

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**MARIA INÊS MIQUELETO CASADO**

***O SISTEMA DE CICLOS E A JORNADA DE TRABALHO DO  
PROFESSOR DO ESTADO DE SÃO PAULO***

**PIRACICABA – SP**

**2006**

**MARIA INÊS MIQUELETO CASADO**

***O SISTEMA DE CICLOS E A JORNADA DE TRABALHO DO  
PROFESSOR DO ESTADO DE SÃO PAULO***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas - UNIMEP como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Pereira Chainho Gandini

**PIRACICABA – SP**

**2006**

C33s Casado, Maria Inês Miqueleto  
O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo / Maria Inês Miqueleto Casado. - Piracicaba: UNIMEP, 2006.  
110 f.  
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Trabalho docente. 3. Reformas Educacionais. I. Título.

CDD 371.1

(Bibliotecária responsável: Silviane Ap. S. Sanches – CRB 7327)

**MARIA INÊS MIQUELETO CASADO**

***O SISTEMA DE CICLOS E A JORNADA DE TRABALHO DO  
PROFESSOR DO ESTADO DE SÃO PAULO***

Dissertação julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Pereira Chainho Gandini  
UNIMEP (Orientadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Riscal – UFSCar**

---

**Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP**

Dedico este trabalho de pesquisa aos profissionais do sistema de ensino público do Estado de São Paulo que, independente do reconhecimento da natureza de sua profissão e de uma jornada de trabalho adequada às suas tarefas, atuam competidamente nas escolas.

## AGRADECIMENTOS

A alegria de concluir meu curso de Mestrado fez com que a palavra “agradecimento” ganhasse uma nova dimensão em minha vida.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pelo dom de estudar com determinação, comprometimento e seriedade e também por acompanhar meus passos no exercício de uma convivência saudável e enriquecedora que me presenteou com mestres e colegas que se transformaram em amigos.

Agradeço ao Paulo que nesses dezoito anos de convivência apoiou minhas decisões quanto à carreira profissional e por sua compreensão nos últimos anos em que me dediquei aos estudos.

Agradeço à minha única filha Haliny pelo seu amadurecimento, apoio e compreensão pelos muitos “*agora não posso, preciso estudar*”. Sem ela, nada teria sentido.

Agradeço a todos os colegas do Mestrado em Educação da UNIMEP e principalmente a Fabiana Chinalia e a Luciana de Carvalho Leite, companheiras de viagem, de trocas de conhecimentos e que se tornaram verdadeiras amigas.

Agradeço a todos os professores que com carinho, simplicidade e muita competência colaboraram para o meu desenvolvimento intelectual.

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Pereira Chainho Gandini pela cumplicidade e respeito que tem para com seus orientandos. Obrigada pelos seus ensinamentos.

Agradeço aos Professores Doutores Sandra Aparecida Riscal (UFSCAR) e Cleiton de Oliveira (UNIMEP) pela simpatia e prontidão ao aceitarem compor a Banca Examinadora para a obtenção do meu título de Mestre em Educação.

Agradeço a todos com os quais convivo e reconheço meus amigos, pois todos são importantes.

E por fim, agradeço às amigas Cleonice Aparecida Gonçalves Palanca e Valéria Além de Biazzi, que sempre com muita competência se dedicaram à revisão de meus textos. Muito obrigada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

*O processo da vida se opera em tentativas sucessivas de libertação. Estamos todos os dias renovando, na criatura que fomos na véspera, a criatura que seremos no amanhã. Mais do que renovando-a: refazendo-a, porque não tornamos a ser jamais o que fomos, salvos apenas de uma velhice posterior, mas construimos de fato uma vida própria, que das outras só guarda a lembrança das experiências e uma certa memória de duração com que vamos acreditando na sua continuidade.*

*Cecília Meireles*



## RESUMO

As principais razões que motivaram a realização desta investigação foram a nossa necessidade de compreensão do tipo de trabalho docente do sistema escolar, mantido pelo Estado de São Paulo e a de procurar responder a alguns questionamentos quanto à organização do ensino em ciclos e a jornada de trabalho dos professores. Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, análise de documentos da Secretaria de Estado da Educação e legislação pertinente. No primeiro capítulo são apresentados os projetos de organização escolar em ciclos no Brasil e no Estado de São Paulo. Os capítulos segundo e terceiro sintetizam as reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 que traduzem a política educacional do Estado. O capítulo quarto é composto por uma análise da polêmica implantação do regime de Progressão Continuada e, por fim, o capítulo quinto apresenta um resgate das jornadas de trabalho dos docentes nas décadas de 1980 e 1990 e a sua relação com o sistema de ensino organizado em ciclos de aprendizagem. Fica ressaltado neste trabalho o aspecto político das reformas educacionais, aparentemente administrativas, efetuadas pelo Estado, uma vez que a jornada de trabalho docente não condiz com o trabalho exigido pela organização do ensino em ciclos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação – Ciclos Escolares – Jornada de Trabalho Docente – Reformas Educacionais.

## **ABSTRACT**

The reasons for this research were the necessity to understand the teacher's work of the school system in the state of São Paulo and the attempt to answer some questions about the organization of teaching in cycles as well as the teacher's working day. Thus, the methodological procedures used in order to discuss this theme were bibliographical source, analysis of documents from the Government Department of Education (Secretaria de Estado da Educação) and its legislation. The first chapter presents the projects of the school organization in cycles in Brazil and in the state of São Paulo. The second and third chapters summarize the educational reforms that describe the educational policy of the state in the 1980s and 1990s. The fourth chapter consists of an analysis of the controversial introduction of the continued progression regime. Finally, the fifth chapter presents a synthesis of the teacher's working day in the 1980s and 1990s related to the teaching system organized in learning cycles. It is important to emphasize the political aspect of the educational reforms – seemingly administrative – carried out by the state, since the teacher's working day is not in accordance with the work demanded by the organization of the teaching system in cycles.

**KEYWORDS:** Education – School Cycles – Teacher's Working Day – Educational Reforms

## LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APASE	Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
CB	Ciclo Básico
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CPP	Centro do Professorado Paulista
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PI	Professor I
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
QM	Quadro do Magistério
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria da Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UDEMOS	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Evolução das ações implantadas de 1995 a 1998 na educação do Estado de São Paulo.....	79
<b>Quadro 2</b> – Jornadas de trabalho docente – Estado de São Paulo.....	98

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
-------------------------	----

### **CAPÍTULO I**

<b>RESGATANDO A SERIAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO DO ESTADO DE SÃO PAULO</b> .....	<b>19</b>
--	-----------

1- Da Escola-Modelo ao Ensino Fundamental.....	19
1.1 As escolas-modelo e o curso preliminar.....	19
1.2 Os grupos escolares ou escolas graduadas.....	22
1.3 O ensino primário e o ensino de 1º grau.....	26
1.4 O ensino fundamental.....	26
2- Antecedentes: Projetos de Organização Escolar em Ciclos no Brasil e no Estado de São Paulo.....	27
2.1 Década de 1920.....	27
2.2 Década de 1950.....	28
2.3 Década de 1960.....	32
2.4 Década de 1970.....	35
2.5 Década de 1980.....	36
2.6 Década de 1990.....	37
3- Conclusões Parciais .....	39

### **CAPÍTULO II**

<b>A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1980 E A IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO</b> .....	<b>41</b>
--	-----------

1- A Política Educacional – 1983 a 1987.....	41
2- Medidas Adotadas na Política Educacional no Período de 1983 a 1987 .....	44
2.1 O ciclo básico.....	45
2.2 O estatuto do magistério .....	49
2.3 O programa de formação integral da criança.....	49
2.4 A reforma curricular do 1º grau .....	50
3- A Política Educacional – 1987 a 1991.....	51
4- Medidas Adotadas na Política Educacional no Período de 1987 a 1991.....	51
4.1 Jornada única no ciclo básico .....	52
5- Conclusões Parciais .....	54

**CAPÍTULO III**  
**A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA**  
**DÉCADA DE 1990 E A PROGRESSÃO CONTINUADA ..... 55**

- 1- O Período de 1991 a 1994 e o Programa de Reforma do Ensino Público Paulista..... 56
  - 1.1 A escola-padrão ..... 57
- 2- O Período de 1995 a 1999 e as Reformas Educacionais do Estado de São Paulo ..... 59
- 3- Conclusões Parciais ..... 66

**CAPÍTULO IV**  
**A INSTITUIÇÃO DOS CICLOS E A PROGRESSÃO CONTINUADA**  
**NO ESTADO DE SÃO PAULO ..... 67**

- 1- As Concepções de Ciclos na Organização do Ensino e o Trabalho Docente ..... 67
  - 1.1 Ciclos de aprendizagem e ciclos de formação ..... 67
  - 1.2 O trabalho do professor em escolas organizadas em ciclos ..... 70
  - 1.3 Trabalho docente e jornada de trabalho do professor que leciona no ciclo I do ensino fundamental de São Paulo ..... 71
- 2- Progressão Continuada e Sistema Seriado ..... 73
- 3- A Polêmica Provocada pela Progressão Continuada ..... 76
- 4- As Considerações de Alguns Acadêmicos sobre os Ciclos e a Progressão Continuada 80
- 5- Conclusões Parciais ..... 83

**CAPÍTULO V**  
**A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ESTADO**  
**DE SÃO PAULO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DAS**  
**DÉCADAS DE 1980 E 1990 ..... 85**

- 1- Os Profissionais do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo ..... 86
- 2- Alguns Aspectos Inerentes às Condições de Trabalho do Professor ..... 87
- 3- Resgatando as Cargas Horárias de Trabalho dos Professores do Estado de São Paulo nas Décadas de 1980 e 1990 ..... 88
  - 3.1 A lei complementar n.º 201, de 9 de novembro de 1978 e o decreto n.º 14.329, de 29 de novembro de 1979 ..... 89
  - 3.2 A lei complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985 e o decreto n.º 24.632, de 10 de janeiro de 1986 ..... 90

3.3 O decreto n.º 28.170, de 21 de janeiro de 1988 e a resolução SE n.º 17, de 28 de janeiro de 1988.....	.92
3.4 Os decretos n.º 34.035 e 34.036, de 22 de outubro de 1991 .....	.93
3.5 A lei complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997 .....	.94
4- Conclusões Parciais .....	.97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106

## INTRODUÇÃO

Em 1989, um ano após ter concluído o curso de Pedagogia, comecei a lecionar algumas disciplinas pedagógicas no curso de formação de professores, habilitação específica para o magistério, numa escola estadual de Ibitinga/SP.

Em 1994, fui aprovada em concurso público estadual de prova e títulos para o cargo de Professor III (professor que atuava no ensino de 2º Grau) e continuei trabalhando com classes do Magistério, lecionando Didática e supervisionando estágios em escolas estaduais de 1ª a 4ª séries.

Nunca lecionei em classes de 1ª a 4ª séries, mas devido à supervisão dos estágios dos meus alunos, passei a conviver algumas horas semanais com professores que atuavam nessas séries.

Em 2001, concluí um curso de pós-graduação *lato sensu* em nível de Especialização, na área de educação, denominado “Didática: Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica”. Essa especialização me permitiu prestar um concurso público municipal para trabalhar em uma faculdade. Fui aprovada e atualmente leciono a disciplina de Didática e supervisiono os estágios dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga.

Um dos meus objetivos como educadora sempre foi a continuidade e o aperfeiçoamento dos estudos, visando a ampliar, enriquecer e aprofundar os conhecimentos em minha área de atuação e, por já estar trabalhando em uma faculdade, pude concretizar a antiga intenção de cursar o mestrado.

Fui designada, em 2005, para a função de vice-diretora de uma escola pública estadual, que atende os Ciclos I (1ª a 4ª séries) e II (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental, já que o curso de formação de professores, em nível de ensino médio, foi extinto nesse mesmo ano. Com esse novo trabalho, estou em contato diário com os professores, fato esse que vem ao encontro de minhas aspirações.

Supervisionar estágios durante dezesseis anos me proporcionou contatos freqüentes com os professores que atuavam nas primeiras séries do ensino fundamental da rede pública do Estado de São Paulo.

Nesses anos todos, sempre ouvi dos professores de Ciclo Básico e de 3ª e 4ª séries do 1º grau, na década de 1980, e de professores de Ciclo I do Ensino Fundamental, a partir de



1997, entre outras reclamações, sobre a falta de condições de trabalho e a extensa jornada de trabalho semanal.

Particularmente sempre tive dificuldade de compreender a minha própria jornada de trabalho semanal, pois a quantidade de horas destinada para eu desenvolver as atividades fora da escola sempre foi insuficiente. Meu trabalho não se limitava às atividades em sala de aula com os alunos, pois se estendia à minha casa.

A idéia de pesquisar a implantação dos ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo e a jornada docente dos que atuam nesse nível de ensino surgiu, portanto, do contato mantido com a realidade dos profissionais de escolas estaduais de 1ª a 4ª séries, originando assim o título do trabalho: “O Sistema de Ciclos e a Jornada de Trabalho do Professor do Estado de São Paulo”.

Partindo dos objetos de estudo, “a organização do ensino em ciclos” e “a jornada de trabalho do professor que atua no Ciclo I do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo”, nos perguntamos:

- Como estava organizado o ensino, no Estado de São Paulo, antes da implantação dos ciclos?
- Como aconteceu o processo de desseriação do ensino fundamental?
- Qual é a concepção de ensino ciclado dos representantes da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo?
- A carga horária da jornada de trabalho, que está regulamentada por lei, oferece as condições para o professor desenvolver as atividades profissionais que o sistema de ciclos exige?

O presente trabalho analisou a implantação do sistema de ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental, Ciclo I (1ª a 4ª séries) e a jornada de trabalho dos docentes, deste nível de ensino, do Estado de São Paulo.

Diante da problematização, propusemos alguns objetivos para serem alcançados e que serviram para orientar o nosso caminho.

- Compreender melhor a organização do ensino em ciclos e a jornada de trabalho dos docentes que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo para responder às nossas inquietações.
- Resgatar a seriação do ensino primário do Estado de São Paulo, identificando as diferentes formas de organização desse ensino e as tentativas de implantação dos ciclos.

