoliberal, o Banco Mundial propunha a criação de uma rede escolar com professores motivados e bem preparados, com diretores eficientes e confiáveis, com autonomia, apoiada por uma comunidade envolvida e na qual as crianças gostassem de estudar.

Para concluir, é importante observar que o discurso pedagógico hegemônico, especificamente este encampado pelos burocratas do BM, apropria-se de palavras e conceitos (cidadania, qualidade no ensino, autonomia, etc..) até então próprios de um discurso tido como progressista. Torna-se difícil acreditar que uma instituição como BM, por tudo o que ela representa como sustentáculo do sistema capitalista, possa ter um sincero interesse em investir na qualidade da escola pública brasileira, pelo menos naquilo que entendemos como qualidade, ou seja, investimento no saber para transformar a situação de vida das camadas populares. Torna-se difícil acreditar no discurso do BM quando se tem em mente que a escola tem a função de possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade. Em todo caso, ao ressaltar, uma vez mais, o caráter ideológico da ação do BM, resta-nos remeter às análises de Silva Jr, quando afirma que esta instituição (BM) tem desenvolvido o papel de um intelectual coletivo internacional no mundo dito globalizado (2002, p. 33).

Em nossa pesquisa empírica de campo, de caráter ilustrativo, levada a cabo em escola de ensino fundamental na periferia de Piracicaba/SP, e também no nosso dia-a-dia dentro das escolas públicas, inclusive na direção de uma unidade na periferia da zona oeste

de São Paulo (EE Cohab Raposo Tavares) observamos o seguinte fenômeno: nos intervalos das aulas (recreios) os estudantes apareciam com os seus CD de música (rap, pagode, rock, tecno, axé, forró, etc..) para serem tocados. A maioria daqueles CD era pirata. O som era horrível e corríamos o risco de estragar até a aparelhagem de som, mas dava para dançar. Parece-nos que a educação transformada em mercadoria segue a mesma lógica. Existem mercadorias de primeira qualidade e de péssima qualidade. Como a esta grande massa de estudantes da periferia, que por razões óbvias, é negado o acesso ao produto de primeira (este está reservado às elites), só resta o produto pirateado. Sim, a esta massa basta uma educação pirateada, um ensino pirateado, com progressão continuada pirateada, com avanço pelos ciclos sem nenhum índice de desempenho escolar, com diploma. Que fazer?

### CAPÍTULO 3 – CONTEXTO E TRAJETÓRIA DOS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO

“A restauração conservadora sentencia a educação das maiorias ao mais perverso destino: transformar-se na caricatura de um passado que nunca chegou a efetivar suas promessas democratizadoras, dentro de um modelo social já irreversivelmente marcado pela desigualdade e pela dualização” (Gentili, 2001, p. 249).

Neste capítulo, procuramos explicitar o quanto a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada não foi um ato de boa vontade e sabedoria política da SEE/SP em prol do estudante repetente e evasor das escolas públicas estaduais paulistas. Tampouco, a medida objetivou promover a inclusão social dos estudantes das camadas populares.

No plano político, a implantação dos ciclos com progressão continuada segue as diretrizes das políticas públicas de caráter neoliberal orquestradas por burocratas e intelectuais subalternos<sup>1</sup> ligados ao MEC / SEE/SP / CEE/SP, em conformidade com as orientações emanadas pelo Banco Mundial. O Comunicado SE de 22 de março de 1995, ao nosso ver, reproduz ponto a ponto as premissas de certa política educacional hegemônica, cujo paradigma é a lógica mercadológica, sustentada pela relação custo-benefício e pela absoluta prioridade ao chamado “equilíbrio fiscal”, com cortes violentos de despesas mesmo em áreas sociais como a educação.

No plano pedagógico, a medida foi inspirada em aspectos do Ciclo Básico (CB) da Jornada Única, das Escolas-Padrão e, notadamente, no projeto “Inovações no Ensino Básico”, patrocinado pelo Banco Mundial, experiências<sup>2</sup> estas ocorridas nos governos imediatamente anteriores à gestão Mário Covas (PSDB). Analisando o discurso oficial, é possível destacar que os ciclos com progressão continuada se apresentavam, quer na sua metodologia, quer nos seus princípios, com a disposição de colocar o estudante no centro

---

<sup>1</sup> Para Gramsci, são “os grandes intelectuais” que elaboram a filosofia básica do bloco histórico e são os “intelectuais subalternos” que a difundem em todos os níveis da sociedade civil, transformando-a em “concepção de mundo”(2001, p. 22). Diante disso, entendemos que a noção de “concepção de mundo” nada tem a ver com uma gnose espontânea.

<sup>2</sup> Experiências pedagógicas ocorridas na rede oficial de ensino nos governos Montoro, Quéricia e Fleury e que serão detalhadas no decorrer deste capítulo.

do processo ensino-aprendizagem, entendendo ser este capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Tanto no âmbito político como no pedagógico, a proposta de ciclos com progressão continuada, implementada pela SEE/SP foi cimentada por um discurso, cuidadosamente elaborado, que procurava nos convencer, de diversas maneiras, que estava decretado o fim da repetência e da evasão na rede oficial de ensino. É possível observar o quanto este discurso foi e continua sendo equivocado. Deste modo, pensamos traçar o itinerário dos ciclos com progressão continuada, cujo ápice acontecerá em 1998, com a implantação deste tipo de organização do ensino fundamental em todas as escolas da rede pública estadual.

### **3.1 A política educacional paulista no período de 1995-1998.**

A SEE/SP, através do Comunicado SE de 22 de março de 1995, tornava público a todos os integrantes do Quadro do Magistério, de Apoio Escolar (diretores, vice-diretores, supervisores de ensino, etc..) e da Secretaria da Educação as Diretrizes Educacionais para o sistema de ensino no período compreendido entre janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.

O diagnóstico utilizado pela SEE/SP apontava que nos vinte anos anteriores a educação pública paulista vinha sofrendo um processo de deterioração e até mesmo de retrocesso. Em consonância com a esfera federal, a educação no estado de São Paulo havia permanecido não só caótica como também desorganizada. Se havia ocorrido um crescimento quantitativo da rede de ensino público estadual (construção de mais escolas e aumento do número de matrículas), a qualidade<sup>3</sup> do serviço estava longe daquilo que os novos gestores concebiam como uma política pública razoável na área educacional. Entre os fatores que determinavam a “má qualidade” do ensino destacavam-se a formação deficiente dos professores, a falta de controle dos dados estatísticos; o excessivo número de alunos em defasagem idade/série<sup>4</sup>, a Jornada Única e a Escolas-Padrão, que não haviam surtido o efeito positivo necessário. É bom lembrar que estas deficiências não foram

---

<sup>3</sup> Interpretamos que qualidade aqui é entendida como a “boa” gestão administrativa e financeira da rede de ensino. Pedagogicamente, qualidade se restringe à tentativa de ensinar às crianças e jovens os rudimentos da leitura, da escrita e da matemática.

<sup>4</sup> “Defasagem, na escola, é o descompasso entre a idade cronológica do aluno e a série cursada, considerando-se 7 anos como idade de ingresso no ensino fundamental, trata-se de atraso escolar, devido à repetência ou ingresso tardio na escola” (SEE/SP/CIE – Boletim Informativo nº 5- out/02).

sanadas. Em alguns casos, como vai revelar a nossa investigação, houve um aprofundamento delas. No entanto, o documento centrava sua crítica na postura do Estado (SP) como mero gestor do sistema de ensino estadual. De acordo com aquela análise, em nenhum momento, ao longo daqueles últimos vinte anos, o governo (estadual) tinha se constituído em liderança articuladora e integradora das diferentes administrações municipais e de outras instâncias responsáveis pela educação pública em São Paulo. Para os então gestores do ensino público estadual, enquanto em outros estados da federação<sup>5</sup> observava-se um avanço no modo de gerir o sistema de ensino e as escolas públicas, São Paulo mantivera-se de costas para o futuro.

O Comunicado SE nº 22/95 apresentava os seguintes dados do estado de São Paulo: população de 33 milhões de habitantes, dos quais um terço com idade entre 4 e 19 anos, ou seja, na faixa etária da escolaridade básica, alcançando o total de 11 milhões de crianças e jovens a serem educados. A SEE/SP contava com 360.000 profissionais do ensino, 62.000 funcionários, 6.700 escolas, 6.637.000 alunos, dos quais 5.254.000 encontravam-se no ensino fundamental. Os dados, segundo o dispositivo legal, davam o diagnóstico e possibilitavam uma linha de ação visando, inicialmente, combater a ineficiência, o centralismo, a burocracia e a morosidade da máquina administrativa. Propunha também articular de forma efetiva a parceria e cooperação entre o governo e outros setores da sociedade civil (leia-se parceria com os municípios) visando a transferências de escolas estaduais, (“municipalização”), bem como utilizar racionalmente os recursos humanos, físicos, materiais e financeiros, possibilitando maior autonomia à escola.

Destacava também outras deficiências da rede oficial de ensino, quais sejam: jornada de trabalho diferenciada entre as escolas comuns e Escolas-Padrão (à época, em torno de 1.200); descompasso entre hora-aula (40, 45 ou 50 minutos) e hora relógio, o que acarretava distorção na jornada de trabalho; módulo de pessoal técnico administrativo incompleto; atribuição de funções a pessoal pouco preparado; privilégio das atividades administrativas em detrimento das pedagógicas; descentralização morosa de verbas, as quais percorriam uma série de instâncias administrativas, sem atingir a atividade-fim; atualização insuficiente dos recursos humanos; baixos salários de professores, gestores e

---

<sup>5</sup> Provavelmente, a então secretária Rose Neubauer estivesse se referindo a Minas Gerais. Lá, conforme deixa transparecer citação tomada de Tommasi (p. 60 deste trabalho) Neubauer havia assessorado o BM na implantação de projeto de gerenciamento das escolas da rede pública.

funcionários; o sistema de gratificação e, por fim, lembrava que, pela Constituição do Estado, após cinco anos, todas aquelas gratificações teriam que ser incorporadas aos salários.

É pertinente afirmar que a política educacional do Estado de São Paulo, formatada no Comunicado SE nº 22/95, fundamentava-se em duas principais diretrizes, as quais foram sendo implementadas através de um rigoroso cronograma:

Quadro 3 – Medidas e Projetos da SEE/SP

1ª DIRETRIZ	2ª DIRETRIZ
RACIONALIZAÇÃO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA	MUDANÇA NO PADRÃO DE GESTÃO
Extinção das DRE	Progressão continuada
Indicação dos Dirigentes	Classes de aceleração
Cadastramento dos alunos	Salas ambientes
Reorganização das escolas	Escola nas férias
Fortalecimento das Diretorias de Ensino	PEC
Municipalização	SARESP
	Regimento das escolas

Fonte: Adaptado de Viriato, Edaguimar Orquizas –Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998): Desconstrução da Escola Pública, p. 84.

Quadro 4 - Cronograma das Medidas e Projetos da SEE/SP.

PERÍODO	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Janeiro	Extinção das DRE	Municipalização	Programa de educação continuada	Progressão continuada e ciclos				
Março Abril	Indicação dos Dirigentes	saresp	saresp	saresp	saeb			
Junho Julho	Fortalecimento das Diretorias de Ensino	Classe de aceleração						
Agosto	Cadastramento dos alunos							
Novembro	Reorganização das escolas					saresp	saresp	
Dezembro								saresp

Fonte: Adaptado de Viriato, Edaguimar Orquizas –Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998): Desconstrução da Escola Pública, p.87.

Os dois quadros (3,4) demonstram, uma vez mais, o quanto as ações governamentais foram programadas. Isso contraria um certo senso comum, que prevalecia na rede oficial de ensino, tentando nos fazer compreender que as medidas eram somente o resultado dos esforços de uma Secretária da Educação empreendedora e voluntariosa, disposta a enfrentar os interesses políticos e “corporativistas”, em prol da escola pública.

Aprofundando a análise dos dois quadros, podemos afirmar que a política educacional proposta e depois implementada pelas administrações Covas/Alckmin sustentava-se claramente em duas categorias: a descentralização<sup>6</sup> e a desconcentração.

<sup>6</sup> A categoria descentralização tem uma longa história a qual não vamos explicitar aqui. Interessa-nos compreender esta categoria como ela se apresenta nos limites da política educacional implantada no país e no estado de São Paulo em fins da década de 90. Em nossa avaliação, o modo como vai se processar a descentralização no período aqui estudado colocará em “xeque” sua concepção como sinônimo de democracia, de condição para a participação e autonomia dos cidadãos, absorvida no contexto de luta contra o regime militar, com traços centralizadores e autoritários, ocorrida nas décadas anteriores.

Quanto à descentralização proposta, entendemos que ela ocorreu conforme a perspectiva neoliberal, economicista, com o intuito de controlar os gastos públicos, notadamente, através da municipalização das escolas estaduais. Foi uma descentralização decretada a partir da ótica administrativa. Em nenhum momento houve a partilha do poder com a comunidade escolar. Assim sendo, não houve descentralização, quando se entende por esta categoria a redistribuição do poder central.

Quanto à categoria desconcentração (no geral entendida como delegar determinadas funções à comunidade local), talvez definisse melhor o que aconteceu, porém, com algumas ressalvas. Com as decisões permanecendo centralizadas, o Estado transferiu para a comunidade escolar certas “tarefas”, quais sejam, a manutenção física dos prédios escolares, o gerenciamento de verbas, a responsabilidade pela diminuição dos altos índices de violência ocorridos no interior da escola, etc..

A iniciativa, aparentemente democrática, escamoteia alguns fatos. Primeiro, a comunidade assume a educação pró-forma, desresponsabilizando o Estado da exclusão (negação de uma educação de qualidade social às camadas populares) provocada pela política educacional hegemônica. Segundo, a desconcentração promovida tem como único objetivo assegurar a eficácia do poder central, em um movimento de cima para baixo. Terceiro, o rigor da legislação garante a homogeneização ideológica na educação e centralização administrativa.

Em suma, a desconcentração não vem acompanhada por uma autonomia real da comunidade local para definir e decidir sobre aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos e exigir cada vez mais do Estado os recursos necessários para a manutenção de uma escola pública com qualidade social para todos.

Feitas estas ressalvas, durante a implantação daquela política de reforma do sistema escolar público paulista (na nossa concepção, rigorosamente dentro de uma perspectiva mercadológica), foram extintas as DRE e o número de Delegacias foi reduzido. Estas passaram a se denominar Diretorias Regionais de Ensino. Quanto aos Delegados de Ensino, hoje Dirigentes Regionais de Ensino, na primeira gestão Mário Covas (1995-1998), prevaleceu um suposto critério técnico para a escolha desses profissionais (houve uma prova avaliativa e a escolha de um nome pelo Governador a partir de uma lista tríplice), mas no início da segunda gestão, em 1999, muitos daqueles “concursados” perderam os



seus postos ou foram remanejados para Diretorias distantes, de acordo com os interesses da SEE/SP. A CENP sofreu um processo de esvaziamento, inclusive, com a extinção de algumas equipes pedagógicas, citamos aqui a de Filosofia.

Dentre as medidas desta política de “descentralização”, implementadas pela SEE/SP, merece destaque a municipalização do ensino. Impulsionada pela promulgação da Emenda Constitucional nº 14, de 12/9/96, pelo Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental (Decreto 40.673/96) e também pela reorganização das escolas de 1ª a 4ª séries (Decreto 40.510/95), a municipalização avançou enormemente no Estado de São Paulo. Dados da própria SEE/SP<sup>7</sup> apontavam que, em 2003, 551 municípios paulistas já possuíam redes próprias de ensino contra 72 em 1995.

Como Diretor de Escola, tivemos a oportunidade de conviver com estudantes, professores e comunidade de uma escola prestes a ser municipalizada. Tal fato ocorreu em 2003, na EE.Profº Erotides de Campos, uma escola, quase rural, do município de Charqueada/SP. Além de todos os traumas pelos quais passamos, saímos daquela experiência com a convicção de que o processo de municipalização, promovido pela SEE/SP, era uma maneira indireta de privatizar o ensino público. Como aquele município não possuía experiência, estrutura física ou pedagógica para gerir uma rede de escolas, por mínima que fosse, o serviço de capacitação de pessoal, organização das escolas e diretrizes pedagógicas foi terceirizado para uma grande empresa da área de ensino, o Objetivo<sup>8</sup>. A empresa, além do lucro financeiro, encontrou todas as facilidades para incutir na mente de crianças e jovens o seu ideário pedagógico, embasado em valores mercadológicos. No dia seguinte à tomada da escola pela prefeitura, os estudantes já tinham em mãos apostilas fornecidas por aquela empresa de ensino. Por sua vez, a SEE/SP, juntamente com o seu órgão “descentralizado”, a Diretoria de Ensino de Piracicaba/SP, respiraram aliviados por se livrarem de mais uma escola.

Este episódio, na nossa compreensão, serviu como amostragem de como o processo de municipalização está se desenrolando em todo o estado. Sabemos que a maioria dos

---

<sup>7</sup> SEE/SP Notícias – [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br) - acessado em 20.12.2003.

<sup>8</sup> Um dos maiores conglomerados de ensino particular do país, que inclui o grupo empresarial Objetivo. Seu proprietário, João Carlos Di Gênio, cultiva amizades em todos os poderes públicos (Revista Isto é – Dinheiro-nº1584 de 14.5.2003).

municípios, sem condições estruturais, está apenas repassando as verbas públicas para as grandes empresas de ensino do setor privado. Serviu também para mostrar a falta de compromisso da SEE/SP com a questão pedagógica, com a “qualidade” do ensino, com a progressão continuada e os ciclos.

A municipalização e os interesses econômicos que ela encerra, como foi explicitado no Capítulo 2, a partir da p.49 deste trabalho, acabam sendo determinantes e se sobrepõem a qualquer ideal de uma escola inclusiva, voltada aos interesses das camadas populares. Diante deste processo macabro que vem ocorrendo em todo o estado, a SEE/SP tem informado, com certo ar de triunfo, que 2 milhões de estudantes já estão em escolas municipalizadas e que 2.242 professores perderam os seus empregos<sup>9</sup>.

Para concluir este tópico, destacamos, do Comunicado SE nº 22/95, dados, que vão preparar corações e mentes para a necessidade dos ciclos com progressão continuada na rede oficial de ensino. Estes dados fazem parte, na nossa concepção, das “mudanças no padrão de gestão” (Cf. Quadro 4, p.67)

O documento dizia que em 1992, no então ensino de 1º e 2º graus, as perdas por evasão e repetência tinham alcançado 1.476.000 alunos, o que representava cerca de 25% do total de matrículas no sistema. Sendo que cada aluno tinha um custo médio de US\$220,00 para o Estado, o número representava um desperdício da ordem de US\$324.720.00. Para combater esta equação perversa (repetência + evasão = desperdício do dinheiro público) a SEE/SP propunha a capacitação dos professores da rede de ensino através de convênio com as universidades públicas paulistas - USP, UNICAMP, UNESP e UFSCar. Ao lado disso, as escolas passariam a ter apenas três períodos de funcionamento, sendo que o período noturno duraria quatro horas<sup>10</sup>. Contariam também com um Professor Coordenador Pedagógico, com duas horas de HTPC e três horas de recuperação de alunos. Visando ainda a “qualidade” do ensino oferecido, o documento dava destaque para uma “certa cultura da avaliação” e apontava para um instrumento externo para este fim, o SARESP. Por fim, estabelecia a necessidade urgente de medidas de correção de fluxo, ou

---

<sup>9</sup> SEE/SP/Centro de Informação Educacional – CIE – Boletim informativo nº 1 – Agosto de 2002 e SEESP notícias de 20.12.2003.

<sup>10</sup> Informamos que hoje, extraoficialmente, as aulas do período noturno nas escolas estaduais iniciam-se às 19 h e se encerram no máximo às 22h30. Como segurar nas escolas alunos e professores até às 23h diante da violência e transporte público precário que assolam as nossas cidades?

seja, recuperação<sup>11</sup> e avaliação nas férias (alterada conforme explicação da nota nº 4, p.2), aceleração, dependência parcial para alunos do ensino médio e regime de progressão continuada e ciclos para aqueles do ensino fundamental. A correção de fluxo<sup>12</sup>, segundo o documento, fazia-se necessária devido à repetência e a evasão que atingiam em torno de 30% dos alunos da rede e, este fato, era improdutivo do ponto de vista econômico.

### **3.2 A genealogia pedagógica dos ciclos com progressão continuada na rede oficial de ensino.**

A organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada, prevista na LDBEN/96, Parágrafos 1º e 2º, do Artigo 32, foi normatizada pelo Conselho Estadual de Educação através da Indicação CEE/SP nº 8/97 e Deliberação CEE/SP nº 9/97 de 30 de julho de 1997 e passou a vigorar a partir de 1998 em todas as escolas da rede estadual, através da Resolução SE nº 4/98, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE), em 15 de janeiro de 1998. A idéia que dá sustentação ao texto legal se encontra no seu Artigo 1º, assim expresso:

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

I-Ciclo correspondente ao ensino de 1ª a 4ª série;

II-Ciclo correspondente ao ensino de 5ª a 8ª série”(Diário Oficial do Estado de São Paulo, 15/1/98, Seção I, p. 19-20).

Embora os ciclos com progressão continuada revestirem-se de legalidade, somente em 1996, com a promulgação da LDBEN 9394, apesar de um tom, aparentemente crítico, por parte dos então gestores da educação pública paulista, registrado no Comunicado nº 22/95, sobre a política educacional desenvolvida nos governos Montoro, Quéricia e Fleury, parece-nos que a implantação destes mecanismos, a partir de 1998, veio na esteira de quatro outros projetos e/ou medidas que já configuravam uma política de requalificação<sup>13</sup> da rede estadual de ensino, quais sejam:

---

<sup>11</sup> “Recuperar: V.t.d. recobrar o perdido; adquirir novamente”(Aurélio, 1995, p. 556). Diante da realidade da rede de ensino, entendemos que o termo é inadequado. O aluno não pode se reapropriar de algo que nunca possuiu. São utilizados termos sem explicitar seus conteúdos, pois a confusão ajuda o fracasso dessas experiências. Não se trata de conspiração, mas de simples desconsideração para com os cidadãos.

<sup>12</sup> Ver nota explicativa nº 4 a página 64.

<sup>13</sup> Em nosso entendimento, requalificação significa adequar a rede de ensino às recomendações do Banco Mundial.

a) “Ciclo Básico” (CB), implementado na gestão Franco Montoro (PMDB-1983-1986) através do Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, visava ampliar as oportunidades de escolarização da população. Implantado em 1984, o CB estabelecia um “continuum” entre a 1ª e 2ª séries. A medida abrangia todas as escolas públicas estaduais. Comentários sobre os resultados desta experiência encontram-se no 1º capítulo deste trabalho, página 36.

b) Outra fonte de inspiração dos ciclos com progressão continuada foi a “Jornada Única de Trabalho Docente e Discente”, ocorrida na gestão Orestes Quércia (PMDB-1987-1990), Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988. Com essa nova jornada de trabalho docente, o período de permanência diária da criança na escola saltava de três horas e meia para seis horas. Ao mesmo tempo, fixava o docente em uma única escola e em uma só classe, assegurando-lhe horário remunerado para preparação de aulas, correção de trabalhos, reuniões pedagógicas e capacitação em serviço, de modo a cumprir uma jornada de quarenta horas semanais. A medida atingiu 75% das escolas estaduais.

c) Os ciclos com progressão continuada procedem também do projeto “Escolas- Padrão”, ocorrido na gestão Luiz Antonio Fleury Filho (PMDB-1991-1994), Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. No período de implantação do projeto e não por conta dele, o ano letivo passou de 180 para 200 dias letivos, em todas as escolas do país. Em relação ao projeto Escolas-Padrão, propriamente dito, pretendia-se que fossem criadas as condições mais favoráveis ao desenvolvimento de projetos e ao incremento de ações voltadas à melhoria do ensino, condições estas que seriam gradativamente estendidas a todas as unidades escolares. Nas Escolas-Padrão, além da duração dos turnos diurnos de cinco horas diárias para todas as séries, era ampliado o regime de Jornada Única para o professor de até a 4ª série do ensino fundamental. A medida atingiu apenas 20% das escolas públicas estaduais. Cumpre ressaltar que do projeto Escolas-Padrão foram incorporados, quando da implantação da progressão continuada e ciclos em 1998, a extensão da gratificação de 30% do RDPE para todos os docentes e o HTPC.

d) Por fim, é possível estabelecer relação entre a implantação dos ciclos com progressão continuada com o projeto de “Inovações no Ensino Básico” (Resolução SE nº264, de 24 de outubro de 1991). Ressaltamos que o IEB foi o primeiro projeto na área educacional financiado pelo Banco Mundial em São Paulo naquele período. As negociações

com o Banco Mundial começaram em 1987 e o primeiro depósito caiu em junho de 1992. Os demais caíram nos anos seguintes, provavelmente na gestão Mário Covas. De acordo com Tommasi, o projeto visava o fortalecimento da Jornada Única/Ciclo Básico e envolveu, inicialmente, o montante de US\$ 459,82. Outros valores foram acrescentados enquanto o projeto ia sendo implementado (2000, p. 223).