- Abordar as reformas educacionais do Estado de São Paulo, nos anos de 1980 e 1990, para entendermos a concepção da Secretaria de Estado da Educação sobre o trabalho em ciclos de aprendizagem.
- Estabelecer comparação entre as jornadas de trabalho dos docentes que atuavam no ensino seriado (1ª a 4ª séries) e dos que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.
- Conhecer a concepção que alguns autores têm a respeito dos ciclos de aprendizagem, para compreendermos quais as condições de trabalho necessárias para a atuação do professor nessa organização do ensino.

A presente pesquisa foi realizada por meio de estudos teóricos, históricos e análise de documentos legais. As referências teóricas baseiam-se principalmente em categorias de Max Weber e, para os estudos históricos, apoiamos-nos em autores como, Almeida Junior, Casemiro dos Reis Filho e Rosa Fátima de Souza. Além de documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e de legislações, também utilizamos, como referência, Elba Siqueira de Sá Barreto, Sandra Zákia, Celestino Alves da Silva Junior e Zacarias Pereira Borges, entre outros. Apresentamos, a seguir, uma síntese dos capítulos que constituem esta dissertação.

Num primeiro momento, resgatamos a história do ensino primário do Estado de São Paulo, isto é, como esse ensino se organizou a partir da Proclamação da República (1889) e os projetos de alguns educadores que pretenderam organizar o ensino em ciclos nesse Estado, desde a década de 1920. Essa parte da pesquisa é o que consta no Capítulo I.

Num segundo momento, realizamos o estudo das reformas educacionais que aconteceram nas décadas de 1980 e 1990, no Estado de São Paulo. Na década de 1980, teve início o Ciclo Básico de alfabetização que passou por um processo de implantação até que, na década de 1990, ocorreu a desseriação de todo o Ensino Fundamental.

Dividimos o contexto histórico das reformas educacionais em dois períodos: de 1983 a 1987 e de 1987 a 1991 para a década de 1980. Sobre a década de 1990, os períodos estudados foram: de 1991 a 1994 e de 1995 a 1999. O critério para essa divisão foi a mudança de governadores no Estado de São Paulo, pois cada um imprimiu uma reforma educacional.

As reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 compõem os Capítulos II e III do trabalho.

O Capítulo IV é composto pela pesquisa sobre a desseriação do Ensino Fundamental e a implantação dos Ciclos de aprendizagem que ocorreram por meio da instituição do regime de Progressão Continuada. Este regime suscitou polêmica e, por isso,

analisamos as opiniões de especialistas, de representantes das entidades da classe dos professores e dos titulares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, entre outros, que participaram de um Fórum de Debates, realizado em 2002, em São Paulo, para conhecermos suas opiniões.

Ainda neste capítulo, apresentamos autores que desenvolveram estudos sobre a organização do ensino em ciclos e estabelecemos uma análise da política da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre a organização do ensino em ciclos e se o plano de carreira proposto por ela oferece uma jornada de trabalho adequada para o professor que leciona no Ciclo I.

O passo seguinte foi conhecer, analisar e comparar as jornadas de trabalho dos professores que lecionaram, nos anos de 1980, quando o ensino estava organizado em Ciclo Básico de dois anos e 3ª e 4ª séries do 1º grau e, nos anos de 1990, quando o regime de Progressão Continuada desseriou todo o Ensino Fundamental (Ciclos I e II). Isso foi possível estudando as legislações que organizavam as cargas horárias dos docentes por meio dos Planos de Carreira.

Com as reformas educacionais dos anos de 1980 e 1990, aconteceram alterações na jornada de trabalho dos professores, por meio de leis complementares e decretos. Esta parte da pesquisa se encontra no Capítulo V. Para a obtenção dos conhecimentos teóricos, fizemos um levantamento bibliográfico e, quanto ao estudo das jornadas de trabalho do professor, analisamos documentos da Secretaria de Estado da Educação, leis, decretos e planos de carreira.

Esperamos colaborar com outros trabalhos que venham a ser realizados sobre esse tema e assim teremos contribuído, ainda que com uma pequena parcela, para o estudo sobre a educação do Estado de São Paulo.

## **01 - RESGATANDO A SERIAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Este capítulo pretende apresentar um estudo sobre o ensino primário do Estado de São Paulo, as diferentes nomenclaturas que esse nível de ensino recebeu, as tentativas de organização escolar em ciclos e a passagem do sistema seriado para a organização do ensino em ciclos de aprendizagem.

Não se trata de responder como deve ser a organização do ensino primário no Estado de São Paulo, mas buscar o passado para entendermos a sua presente (2005) organização e as críticas que a ela são elaboradas.

As nossas principais referências, nesta primeira parte, serão Casemiro dos Reis Filho (1995), Maria de Lourdes Haidar e Leonor Maria Tanuri (1999) e Rosa Fátima de Souza (2004) que estudaram e caracterizaram a escola pública paulista.

### **1. Da Escola-Modelo ao Ensino Fundamental**

#### **1.1 As escolas-modelo e o curso preliminar**

A instrução pública do Império (1822-1889), segundo Haidar e Tanuri (1999), não havia sofrido muitas alterações em relação ao período colonial. No Império, o nível primário (ensino elementar) ensinava a escrever, fazer contas e doutrina religiosa.

Levando em conta a necessidade de substituir essa instrução do Império, considerada precária, e de construir uma educação com identidade própria, é que republicanos paulistas deram início às reformas do ensino.

Com a Proclamação da República, em 1889, a concepção liberal predominou no pensamento político e educacional do Brasil e do Estado de São Paulo. Foi com muita ansiedade que se pretendeu uma educação pública, gratuita e formadora de cidadãos republicanos para aprimorar a educação brasileira.

Por isso, o Estado de São Paulo criou, em 1890, a primeira Escola-Modelo, idealizada por Caetano de Campos, e esse seria um passo importante para a renovação do ensino, pois essa escola tinha como objetivo preparar os professores para atuarem no ensino primário.

À Escola Normal de São Paulo foi anexada essa Escola-Modelo ou de Aplicação, que além de atender à clientela do ensino primário, foi estruturada para servir de espaço à

prática dos futuros educadores; servir como núcleo de renovação do Ensino Normal, oferecendo-lhe um caráter prático e técnico; e também servir de campo de pesquisa educacional. Inicialmente foram abertas duas classes que foram equipadas com material vindo dos Estados Unidos. Duas professoras foram as mestras dos futuros mestres e tinham como meta renovar o ensino primário do Estado por meio da Escola-Modelo.

Dona Guilhermina Loureiro de Andrade dirigia a classe feminina e Miss Márcia Browne, a classe masculina. Essas duas educadoras tiveram formação norte-americana e, segundo Reis Filho (1995, p. 80), ambas “dominavam perfeitamente a técnica do método intuitivo, mas não conheciam seus fundamentos teóricos”.

O método intuitivo surgiu no século XVII com o Realismo Pedagógico. Esse Realismo se fundamentou com o progresso das ciências e teve seu desenvolvimento paralelo às correntes empiristas da filosofia moderna. Baseado no papel que a percepção sensorial desempenha no processo do conhecimento, o Realismo Pedagógico indicou a inclusão, nos programas escolares, das lições-de-coisas, que consistia, segundo a Pedagogia Moderna, na seguinte orientação: conhecer as coisas de acordo com a sua realidade exterior (percepção sensorial), independentemente das representações que possam ocorrer na consciência. (SILVA, 1969).

Até 1896 foram implantadas cinco Escolas-Modelo, sendo quatro delas na Capital paulista e uma em Itapetininga. Essas escolas atendiam a uma crescente clientela infantil. Segundo Reis Filho (1995), eram escolas muito bem organizadas, que utilizavam o método intuitivo e processos de ilustração pedagógica, tanto para a formação dos cidadãos republicanos como para a formação prática dos futuros professores. Assim, de 1896 a 1920, as Escolas-Modelo ou escolas primárias de ensino renovado foram verdadeiros exemplos de padrão de ensino e organização do ensino público paulista.

Além da implantação de Escolas-Modelo, a Reforma da Instrução Pública Republicana paulista de 1892 remodelou o ensino primário e serviu de modelo para outros Estados. Essa nova estrutura organizou o ensino primário em dois cursos, o Preliminar e o Complementar, ambos com quatro anos de duração. O curso Preliminar, organizado com um conjunto muito enriquecido de disciplinas, tentava superar a escola primária tradicional, que só ensinava ler, escrever e contar. Já o curso Complementar, idealizado como escola de 2º grau, transformou-se, posteriormente, em curso de formação de professores adjuntos para atuarem nas Escolas Preliminares.

O curso Preliminar atendia diferentes tipos de escolas: Escolas Preliminares, Escolas Intermédias, Escolas Provisórias, Escolas Ambulantes, Escolas Noturnas e Grupos Escolares.

As Escolas Preliminares correspondiam a classes, ou seja, cada classe ou turma era chamada de Escola Preliminar, comportava de vinte a quarenta alunos, oferecia cinco horas diárias de aula e contava com um professor formado na Escola Normal. A função desse professor era educar física, moral e intelectualmente as crianças, de acordo com o programa do curso Preliminar e, ao final de cada ano, havia os exames finais das matérias.

As Escolas Intermédias, uma outra modalidade do curso Preliminar, apresentavam uma característica que as diferenciava das Escolas Preliminares. Os professores que atuavam naquelas escolas não eram formados na Escola Normal, mas tinham prestado exames no Palácio do Governo perante uma Comissão Examinadora e os professores habilitados dessa forma recebiam o nome de “Professores de Palácio”, habilitação essa aprovada em Regulamentos, nos anos de 1869 e 1887.

Quanto às Escolas Provisórias, lecionavam nelas professores temporários e habilitados por concurso, de acordo com o Regulamento de 1893. Essas escolas poderiam tornar-se Preliminares quando fossem admitidos professores diplomados.

As três modalidades do curso Preliminar - Escolas Preliminares, Escolas Intermédias e Escolas Provisórias - eram consideradas “unitárias”, isto é, havia um professor, ou um professor e um adjunto, que ensinavam grupos de, aproximadamente, trinta crianças em diferentes graus de aprendizagem, compondo desta forma as classes “multisseriadas”.

Além desses tipos de Escolas, havia as Escolas Ambulantes, com professores que percorriam diversas localidades para ensinar, pois em alguns lugares a população era reduzida. Havia também as Escolas Noturnas, que atendiam alunos do sexo masculino, maiores de dezesseis anos e trinta era o número mínimo para funcionar. Seus professores eram os das Escolas Preliminares e o objetivo dessas escolas noturnas não era alfabetizar as pessoas, mas havia objetivo profissionalizante.

Também pertenciam ao curso Preliminar os Grupos Escolares, que reuniam, num único prédio, de quatro a dez Escolas Preliminares ou classes. Inicialmente, nesses Grupos, foram constituídas somente duas classes para cada ano escolar (1º, 2º, 3º e 4º anos), sendo uma para cada sexo. Segundo Reis Filho,

A teoria educacional da época, fundada na graduação do ensino, impunha uma melhor divisão do trabalho escolar, pela formação de classes com nível da aprendizagem semelhante. A homogeneização do ensino, a partir do grau de desenvolvimento cultural do aluno, possibilitou melhor rendimento

escolar. Embora tenha levado, também, a mais refinados mecanismos de seleção, criando padrões de exigência escolar para cada série do curso, determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo. (REIS FILHO, 1995, p. 138).

## **1.2 Os grupos escolares ou escolas graduadas**

De 1894 a 1910, foram instalados, no Estado de São Paulo, 101 Grupos Escolares, sendo 24 na Capital e 77 no interior (SOUZA, 1998). Eles foram organizados levando-se em conta as experiências adquiridas com as Escolas-Modelo. Essa expansão se deu por artifício legal, Lei n. ° 169 de 7 de agosto de 1893 e pelo Decreto n° 248 de 26 de julho de 1894. Inicialmente essas unidades foram denominadas “escolas centrais”, “escolas graduadas” e finalmente “grupos escolares”.

A organização dos Grupos Escolares levou ao surgimento de uma escola com estrutura gradual, seriada, com conteúdos específicos para cada série pressupondo a homogeneidade do ensino para alunos que passaram a ser agrupados de acordo com a idade e série.

Essa classificação dos alunos, na organização do ensino primário, com o objetivo de formar as classes, recebeu a denominação de instrução simultânea, pois uma classe/série passou a ser composta por vários alunos com o mesmo nível de aprendizagem e um professor.

Segundo Souza:

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

Assim sendo, os Grupos Escolares ou Escolas Graduadas foram concebidos racionalmente em diferentes aspectos: na divisão do trabalho, na classificação dos alunos, nos programas de ensino, nos procedimentos de ensino, nos exames avaliativos, nos espaços em que as escolas foram construídas, no tempo, enfim, nas palavras de Souza (1998), “uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário concretizou-se em poucos anos”.

De fato, os Grupos Escolares tiveram uma forma de organização racionalizada, hierárquica e burocrática. São exemplos dessa nova organização escolar, os calendários escolares, os horários rígidos, os registros em diários, enfim, práticas que passaram a fazer parte do dia-a-dia de profissionais da educação e dos alunos.

Denominada por Weber como “a maior invenção social do homem”, a burocracia consiste em organizações racionais para chegar à previsibilidade, à calculabilidade e à eficiência.

A burocracia tem características que contribuem para a eficácia da organização. Essas características, válidas também para a instituição escolar, são: 1-posições ou cargos definidos (a hierarquia burocrática define as relações, os cargos independem dos titulares); 2-ordem hierárquica com limites de autoridade e responsabilidade (a possibilidade de fazer carreira); 3-pessoal selecionado por suas qualificações profissionais (o contrário das dominações, carismática e tradicional); 4-na dominação legal não se preenchem cargos por meio de relações pessoais, mas sim por uma seleção de pessoas habilitadas para tarefas determinadas; 5-exames formais são a forma de seleção; 6-regras oficiais (por meio das regras há a possibilidade do tratamento uniforme); 7-estabilidade e carreira (com a estabilidade, os funcionários sofrem menos pressões externas e podem ser promovidos por tempo de serviço ou por exames formais).