Documento do Banco explicitava o objetivo de financiar este projeto educacional no Estado de São Paulo:

“O projeto de São Paulo, assim como foi o projeto Edurural [projeto educacional implantado na zona rural nordestina pelo Banco], inclui um componente importante de pesquisa e avaliação que contribuirá para a compreensão de que tipos de investimentos educacionais representam maior relação custo-benefício para a melhoria do rendimento escolar de crianças de baixa renda”(1995<sup>a</sup>, p. 59, colchete nosso).

Com a finalidade de analisar alguns aspectos deste projeto do Banco Mundial, ou seja, contrastar os resultados obtidos pelos alunos de escolas com e sem Jornada Única e de Escolas-Padrão com e sem Jornada Única, uma pesquisa, de caráter empírico, foi realizada entre 1992 a 1994 pela Fundação Carlos Chagas-SP. O trabalho encomendado pela Secretaria da Educação junto àquela fundação, coincidentemente ou não, fora encabeçado pelas então pesquisadoras Rose Neubauer (futura Secretária da Educação na gestão Covas – 1995-1998-2002), Cláudia Davis e Yara Espósito (estas duas últimas viriam a assessorar Rose Neubauer quando Secretária). Deu-se, nessa pesquisa, destaque ao Ciclo Básico, priorizando as escolas da região metropolitana, inseridas no projeto IEB.

Segundo o relato, a pesquisa desenvolveu-se em cima de dois fatores: os atores do sistema educacional (alunos, professores, coordenadores, diretores, a família e a comunidade) e as dimensões do sistema educativo (os meios intencionais, as variáveis do currículo, os aspectos da organização escolar, a infra-estrutura e os recursos materiais de cada unidade de ensino). A pesquisa, conforme o documento da SEE/SP “Professores que Fazem a Diferença”, mostrava que nas “escolas bem sucedidas”, a liderança do Diretor e do Professor Coordenador Pedagógico tinha sido fundamental para envolver o ambiente escolar numa atmosfera de aprendizagem. Este clima de aprendizagem instaurado no interior da escola, graças as posturas destes dois profissionais, acabava por influir na seriedade dos educadores e no entusiasmo dos alunos. Foram pesquisadas sessenta escolas

num total de 3597 alunos. Vale aqui uma observação: quando se concebe o espaço escolar como algo a ser gerenciado (visão mercadológica), talvez o papel do Diretor e do Professor Coordenador Pedagógico adquira as dimensões detectadas pela referida pesquisa. Porém, quando se concebe a escola como o local da superação do senso comum e da integração do indivíduo na sociedade como cidadão, acreditamos que a centralidade do processo pedagógico deva estar no coletivo e não na figura deste ou daquele profissional.

Outro dado apontado por aquela pesquisa e, ao nosso ver, também questionável, era o de que a renda familiar dos alunos seria um aspecto “secundário”, isto é, não teria influência no crescimento da aprendizagem dos estudantes ao longo dos anos. No dizer dos condutores daquela pesquisa, alunos pobres seriam os que mais se beneficiariam por freqüentarem a escola. Tendo em vista que o documento pouco esclarece sobre esta afirmativa, cabe perguntar em quê estes alunos se beneficiariam da escola? Será que seria por causa da merenda?

“Os resultados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, para avaliar o impacto das ações do Projeto Inovações no Ensino Básico(IEB) sobre o aproveitamento dos alunos, inspiraram fortemente as políticas adotadas pelos dirigentes da Secretaria de Estado da Educação, a partir de 1995. A ênfase ao projeto coletivo na escola; a ampliação para todas as unidades, do direito de realizar HTPC e de possuir um professor coordenador, a farta distribuição de recursos para a compra de materiais didáticos; a atuação no sentido de que as salas de aula se transformem em oficinas de construção do saber, com livros, mapas, cartazes, jogos e vídeos à disposição dos alunos; o projeto de educação continuada para todos os profissionais do ensino, delineado a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos – todas estas iniciativas fundamentaram-se em recomendação extraídas a partir daquele estudo avaliativo. Os resultados da pesquisa da FCC mostram que o trabalho pedagógico de professores, coordenadores e diretores tem o poder de mudar o destino escolar de seus alunos. A pesquisa jogou por terra o mito de que crianças mais pobres não conseguem aprender. São elas efetivamente, as que mais se beneficiam da escola. Quando os profissionais do ensino repensam suas atitudes, as metodologias utilizadas, o planejamento e a avaliação do ensino; quando a escola se organiza para atender as necessidades de aprendizagem de um aluno de carne e osso, o fantasma do fracasso de desmancha no ar. É a vez da cultura do sucesso florescer”(Cf. SEE/SP, 1997, v. 2, p.13-19).

Além de se basear nos pressupostos das quatro experiências anteriores, particularmente no projeto do BM, a implantação da progressão continuada e ciclos pela SEE/SP contou com o beneplácito do Conselho Estadual de Educação. Diga-se de

passagem, Secretaria da Educação e Conselho Estadual de Educação, à época, formaram uma simbiose perfeita, senão vejamos:

A primeira consideração a ser feita se refere às justificativas políticas a respeito da implantação da medida. Para os conselheiros, o fato se devia à necessidade de cumprir o princípio de igualdade de direitos consagrado na Constituição Federal e na LDBEN nº 9394/96. A implantação dos ciclos com progressão continuada, sob a ótica do CEE/SP, seria uma estratégia que contribuiria para universalizar a educação básica, garantindo o acesso e a permanência da criança na escola. Serviria também para regularizar o fluxo dos alunos com defasagem idade/série e para dar “qualidade” ao ensino público. Os conselheiros consideravam que a implantação dos ciclos com progressão continuada vinha ao encontro de uma escola que passava a ser vista como alavanca para a produtividade<sup>14</sup>, para a melhoria do rendimento profissional dos cidadãos, para colocar o país na marcha da competitividade e do crescimento econômico, requisitos exigidos pelo mundo globalizado. Bem aos moldes da legislação vigente e dos interesses em jogo, vale a pena repetir que a implantação da medida trazia explícita a idéia de que se tratava de um mecanismo capaz de incluir socialmente as crianças desfavorecidas economicamente. Esta perspectiva também aparecia claramente no discurso da SEE/SP. Este trecho de um artigo da então gestora da SEE/SP deixa transparecer essa suposta inclusão:

“Nas últimas décadas do século XX, a população brasileira ‘arrombou’ as portas da escola. O crescimento das matrículas foi estrondoso. No entanto, por mais esforços que alguns educadores tenham feito, haverá muita dificuldade em mudar a cultura dessa escola elitista, autoritária, herdada do século XIX e serão usados todos os subterfúgios e praticas para afastar os alunos do acesso ao saber. A mais avassaladora delas será a reprovação, esta sim um instrumento por excelência a serviço da ignorância e da **exclusão social**. Em relação ao acesso ao saber pode mesmo ser comparada aos fornos crematórios do III Reich” (Silva, 2000, p. 13, grifo nosso).<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> De nosso ponto de vista, a argumentação defendida pelo CEE/SP demonstra o caráter conservador da proposta. No Brasil, como em vários países da América Latina, as antigas e as novas elites normalmente se apegam à idéia liberal de ver na educação uma “alavanca para o progresso”, pois assim se desviam das causas estruturais, estas sim de grande importância.

<sup>15</sup> A título de observação, lembramos que este trecho citado é parte de um artigo escrito pela então Secretária em resposta ao editorial do Jornal da Tarde de 29/9/2000. Faço alguns comentários sobre este editorial nas páginas 35.

A segunda consideração a ser feita é sobre os fundamentos epistemológicos dos ciclos com progressão continuada. Analisando os documentos oficiais pareceu-nos que, sob a ótica da SEE/SP, apesar de eclética, o construtivismo elaborado, sobretudo a partir de Piaget, mas dele se distanciando, sustenta a argumentação sobre a necessidade de implantação dos ciclos com progressão continuada. A Indicação CEE nº 8/97, de 30/7/97, é um exemplo disso. Os conselheiros fundamentavam-se na premissa de que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições para tanto, entendendo que os ciclos com progressão continuada fortaleciam o preceito de escola inclusiva. Lembravam que os ciclos com progressão continuada eram valiosos instrumentos de combate tanto à repetência como à evasão, males que destroem a auto-estima do aluno. Por sua vez, seguindo esta mesma linha de raciocínio, a SEE/SP argumentava que os ciclos com progressão continuada eram instrumentos pedagógicos que preservavam e respeitavam o ritmo de cada aluno, pois o ser humano, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e estilos significativamente diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem – andar, falar, brincar, comer com autonomia, ler, escrever, etc.. E mais: que toda aprendizagem, inclusive a cognitiva, é um processo contínuo, que ocorre em progressão e não pode e nem deve ser interrompida ou sofrer retrocessos, pois isto implica prejuízos enormes, tanto no que diz respeito à auto-imagem do aprendiz como à sua motivação para aprender. Que toda criança normal, sem traumas ou necessidades especiais, quando exposta às situações motivadoras de ensino, é capaz de aprender e avançar em relação a seus padrões anteriores de desempenho, e que as aprendizagens cognitivas exigidas pela escola podem ocorrer com maior ou menor rapidez em função das características e estimulação dos ambientes sociais de onde as pessoas provêm. Concluía afirmando que o desempenho cognitivo e acadêmico de crianças e jovens de diferentes extratos sociais tende a atingir, nos anos iniciais de escolaridade, patamares médios bastante semelhantes, se respeitadas as dificuldades e obstáculos iniciais dos alunos e garantida a aprendizagem continuada com reforço e orientação para aqueles com maiores dificuldades. O trecho de um artigo da então Secretária confirma, no nosso entendimento, os fundamentos epistemológicos dos ciclos com progressão continuada, defendidos tanto pela SEE/SP como pelo CEE/SP:

“No decorrer do século, a concepção de escola do passado começa a ruir, a ser demolida violentamente, graças a diferentes contribuições científicas. Foram os avanços da



Psicologia do Desenvolvimento, da Epistemologia Genética, da Pedagogia Moderna, do **Sócio-Construtivismo** que mostraram, com enorme ênfase, que a aprendizagem das crianças tem características próprias, diferentes da dos adultos; que o processo de aprendizagem é progressivo e cumulativo e nem sempre ocorre de forma linear, mas sim por saltos; e que o medo e a passividade não geram aprendizagem inteligente, ao contrário, são seus inimigos.

Assim, ao modelo de relação pedagógica autoritário, elitista e excludente, até então existente, irá contrapor-se um radicalmente novo, no qual o ser que aprende – o aluno – passará a ser **o centro do processo de aprendizagem** que deverá estimular a participação, atividade, pesquisa e comportamento crítico” (Silva, 2000. In: Acesso – revista de educação e informática, p. 12, grifos nossos).

De modo a se contrapor ao discurso oficial sobre as vantagens deste tipo de ciclos com progressão continuada, procuramos, enquanto escrevíamos o nosso trabalho, auscultar as manifestações sobre o tema. Fechamos este tópico, transcrevendo essas vozes:

“Eu segurei o menino em casa para ele repetir a 4ª série por faltas. Senão, ele ia continuar sem saber nada”(Maria de Lourdes Passos, mãe de estudante, Revista Educação, nº 231, p. 40, jul/2000).

“Hoje inventaram o tal do sistema de progressão continuada, que, trocando em miúdo, não passa de aprovação automática de uma série para outra, contanto que o aluno tenha assistido 75% das aulas” (Marilene Felinto, jornalista, Folha de S.Paulo, 5.12.2000, p. C. 2).

“Eu já passei de ano sem saber nada de Português e de Geografia” (Karyna das Neves Ratkov, estudante de 8ª série, O Estado de S.Paulo, 28.9.2000, p. A . 8).

“Eles sabem que não precisam estudar porque serão aprovados de qualquer jeito no fim do ano” (professora não identificada, O Estado de S.Paulo, 12.5.2001,p. A . 14).

“Que escola é essa onde se encontra um aluno de 11 anos, na 4ª série, sem que saiba ler nem escrever a não ser o seu primeiro nome, em letras de forma e com muita dificuldade, onde se encontram alunos de 12 e 13 anos na 5ª série, que das quatro operações só conseguem entender adição?(Selma Herzberg, voluntária, Folha de S.Paulo, 28.5.2001, p. A .3).

“Nós temos de aprovar o aluno, não podemos dar nota baixa, mesmo que ele tenha tirado zero”(professor de matemática da zona norte da capital paulista que não permitiu a publicação do seu nome por temer represália da SEE/SP, O Estado de S.Paulo, 12.01.2001, p. A . 4).

**3.3 Considerações sobre os ciclos com progressão continuada como componentes da construção do discurso hegemônico.**

Coube a SEE/SP, ao CEE/SP e aos intelectuais subalternos aglutinados ou não em tornos destes órgãos o papel de criar “os consensos” sobre a necessidade premente de se implantar os ciclos com progressão continuada na rede oficial de ensino paulista. A ideologização em torno da medida foi se formando, na nossa concepção, tanto no plano político como no pedagógico. Começamos pelos aspectos políticos.

Em primeiro lugar, o diagnóstico da rede de ensino, estampado no Comunicado SE nº22/95, ao utilizar-se de categorias como eficiência, eficácia, descentralização, qualidade de ensino e inclusão social das crianças desfavorecidas economicamente, faz com que as medidas (entre elas os ciclos com progressão continuada) ressurgam como algo novo, necessário, transformador e urgente. À primeira vista, o Comunicado parece ser uma crítica contundente às políticas educacionais desenvolvidas pelos governos anteriores à gestão Mário Covas. No entanto, ao analisá-lo com mais acuidade, percebemos a sua fina sintonia com o projeto desenhado pelo Ministério da Administração e Planejamento (MARE) fundamentado na perspectiva da eficiência e da eficácia.

A urgência das medidas exigidas pelo Comunicado nº 22/95 faz sentido, pois o estado de São Paulo corria contra o tempo para se enquadrar às políticas educacionais desenhadas na esfera federal, explícitas na Reforma do Estado. Surge, então, aquilo que consideramos um paradoxo: a implantação dos ciclos com progressão continuada como instrumentos de melhoria da qualidade do ensino e inclusão social exige, do nosso ponto de vista, altos investimentos. Como concretizar esta exigência, se naquele momento o Estado passava por uma reforma administrava que tinha por prioridade cortar gastos com a educação pública? Se a reforma era claramente excludente (cortes em gastos sociais) tornava-se difícil compreender que os ciclos com progressão continuada, meros componentes dessa reforma, pudessem ter um caráter includente.

Em segundo lugar, uma aparente “certeza” de que com as políticas de reforma do sistema de ensino, de caráter neoliberal e hegemônicas, implementadas no último quartel do século XX no país e, particularmente, no estado de São Paulo, finalmente ia se cumprir a promessa de um ensino de massa aliado à qualidade social. As tabelas abaixo confirmam, de fato, os baixos índices de repetência e evasão na rede oficial de ensino:

Tabela 3- Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental no Município de Piracicaba

<b>Taxas em %</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>
Reprovação	12.51	14.25	10.31	8.14	4.20	2.08	2.51

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo-2000

Tabela 4 -Evolução dos Índices de Promoção e Evasão/SP

<b>Ano</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	
	<b>Promoção</b>	<b>Evasão</b>
1995	79,2	9,1
1996	84,2	6,8
1997	91,7	4,2
1998	93,5	4,2
1999	92,2	4,3
2000	91,0	4,7
2001	91,8	3,1

Fonte: Censo Escolar – 2001- Dados finais.

É provável que, estatisticamente os números estejam corretos. No entanto, a nossa pesquisa de campo demonstrou o quanto este discurso pragmático da SEE/SP, calcado em dados estatísticos, apresentados como verdades incontestáveis, é enganoso; senão vejamos: a) uma observação mais atenta nas duas tabelas mostra que os índices de evasão e repetência no ensino fundamental já vinham declinando, quer nas escolas sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Piracicaba, quer nas demais escolas, todas, sob a gerência da SEE/SP; b)essa redução dos índices de repetência e de evasão confirma, de certa forma, que o projeto educacional desenvolvido e implantado na administração Covas (sob a orientação do BM), não rompe, mas dá continuidade às propostas educacionais de Montoro, Quércia e Fleury, apesar de a SEE/SP, através do Comunicado nº 22/95, querer que acreditássemos no contrário. Ocorreu sim e isto é inegável, a partir de 1995, um aprofundamento desta política educacional de correção de fluxos no ensino fundamental; c) essa redução dos índices de

repetência e evasão não significa correspondência no campo do aprendizado, como atesta a fala desta estudante da escola por nós pesquisada:

“Hoje em dia não estão avaliando, estão passando direto e reto, não é verdade”? (aluna nº8).

Além dos dados a serem apresentados no próximo capítulo, corrobora com esta constatação da estudante, notícia assinada por Leila Suwwan para o jornal “Folha de S.Paulo” de 5 de dezembro de 2001, p. C6, a qual informava que o Brasil havia ficado na última colocação no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Esta prova coordenada pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) avaliava, pela primeira vez, o desempenho de estudantes com 15 anos nas redes públicas e particulares.

Passemos agora ao plano pedagógico: em primeiro lugar, se de um lado é possível deduzir que o projeto financiado e orientado por técnicos do Banco Mundial (IEB) foi a grande experiência piloto que possibilitou todos os elementos que vão dar sustentação à implantação dos ciclos como progressão continuada, por outro lado, ao analisarmos os dados e as conclusões da pesquisa efetuada sobre ele, não seria exagero repetir, uma vez mais, que a implantação dos ciclos com progressão continuada se articulou com toda uma política de reforma escolar, de caráter neoliberal, induzida pelo Banco Mundial, visando reduzir a qualquer custo os índices históricos de repetência e de evasão verificados na rede de ensino estadual paulista.

As conclusões da referida pesquisa, no nosso entendimento, reforçam a lógica mercadológica defendida pelo BM, especialmente, quando minimiza a influência de fatores econômicos e sociais sobre o aprendizado das crianças das camadas populares. Não se trata de desconhecer que questões internas à escola, como a metodológica e a cultural, podem levar o aluno à repetência e à evasão, porém, contrastando com as conclusões da pesquisa da ex-secretária Rose Neubauer, outras pesquisas (entre elas, Campos, 1983; Fukui, 1980), mostram que as dificuldades fundamentais na trajetória escolar das crianças das camadas populares estão mais do lado de fora do que do lado de dentro da sala de aula. O aluno que abandona a escola antes de ter completado o seu ciclo de estudos, com muita frequência, é o mesmo que repetiu o ano. As mesmas dificuldades que a criança das camadas populares leva consigo para a sala de aula são as que a fazem repetir e, depois,

sair. A tabela a seguir mostra a brutal desigualdade na distribuição de renda no país, causa primeira, ao nosso ver, de tanta evasão, repetência e fracasso escolar.

Tabela 5 -Evolução da Distribuição da Renda no Brasil.

Setor da população	Porcentagem da renda nacional	
	1970	1994
1% mais rico	8	15
25% mais pobres	16	12

Fonte: The Economist, 29 abr. 1995. In: Kliksberg, 2000, p. 36.

Através desta tabela é possível verificar que no período que vai de 1970 a 1994, a porcentagem de renda nacional do 1% mais rico quase se duplicou, enquanto que a dos 25% mais pobres decresceu. O 1% da população possuía um percentual de renda nacional superior em um quarto ao de 25% da população.

Tudo leva a crer que esta concentração de renda, que parece não ter sido considerada na pesquisa da ex-Secretária, só tem crescido no país. A título de ilustração, apresentamos alguns indicadores do Censo de 2000 do IBGE referentes à alfabetização entre crianças nos bairros ricos e pobres da cidade de São Paulo. Em bairros de classe média e alta da cidade, a maioria das crianças com sete anos já está alfabetizada, situação oposta à encontrada nos bairros pobres. Na cidade de São Paulo, de acordo com os dados do Censo 2000, cerca de 33% das crianças com sete anos são analfabetas. Nos bairros periféricos este índice chega a 50,8%.

Esta ocultação da exclusão econômica e social, de nossa perspectiva, é uma das características mais marcantes do discurso neoliberal em educação. Este discurso surge sempre focado na questão metodológica, na preparação do estudante para o mercado de trabalho, na crença de que o mesmo modelo escolar que serve às elites seja possível às camadas populares; que talvez bastasse fazer aquilo que nunca foi feito, ou seja, distribuir eqüitativamente os bens culturais, o que só será possível quando se distribuírem desta forma os bens sócio-econômicos. Deste modo, este discurso hegemônico cumpre mais uma vez a sua função de inocentar o Estado e as elites econômicas pelo descaso secular no qual se encontra submetida a escola pública paulista.

Em segundo lugar, tanto a SEE/SP como o CEE/SP repetiram à exaustão que a organização do ensino em ciclos com progressão continuada respeitaria o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Novamente, estamos diante de uma contradição. A correção de defasagem idade/série, a correção de fluxo são mecanismos frontalmente contrários a este preceito de “respeito ao ritmo de cada um”, de “tempo necessário de aprendizagem”. Não existe respeito, portanto, ao ritmo de cada estudante, como quer o construtivismo encampado pela SEE/SP. No nosso entendimento, está ocorrendo um aligeiramento tanto dos conteúdos como da passagem destas crianças e jovens pela escola. Eles estão sendo atropelados. A ordem da SEE/SP, através de suas Diretorias de Ensino, é para que todos os estudantes avancem pelos ciclos, exceto quando ultrapassam a percentagem de faltas permitidas, e assim mesmo ainda cabem recursos.

Eis algumas manifestações de estudantes da escola por nós pesquisada quando questionados sobre a avaliação nesta época de ciclos com progressão continuada:

“Os alunos estão adorando isso porque é mais fácil pra eles passarem sem saber nada, vão assim sem aprender e mesmo assim eles vão tirar o diploma deles sem saber nada”(aluna nº10).

“Os alunos acham bom [progressão continuada e ciclos]. Alguns querem aprender e outros querem vir na escola por curtição, por zoação”(aluna nº 6, colchete nosso).

“Se prestar atenção tudo bem, se não prestar eles não estão nem aí porque a nota vem fácil”(aluna nº5).

“Eu acho que este implante que fizeram é errado, que vai ser difícil para os alunos quando acabarem os estudos, porque muitas vezes para arrumar emprego precisa de estudo, porque o aluno está passando, muitos alunos estão passando sem saber nada”(aluno nº 1).

Em terceiro lugar, entendemos que todos os argumentos de caráter construtivista (ver p. 76) mais ou menos óbvios em prol da organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada são insuficientes. Pois, de nada adianta falar em desenvolvimento das capacidades dos sujeitos quando não se levam em consideração os instrumentos disponíveis para esse desenvolvimento e as condições sociais nas quais esse desenvolvimento se dá. Quando se parte do princípio de que a função da escola consiste em socializar, da melhor forma possível, o saber historicamente produzido, parece-nos que o

construtivismo que dá sustentação aos ciclos com progressão continuada, não atinge este objetivo. A propósito, de acordo com Duarte,

“...para a reprodução do capital torna-se hoje necessária uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo”(2000, p. 47).

Para fechar a nossa análise, vamos direto ao ponto. É forçoso reconhecer que este discurso, desencadeado pela SEE/SP, CEE/SP e os seus intelectuais subalternos, tanto nos seus aspectos políticos quanto pedagógicos, cumpriu o papel de criar “consensos”. Em pouco tempo, foi cristalizando a imagem de que na rede oficial de ensino paulista estava se consolidando uma genuína proposta de universalização, democratização e distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis, dando fim a qualquer tipo de discriminação contra as crianças oriundas das camadas populares. Tratava-se da criação de uma escola inclusiva, justa e que buscava aprendizagem significativa<sup>16</sup>.

Uma síntese programática do discurso encampado pela SEE/SP, à época da implantação dos ciclos com progressão continuada, encontra-se, de nossa perspectiva, no trabalho de Mello (1998). Ali, configura-se o modelo geral das proposições neo-reformadoras do sistema escolar público paulista. O texto funda-se na argumentação sobre experiências internacionais para afirmar que há uma tendência de ponta a promover reformas em sistemas escolares, orientadas pela conjugação da busca da eficiência e equidade<sup>17</sup>. Cidadania e revolução tecnológicas seriam assim solidárias na nova sociedade que se forma. A educação é entendida como escolarização voltada para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, flexibilidade e capacidade de continuar aprendendo, ou seja, como bem afirma Duarte, o lema “aprender a aprender”, na perspectiva neoliberal, nada mais é do que aprender a adaptar-se (2000, p.52). Porém, de acordo com Mello, esta capacidade de continuar aprendendo, garantida pela escola, seria um instrumento vital para o estudante adquirir cidadania e se inserir no mundo globalizado, cibernético e competitivo.

---

<sup>16</sup> Aprendizagem significativa são termos largamente utilizados pelos teóricos construtivistas/neoliberais para dizer que o objetivo da educação escolar é instrumentalizar o aluno para as suas necessidades imediatas, pragmáticas.

<sup>17</sup> A palavra equidade está vinculada à idéia de acordo entre desiguais, porém, vem sendo utilizada no discurso neoliberal para deslocar as noções de igualdade e igualdade de direitos, tão caras ao Estado democrático.

Quando se trata especificamente sobre como vencer a barreira da repetência e da evasão, a autora deixa claro:

“A experiência tem mostrado que não é viável acabar com a repetência apenas por meio de medidas legais, proibindo a reprovação, mas é possível flexibilizar as normas existentes quanto à seriação e ampliar alternativas de organização e agrupamentos de alunos”(1998,p.74).

Além de Mello, podemos, de passagem, citar que a análise estatística sobre a “cultura da repetência” efetuada pelo então físico da USP, Sérgio Costa Ribeiro<sup>18</sup>, e as orientações “educacionais” difundidas pelo então consultor do BM, Cláudio de Moura Castro, vão também fornecer o substrato ideológico sobre a necessidade dos ciclos com progressão continuada na rede oficial de ensino.

É salutar esclarecer que a criação de consensos não é tarefa das mais fáceis, pois o discurso tem que ganhar a conotação de discurso competente no exato sentido que Chaui o apresenta<sup>19</sup>. Como todo discurso competente, o discurso aqui analisado teve o mérito de escamotear as causas reais da repetência e da evasão na rede oficial de ensino, mostrando, desde o início, uma realidade invertida. Vale dizer, os efeitos (repetência e evasão) passaram a ser tomados como causa (exploração econômica) da exclusão escolar e social.

Tentando desvendar ainda mais a trama deste discurso “competente”, que precede e sedimenta a implantação dos ciclos com progressão continuada, acreditamos ser necessário resgatar alguns aspectos da nossa história recente, os quais dão a conhecer que esta prática das elites paulistas, em relação à escola pública, não é novidade. Pois, como afirma Marx:

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos” (1978, p.329).

Ao longo de toda a República Velha (1889-1930), prosseguindo pela República Nova (início em 1930), inclusive até por volta de 1950, tivemos em São Paulo a escola pública seletiva, voltada para as camadas médias urbanas. À época, apesar da retórica dos reformadores republicanos por uma educação como suporte para a cidadania das camadas

---

<sup>18</sup> Engenheiro eletricitista com doutorado em física pela USP. Financiado pela Fundação Ford, realizou estudos estatísticos sobre a educação pública brasileira. Morreu em 8 de janeiro de 1995.

<sup>19</sup> “O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado”(2000, p. 7).



populares, os recém criados Grupos Escolares passaram a atender, na sua maioria, alunos provenientes das camadas médias urbanas, excluindo os pobres, os miseráveis, os negros e os mulatos. Construíram-se prédios escolares com o propósito proclamado de atender às camadas populares, enquanto que na prática acontecia uma exclusão direta, transparente, porque a escola fora estruturada de acordo com um projeto de classe das camadas médias.

“Apesar de todas as iniciativas desencadeadas no estado de São Paulo em prol da educação popular, a expansão do ensino não acompanhou a demanda e o crescimento demográfico. O Recenseamento escolar de 1920 indicou os seguintes resultados: havia no estado 547.975 crianças em idade escolar (7 a 12 anos). Dessas freqüentavam as escolas públicas e particulares apenas 175.080. Portanto, 67,9% não freqüentavam escolas. A percentagem de analfabetos era de 74,2%”(Cf. Recenseamento escolar de 1920. In: Souza, R. F, 1998, p. 57).

A partir do final da década de 50/60, quando expulsar crianças da escola passou a ser constrangedor, quando não garantir vagas para todos passou a ser um problema de política internacional, é que houve uma abertura da escola<sup>20</sup>, uma “democratização” do acesso das camadas populares ao ensino formal, uma tentativa que, dentro dos seus próprios limites, foi considerada “bem sucedida”. Eliminaram-se diversas barreiras, entre elas o exame de admissão. Porém, esta democratização não eliminou a exclusão. Mecanismos como a repetência e a evasão acabaram por expulsar a quase totalidade das crianças. Dados apontam os índices de repetência em alguns anos recentes na rede estadual de ensino de São Paulo: Em 1978, tivemos 17,1% de retenção e 13,3% de evasão; em 1989 a retenção caiu para 9,6% enquanto a evasão subiu para 26,8% e, em 1994, a retenção subiu para 10,8% enquanto a evasão decaiu ligeiramente para 18,9% (Cf. SEE/SP. In: Costa, 1999, p. 185).

Com o desenvolvimento das medidas (entre elas a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada), de caráter neoliberal, no interior da rede oficial de ensino do estado de São Paulo vai se configurando um novo tipo de exclusão, sutil, das crianças e jovens das camadas populares. Se por um lado, a maioria tem acesso à escola<sup>21</sup>, recebe o seu diploma, por outro lado, esta maioria deixa rapidamente a

---

<sup>20</sup> É bom notar que Marx não via com bons olhos a generalização da escola burguesa, como se pode verificar nos textos dedicados à educação na obra “Crítica ao Programa de Gotha”, mas se conseguíssemos a escola burguesa já seria um passo importante. Nós não tivemos a Revolução Burguesa, portanto, sequer os princípios do liberalismo são garantidos.

<sup>21</sup> Pesquisa do IBGE constatou no estado de São Paulo um contingente de 631.468 crianças com idade de 7 anos. Deste, freqüentavam o ensino fundamental regular 553.153 crianças. Portanto, São Paulo, o estado mais

escola sem saber o que deveria. Por tudo o que temos presenciado e pesquisado na rede oficial de ensino é possível afirmar os índices de desempenho desta massa de estudantes estão entre os piores. Encerramos este capítulo com a sintética e luminosa análise da educação brasileira, assim descrita por Bittencourt:

“...o que mudou na educação nacional durante todo o século 20? ‘Nada’ pode ser a resposta. Apenas a contabilidade, o registro burocrático, é diferente. Passamos da expulsão pura e simples para a evasão, desta para a retenção e, agora, temos os baixos índices de desempenho escolar. A escola continua cumprindo o seu papel histórico de selecionar, classificar, distinguir, hierarquizar” (2003, p.15).

## CAPÍTULO 4- DIFERENTES AVALIAÇÕES SOBRE OS CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA

“Só sei copiar o que a professora escreve”  
(William dos Santos Conceição, 12 anos  
Folha de S.Paulo. 2.01.02).

Podemos afirmar que este capítulo se desenvolve em três momentos:

No primeiro, apresentamos e comentamos dados de algumas edições de dois instrumentos oficiais de avaliação, o SARESP<sup>1</sup> e o SAEB. Os objetivos são, por um lado, mostrar o quanto estes mecanismo de avaliação entram em contradição, até mesmo com a concepção de ciclos com progressão continuada propalada pela própria SEE/SP. São mecanismos de avaliação conservadores, classificatórios, punitivos, voltados para os resultados imediatos. Por outro lado, o de realçar que os ciclos com progressão continuada, na rede oficial de ensino, entrelaçam-se e se completam com outras medidas, entre as quais os próprios instrumentos avaliativos oficiais, que visam fomentar nas escolas públicas estaduais a lógica mercadológica, calcada na eficiência, na produtividade, na competitividade e na individualidade, descartando assim, qualquer projeto educacional solidário e coletivo.

Num segundo momento, procuramos mostrar como as entidades ligadas ao magistério público paulista têm avaliado os ciclos com progressão continuada. Focalizamos

---

<sup>1</sup> Apresentamos os resultados finais somente das edições do SARESP de 1996, 1997, 1998. Em 1999 não houve este tipo de avaliação oficial. Os SARESP 2000, 2001 e 2002 são por nós analisados a partir da nossa vivência na rede e também sobre alguns dados conseguidos. Em relação aos relatórios finais destas edições, consultamos o órgão responsável em 28/12/03 ([cenp-pec@educacao.sp.gov.br](mailto:cenp-pec@educacao.sp.gov.br)) e obtivemos a seguinte resposta: “Informamos que o relatório do SARESP/2002 encontra-se em fase final de elaboração para posterior revisão e impressão. O relatório de 2000 está em processo de impressão para, em seguida, ser divulgado para toda a rede de ensino estadual (escolas e Diretorias de Ensino). O Saresp 2001, diferentemente das demais edições da avaliação, teve como finalidade obter indicadores sobre os progressos alcançados pelos alunos, ao final dos Ciclos I e II do ensino fundamental. Seu objetivo específico foi subsidiar as decisões dos Conselhos de Classe/Série quanto ao encaminhamento de cada aluno ao grupo/classe mais adequado para a continuidade dos estudos: no ciclo seguinte, Ensino Médio ou recuperação de ciclo. Por isso, não foi elaborado um relatório final de resultados como vem sendo a praxe ao longo das aplicações do SARESP. Os relatórios do SARESP, tão logo sejam impressos, ficarão disponíveis para consulta no CRE - Centro de Referência em Educação Mário Covas, localizado na Avenida Rio Branco, 1.260, fone (11) 3340-0100. Um abraço da equipe de avaliação.

os pontos de vista da APEOESP e UDEMO devido, principalmente, ao grau de representatividade destas duas entidades de classe profissional. Dois objetivos aqui se colocam – saber como ambas avaliam a medida e procurar verificar até que ponto essas entidades tiveram uma posição decisiva, quer no campo teórico ou prático, diante da implantação dos ciclos com progressão continuada, levada a cabo pela SEE/SP. Por posição decisiva, entendemos a capacidade de implodir o projeto de ciclos com progressão continuada, excludente de nossa perspectiva, criando um novo consenso voltado para os interesses das camadas populares.

Por fim, a título de ilustração, tentamos mostrar de que modo esta medida está sendo implementada na rede de ensino e qual o seu impacto no interior da escola e, sobretudo, se, de fato, a tão propalada inclusão social, como nos queria fazer crer a SEE/SP, está se cumprindo. Sem a pretensão de ser conclusivo, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa de campo realizada na escola Z em Piracicaba/SP. Esta pesquisa empírica, como já foi explicitada na introdução deste trabalho, procurou evidenciar como o processo avaliativo vem ocorrendo no interior da escola citada e se, através dele, é possível aquilatar a existência ou não de algum vestígio de qualidade social na educação oferecida.

Os instrumentos oficiais de avaliação, o posicionamento político/pedagógico das entidades e a escola pesquisada constituem, na nossa compreensão, três olhares avaliativos privilegiados sobre o mesmo objeto, vale dizer, a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada.

#### **4.1 Os ciclos com progressão continuada em face dos programas oficiais de avaliação - SARESP e SAEB<sup>2</sup> de 1996 a 2002.**

Estes instrumentos de avaliação externa exemplificam o caráter pragmático/tecnicista das “reformas” ocorridas na escola pública brasileira e paulista. Eles surgem como complemento de um discurso calcado na eficiência, na racionalidade, na produtividade e na relação custo-benefício por diplomado. Como buscam os resultados

---

<sup>2</sup> Para nós, estes mecanismos de avaliação foram criados ainda no primeiro mandato de FHC, com vistas a controlar “a qualidade” da escola pública em relação as suas novas metas, novos conteúdos e novos materiais instrucionais recomendados pelo BM para a formação do “novo trabalhador e do novo homem”, minimamente requisitados pela cultura urbano-industrial do século XXI.

imediatos, na medição de um suposto rendimento escolar do estudante, acabam gerando assim uma situação paradoxal no campo pedagógico. Sousa, ao analisar esta situação, constata:

“Quero alertar para o que considero um paradoxo que está colocado hoje para as escolas. Por um lado, o desafio de vivenciar uma avaliação com caráter processual, explorando o seu potencial educativo, com vistas a promover a igualdade de oportunidades e a efetiva inclusão de todos no sistema educacional, perspectiva essa estimulada com a implantação da progressão continuada. Por outro lado, por meio do modelo de avaliação do sistema de ensino implantado pelo Ministério da educação e por Secretarias estaduais, vem sendo estimulada uma ênfase nos produtos ou resultados educacionais, medidos por meio da aplicação de testes de rendimento escolar nos alunos, sendo os dados de desempenho escalonados, resultando em classificações.

A avaliação pautada por tais características estimula a competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que ‘tem valor’, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de teste. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios.

O princípio é o de que a avaliação gera a competição e a competição gera a qualidade. Nesta perspectiva, assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. As políticas educacionais, ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção, incorporam, conseqüentemente, como inerentes aos seus resultados a **exclusão**, o que é incompatível com o direito de todos à educação”(2000, p. 43, grifo nosso).

O SARESP foi elaborado em 1996 pela SEE/SP (Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996). Tecnicamente, segundo aquele órgão, os objetivos deste instrumento se resumiam em: a) diagnosticar os pontos fracos e fortes dos alunos da rede de ensino, criando condições para que as equipes escolares pudessem atribuir um significado pedagógico aos resultados de cada uma das etapas das avaliações empreendidas; b) os dados do SARESP serviriam também para a melhoria da gestão do sistema educacional pela SEE/SP através de apoio às escolas e aos educadores com recursos, serviços e orientações (Relatório SARESP, 1998, p. 7).

O SARESP, nos seus primórdios, atingiu, exclusivamente, o conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa (com redação), Matemática, Ciências, História e Geografia. Acompanhava a avaliação um questionário de caracterização em que os alunos respondiam sobre seus hábitos de estudo, atividades de lazer e participação da família nas

questões escolares. Incluía também um outro questionário para a equipe escolar, abordando o funcionamento da escola, planejamento, avaliação e capacitação docente.

A elaboração das provas de 1996, 1997, 1998 teve como referência o documento “Parâmetros para Avaliação Educacional”, elaborado pela CENP, órgão vinculado a SEE/SP, no qual se encontravam arrolados os conteúdos tidos como fundamentais para cada série e disciplina. Como as avaliações eram realizadas no início dos anos letivos (pelo menos as três primeiras, 23/4/96; 23/4/97; 2/6/98), as provas dos alunos matriculados nas séries alvos eram baseadas em conteúdos supostamente abordados no ano anterior.

Para uma melhor visualização e compreensão de como o SARESP desenrolou-se no decorrer destes anos e, de certa forma, envolveu os estudantes da rede oficial de ensino, apresentamos a seguinte tabela:

Tabela 6- Desenho do SARESP – 1996-2002.

Ano	Séries Aplicadas										
	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
1996											
1997											
1998											
2000											
2001											
2002											

Fonte: SEE/SP- SARESP/ 2003.

Em 1996, foram avaliadas as 3<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries nos conteúdos ensinados, respectivamente no Ciclo Básico e na 6<sup>a</sup> série. A avaliação, em 1996, incidiu sobre as disciplinas Língua Portuguesa (com redação) e Matemática, para ambas as séries, e Ciências, História e Geografia apenas para os alunos das 7<sup>a</sup>séries. Aquela avaliação atingiu 585.990 estudantes da 3<sup>a</sup> série e 492.602 estudantes da 7<sup>a</sup> série. A título de ilustração, tendo em vista o envolvimento deste estudo com estudantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, apresentamos, nas duas tabelas a seguir, os resultados gerais das 7<sup>a</sup> séries diurno e noturno.

Tabela 7- Média estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 7ª série – Período diurno – SARESP 96.

<b>Disciplinas</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão<sup>3</sup></b>	<b>%Acertos</b>
Português	16,49	4,53	54,97
Redação	4,73	2,56	-
Matemática	9,26	2,98	30,86
Ciências	13,60	3,44	45,32
História	5,99	1,90	39,92
Geografia	6,12	2,34	40,78

Fonte: Relatório final dos resultados da 1ª aplicação do Saresp –1996, v. 1, p.9

Tabela 8- Média estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 7ª série – Período noturno – SARESP 96.

<b>Disciplinas</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>% Acertos</b>
Português	12,49	4,08	41,65
Redação	3,71	2,74	-
Matemática	8,42	3,05	28,06
Ciências	10,31	3,01	34,35
História	6,07	2,06	40,49
Geografia	5,84	2,16	38,91

Fonte: Relatório final dos resultados da 1ª aplicação do Saresp –1996, v. 1, p.9

Segundo a SEE/SP, nas diferentes provas aplicadas, os resultados evidenciavam que o desempenho geral dos estudantes estava muito aquém do que seria desejável. Exceção feita à prova de Português, na qual os percentuais de acertos alcançados pelos estudantes do período diurno sinalizavam um desempenho mediano, todos os demais resultados situavam-se em patamares que não podiam ser considerados satisfatórios (Relatório SARESP/96, p.9).

A segunda avaliação (1997) seguiu basicamente a orientação da primeira em termos das disciplinas enfocadas, alterando-se, contudo, as séries avaliadas. Foram envolvidos os alunos das 4ª e 8ª séries, a partir dos conteúdos apresentados nas 3ª e 7ª séries, respectivamente. Em resumo: participaram do SARESP/97 544.759 estudantes da 4ª série; 419.411 estudantes da 8ª série (dos quais 62,11% estudavam no período diurno e 37,89%

<sup>3</sup> Desvio-padrão é uma medida da variabilidade e indica como os escores (notas) variam em relação à média.

no período noturno) e 5.750 escolas das 144 diretorias da rede oficial de ensino. As tabelas a seguir mostram o desempenho dos estudantes das 8ª série diurno e noturno.

Tabela 9- Média estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 8ª série – Período diurno- SARESP-1997.

<b>Disciplina</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>% de Acertos</b>
L.Portuguesa	16,81	5,07	56,03
Redação	5,52	2,49	55,20
Matemática	10,64	3,96	35,47
Ciências	15,74	4,64	52,47
Geografia	7,23	2,88	48,20
História	7,54	2,20	50,27

Fonte: SEE/SP-Relatório com resultados do Saesp – 1997, v.5, p. 17.

Língua Portuguesa, Matemática e Ciências: 0 a 30 pontos.

Redação: 0 a 10 pontos.

Geografia e História: 0 a 15 pontos.

Tabela 10- Média estadual de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 8ª série – Período noturno- SARESP-1997.

<b>Disciplina</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>% de Acertos</b>
L.Portuguesa	15,77	4,58	52,57
Redação	4,76	2,57	47,60
Matemática	10,34	3,72	34,47
Ciências	14,29	4,27	47,63
Geografia	6,04	2,44	40,27
História	5,67	2,55	37,80

Fonte: SEE/SP-Relatório com resultados do Saesp – 1997, v. 5, p. 18.

Língua Portuguesa, Matemática e Ciências: 0 a30 pontos.

Redação: 0 a 10 pontos.

Geografia e História: 0 a 15 pontos.

A SEE/SP assim se posicionou em relação aos resultados das provas de Geografia e Matemática:

“A análise geral dos resultados nas provas de Matemática e Geografia, nos dois períodos, indica que os conteúdos avaliados não foram dominados com segurança pela maioria dos alunos em início da 8ª série” (Relatório do SARESP/97, p.18).

Ao resultado das duas disciplinas, acrescentamos também aquele obtido em História, notadamente, no período noturno.



A terceira avaliação ocorrida em 1998, seguiu procedimentos similares, incidindo desta vez, sobre os alunos da 5ª série do ensino fundamental e 1º do ensino médio, a partir dos conteúdos abordados no ano letivo anterior (4ª e 8ª séries do ensino fundamental). Naquele início da implantação da progressão continuada e ciclos, o SARESP fora aplicado em 568.653 alunos de 5ª série. Deste total, apenas 50,1% responderam as provas de Língua Portuguesa, enquanto que 49,9% responderam à de Matemática. A título de ilustração, reproduzimos aqui as tabelas com as médias de acertos destes alunos nas duas disciplinas:

Tabela 11 – Média estadual de acertos, desvio padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 5ª série do diurno – SARESP/98.

<b>Disciplinas</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>%Média</b>
Língua Portuguesa	14,54	5,43	48,87
Matemática	11,69	4,38	38,97

Língua Portuguesa e Matemática: 0 a 30 pontos.

Fonte: Relatório SARESP/98, v. 1.

Tabela 12 – Média de acertos, desvio-padrão e porcentagem de acertos dos alunos da 5ª série do noturno. SARESP/98.

<b>Disciplina</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>% Média</b>
Língua Portuguesa	13,67	4,50	45,57
Matemática	10,68	4,13	38,14

Língua Portuguesa: 0 a 30 pontos e Matemática: 0 a 28 pontos.

Fonte: Relatório SARESP/98, v. 01.

Com base nestes resultados apresentados em 1998, a SEE/SP afirmava ter verificado pequenas variações, quase insignificantes, diante da média geral alcançada pelos estudantes. Sempre em conformidade com a análise daquele órgão, o desempenho dos estudantes tinha sido superior em Língua Portuguesa ao apresentado em Matemática, em ambos os períodos, enquanto que o desempenho dos estudantes que freqüentavam o diurno

tinha sido satisfatório em contraposição ao apresentado pelos estudantes do noturno (Relatório do SARESP/98, p.15). Tais constatações, no nosso entendimento, podem estar indicando que nesta escola pública massiva e sem investimento, aberta precariamente à noite, sem a participação da comunidade, com classes superlotadas, na qual os estudantes são tratados como manadas, o resultado de qualquer avaliação do processo ensino-aprendizagem será sempre ruim. Constatamos também que este tipo de avaliação quase sempre não leva em consideração o processo, o caminho percorrido pelos estudantes até chegarem ao resultado, à resposta.

No geral, ao observar nas avaliações de 1996, 1997 e 1998, por exemplo, os resultados obtidos pelos estudantes do período noturno, somente em Língua Portuguesa e Matemática, verificamos que em um único momento (Língua Portuguesa em 1997), eles conseguiram atingir mais de 50% na média de acertos. Numa análise comparativa entre os dados das três edições é possível admitir que houve progresso na aprendizagem dos estudantes avaliados? De nosso ponto de vista e, em sintonia com a análise feita por Sousa, no início deste tópico, o SARESP, ao se voltar para a correção de fluxo, ao apontar na direção do controle, da obtenção de dados para saber onde e quando cortar gastos com educação, mostra-se um instrumento avaliativo conservador, classificatório e de caráter mercadológico que, da forma proposta, procura transferir para a comunidade escolar os erros e fracassos da política educacional hegemônica.

Em 1999, não aconteceu a avaliação do SARESP. Naquele ano, porém, estudantes do ensino fundamental da rede estadual pública de São Paulo foram submetidos ao SAEB, instrumento oficial de avaliação de responsabilidade do MEC. O SAEB tinha por objetivo avaliar o conteúdo das disciplinas que os estudantes estavam aprendendo por meio de provas realizadas a cada dois anos. Os exames eram aplicados para uma amostra de estudantes e escolas de todo o país. Entravam no grupo avaliado estudantes de 4ª a 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, ou seja, as séries que fechavam os ciclos de estudos no sistema brasileiro. Aqui abordamos somente os resultados obtidos pelos estudantes do ensino fundamental da rede estadual pública do estado de São Paulo.

Tabela 13 Médias de desempenho dos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental da rede estadual pública de ensino do estado de São Paulo, em 1999

SÉRIES	L.PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA
4ª	172.9	184.6	173.6	180.1	187.8
8ª	222.9	238.0	238.8	239.8	239.1

Fonte: MEC/INEP/SAEB

O SAEB substituía as notas simples, de um a dez, por faixas de conhecimento. Em São Paulo, o desempenho dos alunos de 4ª série da rede estadual de ensino em Matemática os enquadra no Nível 2. Este nível vai de 175 a 225 e, de acordo com a metodologia do SAEB, mostrava que o aluno era capaz de reconhecer figuras geométricas simples, cédulas e moedas e de resolver problemas de subtração e adição. Em Português, os estudantes não ultrapassaram o Nível 1, aquele que vai de 150 a 200. Isto significava que compreendiam apenas textos pequenos, com frases curtas em ordem direta e temática próxima da realidade.

Quanto aos alunos da 8ª série da rede estadual de ensino, em Matemática, eles se enquadraram no Nível 3 (225 até 275). Significava, ainda de acordo com a metodologia empregada pelo SAEB, que tinham domínio das quatro operações com números naturais e que eram capazes de interpretar medidas de temperatura e analisar tabelas. Em Português, ficaram no Nível 2 (200 a 250) e demonstraram compreensão global de textos pequenos, com frases curtas em ordem direta e temática próxima a sua realidade. Conseguiram reconstruir uma narrativa e reconhecer recursos como repetição e onomatopéia.

Tanto em Português quanto em Matemática, o próprio MEC reconheceu que não havia tido avanço na aprendizagem no ensino fundamental:

“As médias do Brasil e das Unidades da Federação permanecem estáveis neste nível nos dois anos analisados”(Relatório SAEB, 1999, p. 35).

Os resultados do principal teste de avaliação do sistema educacional brasileiro, o SAEB, revelaram um desastre na rede estadual de ensino e, de resto, em todo Brasil. Em

termos de qualidade<sup>4</sup>, oficialmente se admitia que a educação oferecida às camadas populares, no ensino fundamental e médio, estava pior do que em 1995. A título de exemplo, na 8ª série, a média nacional tinha caído de 256 para 233. Apesar de não ter acompanhado os resultados das demais edições do SAEB, é provável que tenham sido péssimos, pois, em 2003 o Presidente do INEP, Luiz Araújo, ao analisar os resultados do SAEB, assim se manifestava:

“Existe um nó a ser desatado, que é o de como crescer com qualidade. A maioria das crianças não está aprendendo, estamos criando analfabetos funcionais em potencial” (Professor, ano 1, nº 2, nov.03, p.9).