A institucionalização da escola deu origem à organização do ensino seriado que se caracterizou por:

- formação de classes compostas por um grupo de alunos que apresentavam o mesmo nível de conhecimento;
- uma professora que, às vezes, contava com um auxiliar, coordenava tarefas feitas individualmente por todos os alunos ao mesmo tempo;
- conhecimentos distribuídos ao longo das aulas, dos dias, das semanas e dos meses;
- tempo cronometrado para as diferentes disciplinas com intervalo para descanso;
- intervalo no período escolar (recreio);
- uso de relógios e campainhas para controlar o tempo escolar.

O novo tempo imposto pela instituição escolar aos alunos, professores, diretores e famílias, constituindo as séries e os anos escolares, não levou em conta as necessidades individuais em relação ao processo de aprendizagem, mas sim a uma racionalização que era própria das relações sociais e econômicas que se estabeleciam, no Brasil, após a Proclamação da República.

Segundo Riscal (2003, p. 73):



Toda a vida moderna, a partir do capitalismo, teria sido uniformizada em termos de elementos passíveis de medição através do cálculo racional, estabelecendo e deduzindo leis homogeneizantes, que passam a ser concebidas como objetivas, independentes dos sujeitos sociais e políticos.

Os Grupos Escolares, portanto, se tornaram referência para a organização seriada das classes, para a utilização racional do tempo e dos espaços, bem como para o controle do trabalho dos professores.

A dimensão administrativo-burocrática foi logo incorporada pelos diretores das escolas os quais assumiram, como uma nova categoria profissional do ensino, “um papel central na estrutura hierárquica-burocrática”. Esses diretores logo sentiram a necessidade de um auxiliar para tantas tarefas que o cargo exigia. Por isso, a figura do auxiliar do diretor foi criada, no final do século XIX, pelo Decreto n.º 518, de 11 de novembro de 1898, mas acabou sendo extinta do quadro de pessoal em 1904 por medida de economia.

Para ser diretor de um Grupo Escolar era preciso ser formado na Escola Normal e ser escolhido pelo Governador. A partir de 1898, o critério de escolha foi alterado, prevalecendo “a livre escolha do governador sobre professor diplomado em Escola Normal do Estado ou [...] em Escola Complementar do Estado, mas desde que tivesse prática”. (SOUZA, R., 1998, p. 77).

Além da organização administrativa implantada na escola primária, também se deu a didático-pedagógica. Esta aconteceu por meio de um programa curricular predominantemente enciclopédico, isto é, um programa de educação voltado para a cultura geral e para a formação dos alunos nos diferentes aspectos: físico, intelectual e moral.

Com relação ao método de ensino, este se constituiu como “lições das coisas” que estabeleciam algumas idéias como: o ensino deve partir do particular para o geral, do simples para o complexo e do concreto para o abstrato. Enfim, um método moderno que se embasava na racionalidade e no cientificismo.

Como explicitamos anteriormente, o Realismo Pedagógico que introduziu as lições de coisas (método intuitivo) no século XVII, surgiu no Brasil durante o Império, mais precisamente com o Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, baixado pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho que, em seu artigo 4º, admitia no programa do ensino primário as Lições de Coisas. (MACHADO, 2002).

Mas, segundo Souza, R. (1998), esse método de ensino foi mais marcante no final do século XIX, quando foi adotado pelos reformadores da instrução pública.

As lições de coisas não eram um simples método pedagógico, mas a síntese de uma mudança de pensamento que acontecia no Brasil, no século XIX.

Esse método, também chamado intuitivo, substituiu o método dedutivo e tinha como fundamentos a observação, a experiência e a provocação de um desenvolvimento gradual e harmonioso das crianças.

O Estado de São Paulo, nos anos de 1890, introduziu esse método quando reformou a Escola Normal e criou a Escola-Modelo, que mais tarde se transformaram em Grupos Escolares.

Embora o Estado de São Paulo tenha introduzido várias reformas na instrução pública, Souza, R. (1998, p. 51), ao referir-se aos Grupos Escolares implantados no final do século XIX, concluiu que essas reformas não foram democráticas:

Criados especialmente para atender aos núcleos urbanos, os grupos escolares revelam a direção de uma política educacional de privilegiamento das cidades em detrimento da zona rural, isso em uma época em que cerca de 70% da população do Estado vivia no campo. O problema do privilegiamento dos núcleos urbanos não estava somente na adoção de uma instituição de melhor qualidade como eram os grupos. O maior problema estava no descaso do governo para com as escolas isoladas.

Os Grupos Escolares foram considerados como sinônimos de qualidade em educação, devido ao seu caráter inovador para a época (final do século XIX e início do século XX), principalmente quanto à metodologia de ensino, aos materiais empregados e, sobretudo, quanto à organização do espaço escolar.

Entretanto, os Grupos Escolares (projetados para as cidades) conviviam ao lado das escolas isoladas das periferias e das áreas rurais. Estas escolas isoladas que correspondiam a classes com um professor regente para um grupo de alunos em níveis diferentes de aprendizagem, portanto não seriadas, tiveram um programa de ensino específico para elas em 1911, pois não contavam com espaço, materiais e profissionais especializados, como os Grupos Escolares.

Mas por que isso teria ocorrido, se a “vontade republicana” era instaurar a democracia e a cidadania? Souza, R. (1998) aponta algumas explicações: houve a preocupação de se oferecer um ensino de qualidade – critério aplicado antes do quantitativo, por isso escolas modelo (poucas) e escolas sem cuidados (muitas); não podendo universalizar o ensino primário, a opção foi privilegiar as escolas urbanas; os Grupos Escolares fizeram parte de um conjunto de melhoramentos das cidades, como saneamento básico, instalação de

casas de comércio e, além disso, a escola seria o lugar que disciplinaria o povo que vinha para a cidade.

Enfim, todas as reformas que os republicanos paulistas se propuseram a realizar no ensino público ficaram mais no âmbito da inovação pedagógica e de um projeto que se mostrou insuficiente para democratizar o ensino.

### **1.3 O ensino primário e o ensino de 1º grau**

Durante as décadas de 1950 e 1960, persistiu o pensamento de uma educação primária que fosse básica, pública, gratuita e não seletiva, pois desde o início da República se pretendeu um ensino primário com duração de oito anos, mas o que tivemos foi uma escola reduzida a três ou quatro anos de duração.

Assim, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024, confirmou o ensino primário de quatro anos, com a possibilidade de serem acrescidos mais dois anos, com a finalidade de formação profissional.

Em seguida, foram criados no Estado de São Paulo, no ano de 1968, os grupos-escolar-ginásio. Os Grupos Escolares que oferecessem o ensino de 1º a 4º anos (primário) e que tivessem Diretor formado em Pedagogia, professores efetivos e instalações em bom estado de funcionamento, poderiam receber em suas instalações as quatro séries do ensino ginásial.

Esse ajustamento da estrutura administrativa e pedagógica objetivou a extensão do ensino primário para oito anos que se concretizou posteriormente com a lei n.º 5.692 de 1971, regulamentando a organização do ensino em 1º e 2º graus.

Essa lei eliminou os exames de admissão, que aconteciam entre o ensino primário e o ginásial, e implantou oito anos de escolarização obrigatória. Dessa forma, os Grupos Escolares passaram a ser Escolas Estaduais de 1º Grau e os anos subsequentes de escolarização formariam o ensino de 2º grau, de caráter profissionalizante.

### **1.4 O ensino fundamental**

No final do século XX, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 1996, a educação escolar brasileira passou a ser formada por: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, segundo o Artigo 21 da LDB, é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) refere-se ao antigo Ensino de 1º grau, ou seja, é uma nova nomenclatura para o ensino de oito anos, obrigatório e gratuito. Portanto,

Grupo Escolar, Escola Primária, Escola de 1º Grau ou Ensino Fundamental são denominações diferentes para instituições que teriam um mesmo objetivo, escolarizar toda a população.

Em seguida à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Estado de São Paulo instituiu em 1997 por meio da Deliberação CEE n.º 9/97 e Resolução SE n.º 4 de 15/01/98 o regime de Progressão Continuada para o seu sistema de ensino. Dessa forma, o Ensino Fundamental nesse Estado está organizado em Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série).

## **2. Antecedentes: Projetos de Organização Escolar em Ciclos – no Brasil e no Estado de São Paulo**

### **2.1 Década de 1920**

Embora os Grupos Escolares, implantados entre 1894 e 1910, no Estado de São Paulo, tenham possibilitado uma organização escolar mais racional e eficiente, por outro lado, com eles se verificou um processo bastante seletivo dos alunos.

Esse processo seletivo desencadeou um alto índice de reprovação escolar e, dessa forma, o Estado apresentava, no início do século XX, 50% de alunos reprovados do 1º para o 2º ano do ensino primário. Isso se apresentava como um obstáculo para os recursos públicos em termos de oferecimento de matrículas para novos alunos. (KNOBLAUCH, 2004).

A década de 1920 caracterizou-se, no que se refere à educação, como um período marcado pela preocupação de muitos dirigentes de órgãos públicos, professores e outros, com o analfabetismo. Segundo Nagle, “chega-se à conclusão de que a estrutura política, econômica e social da Nação apresenta-se instável porque sobre ela pesa a grande massa de analfabeto, que lhe ameaça as bases”. (NAGLE, 1974, p. 112-113).

A falta de recursos financeiros para a educação e a necessidade de alfabetizar a população levou Sampaio Dória, que era Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1920, a fazer uma reforma que ficou conhecida como “Reforma Sampaio Dória” ou Lei nº 1.750. Esta foi a única, entre muitas reformas, que procurou enfrentar o problema dos altos índices de analfabetismo e que solicitou da União ajuda para a campanha de extinção do problema, pois os Estados não possuíam condições e nem recursos para comandarem a instrução pública primária sem o patrocínio da União.

Entre as medidas tomadas por Sampaio Dória na reforma da instrução pública paulista de 1920, estavam: frequência obrigatória para crianças de 7 a 12 anos; ensino

gratuito; liberdade religiosa; nacionalização do ensino primário; autonomia didática e período de dois anos para a escola isolada.

Para garantir a universalização da alfabetização, no Estado de São Paulo, Sampaio Dória instituiu, por meio da reforma de 1920, na escola primária, uma etapa com dois anos de duração, obrigatória e gratuita para todos. Pretendia ampliar a abrangência da escola primária, oferecendo, para a zona rural num primeiro momento, a alfabetização e as noções matemáticas e num segundo, o aprofundamento das noções anteriores.

A proposta de reforma de Sampaio Dória foi radicalizada, porque foi modificada pelo decreto que a regulamentou depois de sua saída da Diretoria do Ensino. Foi criticada como uma reforma voltada para o aspecto quantitativo e para a difusão do ensino e não para a melhoria de sua qualidade. Essa reforma foi revogada em 1925.

A pretensão de eliminar ou diminuir a reprovação na década de 1920, no Estado de São Paulo, não dizia respeito à organização do ensino por meio de ciclos, mas à mudança subentendida pela introdução de um ciclo de aprendizagem, isto é, oferecer mais tempo para que a criança tivesse sucesso na escola.

Depois da tentativa de Sampaio Dória, na década de 1920, de introduzir na escola primária da zona rural, uma etapa de dois anos, não encontramos referências de que houve iniciativas oficiais com o propósito de alterar o sistema seriado para ciclos nas décadas de 1930 e 1940.

## **2.2 Década de 1950**

Segundo estudos realizados pela UNESCO e apresentados por Antonio Ferreira de Almeida Júnior, em 1956, no I Congresso Estadual de Educação de São Paulo, as taxas de reprovações da escola pública brasileira, em 1943, eram de 57,4% na 1ª série e de 20% na 4ª série. Em 1944, os dados eram 56,5% na série inicial e 22,8% na 4ª série. Esses dados variavam nos diferentes Estados brasileiros.

O índice de reprovação não parava de crescer, pois, em 1954, de cada 100 alunos brasileiros que entravam na 1ª série, somente 16 deles chegavam à 4ª série. No Estado de São Paulo, dos 100 ingressantes na 1ª série, chegavam à 4ª série, 30 alunos. Ilustrando um pouco mais a discrepância entre os Estados, tivemos em Alagoas, por exemplo, de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, somente 4 delas chegavam à 4ª série. E não só a reprovação, mas também a evasão era responsável por essa realidade.

Somava-se ainda a essa situação, a questão dos gastos realizados com o aluno reprovado e o acúmulo de crianças nas séries iniciais, acarretando a falta de escolas ou a

necessidade de o Estado aumentar o número de vagas. Para esse fato, os argumentos apresentados por Almeida Júnior, eram os mesmos expostos por Sampaio Dória, na década de 1920, “o caráter financeiro”.

Por isso, na década de 1950, ganhou novamente espaço para discussões a idéia da não reprovação por meio da “promoção automática”.

Para Almeida Júnior, a reprovação levava a males como discrepância entre a idade da criança e a série em que estudava. Essa criança se sentia humilhada e a família tinha desgosto. Portanto, a reprovação não apresentava nenhuma vantagem.

Almeida Júnior conheceu o mecanismo da promoção automática em 1946, numa viagem que fez aos Estados Unidos. Segundo ele, “a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu seu dever?”. (ALMEIDA JÚNIOR, 2002, p. 77).

Com a realidade inglesa, Almeida Júnior entendeu a importância de a escola trabalhar ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias ao aluno médio e ao atrasado e não aos bem dotados.

Diante das novas idéias de promoção automática, havia um grupo de educadores favoráveis à mudança, pois se preocupavam com os altos índices de reprovação escolar; e outro grupo que era contrário por julgar ser arriscado implantar experiências de outros países que não apresentavam semelhanças com a nossa realidade.

Uma explicação para tal preocupação era o fato de que, na Inglaterra, a não reprovação aconteceu para atender aos alunos com capacidade de aprendizagem inferior à média dos demais e formar classes homogêneas, segundo a capacidade desses alunos. Sendo assim, a promoção automática, naquele país, não tinha relação com altos índices de reprovação. Esses índices faziam parte da realidade brasileira.

O grupo contrário à promoção automática sugeriu algumas condições que acreditavam serem necessárias para a proposta ser implantada no Estado de São Paulo e que pareciam razoáveis. A proposta deveria ser testada antes e ser implantada gradualmente, e consistia nas seguintes medidas: treinar os professores, esclarecer a opinião pública, ter no máximo trinta alunos por turma, criar classes de recuperação e substituir os exames tradicionais por verificações frequentes.