Gostaríamos de observar, uma vez mais que, sob a nossa análise, o SARESP e também o SAEB são instrumentos avaliativos classificatórios, muito ao gosto da política educacional de exclusão implementada no país naquele período.

A quarta avaliação do SARESP ocorreu em 23/11/2000. Os testes avaliaram quase 1,8 mil alunos da rede estadual de ensino da 5ª e 7ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio com provas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Biologia. Não tanto pelo rendimento dos estudantes, verificado naquela edição do SARESP, mas pela capacidade da escola em mantê-los matriculados, a SEE/SP selecionou 1.025 escolas e as premiou (estudantes, diretores, funcionários e professores) com passeios turísticos dentro ou fora do estado de São Paulo<sup>5</sup>. Este episódio, que teve como eixo os resultados do SARESP/2000, leva-nos as seguintes constatações: a) o caráter excludente deste tipo de avaliação oficial e externa; b) a falácia da organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada, alardeada pela SEE/SP como instrumentos de combate à evasão com objetivo de inclusão social; c) a posição real da SEE/SP que, apesar de um discurso político/pedagógico aparentemente democrático, mostrou-se presa a conceitos autoritários e excludentes como os de “prêmio e castigo” ; d) por fim, o desvio da função da escola. Esta deixa de ser espaço de socialização do conhecimento e vivência da realidade na qual se encontra inserido o aluno e torna-se agência de turismo.

---

<sup>4</sup> Cumpre diferenciar que, sob a ótica dos articuladores das políticas educacionais, qualidade em educação significa o domínio pelo estudante dos rudimentos da escrita, da leitura e da matemática, enquanto que para nós a qualidade neste caso reside na apropriação, por parte do estudante, de todo o conhecimento social e historicamente produzido para o exercício pleno da cidadania.

<sup>5</sup> Além de poder verificar este fato nas escolas, resalto que notícia assinada por Renata Lo Prete a esse respeito foi publicada no jornal **Folha de S.Paulo** de 25.10.2001, Caderno Cotidiano, p.6.

Ainda em 2000, às vésperas da publicação do resultado da avaliação promovida em 1999 pelo SAEB, a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Rose Neubauer, admitiu publicamente que “incluir” estudante social e economicamente desfavorecido tinha contribuído para a queda na “qualidade” do ensino nas escolas públicas oficiais.

“A escola brasileira não se preparou nos últimos 30 anos para receber esse público. Quando você atende quase toda a clientela e inclui os grupos mais afastados, você precisa de uma escola mais bem aparelhada ( Folha de S.Paulo, 27.12.2000, p.A 7).

Cabe perguntar “mas os ciclos com progressão continuada não eram justamente para incluir as crianças das camadas populares”? Não havia dito a então Secretária, conforme relato à página 75 deste trabalho, que há trinta anos a população brasileira tinha arrombado as portas das escolas? Para os gestores da rede oficial de ensino, cinicamente, não há problema algum em vir a público (inclusive através da mídia) para desmentir a si próprios e tampouco para mostrar os péssimos índices de desempenho dos estudantes da rede oficial de ensino. Afinal, a culpa do fracasso não é deles, gestores, e sim da escola, dos professores, dos próprios estudantes...

Diante do fraco desempenho dos estudantes e do descontentamento de pais, professores, educadores e dos próprios estudantes com os ciclos com progressão continuada, na sua quinta edição, ocorrida em 29/11/2001, o SARESP, por orientação da própria SEE/SP, acabou mesmo por revelar a sua verdadeira face, isto é, um teste de caráter classificatório, eliminatório e punitivo. O SARESP, até então, enganosamente difundido pelo discurso e documentos oficiais como um instrumento que visava “lançar as bases para a construção de uma cultura avaliativa” (SARESP, 1996, p. 3) desvela-se de vez. Os estudantes por nós pesquisados, em escola de ensino fundamental em Piracicaba/SP, de certa forma, confirmaram este fato:

“Os alunos não estão muito contentes por causa dessa prova no final do ano, o SARESP, que reprova”(aluna nº4)

“Se você tirar menos que 50% da porcentagem da prova, você reprova”(aluna nº 6).

“Não ensinam o ano inteiro e no final do ano a gente vai no SARESP e a gente reprova e depois eles vão culpar a gente”(aluna nº5).

Neste clima de terrorismo disseminado dentro de cada escola, a quinta edição do SARESP “avaliou” 880 mil alunos do final dos Ciclos I (4ª série) e II (8ª série). A prova, preparada pela VUNESP, constou de uma redação e de trinta questões de múltipla escolha de Português. Dados da própria SEE/SP apontaram, preliminarmente, que 30% dos estudantes, cerca de 264 mil crianças e adolescentes, tiveram desempenho insatisfatório. Os alunos da 4ª série acertaram em média 16,4 questões apresentadas e os da 8ª série, 16,2. Este contingente enorme de estudantes foi submetido a uma “recuperação” de ciclos e posteriormente reprovados, processo assim descrito pela própria SEE/SP:

“A avaliação de final de ciclos (4ª e 8ª séries) promovida via SARESP em 2001 provocou o aumento da taxa de reprovação na 4ª série de 6,5%, em 2000, para 10% em 2001, e na 8ª série de 5,9% em 2000, para 8,6%, em 2001” (SEE/SP/Centro de Informações Educacionais – CIE - Boletim Informativo nº 2- set/02).

Para reforçar ainda mais a hipótese aqui levantada, de que por trás destas avaliações oficiais escondia-se a tentativa de introduzir, paulatinamente, valores do mercado no ensino público, os resultados da “avaliação” de 2001 foram utilizados pela SEE/SP como critérios de classificação, através de um sistema de cores, das escolas (azul = bem acima da média; verde = acima da média; amarelo = na média; laranja = abaixo da média e vermelho = bem abaixo da média). Por sua vez, o governo estadual, através do Decreto nº 46.168, de 9 de outubro de 2001, regulamentava o Bônus Gestão instituído às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério (Dirigente Regional, Supervisores, Diretores), pela Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000. Em suma, a maior ou menor verba para as escolas e a bonificação dos profissionais atingidos pela lei, no final daquele ano, aconteceria de acordo com o recém criado “ranking” das escolas estaduais oficiais. Tentava-se, do nosso ponto de vista, com essa “extravagância” criar um clima de competição e também de discriminação de todos contra todos. Ao revelar-se, a um só tempo, como instrumento de punição e promoção, prêmio e castigo, o SARESP de 2001 traumatizou e gerou desconfiança no interior das escolas.

Por isso, no ano seguinte (2002) ele recebe uma nova roupagem mantendo, no entanto, a proposta de avaliação do rendimento do estudante. Levantou-se inclusive a desconfiança de que os resultados do SARESP de 2002 poderiam ter sido influenciados pelas escolas. Explicando melhor, como em 2001 as escolas haviam sido punidas ou premiadas de acordo com o resultado da avaliação, em 2002, num movimento de

autodefesa ou de corporativismo, professores e gestores “prepararam” os estudantes para fazer a avaliação, mas isto é apenas uma hipótese, que não tivemos oportunidade de comprovar.

Naquele ano foram avaliadas as 4ª e 8ª séries, as quais encerravam os ciclos I e II do ensino fundamental regular, constituindo-se, portanto, numa avaliação dos ciclos do ensino na modalidade regular. A avaliação ocorreu em 5/12/2002 e foi realizada mediante a aplicação de uma prova que pretendia aferir as habilidades cognitivas de leitura e escrita dos estudantes. Em termos quantitativos, o SARESP/2002 envolveu 5.110 escolas estaduais e uma amostra estimada de, aproximadamente, 300.700 alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (SEE/SP, Manual do Coordenador/2002, p.3). Lembramos que em 2002 a então secretária Rose Neubauer havia “caído em desgraça” junto ao então governador Geraldo Alckmin (PSDB) e fora substituída por Benedito Gabriel Chalita. Coube àquele secretário tentar desfazer, através de um discurso pretensamente humanista e conciliatório, a imagem de autoritarismo e truculência até então imperante. Também em 2002, tivemos eleição para governador, um momento propício para se mudar as “imagens” e alçar a educação à condição de prioridade das prioridades!!

Passemos agora a análise daquilo que pensam as entidades de classe e os protagonistas da escola, por nós pesquisados, a respeito da organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada. Sobre as entidades, achamos suficiente apresentarmos apenas os posicionamentos da APEOESP (representativa dos professores da rede de ensino) e da UDEMO (representativa dos diretores de escolas da rede).

#### **4.2 Os ciclos com progressão continuada em face das entidades de classe (profissionais) – APEOESP e UDEMO.**

Focalizamos o posicionamento da **APEOESP** a partir de pesquisa publicada no ano de 2002 sobre a implantação dos ciclos com progressão continuada. De imediato, o que chama a atenção é o título do texto no qual se insere a pesquisa: “Progressão Continuada ou Aprovação Automática”? O título, dicotômico, exige de cada leitor uma tomada de posição. Parece-nos tratar de um falso dilema afirmar um ou outro quando, na verdade, um dos

pressupostos dos ciclos com progressão continuada é a aprendizagem do aluno com avaliação no processo e não no resultado.

Todavia, destacamos daquela pesquisa “as conseqüências das inovações promovidas” e “repercussões da promoção automática”. Ambos, na nossa avaliação, retratam, de certa forma, a opinião de parcela considerável dos professores da rede de ensino. A título de ilustração, reproduzimos duas tabelas com os dados:

Tabela 14 - Opinião dos professores sobre as inovações técnico-pedagógicas promovidas pela SEE/SP, por região.

CONSEQÜÊNCIAS DAS INOVAÇÕES PROMOVIDAS	REGIÃO					
	GDE SÃO PAULO		INTERIOR		TOTAL	
	concordo	discordo	concordo	discordo	concordo	discordo
Melhoria das condições de ensino	6.1%	93.9%	13.3%	86.7%	11.9%	88.1%
<b>Melhoria na aprendizagem dos alunos</b>	<b>5.3%</b>	<b>94.7%</b>	<b>14.5%</b>	<b>85.5%</b>	<b>12.7%</b>	<b>87.3%</b>
Eliminação defasagem série/idade	69.9%	30.1%	73.4%	26.6%	72.7%	27.3%
Aumento do rendimento escolar	4.4%	95.6%	11.5%	88.5%	10.1%	89.9%
Maior satisfação do professor no trabalho	2.7%	97.3%	8.7%	91.3%	7.6%	92.4%

Fonte: Revista de Educação – Apeoesp – 2001.

Tabela 15 - Opinião dos professores sobre a promoção automática, por região.

REPERCUSÕES DA PROMOÇÃO AUTOMÁTICA	REGIÃO					
	GDE SÃO PAULO		INTERIOR		TOTAL	
	concordo	discordo	concordo	discordo	concordo	discordo
Aumento do interesse dos alunos pelos conteúdos	2.4%	93.3%	5.2%	93.4%	4.7%	93.3%
Diminuição dos problemas de indisciplina	1.7%	93.3%	2.4%	96.0%	2.3%	95.5%
<b>Passagem de uma série a outra sem domínio de conteúdos</b>	<b>90.8%</b>	<b>4.2%</b>	<b>92.2%</b>	<b>6.4%</b>	<b>91.9%</b>	<b>6.0%</b>
Frustração dos professores	88.2%	5.9%	92.0%	6.4%	91.2%	6.3%
Insatisfação dos pais	87.4%	4.2%	81.2%	7.0%	89.9%	6.5%

Fonte: Revista de educação – Apeoesp – 2001.

A pesquisa, segundo a entidade, tinha ouvido a opinião de 10.027 professores em todo o estado de São Paulo. De certa forma, as repostas às questões propostas vieram confirmar a hipótese da entidade de que a progressão continuada e os ciclos, na prática, têm resultado em aprovação automática. Da perspectiva dessa entidade, a aprovação automática significa a promoção dos alunos de uma série para outra sem que tenham se apropriado dos



conteúdos ministrados e garantido o acesso ao conhecimento. Neste aspecto, a APEOESP afirma categoricamente que os ciclos com progressão continuada, nos moldes como vêm sendo implementados na rede de ensino, retratam uma geração perdida em termos educacionais ou no que se refere à educação escolarizada.

Por sua vez, a **UDEM**O já em 1998 alertava, a seu modo, sobre o desastre que poderia constituir a implantação dos ciclos com progressão continuada na rede de ensino. A crítica era focalizada no modo como a SEE/SP dava início ao processo de implantação e implementação da medida.

Perguntei à UDEM, através de e-mail, se a progressão continuada, após estes cinco anos de implantação, representava fator de inclusão social e obtive do então presidente da entidade, Roberto Augusto Torres Leme, a curta resposta:

“Inegavelmente o estado de São Paulo incluiu quase toda criança na escola. Mas, falar em inclusão social é muito mais abrangente. Neste caso, a progressão continuada está sendo um mecanismo falho”(consulta ocorrida em 14/8/2003).

No entanto, para aquela entidade, os ciclos com progressão continuada não seriam o pior dos males se, ao ser implantados pela SEE/SP, viessem acompanhados pela mudança na formação dos professores. O vaticínio de que os ciclos com progressão continuada poderiam dar certo se houvesse uma preparação e participação daqueles que fazem o dia-a-dia da escola, encontra ressonância na análise do Professor de Matemática por nós entrevistado na Escola Z:

“Ora, foi uma mudança assim muito brusca no ensino sem um preparo da rede, sem um preparo do professor, sem um preparo daqueles que estariam... alunos, pais, familiares, que estariam envolvidos no projeto”.

Segundo a UDEM, no geral, as reformas fracassam porque normalmente são pensadas numa estrutura e em grupos de professores que ainda não existem. No caso específico da rede de ensino paulista, além deste aspecto mais geral, no estado de São Paulo normalmente as reformas foram realizadas para atender aos interesses do partido político de plantão sofrendo, portanto, da falta de continuidade. Não se cria a memória pedagógica tão necessária para o enraizamento de políticas educacionais sérias.

A entidade reconhece que a implantação dos ciclos com progressão continuada é uma tentativa de colocar os educandos no centro da ação pedagógica, que busca acabar com as barreiras das séries adjacentes, abolindo e limitando a repetência e que a medida tende a levar a ação dos professores a um trabalho de equipe. Porém, é possível afirmar que, para a UDEMO, os ciclos com progressão continuada escondem uma reforma escolar que não deu certo. Fazendo um balanço destes últimos cinco anos de implantação da medida, esta entidade afirma, de modo categórico, que as escolas continuam trabalhando o sistema seriado em seus aspectos positivos e negativos; e o mais grave, um sistema seriado que não admite retenção. Observa ainda que os planejamentos são anuais, que permanecem as avaliações bimestrais e, afinal, um tanto camufladas, e que os alunos são promovidos para as séries seguintes sem condições de acompanhá-las – promoção automática -, contrariando os princípios contidos no sistema de ciclos e na progressão continuada, nos quais o aprendizado deveria dar-se ao longo de quatro anos, respeitando o ritmo de cada aluno. Sobre este avanço na escolaridade, sem o aprendizado correspondente, na entrevista coletiva, alguns estudantes daquele grupo de concluintes da 8ª série C da escola Z, assim se posicionaram:

“Uns sem aprender, que nem a minha irmã: ela está na 7ª série. Ela mal sabe escrever. Ela sabe ler, mas mal sabe escrever” (aluna nº5).

“Na minha classe têm muitos... 1º colegial agora, não faz nada, nunca fez nada, só que tem uns que não sabem somar, subtrair, não sabem nada e estão no 1º colegial” (aluno nº4).

“Vai dos professores também, porque tem uns que falam ‘nem precisam vim porque eu vou colocar a presença’” (aluna nº5).

“Mas também é um pouquinho culpa do governo porque desde quando ele colocou aquele negócio lá de progressão continuada passa sem nada, sem saber ler, sem saber escrever. Os professores não estão muito ligando também, se você quiser aprender você aprende” (aluna nº 7).

Para concluir, podemos afirmar que nenhuma das duas entidades propõe o rompimento com esta medida tomada pela SEE/SP. Isso se deve, talvez, entre outros fatores, a uma visão restrita do problema (reprovação versus promoção automática) ou enfraquecimento destas entidades devido ao processo de municipalização, tornando a correlação de força favorável ao Estado. No geral, o movimento sindical, no seu conjunto,

vem sofrendo sérios revezes desde a metade dos anos 80. Seja por qual motivo for, fica evidente que os argumentos das duas entidades em relação aos ciclos com progressão continuada são normalmente positivos. Nenhuma delas vê os ciclos com progressão continuada como uma medida educacional equivocada. A crítica se restringe ao modo como a SEE/SP vem implementando estes mecanismos na rede de ensino. Falta, ao nosso ver, a estas entidades uma visão mais ampla dos ciclos com progressão continuada, ou seja, quais os pressupostos políticos/pedagógicos que dão sustentação à medida e a quais interesses ela atende. Entendemos que, do ponto de vista da SEE/SP, os ciclos com progressão continuada estão sendo bem sucedidos. Estatisticamente, houve uma redução dos índices de repetência e evasão na rede oficial de ensino, e a destruição do pouco que ainda existia da escola pública em direção à completa privatização do conhecimento já é visível.

#### **4.3 Os ciclos com progressão continuada em face da Escola Z – professores, gestores e estudantes – uma ilustração.**

O posicionamento dos professores<sup>6</sup> veio, de certa forma, reforçar a nossa verificação de que, no geral, a avaliação do rendimento escolar dos alunos continua sendo feita nos moldes tradicionais – trabalhos em grupos e individuais, provas bimestrais, semana de provas, prêmio para os alunos “bem comportados”, avaliação do SARESP. Em suma, a avaliação segue sendo quantitativa e classificatória, distante da tão propalada avaliação diagnóstica/formativa, aquela que visa corrigir e redirecionar a ação pedagógica do próprio educador. Isso demonstra certa contradição entre esta pretensa organização do ensino em ciclos, promovida pela SEE/SP, e a metodologia avaliativa que vem sendo empregada no dia-a-dia da escola por nós observada. Porém, vale ressaltar que alguns docentes, teoricamente, sabem que a avaliação não pode ser daquela forma:

---

<sup>6</sup> Em 2003, consultando a ata da reunião do Conselho de Série, realizada na segunda semana de dezembro de 2002, pudemos observar que os dez alunos da 8ª série C, que havíamos entrevistado, tinham sido promovidos pelos professores. Porém, apareciam na listagem daquela e das demais 8ª séries, quatro ao todo, em torno de vinte e sete alunos entre evadidos, retidos ou para a recuperação em janeiro. As quatro 8ª séries tinham 120 alunos.

“Digamos assim, é o estímulo que ele vem, que ele traz. E a avaliação é algo assim que não é só do aluno, também é do professor, né?, que o professor, no momento em que ele está ensinando, ele está aprendendo também. Então é um momento em que ele está construindo a avaliação, né? Naquele momento, tanto ele quanto os alunos”(Profª de Geografia).

“Olha, eu acho que avaliação, ela não é um fato, ela é um projeto, um projeto que tem dois lados: o lado do aluno e o lado do professor. O lado do aluno para você poder ver como é que anda o aprendizado do aluno, para ver se ele está pelo menos adquirindo aqueles conceitos mínimos necessários naquela matéria. No lado do professor, ele está verificando o que é que está havendo de certo ou de errado, o que está indo a favor ou contra o aprendizado do aluno. É para o professor, às vezes, repensar o projeto pedagógico, mudar o seu projeto pedagógico, no decorrer do ano, porque, às vezes, aquele projeto montado no início do ano, quando ele se depara com uma classe que não é o ideal para ele, ele tem de mudar o seu projeto”(Profº de Matemática).

Quando foi solicitada uma avaliação geral sobre os ciclos com progressão continuada durante estes quatro anos em estudo, os professores apresentaram, como pontos positivos, ao menos teoricamente, a diminuição da pressão psicológica sobre o aluno com o fim da repetência, a recuperação contínua ao longo do aprendizado, o favorecimento do aluno analfabeto e do aluno com defasagem idade-série. Havia professor que encarava a progressão continuada como um desafio:

“Olha, continua sendo um desafio. Eu não posso dizer assim, por exemplo, eu mudei, né?, a minha postura porque eu acho que quando você trabalha dentro de uma linha construtivista você está construindo juntamente com o aluno o conhecimento, diariamente. Mas assim: o projeto Progressão Continuada, ele deu certo? Eu acho que ainda é cedo para você dizer sim ou não, porque é algo que está sendo implantado. Eu acho que é algo que está sendo trabalhado, mas que ainda o retorno disso nós não tivemos”(Profª de Geografia).

O grupo de professores apontou, no entanto, como supostos pontos negativos dos ciclos com progressão continuada o desestímulo do professor em ensinar e do aluno em aprender e que, em muitos casos, o “sucesso escolar” do aluno não está sendo o resultado do seu esforço. A promoção estaria sendo mais importante do que a aprendizagem. Constatou-se também que, na visão daquele coletivo os ciclos com progressão continuada têm aprofundado a indisciplina em sala de aula, tendo em vista o fim da repetência. Diante disso, é provável que para o grupo de professores, a reprovação continua tendo um caráter inibidor, disciplinador do aluno. Os ciclos com progressão continuada surgem para o grupo como uma “puxada de tapete” de seu poder e uma retirada do controle sobre o processo de trabalho. Esta mudança, provavelmente, levará o professor a não se preocupar com o

resultado da aprendizagem do estudante, pois, no seu imaginário, a SEE/SP quer que o estudante avance pelos ciclos a qualquer preço. Assim, ocorre um processo de desresponsabilização pelo processo de ensino, tanto pelo Estado como pelo professor.

Veja algumas suspeitas levantadas pelo grupo sobre a adoção da medida pela SEE/SP: em primeiro lugar, os ciclos com progressão continuada seriam instrumentos políticos para melhorar os índices de inclusão escolar junto a organismos nacionais e internacionais; em segundo, seria uma forma que o governo estadual encontrou para enxugar a máquina administrativa, ou seja, ao diminuir a repetência e a evasão diminuir-se-iam os gastos com educação. Neste caso, o que estaria em jogo não seria apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas o seu lado econômico, sistêmico. Em outras palavras, a relação custo/benefício (perspectiva de qualidade neoliberal). Esta segunda suspeita dos docentes encontra eco até mesmo em documento oficial que instituiu, no sistema de ensino do estado de São Paulo, os ciclos com progressão continuada. Ali se encontra o seguinte registro:

“A repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido” (Resolução SEE 9/97).

Há dois aspectos neste tipo de discurso a serem ressaltados: primeiro, não há dúvida de que é necessário priorizar gastos diante de recursos, muitas vezes, tão escassos; segundo, tomar decisões na área educacional balizadas em valores estritamente mercadológicos fere de morte o direito à educação, um direito fundamental, assim reconhecido no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, provavelmente o legado social mais importante que nos deixou a humanidade no século XX e que deveria constituir-se no centro das prioridades do século XXI. O resultado dessa aposta ideológica, de querer substituir a educação como direito pela educação como mercadoria, tem contribuído para aprofundar a exclusão social das crianças e jovens originários das camadas populares. O direito à educação não pode ser submetido às oscilações do mercado, nem tampouco converter-se em um bem de consumo à disposição dos que queiram consumi-lo e dos que disponham de recursos econômicos para tanto. Em outros termos, a natureza dos direitos é incompatível com a natureza do mercado; os direitos devem ser assegurados para todas as

pessoas, independentemente de seu estrato social. Como já se disse muitas vezes, “os direitos não se compram nem se vendem”.

Voltando à nossa pesquisa, pudemos perceber que os docentes suspeitam que os baixos índices de repetência e evasão, verificados na rede de ensino, não correspondem a um real aprendizado dos alunos, que este fato por si já representa certa exclusão dos estudantes.

Já o Diretor e a Professora Coordenadora Pedagógica do noturno nos disseram que receberam com dúvida e com certa resistência o projeto de ciclos com progressão continuada em 1998. Com o decorrer do tempo, no entanto, aquela postura inicial havia se modificado para “melhor”, pois, haviam percebido que a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada abria a possibilidade ( a um preço altíssimo!!) de o estudante ter acesso a um certificado.

Inferimos que esta postura do Diretor e da Professora Coordenadora Pedagógica (resistência, desconfiança) tão comum àquela época e bastante comum ainda hoje, originou-se nas premissas de idéia propagada pela SEE/SP de que a partir de então estava proibido reprovar os estudantes, pelo menos nos moldes como essa prática vinha realizando-se, ou seja, a retenção na mesma série daquele estudante que não atingia determinada nota ou menção. Reprovar ou aprovar, repetimos, parece-nos um falso dilema. A questão de fundo, a qual não pode ser escamoteada, é saber se os ciclos com progressão continuada, ao eliminar burocraticamente a repetência e a evasão, têm contribuído efetivamente com a qualidade do ensino oferecido pelas escolas estaduais públicas paulistas às camadas populares, promovendo assim a inclusão social, como apregoava a SEE/SP.

Em relação à qualidade, na avaliação de ambos, os ciclos com progressão continuada já possibilitavam, sim, certa “qualidade” ao ensino oferecido pela escola. Entre as características dos ciclos com progressão continuada, entendida por eles como imanentes à qualidade, destacavam-se o estímulo ao estudante (professores disseram o contrário), a promoção e a correção da defasagem idade/série. A medida havia favorecido também o estudante analfabeto e com atraso escolar. Verifique a colocação da Coordenadora:

“.. Então a gente percebe que quando a gente troca ele de série ele percebe que ele já cresceu, ele deu um passo. Então a gente, às vezes, chega aqui na hora de um conselho, quando junta todos os professores, eles falam: “nossa! depois que ele saiu de uma série e passou pra outra, você viu como ele mudou”? Então, a gente tem sempre um conceito de

que ele pode mudar até ainda mais, avaliando nesse sentido de tudo junto estar passando o aluno”.....ou

“.... Mas quanto à progressão, eu acho que eles estão vindo porque eles estão percebendo que é uma chance que eles têm de estar lá fora amanhã em busca do mercado, do trabalho. Eles estão buscando, querendo estar lá dentro com um papel, dizendo que pelo menos eles terminaram o ensino fundamental. Isso pra eles é importante, eles estando com um certificado que eles têm o ensino fundamental em mãos, nossa! Isso pra eles é assim... estão diplomados, né”?

No nosso entendimento, a inclusão desses estudantes passa necessariamente pela qualidade do ensino, qualidade definida não somente como acesso à escola, mas apropriação pelas crianças e jovens de todo conhecimento social e historicamente produzido para o exercício pleno de cidadania. Esta alteração só é possível, ainda de nossa perspectiva, quando as camadas populares passam a exigir mais escolarização, pressionado o Estado para que viabilize políticas educacionais para tanto.

Quando o Diretor e a Coordenadora passam a enxergar os ciclos com progressão continuada como mecanismos que favorecem o estudante (acesso mais fácil ao certificado, correção de defasagem idade/série, avanço sem dificuldades de um ciclo a outro, etc..) esquecem-se de que a escola pública pode estar se tornando um espaço de produção em massa de analfabetos com papel na mão. Neste caso, ao invés de inclusão, estaríamos diante de um processo brutal de exclusão.

A tese da Coordenadora de que o diploma tem uma importância fundamental na vida dos estudantes parece não se confirmar quando conversamos com os então concluintes da 8ªC. A esse respeito, além da fala transcrita na página 38 deste trabalho, damos aqui continuidade à observação feita por aquela mesma estudante:

“Hoje em dia você chega numa empresa, você pega o meu currículo e só tem o terceiro ano, não tem curso, não tem nada, ele vai olhar e falar assim: ‘aguarde, depois a gente conversa’. Nunca mais. Você vira as costas e ele rasga o currículo’. De que adianta você ter o terceiro ano e não saber usar, não ter a computação, não ter o inglês?”(aluna nº 5).

A organização do ensino fundamental em ciclos, ainda de acordo com aqueles gestores, poderia ser mantida com um único reparo: as avaliações deveriam acontecer num período menor de tempo e não somente no final dos ciclos. É importante evidenciar que para ambos, provavelmente, o conceito de avaliação, de todo processo ensino-

aprendizagem, ainda se encontra bastante difuso. É possível verificar este fato na transcrição das entrevistas anexadas a este trabalho. Eles dão a entender que a avaliação mudou, mas, contraditoriamente, ainda é possível perceber que se mantêm presos às idéias tradicionais como provas, notas, reprovações, etc.. Na nossa vivência na rede de ensino, temos observado que Diretores e Professores Coordenadores Pedagógicos estão mais propensos ao envolvimento com o trabalho burocrático do que com a ação pedagógica. Em muitos casos, tornam-se verdadeiros “gestores burocratas”, apagando de si qualquer vestígio de educadores. Muitos já nos disseram que é mais fácil mexer com papéis do que com crianças e adolescentes, professores, funcionários e pais. Este vazio tem sido a marca da escola pública estadual paulista nestes tempos de progressão continuada. Um vazio construído em cima da indiferença, da apatia, das contradições e da falta de clareza. Em suma, se o poder público e as elites almejavam uma situação de alienação total no interior dessas escolas, ao que tudo indica, esta meta já foi alcançada há muito tempo.

Quanto “aos estudantes”, cumpre lembrar que eles tinham tido uma trajetória escolar, no mínimo atribulada. Em 1995, haviam iniciado os seus estudos no Ciclo Básico; em 1997, saltaram para o regime seriado e, em 1998, retornaram a um regime de ciclos, agora, com progressão continuada. É possível haver processo educativo em meio a tantas alterações?

Os estudantes entrevistados perceberam a mudança a partir da 5ª série. A primeira delas, na concepção da maioria, foi a de que “o estudo se tornara mais fácil”. Provas e trabalhos já não tinham o mesmo valor, e as atividades em sala de aula passaram a acontecer em grupos. Ressaltamos que o problema não está no trabalho em grupo ou nas provas, mas sim na forma como estes mecanismos de avaliação vêm sendo desenvolvidos nas salas de aulas, antes ou depois da progressão continuada.

Os estudantes também destacaram, durante a nossa conversa, a indiferença por parte dos seus professores em relação ao aprendizado. Este desinteresse, manifestado pelos seus professores, através de frases como “quem quiser aprender, aprenda, quem não quiser não é problema meu”, parece ter ferido bastante a sensibilidade daqueles jovens estudantes da periferia. Uma aluna disse:

“Antes os professores ficavam em cima para a gente aprender, ter assim um recurso melhor. Agora os professores nem quer saber se a gente vai saber assim a lição que ele está dando. Eles passam, se aprendeu ou não fica por aquilo. Agora é mais fácil, a gente olha no



caderno, copia, tira nota e fica assim porque antes não tinha nada disso, era mais difícil, agora é mais fácil” (aluna nº 7).

Esta relação de repúdio, detectada entre estudantes e professores daquela escola pública, pode ter a sua origem nas diferenças sociais. Cabe recordar que a passagem de uma sociedade tradicional, economicamente semicolonial, para uma sociedade moderna, urbana ocorrida na metade do século passado, com uma atuação destacada das camadas populares urbanas, possibilitou a abertura da escola. Porém, faz-se necessário esclarecer que, notadamente a partir de 1960, esta abertura da escola às camadas populares não abrangeu somente o alunado; um grande número de professores também oriundo destas camadas passou a ser incorporado pelo magistério. Quando as camadas populares encontram-se na escola o que acontece? Surge o antagonismo. Este antagonismo ocorre de modo geral pela falta de aceitação, de identificação de classe, mesmo entre esses protagonistas do processo educacional oriundos das camadas populares. De modo mais específico, esse antagonismo se dá da seguinte forma: o estudante das camadas populares é aquele que menos acesso tem aos bens culturais (livros, teatro, cinema, viagens, etc..). Portanto, mais do que qualquer outro precisa de orientação para conseguir a sistematização do conhecimento. Aí entraria o papel do educador. Que papel seria esse? Ao receber dessa massa de estudantes um conhecimento espontâneo, caberia ao educador sistematizar e devolver este conhecimento. A respeito dessa relação dialética ou dialógica entre educador e educando, Paulo Freire explica:

“Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada” (1979,p.98).

Pelos comentários dos alunos, professores e gestores por nós entrevistados, ainda estamos a anos-luz desta relação dialética em sala de aula, observe:

“Muitos professores achavam que os alunos estavam fazendo o trabalho deles dentro da classe e se os alunos quisessem aprender aprendiam e se não quisessem tanto faz, tanto fazia pra eles, muitos professores falavam que estavam ganhando o seu dinheiro, se a gente quiser aprender aprendia e se não quisesse o problema era nosso” (aluno nº1).

“Então eles vêm na escola sem nenhuma noção básica, por exemplo, de higiene, de organização, de como manter um caderno limpo, organizado, né? O hábito de leitura, né?

Então, quer dizer, chega na escola antes de aprender ler e a escrever, ele tem de aprender essas coisas. Quer dizer, suja a sala, não sabe usar um banheiro. Fica difícil o professor suprir a mãe e o pai, isso aí já cria uma dificuldade já de início, já começa perdendo, já sai atrasado em relação aos outros”(Diretor).

“O aluno ele vem já vem e ele já vem, às vezes, desestimulado no dia-a-dia. Então eu até brinco, falo que quando vai comparar eles com a escola particular, então é como um puro sangue correndo contra um pangaré, a gente já sabe, você já sabe que está correndo em desvantagem”(Prof. História).

“Não mudou nada porque desde o início eu estou vendo isto daí, estou vendo até piorar, piorar. Porque o aluno vai passando de série, ignorante no assunto, não sabendo ainda nem realmente escrever um nome, então pra mim está até piorando porque o tempo está passando”(Profª de Português).

Para haver inclusão escolar e social é preciso que o professor saiba sistematizar o conhecimento para este aluno desfavorecido social e economicamente. Como a maioria não sabe sistematizar ou construir o conhecimento que também não possui e, portanto, não tem nada a oferecer, caímos num terrível antagonismo: um (professor) não encontra nada do que precisa no outro (estudante) e vice-versa.

Além disso, muitos professores, ao hospedarem a figura do dominante ou interiorizarem a sua ideologia, passam a não gostar de lembrar de suas origens e, deste modo, esquecem-se que foi o magistério que perdeu “prestígio” e não eles que tiveram uma ascensão social.

Observamos, também na conversa com os estudantes, que estaria havendo um processo de desestímulo, supostamente por causa dos ciclos com progressão continuada. O professor teria se desinteressado em ensinar e o estudante em aprender. No caso do estudante, o processo o tem levado a evadir-se. Neste jogo de acusações, uma professora diz:

“Eu acho que agora ele está mais desestimulado ainda do que ele estava antes, pois, antes ele vinha pra escola, ele tinha consciência de que era necessário aprender, mostrar que ele tinha habilidade, a capacidade, né,? de mostrar seus conhecimentos para que ele pudesse prosseguir. Agora o que acontece, ele vem, faça ou não faça, é automaticamente ele é promovido. Então isso acabou desestimulando o aluno e o que a gente vê hoje, a evasão escolar é muito grande, quer dizer, se a gente comparar com o passado, quando não tinha o regime de progressão, pouca coisa mudou, né, neste aspecto”(Profª de Ciências).

Foi possível verificar também o quanto a ideologia neoliberal permeia os comentários dos professores, gestores e estudantes. A escola privada sempre aparece como aquela que possui “qualidade”, qualidade esta que deveria servir de modelo para as escolas públicas. Cria-se o fetiche das escolas privadas, esquecendo-se de que elas são bastante diferenciadas. No entanto, esta concepção faz parte do senso comum construído pelo neoliberalismo no seu direcionamento privatista. Faz parte também deste direcionamento legitimar a exclusão social construída fora da escola, através da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o estudante pelos seus próprios fracassos.

Diante de tudo isso, pudemos perceber que os estudantes vivem um dilema: estão gostando das facilidades encontradas na escola, mas, ao mesmo tempo, sentem que estão saindo dela sem nenhuma base. Como dizem, estão “passando” sem saber. Na última entrevista, a coletiva, com aquele grupo de estudantes, agora já cursando o 1º ano do ensino médio, alguns lamentaram que a sua cidadania não estava sendo respeitada, pois, o direito de aprender lhes havia sido negado. Isso, de qualquer modo, contraria o discurso oficial que colocava os ciclos com progressão continuada como instrumento de inclusão social destes estudantes das camadas populares. Como incluir alguém que após oito anos de escola mal sabe escrever algumas palavras e fazer algumas operações? Foi possível perceber, através das entrevistas, que, pelo menos os concluintes de uma 8ª série de uma escola periférica de Piracicaba/SP, estavam terminando o segundo ciclo de estudos com uma certeza cruel: não se consideravam preparados para o mercado de trabalho e tampouco para a vida. Os seus direitos de cidadãos, como o acesso à escola e um alto índice de desempenho, não haviam sido garantidos pelo poder público. A reação deles diante dos ciclos com progressão continuada ia da alegria à indiferença, passando pela frustração de estar cursando uma escola ancorada em paradigmas radicalmente opostos aos seus interesses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a nossa investigação, tínhamos como objetivo analisar, no período de 1998-2002, as implicações e contradições geradas pela adoção dos ciclos com progressão continuada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo como estratégia para, supostamente, reparar problemas de repetência e evasão de alunos do ensino fundamental na rede de escolas sob a sua gerência.

Para dar conta do nosso propósito, analisamos esta medida da SEE/SP, articulando-a com as categorias: inclusão escolar, inclusão social, qualidade de ensino e função da escola pública. Se, para a SEE/SP, este tipo de organização do ensino fundamental era um “valioso” instrumento para combater a repetência e a evasão e, deste modo, promover a inclusão escolar do estudante das camadas populares, a nossa análise, norteadas pelas categorias acima, revelou que os ciclos com progressão continuada, do modo como foram implantados e implementados, deram o resultado às avessas, isto é, contribuíram decisivamente para o aprofundamento da exclusão escolar e social das crianças e jovens originários das camadas populares.

Inicialmente, a abordagem do tema possibilitou-nos compreender que a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada na rede oficial de ensino paulista não era uma medida isolada; ela se inseria em um conjunto de reformas da escola desenhado na esfera federal sob as orientações emanadas de organismos internacionais, no caso, o Banco Mundial.

Este conjunto de reformas, levado a cabo no último quartel do século XX, sustentava-se em um ideário político/pedagógico de características neoliberais. Esta ideologia, explicitada em nosso trabalho, transmuda as noções de igualdade, direito, cidadania e democracia como mecanismos de inclusão social. O mercado torna-se paradigma e nele o único meio de “inclusão social” dá-se através do esforço individual, da competitividade e do mérito.

Tendo como pano de fundo este contexto macro, submetemos a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada, em vigor na rede oficial de

ensino, a um raio-X investigativo, procurando compreender a sua origem histórica, quer através do resgate de variadas experiências deste gênero ocorridas em países europeus (França e Inglaterra), no Brasil e no estado de São Paulo, quer através da reflexão sobre o nosso tempo, no qual a educação passa a ser vista como um facilitador dos processos de acumulação de riqueza. Esta reflexão, interseccionando o passado com o presente, possibilitou-nos cotejar a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada, promovida pela SEE/SP, com as diretrizes emanadas do Banco Mundial através de canais como LDBEN/9394/96 e o FUNDEF. A partir daí pudemos compreender o papel de instrumentos externos de avaliação como SARESP e também vislumbrar as implicações dos ciclos com progressão continuada junto às entidades profissionais de classe e, especialmente, junto aos maiores interessados, porque não dizer “vítimas”, de todo esse processo, a comunidade escolar.

Ao cabo e ao término de nossa reflexão, tivemos confirmada aquela nossa hipótese inicial de que os ciclos com progressão continuada, como estão colocados hoje nas escolas públicas estaduais paulistas, têm contribuído para a exclusão escolar e social do estudante das camadas populares. Este fato vai se tornando evidente através de uma série de implicações e contradições.

No geral, a implementação do receituário neoliberal no país provocou um corte brutal das verbas destinadas a área social. Na área educacional, as grandes redes oficiais de ensino, particularmente a do estado de São Paulo, tiveram de se adequar a este modelo de política pública centrado na redução de custos. Como mostra o nosso trabalho, esta redução de custos, além do corte direto de verbas destinadas à área social, ocorreu também pela via indireta, por meio de vários mecanismos (municipalização, informatização das escolas, nº absurdo de alunos por sala, eliminação burocrática da repetência e da evasão, etc..) Nessas condições, se a reforma do sistema escolar foi eminentemente excludente, a progressão continuada e os ciclos, meros apêndices desta reforma, poderiam ser includentes?

Mas retomemos o seu desdobramento político/pedagógico: com as regras do mercado sendo transpostas para o interior da escola, o campo pedagógico foi brutalmente afetado. A qualidade da educação passou a significar qualidade total, ou seja, aquela mesma observada no processo mercadológico, uma qualidade controlada, quantificada (através de avaliação externa, SARESP), objetiva, rápida e, sobretudo, pragmática, tendo em vista a

adaptação da escola e dos seus estudantes a este momento de acumulação de riqueza capitalista. Como a educação de qualidade (trata-se de “determinada qualidade”, ou seja, aquela que interessa aos setores empresariais e ao governo em vista, sobretudo, do aumento das taxas de acumulação de riqueza) não faz parte deste “negócio” chamado escola pública (este tipo de educação de qualidade se conquista no e para o mercado e se define por sua condição de não direito; é privilégio de alguns, de acordo com os dogmas neoliberais), os ciclos com progressão continuada, ao cumprirem o seu papel de eliminar a repetência e a evasão e, aparentemente, se transformarem em mecanismo de inclusão, inversamente estão contribuindo, de modo decisivo, para o aprofundamento da exclusão social dessa massa de estudantes das camadas populares. Os ciclos com progressão continuada, ao serem apropriados pelo projeto educativo neoliberal, tornam-se excludentes, pois, se oferece certa facilidade para que o estudante avance pelos ciclos, ao mesmo tempo, nega-lhe o conhecimento.

Deixando a educação de ser um direito das maiorias e o Estado, submetido aos interesses do mercado, pouco ou nada podendo fazer para reverter este absurdo, acontece no plano educacional o nivelamento por baixo, ou seja, às massas se oferece qualquer tipo de “escolarização”. Os ciclos com progressão continuada como se apresentam hoje na rede oficial de ensino paulista, facilitam a tarefa do Estado em oferecer a estas maiorias uma passagem pela escola (mesmo que seja rápida), reduzir os índices de repetência e de evasão, avançar o estudante sem interrupção pelos ciclos, corrigir fluxos, acelerar, recuperar, melhorar os dados estatísticos e, por fim, entregar-lhe um certificado. Estamos diante daquilo que Freitas chama de “internalização da exclusão”:

“Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada[no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola] e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos[com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc..]. Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional [por exemplo, a defasagem idade/série], agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle[correção de fluxo e equivalência idade/série]”(2002, p. 308, grifos no original e colchetes nossos).

No âmbito da avaliação, aparentemente, a introdução dos ciclos com progressão continuada quebrou a lógica da escola convencional seriada com notas, reprovações, prêmios e castigos. Tal rompimento poderia ser entendido como fator de inclusão. Eis aí outro equívoco! Recorrendo novamente a Freitas, vale dizer que os ciclos não eliminam a avaliação formal e tampouco a informal, mas redefinem o seu papel e sua autoria e associam-na com ações complementares, como por exemplo, os variados mecanismos como aceleração, recuperação, etc.. Em Piracicaba, dados colhidos nas escolas e junto ao Conselho Tutelar da cidade mostram um crescimento da evasão e repetência (após a implantação dos ciclos com progressão continuada), em torno de 15% dos estudantes das escolas estaduais. Além disso, os ciclos com progressão continuada ao quebrarem a lógica seriada, como pudemos observar através de pesquisa empírica de campo, têm contribuído para o desinteresse, a lei do menor esforço, a falta de avaliação, a indisciplina, a desmotivação, culminando com a promoção automática. Fatores, conforme nos explicita Demo, de exclusão de acesso ao conhecimento:

“...a promoção tornando-se automática, escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública de modo ainda mais rápido e fatal a ser reconhecida como ‘coisa pobre para o pobre’. Ademais, não se cultiva a auto-estima pela via do escamoteamento. A pedagogia da verdade é sempre preferível. A verdade do aluno é a aprendizagem bem feita” (1998, p. 159).

A consequência mais visível deste modelo, como detectou a nossa pesquisa de campo, pode ser observada no interior das escolas. Lá, abandonados à própria sorte, os professores continuam a desenvolver seu trabalho do mesmo modo e com os mesmos recursos de que dispunham antes da implantação dos ciclos com progressão continuada, agora, como em outras “reformas de ensino ou escolar”, com mais um agravante - o ônus do fracasso da política educacional hegemônica deixou de ser creditado às causas sociais, econômicas e políticas sendo gradativamente transferido para a conta destes profissionais. Por sua vez, os estudantes seguem sendo sabotados por um ensino que se restringe, quando muito, ao aprendizado dos rudimentos da escrita, da leitura e da matemática. Tendo a educação se transformado em um produto de mercado, restou a eles o produto pirateado, com o selo da progressão continuada. O que ocorre hoje no interior das escolas públicas

estaduais paulistas com os ciclos de progressão continuada nos remete à premissa política de Gentili:

“...como em um jogo de baccarat nada está determinado de antemão, embora saibamos que alguns triunfarão e outro estarão condenados ao fracasso”(2001, p.26).

De resto, os ciclos com progressão continuada estão sendo bem sucedidos do ponto de vista da SEE/SP, haja visto o aumento estatístico dos índices de aprovação e a diminuição estatística dos índices de abandono. As mudanças oficiais em educação, vale dizer, jamais fracassam ou estão equivocadas. Para a SEE/SP e os seus intelectuais subalternos, encarregados da reforma escolar, interessava os resultados estatísticos dos ciclos com progressão continuada. Por outro lado, como já afirmava Anísio Teixeira, sempre houve na história da educação brasileira uma diferença entre o objetivo real e o objetivo proclamado. Não se faz reforma educacional ou escolar, como é o caso, tendo em vista a realidade presente e sim para atender os objetivos em pauta. Os ciclos com progressão continuada, ao desempenharem o seu papel de um artifício para combater a repetência e a evasão se colocam em consonância com a função da escola configurada nas premissas neoliberais.

Todavia, de nossa perspectiva, inclusão pressupõe a apropriação por parte do estudante das camadas populares dos conhecimentos socialmente produzidos e necessários para a compreensão do mundo e do exercício da cidadania. Inclusão escolar e, conseqüentemente social vão, ao nosso ver, muito além do acesso à escola. Implicam em acesso aos recursos tecnológicos, à infra-estrutura, à organização, à gestão dos espaços e das instituições públicas e ao processo de ensinar e aprender, adequados aos interesses da maioria da população. Em outros termos, inclusão escolar e social implicam em qualidade social, a educação como atividade de formação ampla, não restrita aos bancos escolares ou à formação para o mercado de trabalho, mas como atividade voltada para a emancipação humana, social, para a formação de seres capazes de produzir outras formas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente. Trata-se, conforme Antonio Gramsci, de integrar os estudantes na sociedade como cidadãos, por meio da transmissão da cultura herdada historicamente, portanto, cabe à



escola reproduzir a própria sociedade, contudo, em um sentido muito distinto, isto é, de superar o conhecimento do senso comum, fragmentado e incongruente do cotidiano social, em direção a uma concepção mais elaborada de interpretação e ação na realidade. (2001, p. 37).

No entanto, ao resumir no parágrafo precedente a nossa concepção de escola, não pretendemos fazer aqui qualquer exercício de futurologia ou de ficção. Toda e qualquer transformação no campo educacional que venha favorecer as camadas populares só será alcançada com o apoio de amplos movimentos sociais de pressão ao Estado e contrários às relações de exploração em vigor, fato que sequer foi cogitado em 1998, quando da implantação dos ciclos com progressão continuada na rede oficial de ensino paulista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENCAR, Rita Maria de Mello. **Análise da avaliação do ciclo básico de alfabetização das escolas estaduais de 1º grau de Minas Gerais**, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal. Rio de Janeiro.

ALMEIDA JUNIOR. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p.3-15, jan/mar. 1957.

AMBROSETTI, Neusa B. **Ciclo Básico**: o professor da escola paulista frente a uma proposta de mudança, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC. São Paulo.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. **O Estado de S.Paulo**, 20 mai. 1995. Cultura, p. Q.1 e 2.

APEOESP – SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Progressão Continuada ou aprovação automática? **Revista de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 24-29, abr. 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Ampliação do período de alfabetização nas séries iniciais. O ciclo básico em São Paulo: Algumas considerações. **Série Idéias**, São Paulo, n. 1, p. 53-55, jan.1994.

BANCO MUNDIAL. **Brazil**: State of Espírito Santo: Basic Education Project: staff appraisal report. (Washington D.C);

\_\_\_\_\_ **A Educação no Brasil**. <http://www.Obancomundial.org>. Acesso em 18 ago. 2002.

BARRETTO, Elba; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/agosto. 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relação entre quantidade e qualidade no ensino comum. **Revista ANDE**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 49-56, 1981.

BITTENCOURT, Agueda Bernardes. A escola sozinha não produz igualdade. Folha de S.Paulo. **Folha [Sinapse]**, p. 13, 29.7.2003.

BONEL, Mônica Maia. **O ciclo básico**: um estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP. Campinas.

BORGES, Isabel Cristina Nache. **Políticas de currículo em conflito**: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992), 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC. São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **Censo Escolar 2000**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 14 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2000**, Educação, resultado da amostra. Rio de Janeiro, IBGE, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20.12.96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, in Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248 de 23.12.96, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento e Orçamento. Educação e capacitação científica e tecnológica: crise e desafios. In **O Brasil na Virada do Milênio**: trajetória de crescimento e desafios do desenvolvimento. Brasília, IPEA, vol.2, p. 94-113, jul. 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, nov. 1995.