Em 1956, houve a Conferência Regional Latino Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO e realizada em Lima (Peru). Nessa

conferência, Almeida Júnior (2002, p. 72), expressando a posição da delegação brasileira apresentou a seguinte proposta:

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

Entretanto, Almeida Júnior propôs que, antes de se proclamar a promoção automática no Brasil, seria necessário preparar o espírito dos professores para a adesão e criar condições nas escolas para que não houvesse prejuízos para os alunos. Também propôs para que o Estado de São Paulo aumentasse a escolaridade primária, tornasse a escola obrigatória, aperfeiçoasse os professores, modificasse a concepção do ensino primário, revisse os programas escolares, bem como os critérios de promoção.

Ao lado de Antonio Ferreira de Almeida Júnior, um outro defensor da promoção automática, na década de 1950, foi o psicólogo Professor Doutor Dante Moreira Leite. Em artigo intitulado “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno” (1959), Leite apontou três possíveis conseqüências da reprovação escolar: a criança poderia considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola desnecessárias ou continuar se achando capaz, apesar das provas em contrário.

Por isso, Leite defendia a idéia da promoção automática e apresentava algumas propostas:

1. o currículo deveria ser organizado de acordo com o desenvolvimento do aluno portanto, deveriam ser eliminados conteúdos inadequados à idade das crianças, acabando com programas escolares inúteis à vida do educando;
2. as escolas deveriam oferecer instalações adequadas;
3. aumentar a permanência da criança na escola;
4. a promoção automática e a adequação curricular deveriam acontecer ao mesmo tempo;
5. a escola deveria transformar-se de modo geral (objetivos, valores, aspirações), definindo assim, uma nova filosofia para a escola primária;
6. modificar os critérios da contagem de pontos para os professores primários. Na época, esta contagem levava em conta a aprovação ou reprovação dos alunos. Entretanto, Leite não sugeriu outra forma de contar esses pontos;

7. mudar os métodos de ensino dos professores. Em vez de fazer a preleção da aula, o professor deveria organizar e orientar as tarefas que cada subgrupo realizaria; e
8. seria necessária a ampla divulgação da necessidade e da utilidade da proposta de promoção automática, oferecendo aos professores a possibilidade de participarem das discussões e darem sugestões.

Dante Moreira Leite, ao fazer essas propostas, dizia: “O programa da promoção automática estará destinado a completo fracasso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações”. (LEITE, 2002, p. 91).

Acrescenta-se a isso que a promoção automática sugere ao professor que ele trabalhe com tarefas diversificadas, pois cada aluno, ou grupo de alunos, se encontra em diferentes níveis de aprendizagem. Dessa forma, seria necessário dividir a classe em subgrupos, relativamente homogêneos, e cada um trabalhar com tarefas determinadas. Também sugere que a aprendizagem passe a ser ativa, pois caberia aos alunos serem mais participativos. Enfim trabalhar uma quantidade menor de conteúdos, mas com aprendizagem mais permanente. Este é o princípio da heterogeneidade, ou seja, turmas heterogêneas com atividades de aprendizagem diversificadas.

Ao mesmo tempo em que se discutia a promoção automática nos anos de 1950, implicando a idéia de turmas heterogêneas, vigorava o sistema seriado, no qual o professor comandava uma classe considerada por ele homogênea (idéia de que todos os alunos aprendem ao mesmo tempo). Nesse sistema (seriado), a preleção da aula feita pelo professor faz sentido, pois acredita-se que há um padrão uniforme em relação à aprendizagem escolar e que todos os alunos devem seguir esse padrão. Também, os professores trabalham com um grupo de alunos de nível médio, considerados como mais inteligentes e outros considerados de nível inferior que ficam abandonados e desestimulados.

O sistema seriado pressupõe um currículo organizado em ordem crescente, no qual os conteúdos vão sendo trabalhados gradualmente, série a série.

Segundo Leite (2002), a escola e os professores não aceitavam a promoção automática, por acreditarem que a reprovação era uma forma de castigar os alunos que não se igualassem aos mais inteligentes (idéia de homogeneidade). Além disso, reprovar o aluno, de certa forma, demonstra o poder do professor e, com o fim da reprovação, a sua autoridade estaria ameaçada.

Como o Estado de São Paulo, outros Estados também adotaram, na década de 1950, algum tipo de progressão continuada. O Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, em



1958, propôs classes de recuperação para alunos em defasagem de aprendizagem. Assim que eles recuperassem as dificuldades, voltariam a estudar com a turma de origem, caso contrário, continuariam na escola segundo seus próprios ritmos.

Concluindo, a tentativa de implantação da promoção automática, na década de 1950, estava ligada não só a aspectos financeiros, mas também à preocupação com a diminuição dos índices de reprovação. Além disso, seus idealizadores e defensores trataram das condições necessárias para a implantação dessa proposta.

### **2.3 Década de 1960**

No início da década de 1960, depois de tramitar por treze anos no Congresso Nacional, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa LDB teve como característica principal uma tramitação muito longa.

Em 1948, teve início, no Congresso Nacional, a discussão do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas por motivos políticos o projeto foi arquivado.

Depois de dez anos, portanto, em 1958, as discussões foram retomadas, pois surgiu um substitutivo ao projeto inicial e, em 1959, a Comissão de Educação e Cultura elaborou um novo documento e, embora tenha recebido várias emendas, foi convertido em lei em 1961.<sup>1</sup>

A lei resultante representou, segundo Saviani (2002), uma “estratégia da conciliação”, pois unia os líderes dos principais partidos políticos. Para um melhor entendimento dessa estratégia da conciliação, o autor compara o projeto de 1947-1948, o Substitutivo Lacerda, de 1958-1959 e a Lei n.º 4024/61, confrontando as três versões do título “Do direito à educação”:

[...] no projeto original, a responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário e estendendo-a progressivamente aos graus superiores e mesmo às escolas privadas. Já o Substitutivo Lacerda define que a educação é direito da família, não passando a escola por prolongamento da própria instituição familiar. Ao Estado cabe oferecer recursos para que a família possa se desobrigar do encargo da educação. O texto da Lei n. 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada. (SAVIANI, 2002, p. 50).

---

<sup>1</sup> Para um aprofundamento sobre as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 de 1961, ver o livro “Política e Educação no Brasil” de Dermeval Saviani, 2002, p. 31-49.

Na tentativa de situarmos, nessa LDB, a possibilidade de organizar o ensino de modo diferenciado, no Título XII, Disposições Gerais e Transitórias, Artigo 104, encontramos o seguinte:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais com currículos, métodos e períodos próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios... . (BRASIL, 1961).

Portanto, a lei n. ° 4024/61, fazia alusão a outras formas de se organizar o ensino além da seriação.

Embora a LDB assegurasse aos governos estaduais autonomia administrativa, a maioria continuava a seguir as diretrizes federais, prevalecendo assim, uma homogeneidade em relação ao currículo e à estrutura pedagógica das escolas brasileiras.

Em 1967, segundo Monteiro (1996, p. 36-37), o Estado de São Paulo deu início a uma série de medidas para reformar o ensino primário. Entre as mudanças destacamos:

- Ato n. ° 148, de 31/05/1967, instituiu o Grupo de trabalho para a reorganização do currículo e dos Programas do Ensino Primário.
- Ato n. ° 58, de 06/03/1968 e Ato n. ° 233 de 21/07/1968, aprovaram respectivamente os programas dos níveis I e II do Ensino Primário.
- Ato n. ° 306, de 19/11/1968, que dispôs sobre a avaliação do rendimento e sobre a aprovação/reprovação na estrutura em níveis do Ensino Primário.
- Reforma da Orientação Pedagógica – Serviços de Orientação Pedagógica e Serviço Regional de Orientação Pedagógica.

A respeito da reforma da Orientação Pedagógica, esta teria ocorrido para organizar leituras e debates entre os professores, para se chegar a uma nova postura com relação à sua prática pedagógica, ou seja, encontrar um novo método de alfabetização, pois oficialmente, o programa não oferecia estratégias de ensino.

Quanto ao programa implantado em 1968, além de reunir um conteúdo mínimo, básico e comum para todas as escolas primárias do Estado de São Paulo, também apresentava o conceito de cada área de estudo, seus objetivos e os conteúdos. Para Monteiro (1996, p. 41):

Os conteúdos apresentados deveriam ser desenvolvidos com a divisão em níveis e não mais em séries, tanto que o programa não estipulava quanto deve ser ministrado no 1º ou no 2º ano, mas apresenta um conjunto de conteúdos que deve ser esgotado no prazo de dois anos, dentro de cada nível.

Portanto, a escola primária paulista fez, em 1968, referência à implantação dos níveis I e II no ensino primário. O Nível I abrangia a primeira e segunda séries e o nível II a terceira e quarta séries. Mas a implantação desses níveis ficou implícita, pois os Atos de n.º 58 e n.º 233 faziam alusão somente aos programas (currículos) dos níveis I e II, isto é, a reforma não instalava níveis de ensino.

Ao reformar os programas do ensino, a nova estrutura da escola primária no Estado de São Paulo, em níveis I e II, foi a melhor alternativa, não significando queda de qualidade da educação, mas sim democratização do ensino, pois segundo os responsáveis por essas mudanças (José Mário Azanha e Cândido de Oliveira), reprovar o aluno que não tivesse aprendido um ou outro conteúdo era uma injustiça.

Embora na década de 1960, as séries tenham continuado a existir, pelo menos o aluno, segundo Monteiro (1996), ganhou mais respeito ao seu ritmo de aprendizagem, pois a promoção automática que organizou o programa da escola primária em níveis, aboliu a reprovação dos alunos.

Os Atos de n.º 58 e 233 não alteraram a forma de organizar o ensino. Este continuou seriado, o que os Atos mudaram foi a estrutura do programa (dos conteúdos), que foi dividido em níveis (I e II) e não mais em séries anuais.

Em relação à aprovação ou reprovação nos níveis I ou II, as provas e exames tinham o objetivo de reagrupar os alunos de acordo com os seus níveis de aprendizagem, e, ao final dos níveis, eles poderiam ser reprovados e então agrupados no ano seguinte em classes de recuperação. O reagrupamento dos alunos, por nível de aprendizagem, pressupõe algumas salas compostas por alunos fortes e outras compostas por alunos fracos.

As reformas implementadas no ensino primário do Estado de São Paulo, nos anos de 1967 e 1968, não foram extintas formalmente, elas foram desaparecendo com a saída dos formuladores (José Mário Pires Azanha, Cândido de Oliveira e Ulhoa Cintra, entre outros) da Secretaria da Educação. Algumas das ações desses professores foram consideradas subversivas, gerando problemas políticos. Com isso, as reformas não tiveram a continuidade nos anos de 1970.

Além do Estado de São Paulo, em 1968, o Estado do Pernambuco também organizou o seu ensino por níveis, rompendo com o sistema seriado da escola primária.

A justificativa para essa organização do ensino:

[...] era de cunho psicológico com repercussões na metodologia do ensino, baseada no entendimento que os níveis respondiam de forma mais adequada às necessidades e aos interesses dos alunos, em particular ao

desenvolvimento da sua capacidade de pensar. (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 108).

O professor deveria trabalhar em sala de aula com temas centrais, escolhidos por ele, mas utilizando o trabalho diversificado. O Estado de Pernambuco, dessa forma, levou em conta a necessidade do trabalho com turmas heterogêneas, mas com atividades diversificadas para atender às necessidades individuais.

A organização do ensino primário em níveis, na década de 1960, que rompeu com a idéia de seriação, não foi legalmente introduzida, mas ficou de certa forma implícita ao se organizar, mesmo sem alterar a legislação, o currículo em duas etapas seqüenciais. Estas etapas correspondiam a dois anos (sem reprovação) para cada nível (I e II) do ensino primário.

#### **2.4 Década de 1970**

Para atender aos dispositivos constitucionais de 1967 (ampliação de quatro para oito anos de escolaridade obrigatória), o Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (1969) instituiu, no ano de 1970, os “avanços progressivos”, que aboliram a reprovação ao longo das quatro primeiras e quatro últimas séries do 1º Grau. O aluno que, ao final da 4ª ou 8ª série, não apresentasse desenvolvimento adequado ao processo de aprendizagem, iria para a classe de recuperação. Nessa classe, o aluno receberia um ensino de acordo com a sua capacidade e ritmo próprio, além de ser conduzido à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo.

Também de 1970 a 1973, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais projetou a implantação de um sistema de ensino de “avanços progressivos”. A experiência se deu em Juiz de Fora e, após o seu término, as escolas haviam apresentado menor índice de repetência e evasão.

Passados dez anos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 4.024/61), foi aprovada em 11 de agosto de 1971 a lei n.º 5.692<sup>2</sup>. Essa lei não

---

<sup>2</sup> Ao contrário da Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024 de 1961 que demorou treze anos para ser aprovada, a Lei n.º 5.692 de 1971 teve uma tramitação rápida: 20 de maio de 1970, o Presidente da República instituiu, por meio do Decreto n.º 66.600 um Grupo de Trabalho para desenvolver estudos e propostas para o ensino primário e médio; 15 de junho de 1970, tiveram início os trabalhos do Grupo de Trabalho; 14 de agosto de 1970, apresentação de um relatório, elaborado pelo Grupo de Trabalho, para o Ministro da Educação (dois meses foi o prazo determinado para a apresentação dos estudos e projetos); 30 de março de 1971, o Ministro da Educação encaminhou ao Presidente da República o anteprojeto elaborado pelo Grupo de Trabalho; 11 de agosto de 1971, aprovação da Lei n.º 5.692. Fizeram parte do Grupo de Trabalho: José de Vasconcellos; Valnir Chagas; Aderbal Jurema; Clélia de Freitas Capanema; Eurides Brito da Silva; Geraldo Bastos Silva; Gildásio Amado; Magda

reformou o ensino, mas reestruturou a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, reorganizando os níveis de ensino em 1º e 2º graus e fixando diretrizes para os dois graus do ensino. Por meio do princípio da “integração”, o antigo curso primário foi integrado ao ginasial e formou assim, o ensino de 1º grau com duração de oito anos. Um aspecto muito importante dessa lei é que foi abolido o exame de admissão que existia entre o primário e o ginasial.