BRITO, Agostinho Nunes de. **O regime de progressão continuada e a formação de professores**: um estudo sobre *as* iniciativas *da* Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1996-1998), 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/SP

CAMPOS, Maria M. Malta **Escola e participação popular**: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo, 1983. Tese (Doutorado em Educação) FFLCH da USP.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília, s.ed., 1994, p. 107-123.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação Brasileira**: consertos e remendos. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Descentralização da Educação**: Novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Edições Fundap-Cortez Editores, 1999.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Caderno Ensaios: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 6, n. 19, p. 160-182, abr. 1998.

\_\_\_\_\_ **A nova LDB**: Rarões e Avanços. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, Aurélio B.H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FUKUI, Lia; SAMPAIO, Efigênia; BRIOCHI, Lucila. **Escolarização e Sociedade: um estudo dos excluídos da escola.** CERU, São Paulo, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Luiz Carlos. Que escola desejamos? **Estudos Avançados**, São Paulo: USP, v. 15, n. 42, p. 49, maio/agosto. 2001.

\_\_\_\_\_. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. São Paulo: **Revista Eccos**, v. 4, n. 1, jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Internalização da Exclusão. Campinas: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 301-327.

GENTILI, P.; TADEU, T.(org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais.** O princípio educativo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, cadernos do cárcere, v.2, 2001

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HAYEK, Friederich. **O Caminho da Servidão.** Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1985.

HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

KLIKSBERG, Bernardo. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.

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

LESBAUPIN, I (org). **O Desmonte da Nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis, Vozes, 1999.

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo**. Trad. Anoar Aiex e Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983(coleção os pensadores)

LO PRETE, Renata. Exame reprovará alunos em fim de ciclo. **Folha de S. Paulo**, 14.11.01, p. D.3

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo-Campinas: Cortez & Autores Associados,1989.

MANENT, Pierre. **História Intelectual do Liberalismo**: dez lições. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. Para a Crítica da Economia Política. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MELLO, Guiomar.N. **Cidadania e Competividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MESQUITA, Maria Alice. N. O ensino de segundo grau como educação básica para as camadas populares. **Espaços da Escola**, Ijuí, n° 21, p. 33-39, jul/set. 96.

\_\_\_\_\_. O Ensino médio na interface com o trabalho: contradição da atual política de educação brasileira. In: BARBOSA, J. G et al. **Políticas e Educação: múltiplas leituras**. São Bernardo do Campo, UMESP, 2002, p. 65-80.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001 (Série Ponto Futuro, n. 6).

NÉBIAS, Cleide. **O ciclo básico e a democratização do ensino**: do discurso proclamado às representações. 1990. Tese (Doutorado em Educação) USP.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000 (coleção educação contemporânea).

ONU-ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Piracicaba: Editora Unimep, 2.ed., 2001.

PEREIRA, Luís. A promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro v. 30, n. 72, p. 105-107, 1958.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Um fundinho chamado fundão. In: DOURADO, Luiz Fernandes(Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas: Autores Associados, 1999, p.85-98 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

PROST, A. L'Éducation nationale depuis la Libération. In: Le système éducatif. Cahiers Français, Paris, n° 285, p. 11, mars-avril. 1998.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, EA/USP, v. 05 n. 12, p. 7 – 21, 1991.

ROLLAND, Marie-Claire. A Europa constrói a escola do século XXI. **Nova Escola**, São Paulo, Abril Cultural, p. 19, set. 1991.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, Seção I, 31.12.1997.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das Escolas Estaduais. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**. v. XVI, p.113-114, jul/dez, 1983.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**, v. XV, p.62-64, jan/jun, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional “Escola Padrão” na Secretaria da Educação. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**, v. XXXII, p. 92-93, jul/set, 1991.



---

.Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995. Institui a Reforma do Ensino no Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**, 01.01.1995, v. 105, nº 1, São Paulo, 1995.

---

.Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui sobre o Programa de reorganização das Escolas da rede pública estadual e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 22.11.1995, Seção I, São Paulo, 1995.

---

.Decreto nº 40.510, de 4 de dezembro de 1995. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da rede pública estadual e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 5.12.1995, Seção I, São Paulo, 1995.

---

.Decreto 40.673, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município para o atendimento do Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Estado**, 17.02.1996, v.106, nº 33, São Paulo, 1996.

---

.Decreto 42.778, de 31 de dezembro de 1997. Regulamenta o Financiamento do FUNDEF no Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**, 01.01.0998, v. 108, nº 1. São Paulo, 1998.

---

.Decreto nº 46.168, de 9 de outubro de 2001. Regulamenta o Bônus Gestão instituído às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério, pela Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio**, v. LII, p. 104-110, jul/dez, 2001.

---

.Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Legislação de Ensino do 1º e 2º Graus**, v. XLI, p. 104-105, jan/jun, , 1996.

---

.Resolução SE nº 84, de 15 de agosto de 2003. Altera a Resolução SE nº 27/02. **Diário Oficial do Estado**, Seção I, São Paulo: 15.8.2003, p.1.

---

.Resolução SE nº 125, de 23 de novembro de 1998. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda em 1999, na Rede Estadual de Ensino. **Estatuto do Magistério Paulista: Legislação Regulamentadora e Suplementar**. 3.ed. SE/CENP, 1998, p. 264.

---

.Resolução SE nº 264, de 24 de outubro de 1991. Cria o Conselho de Pesquisa do Projeto de Avaliação do Programa Inovações no Ensino Básico. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**, v. XXXII, p. 118, jul/dez, 1991.

---

.Comunicado SE de 22.3.1995. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. **Diário Oficial do Estado**. Seção II, São Paulo: 23.3.1995, p. 8-10.

---

.Indicação CEE 8/97 e Deliberação CEE 9/97: Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado**, Seção I, São Paulo: 5.8.1997.

---

.**Uma odisséia no espaço da aprendizagem**: agenda-almanaque para educadores, 2001.

---

.**A organização do ensino na rede estadual**: orientações para as escolas. São Paulo, 1998.

---

\_\_\_\_\_.Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas. **Parâmetros para a Avaliação Educacional**. São Paulo: SEE/CENP, 1995.

---

\_\_\_\_\_.**Professores que fazem a diferença**. São Paulo, v.2, 1997,p. 13-19.

---

\_\_\_\_\_.**Projeto “Inovações no ensino básico”**. São Paulo, contrato 3375BR, sinopse.

---

\_\_\_\_\_.**SARESP/96: Relatório Final dos**

Resultados da 1ª Aplicação, São Paulo, SEE/SP-FDE, v. 1, 1996.

---

\_\_\_\_\_.**SARESP/97: Conhecendo os Resultados da Avaliação**, São Paulo, SEE/SP-FDE, v. 5, 1998.

---

\_\_\_\_\_.**RelatórioSARESP/98: Conhecendo os resultados da avaliação**, São Paulo, SEE/SP-FDE, v. 1, 2000.

---

\_\_\_\_\_.**Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem**.São Paulo (Fórum de debates), jul/2002.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1999 (Coleção educação contemporânea).

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? **Revista de informação e informática Acesso**, São Paulo, SEE/SP, n. 14, p. 11-18, 2000.

\_\_\_\_\_. Uma tarefa partilhada. **SARESP**, São Paulo, SEE/SP, n. 01, p. 03, nov/ 1996.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da, DAVIS, Cláudia. É proibido proibir. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jul, 1993.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural**: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do Ensino Fundamental, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SOUZA, Rosa Fátima de. et al. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998.

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. Avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Myriam (org). **Usp fala sobre educação**: São Paulo, FEUSP, p.34-43, 2000.

SPÓSITO, Marília. Com o fim da repetência, escolas públicas aprovam alunos que não sabem ler nem escrever e começam a diplomar analfabetos. **Educação**, São Paulo, Sieceeps, nº 231, p. 43, jul. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz; FORACHI, Marialice. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 387-413.

TOMASI, Livia. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez Ed - PUCC/SP - Ação Educativa, 2000.

UDEMOM – SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. O sistema de ciclos e a progressão continuada. **O Diretor**, São Paulo, nº 3, p. 7, jul.2003.

VIRIATO, Edaguimar Urquiza: **Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998):** Desconstrução da Escola Pública, 2001. Tese (Doutorado em Educação) PUC. São Paulo.

WILSON, Henry Martins. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p.52-63, 1954.

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA OS PROFESSORES DA 8ª SÉRIE C NOTURNO, DA ESCOLA Z.

- a) Se conhece os fundamentos do RPC. Em caso afirmativo, quais;
- b) O que representa o RPC para o professor;
- c) Como o professor recebeu o projeto e, se com o passar do tempo, a avaliação inicial do professor a respeito do projeto mudou;
- d) O que é avaliação do aluno para o professor. Há auto-avaliação do professor?
- e) Qual a avaliação que o prof<sup>o</sup> faz do projeto.
- f) Haveria sugestões para aperfeiçoá-lo ou deve simplesmente ser eliminado (na hipótese da avaliação ser totalmente negativa).

ANEXO 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA OS ALUNOS DA  
8ª SÉRIE C DO PERÍODO NOTURNO DA ESCOLA Z.

- a) Você percebeu alguma mudança após o término da 4ª série;  
-Se percebeu, especificar quais;
- b) Que tipo de avaliação era feita antes e depois do RPC (questão da obtenção de “notas”);
- c) Se perceberam alguma mudança de postura do professores, antes e depois do RPC;
- d) Se está havendo alguma reação dos alunos quanto à introdução do RPC.

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA O CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO, DA ESCOLA Z(DIRETOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA DO PERÍODO NOTURNO)

- a) Se conhece os fundamentos do RPC e em caso afirmativo, quais;
- b) O que representa o RPC para o diretor;
- c) Como o diretor recebeu o projeto e, se com o passar do tempo, a avaliação inicial do diretor a respeito do projeto mudou;
- d) O que é avaliação do aluno para o diretor;
- f) Qual a ressonância do projeto na escola;
- g) Qual a avaliação que ele faz do projeto. Haveria sugestão para aperfeiçoá-lo ou deve simplesmente ser eliminado (na hipótese da avaliação ser totalmente negativa).



ANEXO 4 - ROTEIROS DE ENTREVISTA COLETIVA COM ALUNOS DA 8ª C NOTURNO, DA ESCOLA Z – (2003), ENTREVISTADOS ANTES INDIVIDUALMENTE.

1-Considerando que somos ou pretendemos ser cidadãos o que significa cidadania e o que é necessário para exercê-la?

2-Para você qual o sentido de avaliação?Serve apenas para reprovar ou aprovar ou para auxiliar na correção dos erros apresentados?

3-O que seria necessário saber para sua vida ao concluir a 8ª série?

4-O que representa a escola para você?

ANEXO 5 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DA 8ª SÉRIE DO NOTURNO (História, geografia, matemática, português, ciências).

1-Professor de história: efetivo há três anos e com quinze anos de magistério, cinquenta e dois anos de idade, casado. Aqui denominado de prof. de história.

**NA SUA OPINIÃO, QUAIS SERIAM OS FUNDAMENTOS DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA?**

**PROFESSOR DE HISTÓRIA** – Segundo eu pude ver e acompanhar é o esforço do governo em que as pessoas, os alunos, não fossem prejudicados nessa questão de o desestímulo, né, em cima deles estarem reprovando a série. É um projeto que está baseado na LDB e tinha um prazo para ser implantado, só que, não houve um preparo aí de professores da rede, não houve um preparo dos professores para essa mudança e os alunos... foram então...foi uma coisa que foi pegada meio de impacto assim. Foi como um choque, como um choque de cultura no encontro do branco com o índio (risos).. houve um choque de cultura, houve um choque aí de opiniões e de acatamento da coisa e os professores, alunos, pais então não estavam preparados no momento para a implantação do projeto não.

**O QUE REPRESENTA PARA O SENHOR O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA?**

**PROFESSOR DE HISTÓRIA** – Representa você tem que sa..., tem que sa... sempre na rede você está ali você é obrigada a entrar nos projetos, a fim do projeto você não tem um jeito de falar eu não vou, então você tem que vestir aquela camisa e mesmo que a coisa te apertar ou não tiver se ajustando, você tem que tocar pra frente né. Agora eu acho o seguinte: como ficou a coisa você ficou sem instrumento, às vezes, para estar cobrando, como não houve entendimento por parte dos alunos, os pais também, comunidade, não

participou então você fica sem muitos meios para estar cobrando, então houve um entendimento errado aí, porque essa progressão era o quê? Para facilitar, para estimular, e muita hora acabou o quê? Perdendo aquela... se você vive numa sociedade competitiva quando acabou a competição você não tem aquelas metas, aquelas coisas, aquelas cobranças, então relaxou um pouco, houve um relaxamento eu acho.

### **COMO O SENHOR RECEBEU O PROJETO?**

**PROFESSOR DE HISTÓRIA** – Eu recebe assim, que era uma mudança que ia acontecer na rede e era pra melhor né, que seria pra melhor, a intenção eu acho que seria pra melhor; porque, em outros países, eu estive vendo aí, diz que na Inglaterra existe esse projeto mas lá eu acho que foi trabalhado de uma forma com mais tranquilidade, porque lá já existe há, parece que há 50 anos existe na Inglaterra né? E no Brasil, foi uma coisa assim que, se os burocratas estavam estudando o assunto, ficou no meio âmbito deles lá, a gente recebeu a coisa assim de surpresa, então a gente está se adaptando ao projeto, a gente recebeu assim: com um pouco de surpresa, eu já estava avisado da coisa, mas, quando entrei na rede você encontrou aquele esquema funcionando daquela maneira e a gente está aí, está tateando para ver até onde vai chegar.

### **COM O PASSAR DO TEMPO, DURANTE ESSES QUATRO ANOS, DE 1998 A 2002, A SUA OPINIÃO, A SUA AVALIAÇÃO INICIAL SOBRE O PROJETO MUDOU ?**

**PROFESSOR DE HISTÓRIA** – Mudou pela coisa que a gente vê acontecendo nas escolas, mudou um pouco porque você achava que ia ser pra melhor, mas eu não sei, às vezes você faz um projeto, está tudo bonitinho, na cabeça, na teoria está uma beleza, mas na hora de implantar você não preparou o terreno, às vezes você vai plantar a semente mas o terreno não está preparado então... a mesma coisa você, a intenção é boa, de boas intenções o inferno está cheio também(riso) e a intenção do governo pode ter sido uma, mas, o terreno onde ele implantou a semente, plantou, não estava preparado pra...

### **QUAL É O SEU CONCEITO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO?**

**PROFESSOR DE HISTÓRIA** – É avaliação eu acho o seguinte: o aluno é avaliado assim num todo dele. Você recebe esse aluno, você vai tentar acompanhando o progresso dele no dia-a-dia né... E tem que respeitar os limites também de cada um, agora eu acho que você tem que estar ali sempre atento ao que o aluno está fazendo, agora há um momento em que você vê o quê? O aluno vem pra escola, já a estrutura dele já não vem, não tem estímulo, acho que a vivência dele no dia-a-dia, então tem hora que ele nem sabe pra quê, em que caminho ele está... Então está a diferença aí como eu já disse da, da do que nós enfrentamos na escola, na rede pública aí é o seguinte: o aluno ele vem e ele já vem, e ele já vem, às vezes, desestimulado no dia-a-dia. Então eu até brinco, falo que quando vai comparar eles com a escola particular, então é como um puro sangue correndo contra um pangaré, a gente já sabe, você já sabe que está correndo com desvantagem. O ensino do aluno visa que na interação com professor, aluno e colegas de sala de aula, seja na construção do conhecimento onde todo o progresso do educando é valorizado, pois, temos o ponto de onde partimos o alvo a ser atingido perpassando pelos marcos que somados podemos avaliar o todo do processo. Mesmo com os esclarecimentos e debates que eu promovo com os alunos dizendo da importância do saber e não só tentar passar de ano, muitos acreditam que a progressão automática não lhe garante um aprendizado adequado, mas lhe garante passar de ano, então muitos se acomodam, e não tem incentivos para ir adiante e fazem o mínimo do mínimo. Eu acredito que só com esclarecimento dos pais, professores e dos alunos em saber que o importante é o saber adquirido e se esforçar para isso e não buscar “passar de ano”.

### **QUAL A SUA AVALIAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA, O SENHOR TERIA ALGUMA SUGESTÃO PARA APERFEIÇOÁ-LA OU ACHA QUE DEVEMOS ELIMINAR SIMPLEMENTE ESSA EXPERIÊNCIA DA REDE?**

**PROFESSOR DE HISTÓRIA** – Eu acho que é difícil jogar fora tudo essa experiência que já... acho que devia... jogar tudo fora não adianta jogar na lixeira agora

isso aí, entendeu? Tem que parar para ver direitinho né o que pode melhorar nisso aí né. Se de repente tiver que fazer palestras, vir alguém, sei lá, do governo, reunir a escola, falar o que que era mesmo, o que ficou de errado e qual que era a intenção real deles né, o que foi errado no projeto, o que tem pra aproveitar, jogar fora não convém. Eu acho que teria que tentar melhorar isso aí. Já está implantado, a lei prevê isso aí, vai ser difícil um retrocesso, eu acho. Partindo do princípio que a escola não é a ideal ainda, que os recursos materiais e logísticos não são adequados, que professores, alunos e pais, o tripé interessado neste processo, não foram suficientemente preparados para trabalhar com progressão continuada, posso afirmar que muitos conseguem avanços significativos. Quem não conseguiu assimilar a proposta e não se dedica perde muito no aprendizado. Não sendo um projeto acabado eu digo que caminha-se.

---

2-Professora de geografia: efetiva há seis anos e com dez anos de magistério, trinta e sete anos idade, casada. Aqui denominada de prof<sup>a</sup> de geografia.

**NA SUA OPINIÃO, QUAIS SERIAM OS FUNDAMENTOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA?**

**PROFESSORA DE GEOGRAFIA** – Olha o principal propósito com relação a Progressão Continuada, na minha opinião, foi que o governo quis implantar um projeto de não exclusão. Então foi pra estar incluindo todas as pessoas, no sentido assim, de trabalhar essa questão de cidadania, então a escola seria um vínculo com a sociedade. Então, seria uma forma de não estar excluindo ninguém. Então seria um projeto, acima de tudo, de inclusão, tá? Então, por isso um dos fundamentos né que eu acredito que tenha passado né pela cabeça lá das autoridades, teria sido isso, de estar incluindo... é de estar colocando a escola nesse projeto social. Então a Progressão Continuada seria isso também.

**O QUE REPRESENTA PARA VOCÊ A PROGRESSÃO CONTINUADA?**

**PROFESSORA DE GEOGRAFIA** - Pra mim ainda representa um desafio que pode vir a dar certo né se for bem trabalhado. Eu acho que nós teríamos que ter mais cursos de capacitação e também um trabalho de conscientização e determinação não só por parte

dos professores, mas dos alunos, é... da comunidade, é...de toda a sociedade também, sendo assim chamada pra esse projeto, os pais né, um trabalho assim de conscientização e determinação né. Teria que ser feita uma discussão em cima disso. E esses cursos de capacitação também que eu acho que ajudaria muito o trabalho porque, acima de tudo, é algo que você tem que construir, porque não tem nada pronto e pra você construir você tem que acreditar, e pra você acreditar você tem que ter né, quanto mais informações sobre isso, quais expectativas que eu acho que tem que ser levado em conta também, porque até agora eu acho que as expectativas dos professores, quando foi implantado isso, eu tenho a impressão de que não foi levado em conta né. Foi algo assim colocado, vamos implantar, vai dar certo, mas assim, e do outro lado, o que os professores esperam? O que os pais esperam? O que os próprios alunos estão buscando diante disso? Eu acho que tem que ser algo assim, trabalhado dessa forma.

#### **COMO VOCÊ RECEBEU O PROJETO EM 1998 E COM O PASSAR DO TEMPO A SUA IMPRESSÃO INICIAL SOBRE ELE MUDOU OU NÃO?**

**PROFESSORA DE GEOGRAFIA**– Olha, ele continua sendo um desafio. Eu não posso dizer assim, por exemplo,eu mudei ,né, a minha postura porque eu acho que quando você trabalha dentro de uma linha construtivista você está construindo juntamente com o aluno o conhecimento diariamente, mas assim: o projeto Progressão Continuada, ele deu certo? Eu acho que ainda é cedo para você dizer sim ou não, porque é algo que está sendo implantado, eu acho que é algo que está sendo trabalhado, mas que ainda o retorno disso nós não tivemos. De uma forma assim significativa para você dizer: não, realmente eu vou comprar essa idéia porque realmente ela está funcionando. Porque eu vejo assim, que é algo que vem pra você atender a uma comunidade, digamos assim, que é para você estar incluindo todo mundo nesse processo, né, você não deve excluir ninguém. Então o que acontece, as pessoas tem que estar acreditando nele, né, e você tem que estar tendo um resultado disso. E acredito que esse resultado ainda de forma satisfatória e significativa ainda não veio. Então quer dizer, eu recebi isso, digamos assim, é... claro que a gente fica assim muito ansiosa, né, acreditando que possa ser uma coisa assim que de repente pode vir a dar certo, mas que você tem que estar investindo muito nele, né. Não é muitas vezes dizer assim: ah, recebeu orientação, ah, o fulano leu a LDB, né, o fulano leu, digamos assim,

aqueles livros que chegou para nós também, né, que todo mundo tomou...é... ciência que foi aquele..., a proposta, né, as propostas, depois também como você trabalha é...em relação aos temas transversais, eu acho isso tudo assim muito importante, mas nós temos que ter uma melhor preparação e não só nós, mas assim nós professores, mas também o aluno, né, o aluno, os pais, a comunidade e a própria sociedade, eu acho que tem que ser uma coisa assim, que...a escola pública ela está aí, tá todo mundo de certo modo ligado a ela,né, diretamente ou indiretamente.

### **QUAL O SEU CONCEITO DE AVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO DO ALUNO?**

**PROFESSORA DE GEOGRAFIA** – Olha, avaliação, é... pra mim, digamos assim, que seja um projeto constante, avaliação é cada momento, é você fazer o momento tá, é ...não é uma coisa assim só programada, é uma coisa que vai estar acontecendo, é o acontecimento diário, é... também é a sua formação naquele momento porque você tem que fazer acontecer o momento da avaliação, como a gente fala que a avaliação é constante, ela é constante, são detalhes, né, por exemplo: é a participação do aluno, o interesse, é o questionamento, é...digamos assim, é o estímulo que ele vem, que ele traz, e a avaliação é algo assim que não é só do aluno, também é do professor, né, que o professor no momento em que ele está ensinando ele está aprendendo também, então é um momento em que ele está construindo a avaliação, né, naquele momento, tanto ele quanto os alunos.

### **QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA? VOCÊ TEM ALGUMA SUGESTÃO PARA APERFEIÇOAR ESSE PROJETO OU VOCÊ ACHA QUE ELE DEVERIA SIMPLEMENTE SER ELIMINADO?**

**PROFESSORA DE GEOGRAFIA** – É, eu acredito que ele deve ser reformulado, né, eu acho que tem que ter uma reestruturação, porque como você colocou, né, desde 1998 que foi implantado, digamos assim, que os resultados que nós tivemos até aqui não foram assim muito significativos, então eu acho que a gente tem que ter uma reformulação em todo esse programa, em todo esse projeto e poder incluir cada vez mais, né, isso que é um projeto de inclusão, então eu acho que tem que ser assim uma coisa mais especificada, mais direcionada, não no sentido de estar limitando, mas no sentido assim de estar ampliando, eu acredito que pode até vir a dar certo, mas se houver assim uma reestruturação. E essa

reestruturação, claro que vai estar incluindo né, não só o professor ou as pessoas que, de repente, vem pra cá orientando esse professor, mas assim o aluno também, eu acho que tem que levar em conta a expectativa dele. Então, juntamente é...com essa reformulação, teria que vir, né, nos itens as expectativas de cada um: da sociedade, da escolar, da equipe escolar, do aluno, né, porque todo mundo está inserido nesse processo, então não tem como você desvincular ninguém. Eu acho que devia ter assim uma abrangência maior porque, de repente, ela está assim muito limitada, porque em algumas reuniões pedagógicas você ouviu falar da Progressão Continuada, mas no dia-a-dia eu acho que se torna uma coisa meio distante, né, aí, de repente, ah não mas é Progressão Continuada, tem que ser assim, tá...mas será que você vive isso no dia-a-dia? Você programa, planeja sua aula já pensando na Progressão Continuada? Quer dizer o seu trabalho dentro desse projeto. Então, e eu acho que tem que ser uma coisa que primeiro tem que estar convencendo a pessoa a estar articulando isso e depois o restante das pessoas também fazem parte...

**ENTÃO VOCÊ NÃO SERIA A FAVOR DE ACABAR COM O PROJETO, DEVERIA CONTINUAR, MAS...**

**PROFESSORA DE GEOGRAFIA - Ser reestruturado...**

Eu acredito até que ele poderia vir a dar certo, mas se houver esta reestruturação, do jeito que está eu acredito que dificilmente...(silêncio)...É, você pode ter, por exemplo, uma ou outra mudança, né, como a colega de português citou, mas eu acho que é uma...é... quando você implanta, vamos falar bem assim, um projeto desse porte, eu acho que você tem que pensar não em exceções, você tem que pensar na maioria. Como que os nossos alunos, no dia-a-dia, estão vendo isso? E não é só aquele aluno problema, é aquele outro aluno também que ele veio, né, com uma outra finalidade, com outro objetivo, com uma outra perspectiva. Então, quer dizer, você tem que estar adequando a teoria, você tem que estar levando também em conta a prática, né, como é que está funcionando isso no dia-a-dia.

---

3-Professor de matemática: efetivo há seis anos e com doze anos de magistério, cinquenta anos de idade, casado. Aqui denominado de prof. de matemática.



**NA SUA OPINIÃO, QUAIS SERIAM OS FUNDAMENTOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA?**

**PROFESSOR DE MATEMÁTICA** – É...todos os fundamentos é difícil de dizer porque até hoje nós não sabemos realmente todos os fundamentos da progressão. Mas o que eu entendi da progressão é que ela é um projeto que visa - que o aluno ao entrar no ciclo escolar chegue ao final do ciclo sem interrupção. E que no final do ciclo ele tenha os conceitos, conhecimento básicos para dar prosseguimento ao próximo ciclo, esse foi o meu entendimento desse novo projeto.

**O QUE A PROGRESSÃO CONTINUADA REPRESENTA PARA O SENHOR?**

**PROFESSOR DE MATEMÁTICA** - Ora, foi uma mudança assim muito brusca no ensino sem um preparo da rede, sem um preparo do professor, sem um preparo daqueles que estariam, alunos, pais, familiares, que estariam envolvidos no projeto. E ao meu ver, muito prejudicado pela propaganda inicial de: “um ano em um mês” que eu acho que foi muito prejudicial a esse projeto da Progressão Continuada. Em 1998 lançou-se o projeto e no final do ano apareceu a propaganda dizendo: faça um ano em um mês, o aluno vem um mês na escola e foi promovido, agora isso aí pegou pro aluno, então o aluno, muitos alunos não vem, vem uma vez ou outra na escola, vem só para manter a matrícula, mas ele sabe que se ele vier na recuperação de janeiro ele é promovido. Então esse foi o grande prejuízo ao meu ver, o grande mal da Progressão Continuada foi essa propaganda de um ano em um mês, eu acho que foi muito prejudicial ao projeto.

**COMO O SENHOR RECEBEU O PROJETO?**

**PROFESSOR DE MATEMÁTICA** - É o projeto nós não recebemos, ele foi imposto. Nós chegamos aqui, tal, ninguém sabia de nada, de repente o coordenador: oh!, Até a palavra é essa esse ano ninguém pode repetir, então o professor vai ter que se adequar a isso aí acabou, e a medida em que a gente ia descobrindo as coisas é que a gente ia tentando se adequar ao projeto, mas não houve uma preparação antecipada para o projeto dizendo: olha vai ter isso no ano que vem, um projeto tal, nós vamos preparar os professores, vamos ter alguns encontros, então não houve uma discussão, não houve uma

preparação, foi uma imposição: à partir de agora é assim e acabou e nós tivemos que nos adequar ao projeto.

### **A SUA AVALIAÇÃO DO PROJETO MUDOU AO LONGO DESTES QUATRO ANOS?**

**PROFESSOR DE MATEMÁTICA** – É, a visão do projeto inicialmente era uma visão de que seria um bom projeto, mas a execução do projeto não foi de acordo com a visão inicial, falou-se uma coisa, mas na realidade na execução o projeto foi executado de maneira errada. Então houve um prejuízo tanto para nós quanto para os alunos da rede.

### **QUAL É O SEU CONCEITO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO?**

**PROFESSOR DE MATEMÁTICA** – Olha, eu acho que avaliação, ela não é um fato, ela é um projeto, um projeto que tem dois lados: o lado do aluno e o lado do professor. O lado do aluno para você poder ver como é que anda o aprendizado do aluno, para ver se ele está pelo menos adquirindo aqueles conceitos mínimos necessários naquela matéria. No lado do professor, ele está verificando o que é que está havendo de certo ou de errado que está indo à favor ou contra o aprendizado do aluno. É para o professor às vezes repensar o projeto pedagógico, mudar o seu projeto pedagógico, no decorrer do ano, porque, às vezes, aquele projeto montado no início do ano, quando ele se depara como uma classe que não é o ideal para ele, ele tem de mudar o seu projeto. E, ele precisa avaliar a classe para saber como mudar o seu projeto, e adequar o seu projeto pedagógico de acordo com a classe de alunos que ele tem, de acordo com a qualidade de alunos que ele tem. Muitas vezes a gente leciona matérias de uma maneira diferenciada em classes do mesmo nível de 8ª séries, ou 7ª série como eu tenho, eu tenho uma 7ª série que é excelente, então a matéria desenvolve mais rápido, a gente percebe o aprendizado do aluno mais rápido, tem um outra que eu não consigo manter o mesmo ritmo. Não consigo, eu tenho que ir mais devagar, trabalhar mais pessoalmente com alguns alunos que tem mais dificuldades, então isso aí a gente vai levantando através das avaliações, não só aquela avaliação escrita, mas a avaliação do dia-a-dia, do contato do dia-a-dia com o aluno.

**QUAL É A SUA AVALIAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA?  
O SENHOR TERIA ALGUMA SUGESTÃO PARA APERFEIÇOAR ESSE  
PROJETO OU O SENHOR ACHA QUE DEVERIA SER ELIMINADO?**

**PROFESSOR DE MATEMÁTICA** – Olha, eu acho que o projeto, nessa etapa que o aluno precisa entrar e manter aquele ritmo dentro da faixa etária e sair com um conceito mínimo a dar continuidade aos estudos. Eu acho que isso é o ideal. Mas, a execução desse projeto é que foi errada. Então temos que rever o projeto, manter, eu digo, a mola mestra do projeto que seria isso, mas rever como é que nós vamos aplicar nesse projeto para que o aluno saia com esses conceitos mínimos. Se manter essa mola mestra, que o aluno entra numa determinada idade e mantém a idade na saída em condições de prosseguir, é o ideal. É o ideal, porque se o aluno ficar dois, três, quatro anos na mesma série, ele mesmo vai se desmotivar. Então nós precisamos achar uma maneira de aplicar esse projeto, renovando métodos, recursos, melhorando o ambiente escolar, dando meios para a escola e para o professor, recursos para que o professor possa aplicar adequadamente esse projeto. Eu tenho aluno que detesta matemática, ele vem na aula e não faz, mas porquê? Eu percebo que, às vezes, ele conversa de informática com outros alunos, então se eu tivesse um computador numa sala, fazia um projetinho para ele aprender um mínimo de matemática, punha num disquete e eu tenho certeza que ele ficaria, pelo menos duas aulas, mexendo no computador e aprenderia alguma coisa de matemática ao invés de perder quatro aulas.

4- Professora de português: efetiva, há vinte e oito anos de magistério, cinquenta e cinco anos de idade, casada. Aqui denominada de prof<sup>a</sup> de português.

**QUAIS SERIAM OS FUNDAMENTOS DA PROGRESSÃO  
CONTINUADA?**

**PROFESSORA DE PORTUGUÊS** – Bom, pra mim os fundamentos da progressão continuada, ela deve ter tido uma boa base, um bom estudo, só que na minha opinião ela não vem alcançando os objetivos que pelo menos a mim não foram propostos,

foram propostos que o aluno passasse, por razões uma hora de idade, outra hora, que eu também não acho justo por idade porque nós temos a suplência, então, eu pra mim não ficou claro o por quê, eu continuo o trabalho, faço a minha função, desdobro, mas tenho dó da clientela que são jovens e que não se conscientizam que eles estão sendo manipulados, estão sendo usados, na minha opinião.

### **O QUE REPRESENTA PARA A SENHORA A PROGRESSÃO?**

**PROFESSORA DE PORTUGUÊS** - Eu gostaria mesmo de saber o que é a Progressão, o que eles queriam chegar com a Progressão? Eu concordo que não deveria haver reprova no momento em que o professor trabalha com a sua classe, tem a responsabilidade, trabalha com a sua classe e o aluno se conscientiza que ele tem que aprender. E o professor vê a todo o momento que o aluno frequenta as aulas nem que não seja 100%, mas que ele frequenta, que o professor trabalha, que o professor pesquisa, então eu acho que não haveria motivo para reprova. Mas da forma que está, foi colocado na cabecinha deles que passa. Eles não têm visão do que é o futuro, com diploma e sem saber nada, então pra mim está nessa base aí.

### **COMO VOCÊ RECEBEU O PROJETO EM 1998?**

**PROFESSORA DE PORTUGUÊS** - Eu recebi como uma reforma, toda mudança ela não é do dia para a noite, demora. Mas só que eu estou aguardando, estou aguardando vir uma outra reposta, uma outra solução, porque do jeito que está, da interpretação que está dando, o aluno não frequenta, mas ele vem em janeiro, faz aí e ele passa ou ele teve duas ou três presenças no último bimestre, segundo bimestre, sei lá eu, ele passa. Eu também estou aguardando aí uma solução como será essa... se isso aí continuar como que vai ser.

### **COM O PASSAR DO TEMPO, MUDOU ALGUMA COISA DAQUELA SUA AVALIAÇÃO INICIAL DO PROJETO?**

**PROFESSORA DE PORTUGUÊS** – Eu pra mim continua a mesma coisa. Não mudou nada porque desde o início eu estou vendo isto daí, estou vendo até piorar, piorar. Porque o aluno vai passando de série, ignorante no assunto, não sabendo ainda nem realmente escrever um nome, então pra mim está até piorando porque o tempo está passando.

### **O QUE É AVALIAÇÃO PARA A SENHORA?**

**PROFESSORA DE PORTUGUÊS** – Avaliação pra mim, não precisaria ser por escrito, eu dar a matéria lá não, acho que eu avalio o meu aluno no dia-a-dia, ele avaliado comigo todo dia comigo, toda hora, todo o momento, a presença dele, a participação dele, certo? Nem que ele hoje não está bom, porque a avaliação por escrito pode ser um ótimo aluno, se ele não está bem ele vai mal. Então eu não avalio o aluno por aí, eu avalio o aluno na sua participação, no seu dia-a-dia, no seu contato com a escola, em tudo, essa é a avaliação pra mim.

### **QUAL A SUA AVALIAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA? ELA DEVERIA CONTINUAR EXISTINDO NA REDE?**

**PROFESSORA DE PORTUGUÊS** – Eu só pergunto pra você porque avaliação, pra quê? Avaliação pra quem, pra quê? Se ele já vem vindo, ele não sabe nada e eu vou trabalhando com alfabetização que é um trabalho contínuo, trabalho na 5ª, na 6ª, na 7ª, na 8ª.

### **NA SUA AVALIAÇÃO O PROJETO DE PROGRESSÃO CONTINUADA DEVERIA CONTINUAR OU NÃO?**

**PROFESSORA DE PORTUGUÊS** – Ele deveria se aperfeiçoado, pode até continuar. Mas vamos parar um pouco, já tem um prazo suficiente pra ver que se for desse jeito não está dando certo. Que produto nós vamos ter para termos amanhã um médico, um governador ou um engenheiro? Nada. Então eu acho que está na hora já de parar e reestudar isso daí, reestudar, certo? Vamos dar uma parada e reestudar isso daí, o que faz, o que tem de modificar, no que não deu certo, tá na hora já de ver isso.

5- Professora de ciências: efetiva, dez anos de magistério, trinta anos de idade, casada. Aqui denominada profª de ciências.

### **QUAIS SÃO OS FUNDAMENTOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA?**

**PROFESSORA DE CIÊNCIAS** – Olha pra mim a progressão continuada, o fundamento dela é a não retenção do aluno, acho que aí é que é o ponto chave, o ponto

principal desse projeto, né, da progressão continuada, a não retenção do aluno numa forma de não desestimulá-lo, porque antes acreditava-se que o aluno repetia porque não tinha condições de prosseguir, né, seus estudos e ele ia ficando desestimulado e acabava desistindo. Então, eu acho que o principal fundamento da Progressão Continuada é isso, a não retenção do aluno.

### **O QUE REPRESENTA A PROGRESSÃO CONTINUADA PARA A SENHORA?**

**PROFESSORA DE CIÊNCIAS** - Olha pra mim, a progressão continuada representa justamente isso: o aluno vem à escola, adquire um certo conhecimento nas mais diversas disciplinas e nós não podemos assim da maneira como avaliávamos antes esse aluno, retê-lo, por que? Porque se ele freqüentou, o mínimo ele conseguiu absorver, o mínimo ele tem de condições de estar prosseguindo com os seus estudos.

### **COMO VOCÊ RECEBEU ESSE PROJETO EM 1998?**

**PROFESSORA DE CIÊNCIAS** – Num primeiro momento a gente acreditou que o projeto ia ser bom, ia dar certo, por que, o aluno não repetindo ele não ia ficar desestimulado, ele não ia desistir, não teríamos tanto problema de evasão. Na primeira impressão demonstrou que ele ia ser bastante valido justamente por causa disso. O aluno não reprova, ele vem à escola e é avaliado de uma maneira diversificada, não como a gente vinha fazendo antigamente, só prova e prova, mas a gente vê que a evasão continua. A progressão continuada influenciou negativamente a aprendizagem dos alunos, pois, com a realidade estrutural(grade curricular, nº de alunos por turma, materiais, nº de aulas por docente, falta de capacitação para docentes e administração, inversão de papéis, etc). A progressão continuada que deveria ser(pelo menos na teoria) a integração do aluno no ensino-aprendizagem, virou um grande engodo.

### **A SUA OPINIÃO SOBRE O PROJETO, MUDOU DESDE 1998?**

**PROFESSORA DE CIÊNCIAS** – Ah mudou bastante. Justamente nesse ponto fundamental: a evasão do aluno. Eu acho que agora ele está mais desestimulado ainda do que ele estava antes, pois, antes ele vinha pra escola, ele tinha consciência de que era necessário aprender, mostrar que ele tinha habilidade, a capacidade, né, de mostrar seus conhecimentos para que ele pudesse prosseguir. Agora o que que acontece, ele vem, faça

ou não faça, é automaticamente ele é promovido. Então isso acabou desestimulando o aluno e o que a gente vê hoje, a evasão escolar é muito grande, quer dizer, se a gente comparar com o passado, quando não tinha o regime de progressão, pouca coisa mudou, né, neste aspecto.

**PARA VOCÊ O QUE É A AVALIAÇÃO, QUAL O SEU CONCEITO?**

**PROFESSORA DE CIÊNCIAS** – Eu acho que a avaliação é você no decorrer do seu trabalho na sala de aula, você vê até que ponto esse aluno consegue compreender aquilo que você está ensinando, fazer uma crítica dos mais diversos assuntos. Então eu acho que avaliação é isso, é você avaliar o aluno como um todo. Também a escrita, eu acho fundamental a avaliação escrita, a prova escrita, por quê? Porque é uma maneira de você ver que esse aluno está conseguindo colocar suas idéias, como é que ele está conseguindo, como é que ele está respondendo aquela questão da maneira que ele está vendo as coisas, da maneira que você está interpretando aquilo que você está trabalhando, senão fica uma coisa muito vaga. Então a avaliação tem que ser no dia-a-dia, o acompanhamento seu com esse aluno e avaliação eu acho importantíssima estar analisando o que ele escreve, o parecer que ele tem dos mais diferentes assuntos abordados em sala de aula. Com a observação contínua dos trabalhos(atividades) desenvolvidas, de forma individual e por grupo, classe, série...

**QUAL A SUA AVALIAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA? A SENHORA TEM UMA SUGESTÃO PARA APERFEIÇOAR ESSE PROJETO OU ACHA QUE ELE DEVERIA SER ELIMINADO?**

**PROFESSORA DE CIÊNCIAS** – Eu acho que seria necessário analisar os pontos positivos desse projeto, porque tem pontos positivos. Tem coisa boa, só que é necessário fazer o quê? Melhorar, adaptar os pontos positivos desse projeto pra que a gente não tenha aí essa evasão escolar, esses problemas que nós estamos tendo com alunos que está em final de ciclo e que não lê e não escreve. Então é necessário rever a Progressão Continuada, rever, analisar os pontos positivos, para que a gente possa ver o que poderá ser mudado, o que deve ser mudado, para que a gente possa ter um melhor desempenho dos alunos em sala de aula para que depois eles possam prosseguir nos seus estudos, colegial, futuramente uma faculdade e também enfrentar o mercado de trabalho. Eu acho que isso

assim é primordial, pois, não considero que os alunos estão saindo da 8ª série com todo o aprendizado que têm direito como cidadão. A escola tem carência de materiais, as turmas(classe-série) são numerosas, a grade curricular não atende as necessidades reais do alunado, os professores trabalham com carga-horária grande demais, não podendo preparar suas aulas com a qualidade necessária.



ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO DA ESCOLA  
(Diretor e coordenadora pedagógica do período noturno)

1- Diretor: aposentado como professor de ciências na rede de ensino e em escolas particulares. Ocupa o cargo de direção como concursado há cinco anos. Tem cinquenta e seis anos de idade e é casado. Aqui denominado diretor.

**O SENHOR CONHECE OS FUNDAMENTOS DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA? SE A RESPOSTA FOR AFIRMATIVA, QUAIS SÃO?**

**DIRETOR** – Pra mim o principal fundamento é aquele que coloca o aluno na série na idade certa, na série correspondente. Agora, os demais fundamentos a gente discute tudo, mas pra mim esse aí é o básico, o que dá resultado mesmo.

**O QUE REPRESENTA PARA O SENHOR O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA?**

**DIRETOR** – Representa a possibilidade de você desenvolver o ensino de melhor qualidade, através de um trabalho melhor do professor, descartando aquela dificuldade que ele tem quando tem aluno assim fora da idade, ele acaba perturbando o ambiente até. Então, representa essa possibilidade de você fazer um melhor trabalho.

**COMO O SENHOR RECEBEU O PROJETO AQUI NA ESCOLA? COM O PASSAR DO TEMPO A SUA AVALIAÇÃO PESSOAL SOBRE ESSE PROJETO MUDOU ?**

**DIRETOR** – A princípio eu recebi assim... também com dúvida , também tinha resistência, vamos dizer assim, né. E, depois mudou assim...mudou pra melhor, a gente vê que realmente a escola funciona melhor assim, entendeu? O aluno aprende melhor, tem possibilidade de aprender melhor com professor trabalhando melhor, né?

**PARA O SENHOR O QUE É A AVALIAÇÃO DO ALUNO?**

**DIRETOR** – A avaliação é aquela possibilidade que tem dele verificar o que ele realmente sabe e o que ele não sabe tá. Trabalhando dessa forma, isso se torna mais fácil trabalhando dessa maneira, para verificar isso aí.

**QUAL A REPERCUSSÃO OU RESSONÂNCIA DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA ESCOLA DIRIGIDA PELO SENHOR?**

**DIRETOR** – Uma coisa assim da ressonância na escola é devido a uma ressonância externa, vamos dizer assim. Então, externamente ela não é bem compreendida, então a pessoa já vem com uma idéia pré-formada, já preconceituosa, então isso aí é que cria dificuldade. E, internamente, é aquela dúvida do professor mesmo que com o trabalho vai sendo superada. Hoje você não vê nenhuma resistência, porque na verdade é assim, pode não ser a melhor solução, mas ninguém achou uma melhor, ninguém apresentou uma outra.

**QUAL A SUA AVALIAÇÃO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA? TERIA SUGESTÃO PARA APERFEIÇOÁ-LA OU O SENHOR ACHA QUE SIMPLEMENTE SE DEVE ELIMINÁ-LO?**

**DIRETOR** – Olha, aí é o seguinte, deveria, assim, a avaliação de ciclo, a dificuldade que apresenta, é que, vamos dizer assim, o aluno, ele, quando ele imagina assim que ele vai ser avaliado apenas aí, vamos dizer assim, dois, três quatro anos, então pra ele é um tempo longo demais isso aí. Certo? Pra nós vai ser um tempo rápido, mas para o aluno é um tempo muito distante, então, quer dizer, tira dele qualquer preocupação com avaliação, quer dizer, deveria haver assim, sei lá, uma ênfase maior pelo menos na avaliação de ciclo de 4ª a 8ª séries a possibilidade do aluno ser retido mesmo, quer dizer, ele saber que se não for aprovado ele vai ser retido, daí ter que repetir o processo ali, né? Pelo menos nessa fase aí. Quer dizer, se ele não foi antes, aí então ele podia ser.

**O SENHOR ACHA QUE DEVE APERFEIÇOAR O PROJETO OU EXTINGUÍ-LO?**

**DIRETOR:** Olha, ficou uma coisa assim, é uma dificuldade até para o aluno entender, entendeu? Quer dizer é aquilo que eu falei, quando você fala na 8ª série você

pode ser reprovado, pra eles é um tempo é longo demais isso daí, então, quer dizer, precisaria haver alguma coisa mais recente que no momento não tenho também uma sugestão...

**MAS O SENHOR ACHA QUE A PROGRESSÃO DEVE CONTINUAR?**

**DIRETOR:** Eu acho que ela tem de continuar sempre....

**O PROJETO TERIA DE SER APEFEIÇOADO?**

**DIRETOR:** Teria, vamos dizer, depois de dois anos uma avaliação, por exemplo, né? E também assim, vamos dizer assim, chamar os pais na responsabilidade, está ficando muito para a escola suprir todo processo, quer dizer, no estatuto lá fala o seguinte: a criança e o adolescente tem o direito de ser respeitado por seus educadores, o primeiro educador é o pai e a mãe, não é o professor. Fala também que os pais são responsáveis pela matrícula e em acompanhar a frequência e o aproveitamento escolar dos filhos, quer dizer, nada é cobrado dos pais. Então, aqueles pais que dão assistência para os filhos independente da lei, os filhos vão bem, o que falta é isso aí, quer dizer, tudo o que se fizer se os pais não participarem e nada for cobrado deles, vai sempre ter essa dificuldade. A dificuldade está no ato de ler, escrever, de falar, quer dizer, é um ato de afeto mesmo, é a mãe que fala com o filho, que ensina as primeiras letras e a escola vai continuar isso daí, agora uma mãe que não teve nem esse cuidado ou menos ainda outros cuidados, vamos dizer assim, então vai continuar o que, a escola não pode suprir a falta presente do pai e da mãe, pais ausentes que matriculam e abandonam na escola. Quer dizer, uma parte da educação e da aprendizagem, a parte básica não é só na casa. Então eles vêm na escola sem nenhuma noção básica por exemplo de higiene, de organização, de como manter um caderno limpo, organizado, né? O hábito de leitura, né? Então, quer dizer, chega na escola antes de aprender ler e a escrever ele tem de aprender essas coisas. Quer dizer, suja a sala, não sabe usar um banheiro. Fica difícil o professor suprir a mãe e o pai, isso aí já cria uma dificuldade já de início, já começa a perdendo, já sai atrasado em relação aos outros.

---

2- Coordenadora pedagógica do noturno: efetiva na rede de ensino como PEB I há doze anos. Exerce a função de coordenadora pedagógica há quatro anos, tem quarenta e seis anos de idade e é casada. Aqui denominada coordenadora pedagógica.

**VOCÊ CONHECE OS FUNDAMENTOS DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E NO CASO DE CONHECÊ-LOS, QUAIS SERIAM NA SUA OPINIÃO?**

**COORDENADORA** – Os conceitos e esses fundamentos eu acredito estar desde a época que foi implantado a gente estar trabalhando essa progressão e o fato de estar aprovando aluno sem a gente estar trabalhando muito com condições ou não. Eu acredito que trabalhei muito na prática porque na teoria não foi grande coisa, mas na prática a gente foi trabalhando no dia-a-dia e foi aprendendo o que seria esse fundamento. Aprovar o aluno em condições ou não dele estar sabendo, facilitou, foi bom até então porque se ele chegasse até 2002 aprovando num índice altíssimo que às vezes eu sou contra e às vezes eu sou à favor. Eu não tento entrar tanto nesses fundamentos que eles colocam não e nem sigo tão à risca, tá?

**O QUE REPRESENTA PARA VOCÊ O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA?**

**COORDENADORA** – Como eu estava dizendo, facilitou, ajudou na questão da defasagem de idade e série do aluno. Foi legal até então que a gente trabalhou a continuidade com ele. Os projetos investidos nele, trabalhando particularmente em cima de cada aluno, cada dificuldade dele, então a gente foi tirando dele as habilidade que ele tinha, aproveitando aí para poder avaliar, bom, a gente pode dizer que foi bom, porque muitos a gente não conhecia a coisa para poder levar à diante. O aluno tem competência para amanhã, lá fora colocar em prática.