O 2º grau tornou-se profissionalizante e passou a oferecer várias modalidades de habilitações profissionais. Essa modificação foi muito criticada até que, em 1982, a lei nº 7.044 revogou essa obrigação.

O artigo 4º da lei n.º 5.692/71 determina que a verificação do rendimento escolar e a avaliação da assiduidade ficam a cargo dos estabelecimentos de ensino e que, “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento” (BRASIL, 1971). Tratava-se de uma abordagem que, na década de 1970, possibilitava uma flexibilidade quanto à organização de turmas, levando em conta a idade e o aproveitamento escolar.

A possibilidade de o aluno estudar algumas disciplinas pelo regime de “dependência” caracterizava a alteração do sistema seriado.

## 2.5 Década de 1980

Na década de 1980, período segundo Barreto e Mitrulis (2001, p. 111):

[...] de transição do regime autoritário para o Estado de Direito, diversos governos estaduais das regiões Sudeste e Sul [...], empenhados em resgatar a dívida pública com as grandes massas da população impedidas de usufruírem dos benefícios do desenvolvimento econômico pelo regime militar, incorporaram às políticas educacionais medidas de reestruturação dos sistemas escolares tendo em vista a sua redemocratização.

Ainda segundo Barreto e Mitrulis (2001), municípios de Estados como São Paulo, Minas Gerais e Paraná instituíram o ciclo básico em suas redes municipais de ensino, reestruturando, num *continuum*, as primeiras e segundas séries do 1º Grau. Esse ciclo correspondia à fase de alfabetização (1ª e 2ª séries) e não às quatro primeiras séries do 1º grau.

A desseriação das duas primeiras séries tinha, como princípios, a continuidade do processo de alfabetização e o respeito às diferenças individuais das crianças.

Para que o ritmo do aluno fosse respeitado, foi introduzida a idéia do remanejamento das crianças até que as classes fossem compostas por alunos fortes, médios e fracos. Portanto, pensou-se em simplificar o trabalho do professor, quando a idéia do “remanejamento era a heterogeneidade equilibrada do grupo-classe, de forma a propiciar ganhos positivos ao aluno sem obstacularizar o trabalho do professor”. (MONTEIRO, 1996, p. 127).

## **2.6 Década de 1990**

Durante a década de 1990, alguns Estados e algumas redes municipais de ensino implantaram os ciclos de aprendizagem em seus sistemas de educação.

Em 1992, o regimento comum das escolas municipais da cidade de São Paulo reorganizou o ensino fundamental em três ciclos: ciclo inicial – antigas 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, ciclo intermediário – antigas 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries e ciclo final – antigas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

Também nos anos de 1992 e 1993, a prefeitura de Belém do Pará reorganizou o seu sistema de ensino em ciclos para os primeiros quatro anos do ensino fundamental e, gradualmente, fez a ampliação desse sistema para as outras quatro séries (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries).

Em 1994, o Estado do Rio de Janeiro incorporou ao seu sistema estadual de ensino o “Bloco Único”. Essa organização já acontecia na proposta curricular do ensino municipal da cidade do Rio de Janeiro.

O “Bloco Único”, segundo Barreto e Mitrulis (2001), introduziu no sistema educacional um segmento com duração de cinco anos e incluía crianças de seis anos em classes de alfabetização. Esse bloco de cinco anos era dividido em duas etapas, sendo que a primeira correspondia às idades de seis, sete e oito anos (três anos iniciais) e nela as crianças aprendiam os conceitos fundamentais. Durante a segunda etapa, que correspondia às idades de nove e dez anos (dois anos finais) os conceitos adquiridos anteriormente eram ampliados e aprofundados.

Quanto à avaliação da aprendizagem no segmento de cinco anos (Bloco Único), a recomendação era que essa fosse realizada de acordo com os objetivos propostos, mas sem retenção; ao final do bloco, o aluno que apresentasse dificuldades de aprendizagem se submeteria a um ano de estudos complementares.

A forma como a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro organizou suas escolas despertou resistência por parte dos docentes que criticaram o extenso intervalo de tempo escolar e o fato de os professores não serem os mesmos no transcorrer do bloco. Por

isso, o Bloco Único instituído em 1994 no Estado do Rio de Janeiro, não se manteve como forma de organização escolar, portanto não teve continuidade.

Além desse Estado, em Belo Horizonte, a proposta da “Escola Plural” de 1994 também admitiu crianças com a idade de seis anos no ensino fundamental e estabeleceu três ciclos com três anos cada um. Nesses ciclos, os alunos prosseguiram nos estudos com o mesmo grupo de idade e, embora o objetivo fosse não distanciar as crianças de uma mesma turma, era possível que, ao final de cada ciclo, os alunos permanecessem mais um ano na mesma etapa.

Em outras palavras, a reprovação e permanência na mesma série se acumulavam ao final do ciclo e assim se posicionam Barreto e Mitulís (2001, p. 118), “a repetência não era solucionada, apenas postergada na organização por ciclos”.

Na segunda metade da década de 1990, foi promulgada a lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei institucionalizou o que, nos anos anteriores, alguns municípios e Estados haviam experimentado: os ciclos como forma alternativa de organizar a educação.

A possibilidade de desserialização na forma de organizar o ensino se encontra estabelecida no Artigo 23 da nova LDB n.º 9.394:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Na visão de Barreto e Mitulís (2001, p. 120), mais uma vez a justificativa para a iniciativa de organizar a educação em ciclos foram os determinantes “econômicos e demográficos”, pois eles induzem as políticas de “expansão e melhorias da educação básica do país”.

Depois da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, outros Estados organizaram seus sistemas de ensino em ciclos. O Estado de Minas Gerais instituiu o regime de progressão continuada no ensino fundamental em 1997 e, a partir de 1998, instituiu dois ciclos, um de 1ª a 4ª séries e outro de 5ª a 8ª séries.

Também no ano de 1997, em Porto Alegre, foi implantada a “Escola Cidadã” e, em Blumenau, de 1997 a 2000, a “Escola sem Fronteira”. O objetivo de ambas era inserir os ciclos de aprendizagem no ensino fundamental.

O Estado de São Paulo, levando em conta a experiência do município de São Paulo, que, na década de 1980, havia introduzido o Ciclo Básico na fase de alfabetização, também organizou os anos letivos em ciclos nas escolas da rede estadual.

Dessa forma, em 1997, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo aprovou a Indicação n.º 08/97 e a Deliberação n.º 09/97 que implantaram o Regime de Progressão Continuada e conseqüentemente os ciclos no sistema de educação. A partir de 1998, o Ensino Fundamental, que tem a duração de oito anos, foi reorganizado em Ciclo I (1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª a 8ª séries).

Em 1999, em Curitiba, foram introduzidos os “Ciclos de Aprendizagem” na rede municipal e o critério para a constituição das turmas foi a idade. Segundo Knoblauch (2004, p. 59), as escolas municipais de Curitiba se organizaram em “Ciclo I – crianças de 6, 7 e 8 anos, nas escolas em que a oferta de matrículas para crianças de 6 anos é possível. Nas escolas em que isso não for possível, o ciclo I será de apenas dois anos. Ciclo II – crianças de 9 e 10 anos”.

As tentativas de organização do ensino em ciclos se intensificaram na década de 1990 e, principalmente, depois da promulgação da lei n.º 9.394/96 (LDB), muitos estados implantaram os ciclos, após as experiências adquiridas em algumas de suas redes municipais de ensino.

### **3. Conclusões Parciais**

Somente com a Proclamação da República (século XIX) é que Estados como São Paulo e, posteriormente outros, se encarregaram de concretizar as discussões iniciadas no Império sobre a necessidade de espaços organizados e adequados para as atividades escolares.

Num primeiro momento, a vontade republicana de instaurar a democracia e a cidadania, deu-se organizando uma escola graduada, que oferecia um ensino homogêneo, com conteúdos específicos para alunos classificados segundo a idade e a série.

Os primeiros Grupos Escolares, que foram construídos, em São Paulo, na década de 1890, com uma arquitetura moderna para corresponder aos ideais republicanos de modernização e desenvolvimento, fizeram com que a escola primária no Brasil fosse institucionalizada.

A organização escolar seriada pressupõe um ensino homogêneo, pois os alunos são agrupados por idade, numa determinada série, que tem a duração de um ano. Desenvolve-se um programa que começa e deve terminar naquele espaço de tempo (um ano).



Buscando a democratização do ensino e a diminuição dos gastos gerados pelos índices de repetência, surgiram as tentativas de organização escolar em ciclos.

A organização escolar em ciclos pressupõe a heterogeneidade, uma vez que os alunos não são reprovados, mas não se encontram todos num mesmo nível de aprendizagem.

Pode-se dizer que, na década de 1920, surgiu a idéia de ciclos, quando Sampaio Dória propôs para a zona rural, dois anos sem reprovação no ensino primário, mas foi, na década de 1990, que o ensino organizado em ciclos foi instituído legalmente por vários Estados brasileiros.

Enfim, durante décadas se experimentou, por meio de reformas e decretos, passar do ensino seriado para o ensino organizado em ciclos, e o Estado de São Paulo instituiu, em 1997, dois ciclos no Ensino Fundamental.

## **II - A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1980 E A IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO**

Neste capítulo, abordamos as medidas adotadas na política educacional do Estado de São Paulo na década de 1980.

Serão apresentados dois períodos: o primeiro de 1983 a 1987, governado por André Franco Montoro e o segundo de 1987 a 1991, governado por Orestes Quércia.

Em 1984, foi implantado o Ciclo Básico na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Assim, alunos das duas primeiras séries do 1º grau passaram a ter dois anos, sem interrupção, para se alfabetizarem.

Embora o Ciclo Básico tenha sido implantado em 1984, sua proposta foi construída ao longo dos anos, portanto, em mais de uma gestão governamental.

Nossas referências serão alguns autores que fizeram parte da concepção e implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, como João Cardoso Palma Filho (2003) e Marília Claret Geraes Duran (2003); acadêmicos como Luiz Antonio Cunha (2001) e a legislação pertinente ao Ciclo Básico.

### **1 - A Política Educacional – 1983 a 1987**

Durante a década de 1980, encerrava-se gradativamente no Brasil o período de ditadura militar que teve início em 1964 e iniciava uma nova etapa na política nacional – o regime democrático.

Em 1982, a população dos Estados da Federação pôde, por meio de eleições diretas, escolher seus governadores e, em 1985, o Brasil elegeu, pelo Colégio Eleitoral, isto é, por eleição indireta, um cidadão civil para ser o Presidente da República.

Também nesse período, os movimentos reivindicavam a democratização do ensino e, por isso, vários Estados iniciaram programas de reforma nos seus sistemas educacionais.

Em 1982, os eleitores do Estado de São Paulo elegeram André Franco Montoro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)<sup>3</sup> para governador, durante o período

---

<sup>3</sup> Para um estudo mais aprofundado da proposta do PMDB, da proposta Montoro e do governo de Orestes Quércia (década de 1980), ver o trabalho *Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária* de Zacarias Pereira Borges (2002), p. 32-183.

março de 1983 a março de 1987. Os integrantes do partido diagnosticaram o setor educacional da seguinte forma:

Baixa qualidade, elevadas taxas de evasão escolar, insuficiente remuneração e péssimas condições de trabalho dos professores, falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério, instalações mal-aproveitadas, inexistência de atuação harmônica entre a escola e a comunidade, ensino profissionalizante restrito e carente de funcionalidade. (PALMA FILHO, 2003, p. 18).

O mesmo PMDB apontou algumas causas para a realidade na qual se encontrava o sistema estadual de ensino como: a baixa dotação de recursos destinada ao setor educacional; utilização, pelo governo, do sistema de ensino público para alimentar esquemas de corrupção; clientelismo; distribuição de favores e reformas educacionais impostas de cima para baixo, sem a participação dos setores interessados.

A proposta do governador Montoro, para o setor educacional, tinha como metas a “descentralização na área orçamentário-financeira e de administração de recursos materiais, bem como na preparação de recursos humanos e no estabelecimento de diretrizes educacionais”. (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 1982 apud PALMA FILHO, 2003, p. 19).

Quanto à valorização do professor a Proposta Montoro propôs seis ações:

- 1- recuperar gradualmente a deterioração da remuneração dos professores;
- 2- permitir aos profissionais da educação maior participação nas decisões dessa área;
- 3- equilibrar as horas de trabalho com os alunos com o número de “horas-atividade”. As horas-atividade seriam destinadas “à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente”;
- 4- diminuir o número de escolas nas quais os professores atuavam;
- 5- criar condições para que os professores não precisassem lecionar várias disciplinas entre as que eram habilitados e;
- 6- acabar com os cargos de comissão de natureza político-clientelista.

No governo de André Franco Montoro (1983 a 1987), passaram pela Secretaria de Educação três Secretários. Segundo Cunha (2001), embora todos os secretários tenham atuado de alguma forma na elaboração da proposta para a educação, durante a campanha do candidato Franco Montoro e de seu vice, Orestes Quércia, cada um lançou sua própria orientação e deixou uma marca.

Assim que tomou posse em 1983, o governador Franco Montoro nomeou Paulo de Tarso Santos para ser o Secretário da Educação do Estado de São Paulo que permaneceu na Secretaria até maio de 1984.

Sobre a curta gestão de Paulo de Tarso Santos, como Secretário de Educação no governo Montoro, encontramos no trabalho de Cunha (2001, p. 196) a informação de que:

O carro-chefe de sua gestão foi inicialmente a realização de um Fórum Estadual de Educação, mediante o qual se pudessem expressar as demandas da área. Todavia, na prática, esta iniciativa fracassou, não servindo para a difusão das teses do secretário (...). Foi na incorporação do ciclo básico no ensino de 1º grau que o primeiro secretário de educação teve atuação mais efetiva, seguindo proposta advinda mais dos especialistas em educação do que das “bases”. Paulo de Tarso Santos caiu, no bojo de uma longa greve de professores.

Com a saída de Paulo de Tarso Santos da administração da Secretaria da Educação do Estado, assumiu, em maio de 1984, Paulo Renato Costa Souza, que administrou a educação do Estado de São Paulo até maio de 1986, quando foi escolhido, pelo governador, para ser reitor da Unicamp, pois havia sido o mais votado.

Esse secretário participou da implantação do Ciclo Básico e também da elaboração, discussão e implementação do Estatuto do Magistério, o qual resultou de um processo, iniciado em 1983, de debates e seminários no qual foram ouvidos professores, diretores, delegados de ensino e supervisores, entre outros segmentos envolvidos com a educação paulista. O Estatuto foi regulamentado pela Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985 e passou a reger a vida profissional do professor da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

O terceiro Secretário, José Aristodemo Pinotti, assumiu o cargo na Secretaria Estadual de Educação em maio de 1986, participou, portanto, do final do mandato do governador Montoro e permaneceu até o início de 1987 quando Orestes Quércia já havia sido eleito para o governo do Estado de São Paulo.

Esse Secretário era médico especialista na saúde da mulher e havia sido reitor da Unicamp.

Foi o que tentou desenvolver políticas de efeito eleitoral mais visível. Sem embargar as medidas tomadas por seus antecessores, empreendeu o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, que tinha seu apelo maior na implantação do regime de oito horas diárias para os alunos da pré-escola e do 1º grau. (CUNHA, 2001, p. 197).

Em resumo, os três Secretários de Educação do Estado de São Paulo, de 1983 a 1987, não tolheram os projetos de seus predecessores, mas cada um implantou um projeto específico durante o tempo que permaneceu na Secretaria da Educação.

## **2 - Medidas Adotadas na Política Educacional no Período de 1983 a 1987**

Como a proposta do governo Montoro incluía o objetivo de ampliar a participação dos profissionais nas decisões educacionais, a partir de 1983, a Secretaria de Estado da Educação colocou em discussão um texto elaborado por seu chefe de gabinete, José Mário Pires Azanha.

Esse texto, conhecido como Documento n. ° 1/83 (*Documento Preliminar para reorientação das atividades da Secretaria*), foi apresentado a toda a rede escolar para ser discutido junto aos educadores.

De acordo com Palma Filho (2003, p. 21), Azanha, neste texto:

Procura demonstrar que a deterioração do ensino público no Estado de São Paulo não é uma decorrência da expansão da oferta de vagas, ocorrida em fins dos anos 1960 e boa parte dos anos 1970, e alega a necessidade de se proceder a uma alteração de mentalidade do próprio magistério em face das novas responsabilidades profissionais criadas pela expansão significativa da clientela escolar.

As discussões originadas, com a leitura do documento da Secretaria, causaram controvérsias sobre o que pensavam os professores da rede estadual e o autor do documento. Para os professores, a expansão do ensino que ocorreu nas décadas anteriores e que acabou deteriorando o ensino público era responsabilidade dos administradores da Secretaria de Estado da Educação; e para Azanha, a causa da deterioração era a mentalidade do magistério que não acompanhava o ritmo de mudanças no ensino.

Além disso, a estatística conclusiva das discussões não foi viabilizada devido à heterogeneidade de propostas das Unidades Escolares, das Delegacias de Ensino e das Divisões Regionais de Ensino.

Ao mesmo tempo em que as discussões do Documento n. ° 1/83 despertaram, no início, algum otimismo, também levaram à incredulidade e à desconfiança por parte dos educadores. Como aponta Palma Filho (2003, p. 22), “com exceções de praxe, a percepção que o magistério tinha da questão educacional decepcionou os educadores de perfil político e ideológico mais progressista”, isto é, o magistério paulista se mostrava resistente às inovações que os educadores da década de 1980 queriam introduzir na educação.

Mas, devido a pressões para que medidas fossem tomadas na área educacional, Azanha foi levado a apresentar alguns projetos, que foram formulados tomando por base discussões e reivindicações que já haviam sido feitas até o momento. Entre esses projetos, encontravam-se a descentralização e racionalização administrativa e pedagógica da Secretaria da Educação, a reformulação do ensino de 1º grau, a reformulação do ensino de 2º grau; a valorização do magistério e a produção e distribuição do livro escolar.

Entretanto, as mudanças na organização da Secretaria da Educação desencadearam posições contrárias aos projetos apresentados. Elas vinham de vários setores e, ainda em 1983, o Secretário de Educação viu-se obrigado a substituir o seu chefe de gabinete, José Mário Pires Azanha.

Em 1983, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SP/SE, 1983) apresentou alguns dados sobre a situação da educação no Estado. De cada 100 alunos que ingressaram no 1º Grau em 1974, somente 28 deles chegaram à 8ª série em 1981. E, em 1980, ingressaram 930.000 crianças na 1ª série e, destas, foram aprovadas 518.000, portanto, esses dados demonstravam o fracasso escolar na educação paulista nesse período.

Diante de tais constatações a primeira ação da Secretaria da Educação foi a de implantar o Ciclo Básico.

## **2.1 - O ciclo básico**

O Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Paulo de Tarso Santos, solicitou ao Conselho Estadual de Educação, através do ofício n.º 5.707/83, a apreciação da justificativa e minuta do decreto que instituía o Ciclo Básico.

Assim, em 21 de dezembro de 1983, o Conselho Estadual emitiu o Parecer CEE n.º 1.913/83, aprovando a proposta da Secretaria da Educação de implantação, a partir de 1984, do Ciclo Básico no 1º grau. O Governador, no uso de suas atribuições legais, fez as seguintes considerações para baixar o Decreto:

Considerando que as séries iniciais do ensino de 1º grau nas escolas estaduais devem levar em conta o aspecto de continuidade do processo educativo e respeitar as características individuais dos alunos,  
 Considerando a necessidade de se permitir maior flexibilidade na organização curricular e na avaliação do desempenho de cada aluno individualmente na fase de alfabetização,  
 Considerando a vantagem de permitir aos alunos que necessitem de atendimento individualizado permanecerem maior tempo na escola, e  
 Considerando a manifestação do Conselho Estadual de Educação (Parecer CEE-1.913/83) homologado pelo Secretário da Educação. (SÃO PAULO, 1983, p. 113).

Dessa forma, em 28 de dezembro de 1983, foi decretada a instituição do Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais.

Segundo o parágrafo único do artigo 1º do Decreto n.º 21.833 de 28 de dezembro de 1983, “O Ciclo Básico terá a duração mínima de dois anos letivos e será implantado a partir do ano letivo de 1984”.

A 17 de janeiro de 1984, a Resolução SE n.º 13 regulamentou o Ciclo Básico no Estado de São Paulo. Segundo esse regulamento, este corresponderia à fase inicial de escolarização do ensino do 1º Grau. Com duração mínima de dois anos letivos, os alunos que não adquirissem os mecanismos básicos da leitura e da escrita e outras habilidades do referido período poderiam permanecer no ciclo por mais tempo.

De acordo com o artigo 8º do regulamento, as classes do Ciclo Básico deveriam ter preferencialmente trinta e cinco alunos e para formar classes, os diretores e professores levariam em conta os seguintes critérios: idade, estágios de desenvolvimento e antecedentes de escolaridade.

O artigo 25 do regulamento do ciclo básico determinava que a implantação tivesse início em 1984 para todos os alunos matriculados no que correspondia apenas à 1ª série do 1º grau.

A princípio, a implantação atingiu mais de 840.000 alunos de 1ª série e a partir de 1985 abrangeu um total de 1.547.000 alunos.

O artigo 26 do mesmo regulamento explicitava que a implantação do Ciclo Básico seria gradativa e levaria em conta:

- I - A organização da escola em relação a condições físicas, materiais e de funcionamento.
- II - A preparação do pessoal docente e técnico, em especial daqueles que atuarão no Ciclo Básico.
- III - A participação dos pais nas tomadas de decisões.

O artigo 28 explicitava que os órgãos administrativos (central, regional e local) da Secretaria da Educação deveriam “implementar o projeto de implantação do ciclo básico e oferecer apoio necessário à sua execução”.

Queremos destacar que, quando o Decreto foi expedido em 28 de dezembro de 1983, instituindo o Ciclo Básico e o seu Regulamento publicado em 17 de janeiro de 1984, os professores não estavam trabalhando, pois, na primeira data, as escolas se encontravam em período de recesso escolar, e na segunda, os professores estavam em férias.

Diante disso, o artigo 32 do Regulamento do Ciclo Básico determinou: “O diretor de Escola divulgará junto aos professores informações sobre o ciclo básico, por meio dos

documentos expedidos pela Secretaria da Educação no início do processo de atribuição de aulas”.

O processo de atribuição de aulas ocorre sempre no início do mês de fevereiro e as aulas (ano letivo) são iniciadas alguns dias depois. Portanto, as mudanças vieram de surpresa e sem que houvesse tempo para que especialistas, diretores e professores, refletissem sobre as mesmas.

Para determinar as ações na área educacional, a proposta política do Ciclo Básico, segundo Duran (2003), aconteceu no período de 1983 a 1985 e tinha como fundamentação os seguintes aspectos: o ensino fundamental apresentava-se excludente, pois cerca de 40% das crianças não ultrapassavam a 1ª série do 1º Grau, e a relação professor-aluno era marcada por preconceitos do professor em relação aos alunos considerados culturalmente carentes.

As medidas estruturais tomadas foram extinção da reprovação da 1ª para a 2ª série; oferecimento de duas horas diárias para reforço com crianças que apresentavam dificuldades; remuneração aos professores que atuassem nas aulas de reforço; reserva de horas extras para reuniões de professores; incentivo aos professores para a participação em cursos de atualização e recompensas para os professores que escolhessem lecionar no Ciclo Básico.

A extinção da reprovação da 1ª para a 2ª série despertou resistência à desseriação (ensino organizado em ciclo) por parte dos educadores. O problema é que os professores, por falta de fundamentação teórica, entenderam que não havendo reprovação durante o ciclo, também não haveria necessidade de avaliar o rendimento do aluno. Entretanto, ensinar era preciso, assim como avaliar, mas a ampliação do tempo disponível para a criança alfabetizar-se (dois anos) não estava clara para os professores. Além disso, não aceitavam a forma como havia sido implantada a desseriação: por meio de um Decreto.

No Brasil, tomar medidas por meio de Decretos é um fator histórico e cultural. Essa idéia é mais bem explicitada por Gandini (1980), ao apresentar o trabalho desenvolvido por Anísio Teixeira, no período de 1931 a 1935, na área educacional. Caracterizado como inteligente e avançado com suas idéias liberais para a época, Anísio Teixeira atuou em cargos públicos e, sempre voltado para a racionalização da administração, tomava medidas através de decretos.

O exercício do ideário liberal da educação vai ocorrer, então, dentro dos limites que a situação concreta oferecia: pela via burocrática estatal, através de decretos, numa caricatura liberal, orientado de cima para baixo. (GANDINI, 1980, p. 210).



Luiz Antônio Cunha entrevistou técnicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas para saber como interpretavam a medida, e segundo ele:

Foram unânimes em afirmar que essa medida representou uma verdadeira intervenção na rede, contrapondo-se ao “basismo” prevalecente até então. Este caráter necessariamente intervencionista decorreria do fato de que o ciclo básico de alfabetização jamais seria aprovado em algum tipo de assembléia pelos professores das escolas estaduais, por implicar na perda de pelo menos parte de seus poderes, reais ou imaginários sobre os alunos. (CUNHA, 2001, p. 199).

Mas, a verdade é que, em 1986, as mudanças impostas pelo Ciclo Básico aumentaram em 10% o índice de aprovação dos alunos, comparando-se com o regime seriado anterior.

Quando o Ciclo Básico foi implantado, não havia uma proposta pedagógica de alfabetização para o ciclo de dois anos. No início de 1984, os professores tinham como referencial teórico os *Guias Curriculares* e os *Subsídios* desenvolvidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) na década de 1970. Portanto, na prática, mesmo depois de implantado o Ciclo Básico, o processo de alfabetização ocorria como no regime seriado, isto é, sem orientações de uma prática pedagógica específica para atuarem em ciclo de aprendizagem.

Segundo Duran (2003), as discussões sobre a proposta pedagógica do Ciclo Básico iniciaram em 1985, e, em 1988, a perspectiva construtivista foi apresentada aos professores da rede como referencial teórico ao processo ensino-aprendizagem da alfabetização. “Essa foi uma contribuição fundamental, por colocar a criança como sujeito do processo de aquisição da língua escrita – sujeito que pensa e formula hipóteses sobre esse objeto de conhecimento que é a escrita”. (DURAN, 2003, p. 67).

Podemos imaginar o impacto que foi a proposta construtivista na prática dos professores alfabetizadores. Basta pensarmos que muitos dos professores que atuavam como alfabetizadores no ano de 1988 tinham sido formados há aproximadamente vinte anos. Tinha-se então alguns professores formados na década de 1960 e que haviam recebido uma educação e formação profissional embasadas no autoritarismo, no método tradicional, com a idéia de prontidão para a alfabetização e de que a criança recebia o conhecimento pronto e acabado.

Esses professores, formados há anos, estavam acostumados a seguir um método para alfabetizar no qual eles haviam fixado todos os passos referentes ao ensino e a criança teria que absorver os conteúdos como resultado de aprendizagem. No momento, apresentou-se para eles o construtivismo, que não era um método e nem oferecia receitas ou passos, pois a

criança é o sujeito do conhecimento e, de acordo com o seu ambiente cultural, deverá construir sua aprendizagem com a mediação do professor. Como aponta Teixeira,

Os professores tendem a ensinar do modo como foram ensinados, em decorrência da internalização de papéis percebidos nos seus primeiros dias na escola como alunos. Essas percepções, tornadas inconscientes, vão influenciar na elaboração dos seus modelos de ação pedagógica. (TEIXEIRA, 2002, p. 57).

Além do fato de os professores ensinarem do modo como foram ensinados, também sofrem influências da estrutura e da organização escolar, do sistema e da política educacional.

Em 1984, ano em que foi implantado o Ciclo Básico no Estado de São Paulo, o setor educacional passava por um momento de crise, pois, além de o Secretário da Educação, Paulo de Tarso Santos, ter sido muito criticado na Assembléia Legislativa por ter dado pouca atenção às demandas dos parlamentares, o magistério reivindicava à Secretaria da Educação aumento salarial e, de março a maio desse ano, houve greve dos professores.