**COMO VOCÊ RECEBEU O PROJETO? COM O PASSAR DO TEMPO A SUA AVALIAÇÃO INICIAL SOBRE ELE MUDOU ?**

**COORDENADORA** – A gente recebeu como um susto que de repente tem que fazer. Eu estou falando como professora porque só agora eu sou coordenadora, mas na verdade eu trabalhei como professora e recebi esse projeto assim meio de surpresa. No entanto eu gostei porque é um trabalho diferenciado, é um trabalho que a gente pode estar trazendo aquele aluno que tem dificuldades? Dentro daquilo que ele pode estar conhecendo

de... com o trabalho diferenciado, trabalhando o projeto, avaliações diferenciadas, meios de avaliar o aluno naquilo que realmente ele produz, tudo isso facilitou. Hoje para eu estar avaliando ele, avaliando esse trabalho de progressão, está satisfatório, tá. Porque hoje eu vejo que muitos que eu encontro hoje que foram de 98, 99, 2000, eu encontro eles já do lado de fora cursando outros cursos e gostando. De repente se eu tivesse ficado com eles num regime antigo, eu estaria com eles ainda na 6ª, ou na 7ª série. Não teriam capacidade pra estar mostrando o que eles sabem. E hoje eu já encontro esses alunos lá fora fazendo o 1º, o 2º ano do ensino médio, é gostando daquilo que faz. Eu achei que foi com essa ajuda da Progressão que ele está onde ele está hoje.

**O QUE VOCÊ ENTENDE, QUAL É O SEU CONCEITO SOBRE AVALIAÇÃO DO ALUNO?**

**COORDENADORA** – É estar avaliando aquilo que compete a ele definir, o que ele sabe e o que não sabe, aquilo que ele gosta de fazer, aquilo que ele tem capacidade de fazer, de repente ele pode não gostar de matemática, mas ele se dá muito bem em português, então é um meio de estar avaliando em outras disciplinas favorece ele estar gostando de determinada disciplina, não quer dizer que ele não vá gostar ou aprender matemática, mas quando ele vê que está sendo avaliado por aquelas matérias que ele gosta e está sendo incluída aquela que ele deixou de lado, ele tem mais incentivo, eu penso assim.

**QUAL A REPERCUSSÃO OU A RESSONÂNCIA DA PROGRESSÃO CONTINUADA?**

**COORDENADORA** – Tem muitas reclamações de professores. Mas eu acho que dentro dela a gente tem levado muito a sério o fato de estar tirando de uma série e passando pra outra e ele estar sentindo esta saída de uma série pra outra, se sentindo mais capaz, então a gente percebe que quando a gente troca ele de série ele percebe que ele já cresceu, ele deu um passo. Então a gente, às vezes, chega aqui na hora de um conselho, quando junta todos os professores, eles falam: nossa, depois que ele saiu de uma série e passou pra outra, você viu como ele mudou? Então a gente tem sempre um conceito de que ele pode mudar até ainda mais avaliando nesse sentido de tudo junto estar passando o aluno. Mas passando em cima daquilo que ele gosta, que ele faz ou que ele tem competência pra poder fazer, né? Então eu acho que é fluído bem, eu acho que deu pra gente ter assim noção de uma ajuda pro aluno, estar favorecendo a gente mesmo porque, às vezes, a gente ficava

muito com um aluno numa determinada série e ele se cansava daquilo, ele já deixava de vir na aula, ele sumia da escola e por mais que buscasse ele não vinha porque ele enjoou de tudo aquilo sempre a mesma coisa. E na Progressão a gente tem sempre um projetinho que a gente pode estar investindo nele. E ele pode estar gostando de tudo isso, tudo é muito diferente para ele. É diferente pra nós, é ruim, às vezes, até de procurar um meio de avaliar? Mas a gente vê que o aluno tá procurando se interessar um pouco mais e com isso nós percebemos que os alunos estão gostando mais de vir na escola (RISO). É verdade, pelo menos aqui eu tenho percebido. Você pode ver hoje, é, hoje nós estamos fazendo o trabalho da semana da criança. Nós temos hoje criança no pátio de 13, 14 anos que eles acham que eles são crianças. Então, nós estamos fazendo um trabalho diferenciado, trabalho que extra classe, todos estão participando, isso é bacana, isso é legal porque eles participam porque é uma coisa diferente, sendo diferente eles gostam de vir pra escola. Então com isso a gente ao invés de afastar os alunos da escola, a gente trouxe o aluno pra escola.

**QUAL SUA AVALIAÇÃO SOBRE O REGIME DE PROGRESSÃO, VOCÊ ACHA QUE DEVERIA ELIMINÁ-LO OU TEM ALGUMA SUGESTÃO PARA MELHORÁ-LO?**

**COORDENADORA** – Não, eu acho que foi trabalhado bem pelo motivo da idade/série. Foi trabalhado, está sendo trabalhado, não que deva parar, não, eu não sei o que pode estar vindo por aí, né? Mas deve-se estar investindo neste grupo de alunos porque nós não temos só estes alunos defasado de série/idade. Não, tem muita gente aí fora ainda buscando a escola pra poder ganhar esse tempo, de estar vindo pra escola, de estar trabalhando coisas diferentes, eles querem estar na escola, esse é o porém, eles querem estar aqui. Tanto que você pode ver que a quantidade de matrícula que a gente faz, às vezes, não é suficiente pelo...teria que abrir muitas classes, nós não temos classes suficientes pra atender a demanda de alunos. Então a gente percebe que eles querem voltar pra aula, só que fica difícil é.... a conjuntura do estado não está dando este respaldo né? Mas quanto a progressão eu acho que eles estão vindo porque eles estão percebendo que é uma chance que eles tem de estar lá fora amanhã em busca do mercado, do trabalho, eles estão buscando, querendo estar lá dentro com um papel dizendo que pelo menos eles terminaram o ensino fundamental. Isso pra eles é importante, eles estando com um certificado que eles

têm o ensino fundamental em mãos, nossa, isso pra eles é assim...estão diplomados, né? Então, eles querem estar na escola sim. E avaliar o projeto eu acho que tem que dar continuidade pelo simples fato desse pessoal ainda com idade defasada estar voltando. Acho que quando a gente estiver bem lá na frente só com idade certa na série certa é que aí, o projeto se quisesse até parar, não teria problema. Mas enquanto a gente pudesse estar levando eles, corrigindo, acertando, pra que eles chegam todos na idade certinha. Agora projeto, dentro da progressão, o projeto tem de existir, avaliando aluno, procurando diferenciar trabalho em sala, diferenciar trabalho de avaliação e assim por diante.

ANEXO 7 - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM 10 ALUNOS DA 8ª NOTURNO DA ESCOLA Z.

Aluno denominado nº1 tem 14 anos, não foi reprovado em nenhuma série ao longo do percurso escolar. Trabalha como ajudante do pai que é pedreiro

**VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNO N.º 1** – Eu percebi né. O estudo mais avançado, é... mais dificultado, mas com, com o tempo eu fui acostumando.

**COMO ERA FEITA A AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE, OU MELHOR, DEPOIS DE 1998?**

**ALUNO N.º 1** – Bom, antes se obtinha pelo, na 4ª série, se obtinha pelo comportamento do aluno na classe, pelas provas e pelos trabalhos. Depois foi implantado... o pessoal ganha nota sobre o comportamento da classe e provas.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO MODO DE AGIR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO SE VOCÊ ESTAVA APRENDENDO?**

**ALUNO N.º 1** – Houve, muitos professores achavam que os alunos estavam fazendo o trabalho deles dentro da classe e se os alunos quisessem aprender aprendiam e se não quisessem tanto faz, tanto faziam pra eles, muitos professores falavam que estavam ganhando o seu dinheiro, e se a gente quiser aprender aprendia e se não quisesse o problema era nosso.

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNO N.º 1** – Na minha opinião eu acho que há. Eu acho que este implante que fizeram é errado, que vai ser difícil para os alunos quando acabarem os estudos, porque muitas vezes para arrumar emprego que precisa do estudo, porque o aluno está passando, muitos alunos estão passando sem saber nada.

---



O aluno aqui denominado nº 2 tem 16 anos e já foi reprovado uma vez na 6ª série. Estuda a noite, porque durante o dia cata papelão na rua.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNO N.º 2** – Não, nenhuma..

**COMO ERA FEITA A AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE, OU SEJA, DEPOIS DE 1998.**

**ALUNO N.º 2** – Ah, comportamento da classe, trabalhos. E a partir da 5ª dificultou mais, né?

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO MODO DE AGIR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO SE VOCÊ ESTAVA APRENDENDO?**

**ALUNO N.º 2:** Observei, né? Ah, se os alunos, eles falavam assim se alunos quisessem prestar atenção, prestavam. Se não quisessem, ficava do jeito que estava...

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNO N.º 2** – Não, estão aceitando normal.

---

A aluna aqui denominada nº 3 tem 15 anos e não foi reprovada em nenhuma série durante o seu percurso escolar. A época da entrevista cuidava de irmãos menores para que a mãe viúva pudesse trabalhar.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNA N.º 3** – Não. Nenhuma.

**COMO ERA FEITA A AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE, OU MELHOR, DEPOIS DE 1998?**

**ALUNA N. ° 3** – Antes era através de trabalhos, comportamento de classe e agora prova cada mês, provão. Antes era mais fácil.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO MODO DE AGIR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO SE VOCÊ ESTAVA APRENDENDO?**

**ALUNA N. ° 3** – Mais ou menos. Agora eles falam que quem quer aprender aprende e se não quiser o azar está sendo nosso porque eles ganham a mesma coisa. A avaliação é através de consultas e individual e não é muito fácil...

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNA N. ° 3** – Está, eles acham que está mais difícil né?

O aluno aqui denominado n° 4 tem 16 anos e já foi reprovado na 5ª série. Ele estuda à noite porque durante o dia trabalha como empacotador em um supermercado.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNO N. ° 4** – Notei, antes trabalhos, pesquisas, provas, tinha coisa mais difícil. Agora está tudo mais fácil, não está tendo mais trabalhos, pesquisas, e provas uma vez por mês.

**COMO ERA FEITA A AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE, OU SEJA, DEPOIS DE 1998?**

**ALUNO N. ° 4** – Antes era um pouquinho menos, por causa que não tinha prova de consulta e agora a nota aumentou por causa que prova de consulta ficou mais fácil.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO MODO DE AGIR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO SEU APRENDIZADO?**

**ALUNO N. ° 4** – Antigamente eu acho que eles explicavam mais e agora pouco.

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNO N. ° 4** – Eu acho que eles não estão muito contentes por causa dessa prova no final do ano.

**QUE PROVA É ESSA?**

**ALUNO N. ° 4** – SARESP.

**ELE REPROVA O ALUNO?**

**ALUNO N. ° 4** – Reprova. Antigamente que dava provas, pesquisas era melhor.

---

A aluna aqui denominada nº 5 tem 15 anos e repetiu a 3ª série. Estuda a noite porque durante o dia trabalha como babá.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNA N. ° 5** – Notei, antes eles estavam mais preocupados se a gente fosse passar ou não. Hoje eles passam na lousa, se a gente copiou, copiou....agora(riso).

**COMO ERA FEITA A AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE, OU SEJA DEPOIS DE 1998?**

**ALUNA N. ° 5** – Antes eram as provas, trabalho, comportamento e hoje não, é a prova todo mês, os trabalhos e depois o provão e ainda para ajudar o SARESP que a gente não ensinam o ano inteiro e no final do ano a gente vai no SARESP e a gente reprova e depois eles vão culpar a gente.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO MODO DE AGIR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO SEU APRENDIZADO?**

**ALUNA N. ° 5** – Notei, antes da 4ª série eles passavam na lousa e enquanto a gente não copiasse não saía da classe, era nota, ponto, chamava até a mãe. E agora não, copiou, copiou, senão tanto faz, o dinheiro deles eles vão ganhar no final do mês... Agora a gente faz a prova, por mês e não tem trabalho, só a prova, se você conseguiu na prova tudo bem, às vezes dá algum trabalho, trabalhinho em sala com ponto.

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNA N. ° 5** – Está. Antes o aluno era obrigado a prestar atenção porque os professores ficavam em cima. Agora não se prestar atenção tudo bem, se não prestar eles não estão nem aí porque a nota vem fácil.

---

A aluna aqui denominada nº 6 tem 16 anos. Estuda a noite porque durante o dia trabalha num serviço de telemarketing.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNA N. ° 6** – Sim. Porque na 4ª série a gente, os professores eram mais preocupados com os alunos, tinham que aprender para poder passar de ano, agora na 5ª série não. Tanto faz se você faz, se você não faz, se você presta atenção, se você não presta.

**COMO ERA FEITA A AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE, OU MELHOR, 1998?**

**ALUNA N. ° 6** – De 1ª a 4ª série era melhor porque a gente a gente dedicava mais aos estudos. Depois da 5ª série em diante o professor passa, explicam do jeito deles e se você não entendeu você vai perguntar eles falam que você estava conversando e não explica de novo.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO MODO DE AGIR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO INTERESSE PELO SEU APRENDIZADO?**

**ALUNA N. ° 6** – Antes eles, foi que nem eu falei, eles se dedicavam mais aos alunos. Agora eles passam a lição, senta na mesa se vai perguntar responde, se não vai... isso quando você vai perguntar ele pegam e falam pra sentar esperar que ela vai passar a resposta na lousa, não deixa ninguém fazer, o que é tudo fácil não tem graça.

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNA N.º 6** – Os alunos acham bom. Alguns querem aprender e outros querem vir na escola por curtição, por zoação. E se tem uma coisa que eu acho muito errada é o SARESP porque você rala o ano inteiro pra tirar nota boa e depois chega no SARESP você reprova?

**REPROVA NO FINAL DA 8ª?**

**ALUNA N.º 6** – Reprova. Se você tirar menos que 50% da porcentagem da prova, você reprova.

A aluna aqui denominada nº 7 tem 20 anos. É casada e tem uma filha. Estuda a noite porque durante o dia trabalha de faxineira. Esteve por três anos afastada da escola.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNA N.º 7** – Não.

**COMO ERA FEITA A AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE, OU MELHOR, DEPOIS DE 1998?**

**ALUNA N.º 7** – Na 4ª série a gente tinha que estudar para ganhar nota e fazer trabalhos e agora não, agora ficou mais fácil, acho que ficou mais fácil porque no caso que há consultas, as provas né, trabalhos também não é mais individual é tudo em grupo, ajuntado. Então acho que agora o ensino está mais fácil do de antigamente, eu preferia de antigamente porque era mais puxado.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA EM RELAÇÃO AO INTERESSE DOS PROFESSORES PELO SEU APRENDIZADO?**

**ALUNA N.º 7** – Notei. Ah, antes os professores ajudava mais a gente né, a estudar, incentivava mais, agora não, agora eles não ajudam, não tão nem aí...alguns sim, alguns ajudam, não posso falar é...todo mundo né. Alguns ajuda, incentiva a gente .

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNA N. ° 7** – Eu acho que não, na minha opinião eu não acho que está bom assim. Porque eu não estudei o ano passado né, então eu vim só na recuperação de janeiro e tô na 8ª série, então era pra mim estar na 7ª, entendeu? Então eu não acho justo,. Quem estudou o ano inteiro, batalhou e repetir de ano e uma pessoa que não estudou passar só porque veio em janeiro.

---

A aluna aqui denominada nº 8 tem 15 anos. Durante o dia cuida de irmãos menores para que a mãe trabalhe.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNA N. ° 8** – Não.

**COMO ERA FEITA A AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE, OU SEJA, DEPOIS DE 1998?**

**ALUNA N. ° 8** – Antes fazia trabalhos e avaliavam quem bagunçava ou não e depois apenas provas.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO INTERESSE DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO SEU APRENDIZADO?**

**ALUNA N. ° 8** – Sim. Na 4ª série eles cobravam mais o aluno, agora não. Agora eles não estão nem aí, quem passar passou, quem não passar....

**MUITA GENTE PASSA?**

**ALUNA N. ° 8** – Pouca gente passa.

**POR QUE?(risos)**

**ALUNA N. ° 8** – Porque está difícil.

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNA Nº 8** – Não. Nenhuma.

---

O aluno aqui denominado nº 9 tem 16 anos e durante o dia trabalha em uma olaria.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNO N.º 9** – Não, por causa que eu sou repetente, eu repeti a 2ª série. Então quando eu cheguei na 4ª série já estava passando, já era progressão.

**COMO VOCÊ ERA AVALIADO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE?**

**ALUNO N.º 9** – Antes era avaliado com...nossa! trabalho, provas, nota de caderno, depois, tudo na base da prova com consulta no caderno e é fácil agora.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO INTERESSE DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO SEU APRENDIZADO?**

**ALUNO N.º 9** – Notei, porque antes...(nervoso, viu? risos) eles ficavam em cima para ensinar mais, agora não, não estão nem aí, quem quiser prestar atenção presta, cada um faz se quiser agora, já é diferente.

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNO N.º 9** – Satisfeitos eu acho que não, por causa que agora passa direto sem saber nada. Antes ficava em cima pra aprender, se não aprendesse ficava de recuperação tudo. Agora, se não saber vai, passa numa boa..

---

A aluna aqui denominada nº 10 tem 16 anos. Estuda a noite e durante o dia trabalha em uma loja de brinquedos.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NA PASSAGEM DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE?**

**ALUNA N. ° 10** – Notei. Porque antes os professores tinham assim mais capacidade de ensinar assim mais os alunos. E agora os professores ensinam de qualquer jeito, se aprendeu, apreendeu senão fica por aquilo mesmo. Agora pra mim é muito diferente do que antes.

**COMO ERA FEITA A AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DA 4ª SÉRIE, OU MELHOR, DEPOIS DE 1998?**

**ALUNA N. ° 10** – Antes, antes era mais difícil assim, a gente estudava, tentava aprender, agora a gente nem estuda, já faz logo no caderno, fica por aquilo, se acertou ou não acertou fica assim, ganha nota a mesma coisa.

**VOCÊ NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO INTERESSE DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO SEU APRENDIZADO?**

**ALUNA N. ° 10** – Antes os professores ficavam mais em cima para a gente aprender, ter assim um recurso melhor. Agora os professores nem quer saber se a gente vai saber assim a lição que ele está dando, eles passam, se aprendeu ou não fica por aquilo. Agora é mais fácil, a gente olha no caderno, copia tira nota e fica assim porque antes não tinha nada disso, era mais difícil, agora é mais fácil.

**OS ALUNOS ESTÃO TENDO ALGUMA REAÇÃO CONTRA A MANEIRA COMO SE AVALIA AGORA?**

**ALUNA N. ° 10** – Não, porque eles estão adorando isso, porque é mais fácil pra eles passarem sem saber nada, vão assim sem aprender e mesmo assim eles vão tirar o diploma deles sem saber nada.



ANEXO 8 - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COLETIVA COM 08 DOS 10 ALUNOS CONCLUINTEs DA ENTÃO 8ªC NOTURNO DA ESCOLA Z.

**1-SOBRE A CIDADANIA E O SEU EXERCÍCIO.**

**ALUNO 1-** cidadania é um respeitar o outro, educação, respeito, solidariedade...

**ALUNO 4-** a cidadania não vem sendo exercida porque tem muita violência, muita morte(os alunos se olham e riem).

**Aluno 1-** cidadania é respeitar e ser respeitado. Exemplo: aqui dentro da escola você respeita o professor e ele também respeita a gente...

**Aluna 5-** a gente tava conversando na aula de biologia, é um respeitar o outro, não xingar....os governadores parar de roubar um pouco também....é ter direito a estudar, ter uma casa.

**ALUNA 6 –** É ter um salário digno e honesto, sem roubo. Porque se você trabalhar, não ter uma casa, não tem direito, fica tudo revoltado...

**ALUNA 7 –** Direito a estudar e aprender...há uma diferença muito grande entre o nível de aprendizado do estudante da escola particular e o da escola pública. Tem um conhecido meu que estuda no Piracicabano (colégio metodista de Piracicaba), ele está na 4ª série e já aprendeu a lição que a gente tá aprendendo no 1º colegial. Isso nos prejudica muito....

**2-SOBRE A AVALIAÇÃO**

**ALUNO 1-** Acho que para auxiliar na correção do erro. Não é prova é avaliação, né?

**ALUNA 7-** Avaliar o que o aluno aprendeu o ano inteiro ou o mês inteiro sobre aquela matéria que o professor deu....

**ALUNA 8-** Hoje em dia não estão nem avaliando, estão passando direto e reto, não é verdade?

**ALUNA 5 –** Uns sem aprender, que nem a minha irmã, ela está na 7ª série. Ela mal sabe escrever. Ela sabe ler, mas mal sabe escrever...

**ALUNO 4-** Na minha classe têm muitos ....1º colegial agora, não faz nada, nunca fez nada, só que tem uns que não sabem somar, subtrair, não sabem nada e estão no 1º colegial.

**ALUNA 5-** Vai dos professores também, porque tem uns que falam: “nem precisam vim porque eu vou colocar a presença”.

**ALUNA 7** – Mas também é um pouquinho culpa do governo porque desde quando ele colocou aquele negócio lá de progressão continuada passa sem nada, sem saber ler, sem saber escrever. Os professores não estão muito ligando também, se você quiser aprender você aprende.....

### **3-SOBRE O QUE DEVERIA SABER APÓS CONCLUIR A 8ª SÉRIE.**

**ALUNA 3** – Aprendemos o básico.... o estudo lá (Escola Z) era mais fraco do que o daqui.

**ALUNA 2-** Principalmente algumas matérias. Aqui tem Química, Física e Biologia, lá não tinha.

**ALUNO 1-** Os professores lá explicavam menos e tal...

**ALUNA 5** – Daquela 8ª série passou todo mundo....

**ALUNO 4** – Aquele grupo que estava lá na entrevista eram os melhores e passaram todos..

**ALUNA 7** – Tinha uns que nem vinham na escola e passou. O Eder, nossa! O Eder esse ano estava na minha sala e hoje ele não vem mais na escola. Ele falou que aqui é muito puxado. Lá ele ia uma vez por mês e quando ia não fazia nada..

**ALUNO 4** – Esse ano aqui tem um aluno na minha classe que ele falta bastante. Agora quando ele veio a semana passada a professora perguntou pra ele se ele era aluno fantasma. Na minha sala tem 46 matriculados, mas que freqüentam mesmo acho que uns 15 ou 16.

**ALUNA 5** – Aprendi, aprendi, mas não o necessário porque os professores não eram tão bons assim....

### **4-SOBRE O QUE A ESCOLA REPRESENTA**

**ALUNO 1-** Acho que é um meio de aprender, né? Pra ser alguma coisa na vida tem de estudar....

**ALUNA 6-** É importante para o serviço. A gente tem 15, 16 anos, mas não consegue arranjar emprego...

**ALUNA 2** – Ajuda em parte, porque , às vezes, você vê gente com faculdade e não consegue arranjar emprego...

**ALUNA 6** – Esses dias mesmo na tv tinha uma fila de gari lá, tinha gente até com o colegial tava procurando serviço.....

**ALUNA 2-** A escola ajuda assim a aprender a ler, escrever, ficar mais informado, mas....

**ALUNA 3-** Quem não estuda agora não consegue nada....

**ALUNO 4-** A escola é nosso futuro né? Sem escola a gente não vai ser nada...

**ALUNA 5** – Hoje em dia também se você não tiver nenhuma escola é muito difícil você conseguir um serviço melhor né? Não isso aí, emprego de doméstica....um serviço de verdade. A escola não resolve tanto. Ajuda a gente aí fora por causa do diploma. Mas não vai resolver tudo também. Não adianta ter o diploma e não saber nada. O diploma não está difícil, hoje em dia até diploma se vende na rua, né? Em qualquer você acha um diploma, pode até comprar. Hoje em dia sem você ter um curso, não é o básico, hoje em dia se você tem um curso de computação, de inglês, de espanhol.....você para entrar numa firma a única coisa que você vai ser lá é um faxineiro, uma faxineira....

**ALUNA 7** – Agora se você chegar lá com todos esses cursos, vai conseguir uma coisa melhor...

**Aluna 6-** Só com o terceiro colegial você não consegue nada...

**ALUNA 5** – Hoje em dia você chega numa empresa, você pega o meu currículo e só tem o terceiro ano, não tem curso, não tem nada, ele vai olhar e falar assim: “aguarde, depois a gente conversa. Nunca mais. Você vira as costas e ele rasga o currículo”. De que adianta você ter o terceiro ano e não saber usar, não ter a computação, não ter o inglês....

**ALUNO 4-** Só a escola vai dar um ponto, mas você precisa de dez pontos....A escola pública não oferece isso, eu nunca tinha entrado nesta sala de informática (local de entrevista).

**ALUNA 7** – Hoje em dia esses cursos são muito caro pra fazer. Setenta, oitenta real, curso completo oh!!!

**ALUNA 5-** É muito pesado para o pai ou mãe de família...não tem nem como fazer os cursos...

**ALUNO 4** – As empresas, as firmas que tem agora eles não dão oportunidade para nós assim que estamos começando....eles não dão, eles querem pessoas com experiência....