## **2.2 O estatuto do magistério**

O Estatuto do Magistério, que foi implantado com a Lei Complementar n. ° 444 de 27 de dezembro de 1985, apresentava, segundo o Secretário de Educação, Paulo Renato Costa Souza, quatro pontos importantes:

- Redução da jornada em sala de aula e, conseqüentemente, aumento das horas para sua preparação além de atendimentos a pais e alunos.
- Estímulo ao aperfeiçoamento do professor, tendo como conseqüência a ascensão na carreira docente.
- Incentivo à assiduidade e à permanência em sala de aula, através da regulamentação da ascensão dentro da carreira docente.
- Valorização salarial do Magistério.

Portanto, o novo Estatuto do Magistério passou a reger a vida profissional dos que lecionavam na rede pública de ensino do Estado de São Paulo e conferiu a valorização do magistério, como havia sido proposta para a gestão do Governo Montoro.

## **2.3 O programa de formação integral da criança**

Em maio de 1986, o Professor Doutor José Aristodemo Pinotti assumiu o cargo de Secretário de Educação do Estado de São Paulo e, durante o período de sua gestão, implantou o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC.

As normas estaduais que implantaram o PROFIC foram decretos n.º 25.469, de 7 de julho de 1986, 25.753, de 28 de agosto de 1986 e a resolução 254 da Secretaria Estadual de Educação, de 7 de outubro de 1986.

O PROFIC se dividia em dois projetos:

- *Projeto de Formação Integral do Escolar* (7 a 14 anos), voltado para a rede estadual de ensino de 1º grau. Esse projeto visava a permanência da criança na escola em tempo integral (manhã e tarde) e uma formação mais completa (instrução, artes, esporte, recreação e enriquecimento curricular).
- *Projeto de Formação Integral do Pré-Escolar* (2 a 6 anos), voltado para a pré-escola em regime de tempo integral, dar-se-ia através de convênios com as prefeituras e instituições particulares.

O PROFIC enfrentou problemas como: escolas estaduais de 1º grau (Estado de São Paulo) possuíam até quatro turnos por dia, as classes eram superlotadas e não ofereciam espaços adequados para as crianças permanecerem o dia todo no ambiente escolar.

Portanto, de acordo com Cunha (2001, p. 205), “o projeto de formação integral do escolar atingiu apenas 85 mil alunos (...). Não chegaram a quatrocentas as escolas da rede estadual que iniciaram a implantação do programa”.

Essa medida adotada na política educacional do Estado de São Paulo caracterizou-se como a orientação e marca deixada pelo terceiro secretário de educação no período de 1983 a 1987.

#### **2.4 A reforma curricular do 1º grau**

Após a implantação do Ciclo Básico, fizeram-se necessárias outras mudanças como, por exemplo, a reforma do currículo do 1º grau. Assim sendo, de 1984 a 1986, foi elaborado um anteprojeto de proposta curricular para o ensino de 1º grau que daria origem às Propostas Curriculares das diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Palma Filho (2003, p. 48):

O projeto de reforma curricular resultou de esforços desenvolvidos por um conjunto de educadores profissionalmente alocados na CENP, nas escolas da rede estadual, delegacias de ensino e universidades, que do ponto de vista político formavam um conjunto pluripartidário, havendo, inclusive, em algumas das equipes técnicas da CENP que participaram do processo de elaboração das propostas curriculares, uma identidade maior com o PT.

De agosto de 1986 até maio de 1987, houve a apresentação pública da primeira versão da proposta curricular e também se deu o debate na rede estadual.

No segundo semestre de 1987, tanto na Assembléia Legislativa como na imprensa, os conteúdos presentes nas propostas curriculares foram muito discutidos e criticados. As propostas curriculares de História e Geografia, por exemplo, foram as mais criticadas pela grande imprensa paulista, principalmente pelos jornais *O Estado de São Paulo* e *a Folha de São Paulo* e pelo deputado Wadih Helou na Assembléia Legislativa.

As críticas foram dirigidas ao conteúdo ideológico da proposta de História, que mencionava a divisão da sociedade em classes, pois tinha orientação marxista; à rejeição das tradições e da cultura ocidentais e por fazer lavagem cerebral nos alunos. (CUNHA, 2001).

Portanto, a proposta pedagógica do Ciclo Básico e a proposta curricular do 1º grau tiveram um processo longo e complexo e não se completaram no governo de André Franco Montoro.

### **3 - A Política Educacional – 1987 a 1991**

Os eleitores do Estado de São Paulo elegeram, em 1986, Orestes Quércia do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) para governar de março de 1987 a março de 1991.

Orestes Quércia fora vice-governador de André Franco Montoro (1983 a 1987) e deu continuidade à política educacional iniciada em 1983, incluindo-se aí a consolidação do Ciclo Básico.

Como Governador do Estado de São Paulo, criou a Secretaria do Menor como iniciativa de cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990).

Durante o governo de Quércia, passaram pela Secretaria de Educação do Estado, quatro secretários: Chopin Tavares Lima, de 1987 a 1989; Wagner Rossi, de 1989 a 1990; José Goldemberg, de 10 de janeiro de 1990 a 15 de março de 1990 e Carlos Estevan Martins, de 15 de março de 1990 a março de 1991.

### **4 - Medidas Adotadas na Política Educacional no Período de 1987 a 1991**

Em 1987, chegaram ao Conselho Estadual de Educação críticas sobre o fato de ter diminuído a jornada de trabalho do professor (Estatuto do Magistério – 1985) e ter aumentado a carga horária do aluno (PROFIC – 1986), por isso o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implantado em 1986, foi desativado no governo de Orestes Quércia.

A proposta de aumentar a jornada diária das primeiras séries, que era original do governador Montoro, foi retomada pelo Secretário de Educação, Chopin Tavares de Lima.

Entretanto, seria impossível aumentar a jornada diária do aluno sendo que o Estatuto do Magistério (1985) havia reduzido a jornada dos professores em sala de aula para 16 horas-aula por semana.

Diante dessa realidade, foi recomendado pelo Conselho Estadual de Educação que a Secretaria revisse a jornada de trabalho estabelecida pelo Estatuto do Magistério, pois a ampliação da jornada das primeiras séries era inviável diante da jornada dos professores.

Considerando a importância que a continuidade administrativa tem para emplacar uma política pública, e que as mudanças são lentas, pois precisam de tempo para amadurecer, acreditamos que essa rotatividade de administradores tenha prejudicado a educação no período de 1987 a 1991.

Conforme apresenta Cunha (2001, p. 214):

A continuidade na administração educacional, ao menos em certas áreas, é condição de sucesso das políticas públicas, principalmente em termos de educação, onde os resultados não podem ser sentidos tão imediatamente quanto no abastecimento de água ou mesmo nos programas de saúde, por exemplo.

Continuidade nas administrações da Secretaria da Educação era tudo o que a política pública do Ciclo Básico precisava para se consolidar.

#### **4.1 Jornada única no ciclo básico**

A Jornada Única para alunos e professores foi uma das medidas tomadas na política educacional, no período de 1987 a 1991, na rede estadual de ensino de São Paulo.

Em 21 de janeiro de 1988, o governador do Estado de São Paulo, Orestes Quércia, expediu o Decreto n. ° 28.170, estabelecendo a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais e, em 28 de janeiro do mesmo ano, a Resolução SE n. ° 17 que dispôs sobre a Jornada Única no Ciclo Básico.

De acordo com a Resolução n. ° 17, os alunos do Ciclo Básico passaram a permanecer em classe, por vinte e seis horas-aula semanais (a hora-aula correspondia a cinquenta minutos). Esse total de horas-aula era com o professor regente da classe. Além disso, tiveram também mais duas horas-aula de Educação Física e mais duas horas-aula de Educação Artística. Estas eram regidas por professores específicos de cada área. Portanto, o aluno passou a permanecer na escola por trinta horas semanais.

Segundo Duran (2003), a Jornada Única caracterizou a terceira fase de implantação do Ciclo Básico (1988 a 1991) e uma etapa da política educacional do governador Orestes Quércia.

As justificativas para a implantação da Jornada Única foram: necessidade de reformular as atividades dos professores e dos alunos pensando nos níveis de aprovação, mas também na formação do aluno; aumentar a permanência do aluno na escola para que o processo de alfabetização fosse de melhor qualidade; a criança ficaria mais tempo na escola, pois, interagindo com o grupo social classe/escola, estaria desenvolvendo a sua cidadania; e permanência do professor por mais tempo na escola.

Para o professor permanecer por mais tempo na escola foi alterada a sua jornada semanal de trabalho que passou a ser: vinte e seis horas-aula com a classe, seis horas-aula de trabalho pedagógico na escola e mais oito horas-aula seriam cumpridas em horário e local de sua livre escolha. Essas oito horas-aula serviriam para o preparo de aulas e correções de provas, atividades e/ou trabalhos dos alunos.

As seis horas-aula cumpridas na escola (horário de trabalho pedagógico) eram destinadas às seguintes atividades: participação em reuniões pedagógicas; acompanhamento, avaliação e controle das ações do Ciclo Básico; preparo de materiais didáticos e também participação de cursos de atualização.

A partir de 1988, as escolas também passaram a contar com um Professor Coordenador para o Ciclo Básico e suas funções eram as seguintes: organizar o trabalho dos professores e articular o ciclo inicial às 3ª e 4ª séries do 1º grau.

A Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico perdurou nas escolas estaduais por três anos e, embora a sua implantação tenha colaborado para fortalecer o Ciclo Básico, o índice de reprovação foi empurrado para o final do Ciclo. E como aponta Duran (2003, p. 73), “Ao avaliar os resultados do CB, alguns anos após a implantação da jornada única, constata-se que a extensão da jornada não melhorou significativamente o rendimento escolar dos alunos”.

Entretanto, para os professores, o horário de trabalho pedagógico (seis horas-aula semanais) representou um ganho muito grande, pois era um espaço de tempo exclusivo para atuarem na escola em atividades de formação continuada, de integração da escola com os pais, enfim um tempo ligado às tarefas do Ciclo Básico e um momento coletivo da equipe escolar. Porém, a Jornada Única não foi uma medida suficiente para melhorar os índices de qualidade do ensino, mesmo porque as mudanças precisam de tempo e de continuidade para se concretizarem.

## **5 - Conclusões Parciais**

O Decreto n.º 21.833 de 28 de agosto de 1983 que instituiu o Ciclo Básico (ciclo de dois anos nas séries iniciais do 1º grau) no Estado de São Paulo, na década de 1980, foi uma política pública que passou por um processo de implantação.

O Ciclo Básico foi um projeto político que enfrentou muitos problemas no início e no decorrer do processo de sua implantação. As descontinuidades político-administrativas da Secretaria da Educação também prejudicaram a sua consolidação.

Passaram pelo governo do Estado de São Paulo, no período de 1983 a 1991, dois governadores do mesmo partido político, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Esse poderia ser um fator positivo para a continuidade das políticas educacionais implantadas no Estado de São Paulo, entretanto, a administração da Secretaria Estadual da Educação, nesse período, passou por sete secretários, comprometendo, dessa forma, a continuidade administrativa e as políticas educacionais.

Podemos concluir que os primeiros anos de implantação do Ciclo Básico foram marcados pela indefinição da proposta pedagógica e pela falta de suporte para melhorar o trabalho docente, mas a riqueza se encontra no fato de que a proposta foi-se construindo durante o processo de implantação.

### **III - A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1990 E A PROGRESSÃO CONTINUADA**

Pretendemos abordar, neste capítulo, as medidas adotadas na política educacional do Estado de São Paulo nos períodos de 1991 a 1994 e de 1995 a 1999.

O primeiro período (1991-1994), quando governou o Estado de São Paulo Luiz Antonio Fleury Filho (PMDB), foi marcado pela implantação do Projeto Educacional da Escola Padrão. Esse projeto, implantado apenas em algumas escolas, caracterizou-se por lhes oferecer maior autonomia, um projeto de capacitação de recursos humanos, compatibilidade das jornadas do professor e dos alunos e recursos materiais.

Durante o segundo período (1995-1999), no qual o Estado de São Paulo foi governado por Mario Covas Júnior (PSDB), administradores da Secretaria de Estado da Educação caracterizaram esta Secretaria como gigantesca, morosa e centralizadora e, por isso, entre outras reformas, se propôs a racionalizar a máquina administrativa e descentralizar os recursos financeiros.

Mario Covas foi reeleito em 1998 e a Secretária da Educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva, que ocupava o cargo desde 1995, deu continuidade à política educacional iniciada em 1995. Em 1998, o Estado de São Paulo adotou o regime de progressão continuada em seu sistema de ensino. O ensino fundamental de oito anos de duração foi organizado em dois ciclos, I (1ª a 4ª série) e II (5ª a 8ª série), ambos com quatro anos de duração e a não reprovação do aluno no ciclo caracterizou a progressão continuada.

A análise de Decretos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de documentos da Secretaria de Estado da Educação e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas bem como o trabalho da Secretária da Educação Rose Neubauer (1999), serviram de referências para efetivarmos o objetivo de estudar a política educacional do Estado de São Paulo na década de 1990.



## **1 - O Período de 1991 a 1994 e o Programa de Reforma do Ensino Público Paulista**

O governador Luiz Antonio Fleury Filho (PMDB) assumiu o Governo do Estado de São Paulo em 15 de março de 1991 e permaneceu até janeiro de 1995.

No período em que Fleury governou o Estado, foram secretários de educação Fernando Gomes de Moraes, de 1991 a 1993 e Carlos Estevam Aldo Martins, de 1993 a 31 de dezembro de 1994.

Foi com esse último governador do PMDB e com os administradores frente à Secretaria de Estado da Educação que aconteceu, segundo Duran (2003), a quarta e última etapa de implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo. Essa última etapa deu-se com a implantação da Escola Padrão.

Quando o governador eleito tomou posse, a equipe da Secretaria da Educação, que tinha como desafio garantir ensino de qualidade para as crianças, propôs a realização de obras e o desenvolvimento de ações para a redução dos índices de repetência e evasão escolar.

De acordo com um material produzido pela Secretaria de Estado da Educação, “Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo” (1991), nos primeiros sete meses da gestão Fleury, foram tomadas as seguintes providências na área educacional: reforma de 867 prédios escolares; aumento de 651% no valor do repasse da merenda escolar para os municípios; contratação de 5 mil vigilantes para as escolas da Grande São Paulo; contratação de 20 mil inspetores, escriturários e auxiliares de serviço e a instituição de programas culturais nos finais de semana, nas escolas da Grande São Paulo.

Em maio de 1991, por meio do Decreto n.º 33.235, foi criado o Núcleo de Gestão Estratégica para realizar um diagnóstico do ensino público do Estado de São Paulo. Fizeram parte desse grupo, segundo a SEE, universidades públicas do Estado, organizações não governamentais, entidades da sociedade civil, partidos políticos, administrações anteriores e especialistas da rede de ensino, entre estes, professores, diretores e funcionários.

Levando em conta o trabalho desenvolvido por esse Núcleo de Gestão Estratégica e também por entender que a função da escola é desenvolver intelectual, cultural, ético e profissionalmente os alunos, a administração da Secretaria de Estado da Educação chegou à conclusão da necessidade de um novo padrão de qualidade para as escolas da rede estadual. O projeto de escola que ofereceria um ensino de melhor qualidade recebeu o nome de “Escola Padrão”.

Para a Secretaria da Educação, a escola passaria a ser núcleo e base de um sistema de ensino com autonomia para se organizar.

## **1.1 A escola padrão**

Apresentaremos, a seguir, o Projeto Educacional da Escola Padrão nos seguintes aspectos: a implantação do projeto; a autonomia oferecida às escolas; a avaliação do sistema e a capacitação de recursos humanos; a jornada do aluno e do professor; a rede física e os recursos materiais; e a escola padrão e o ciclo básico.

### **- A implantação**

O Governador do Estado de São Paulo (Luiz Antonio Fleury Filho), por meio do Decreto n. ° 34.035, de 22 de outubro de 1991, implantou o Projeto Educacional Escola Padrão.

De acordo com o Artigo 1º do Decreto N° 34.035, a Escola Padrão tinha as seguintes finalidades:

- I- Recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas;
- II- Modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e à posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;
- III- Preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; e
- IV- Utilizar novas tecnologias educacionais. (SÃO PAULO, 1994)

A partir de 1992, o Projeto da Escola Padrão foi implantado em 200 escolas da Grande São Paulo e em 100 escolas no Interior do Estado. Esse Projeto não foi introduzido em todas as escolas da rede estadual, embora a meta do governo fosse implantá-lo em todas as escolas do Estado até o final do mandato de Fleury Filho.

### **- A autonomia**

A autonomia dada às Escolas Padrão correspondia ao aspecto pedagógico, pois segundo o documento da SEE, o grau e os limites dessa autonomia se resumiam da seguinte maneira:

O que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta. Assim como a organização dos processos pedagógicos, por exemplo, deverá ser de responsabilidade da escola, o currículo básico permanecerá comum para toda a rede e determinado pela Secretaria. Do mesmo modo, se o plano de reforma e adaptação de um prédio escolar deve ser pensado no âmbito da realidade local, a definição dos investimentos para a rede física continuará sob responsabilidade da Secretaria. (SÃO PAULO, 1991, p. 4).

Verifica-se que para as Escolas Padrão foi oferecida a autonomia pedagógica, pois as escolas poderiam escolher práticas, técnicas e metodologias de acordo com a sua realidade, além de propor projetos de ensino-aprendizagem. Entretanto, a autonomia para decidir os aspectos pedagógicos ficava limitada aos recursos financeiros disponíveis, que eram definidos pelos órgãos administrativos superiores à escola.

#### **- A avaliação do sistema e a capacitação de recursos humanos**

Foi proposto um sistema de avaliação para indicar o grau de desempenho das Escolas Padrão apresentando supostos problemas, suas causas e a busca de possíveis soluções. Também foi proposto um programa de formação e capacitação de recursos humanos, através de projetos implantados pela Secretaria da Educação. Os projetos eram: Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos, Sistema Integrado de Multimeios e Banco de Projetos Educacionais.

#### **- A jornada do aluno e do professor**

A Escola Padrão tinha três turnos (dois diurnos e um noturno), com uma jornada de cinco horas para o diurno e de três horas e meia para o período noturno.

A jornada dos professores de 1ª a 4ª séries (Professor I) passou a ser compatível com a jornada dos alunos, isto é, o professor passou a ter uma jornada de 44 horas semanais, sendo, 40 horas de acordo com a Jornada Integral e mais 4 horas de Carga Suplementar, assim distribuídas: 30 horas-aula em sala de aula com os alunos, 5 horas-aula em atividade pedagógica na escola e mais 9 horas para desenvolver atividades escolares e serem cumpridas em local de livre escolha.

A Resolução SE n.º 2, de 13 de janeiro de 1993, dispôs sobre o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva aos Integrantes do Quadro do Magistério que atuavam nas Escolas Padrão. Assim sendo, para os professores que formalizassem o pedido para ingressarem nesse regime de exclusividade seria concedida uma gratificação de 30% do valor do padrão em que se encontrassem enquadrados. Por outro lado, os professores não poderiam trabalhar em outra escola.

#### **- A rede física e os recursos materiais**

Foram implantados nas Escolas Padrão recursos como: salas de TV, auditórios e ginásios de esportes e instalados Centros de Informação e Criação (ampliação e modernização das bibliotecas), Laboratórios de Difusão de Ciência e Tecnologia e o Sistema Integrado de

Multimeios (uso de satélites, telex, telefone, fax e teleinformática), colaborando para o processo ensino-aprendizagem.

- **A escola padrão e o ciclo básico**

A reforma que o Estado de São Paulo propôs para o período de 1991 a 1994 não alterou a organização do Ensino Fundamental. Este continuou com um Ciclo Básico de dois anos, seguidos de seis séries anuais (3<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries).

A Secretaria de Estado da Educação deu continuidade à política do Ciclo Básico implantada na década de 1980 e continuou promovendo avaliações de resultados para que, se fosse preciso, realizar as devidas correções para garantir essa política.

A implantação das Escolas Padrão foi gradual e não interferiu na organização do Ciclo Básico, pelo contrário, estabeleceu medidas para a sua continuidade, por exemplo, ao organizar a jornada de trabalho dos professores para coincidir com a jornada dos alunos. Alguns aspectos das Escolas Padrão permaneceram na organização do sistema educacional a partir de 1995.

**2- O Período de 1995 a 1999 e as Reformas Educacionais do Estado de São Paulo**

Depois do mandato de três Governadores de um mesmo partido (PMDB) e nove Secretários de Educação, no período de 1983 a 1994, o Estado de São Paulo elegeu, em 1994, para governador, Mario Covas Júnior do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Mario Covas governou de janeiro de 1995 a janeiro de 1999. Foi reeleito para governar de janeiro de 1999 a janeiro de 2002, mas faleceu em março de 2001, antes de completar seu segundo mandato, sendo sucedido por Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho.

O Programa do Governo de Mario Covas havia anunciado, para a política educacional do Estado, a reestruturação do sistema de escolarização em muitos aspectos. A meta era melhorar a qualidade da educação que a escola pública paulista oferecia à população.

Em outras palavras, a meta do governo, de melhorar a qualidade da educação das escolas públicas, seria alcançada reorganizando a administração do sistema educacional, portanto, imprimindo a racionalidade econômica na política educacional do Estado.

Essa racionalidade era voltada para a redução de desperdícios, custos e força de trabalho. Podemos inferir com Bruno (1997) que a racionalização administrativa dizia respeito à “qualidade do processo produzido”, isto é, voltada para a qualidade da administração da educação e não para a qualidade do produto, isto é, do ensino.

A nova concepção de educação, presente na política educacional desse governo, estabelecia relação com a política educacional brasileira que, por sua vez, atendia aos acordos firmados no início da década de 1990 com órgãos internacionais como Unesco, Unicef e Banco Mundial. O trecho abaixo faz parte do comunicado da SE, de 22 de março de 1995 (que divulga as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo – 1995/1998) e ilustra essa política:

O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Conseqüentemente, passa-se a questionar os sistemas de ensino e a exigir ousadia para revê-los e modifica-los. (SÃO PAULO, 1995).

Para administrar a Secretaria da Educação que, durante os anos seguintes, estaria implantando reformas administrativas, foi escolhida a Professora Doutora Teresa Roserly Neubauer da Silva, que assumiu em janeiro de 1995 e permaneceu até meados de 2002. Assim, por aproximadamente sete anos, essa Secretária administrou a educação do Estado, colaborando para que a educação nesse período fosse uma marca do governo Covas, devido à continuidade das reformas que ela imprimiu no período de 1995 a 2002.

Conforme a política educacional anunciada pelo governador Mario Covas e mantida pelo governador Geraldo Alckmin, Rose Neubauer promoveu a descentralização de recursos financeiros, de competência e poder e a racionalização da máquina administrativa, entre outras reformas.

Segundo Souza, A. (2002), a nova realidade sócio-econômico-política vinha alterando os padrões de produção e de organização do trabalho. Esses aspectos embasaram as reformas educacionais paulistas entre 1995 e 1999.

Durante o primeiro mandato de Mario Covas, a titular da administração da Secretaria da Educação propôs-se a dois desafios: o primeiro, fazer a política educacional para o Estado levando em conta o contexto socioeconômico e, segundo, rever o emprego dos recursos públicos para o ensino.

A Secretaria de Estado da Educação fez o seguinte diagnóstico do sistema educacional paulista: excesso de burocracia, falta de controle sobre o sistema de ensino, orientações e exigências inúteis para as escolas e recursos humanos, materiais, físicos e

econômicos mal utilizados. Portanto, o sistema educacional do Estado de São Paulo era improdutivo.

A improdutividade do sistema era marcada por altos índices de evasão e repetência que causavam um grande prejuízo financeiro à Secretaria de Estado da Educação. Demonstrando em números essa improdutividade, seguem alguns dados:

Em 1992, as perdas por evasão e repetência dos ensinos fundamental e médio alcançaram 1.476.000 alunos, cerca de 25% do total dos alunos matriculados na rede, um percentual ainda muito elevado. Se lembrarmos que cada aluno custava em média US\$ 220 para o Estado, o número acima representava um desperdício da ordem de US\$ 324,7 milhões. (NEUBAUER, 1999, p. 181).

Partindo da realidade que a Secretaria da Educação do Estado apresentava e dos desafios a que se propôs a Secretária da Educação do Estado de São Paulo (Rose Neubauer), teve início, a partir de 1995, uma nova política educacional partindo de três eixos: “A racionalização organizacional; a mudança nos padrões de gestão, com ênfase na descentralização e na desconcentração do poder de decisão para órgãos locais e unidades escolares; e a melhoria da qualidade do ensino”. (NEUBAUER, 1999, p. 159).

Partindo dos eixos citados acima, as reformas implantadas foram as seguintes:

1- Racionalização Organizacional

1.1 Reorganização da rede escolar

1.2 Informatização da rede escolar

2- Mudança nos Padrões de Gestão

2.1 Desconcentração

- Fortalecimento das delegacias de ensino
- Autonomia das escolas

2.2 Descentralização

3- Melhoria da Qualidade de Ensino

3.1 Magistério

3.2 Correção de fluxo

- Recuperação e classes de aceleração
- Matrícula por dependência e organização dos anos escolares por ciclos

3.3 Sistema de avaliação

Abordaremos, a seguir, as reformas educacionais do Estado de São Paulo implantadas pela Secretaria de Estado da Educação no período de 1995 a 1999.

## **A Racionalização Organizacional**

Para concretizar o que era entendido como racionalização organizacional do sistema de ensino, a Secretaria de Estado da Educação instituiu em 1995 os programas “Reorganização das Escolas da Rede Pública Paulista” e “Informatização da Administração”.

Em 21 de novembro de 1995<sup>4</sup>, foi instituído por meio do Decreto n.º 40.473 o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e a Resolução SE 265, de 4 de dezembro de 1995 estabeleceu o Programa de Reorganização.

A partir de 1996, as escolas foram reorganizadas de acordo com a idade/série das crianças e adolescentes. Algumas escolas passaram a atender especificamente crianças de 1ª a 4ª séries e outras a atender crianças de 5ª a 8ª séries e o ensino médio.

O critério para redistribuir os alunos foi o tipo de construção dos prédios. Crianças de 7 a 14 anos foram para escolas mais simples e as demais foram para escolas que contavam, por exemplo, com espaços como laboratórios, quadras esportivas e bibliotecas.

O Programa (que reorganizou as escolas para atender as faixas etárias específicas) está associado à concepção de eficiência, economia e eficácia da gestão educacional e teve como principal conseqüência a quebra da organização da escola estadual de ensino fundamental e médio. (...) a concepção de eficácia de programa se apresenta com um fim em si mesmo e a qualidade de ensino está subordinada à instrumentalidade da redução dos desperdícios e dos custos na ocupação dos prédios escolares. (SOUZA, A., 2002, p. 85).

Com a reorganização das escolas, houve racionalização no uso de espaços e de equipamentos, redução do número de classes e turnos das escolas e fixação de professores na escola, mas também provocou a dispensa de muitos professores. Constata-se assim que a preocupação dos representantes dos órgãos centrais foi com a diminuição de gastos.

A partir da reorganização, cada escola passou a contar com um professor coordenador e esse foi um aspecto positivo na educação pública paulista, pois este profissional desempenha um papel importante ao apoiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores.

Quanto ao Programa de Informatização da Administração, a SEE tomou duas medidas: realizou o cadastramento de todos os alunos das redes de ensino, originando o Registro Geral de cada um deles e, portanto, evitando a duplicidade de matrícula e, em 1997,

---

<sup>4</sup> O regulamento da instituição do Ciclo Básico (17 de janeiro de 1984); a Jornada Única (21 de janeiro de 1988) e o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (21 de novembro de 1995) foram medidas legais implantadas sempre no final do ano letivo ou nas férias dos professores, provocando resistências por parte dos educadores, pois estes períodos não são propícios para mobilizações.

as 6.000 escolas estaduais puderam comprar computadores e foram treinados dois funcionários de cada escola para informatizar a administração escolar.

Com a informatização da administração do sistema escolar, houve redução dos custos, a racionalização do uso de equipamentos escolares e o controle em relação à matrícula e à frequência dos alunos. Com informações mais precisas, a administração pôde tomar decisões a respeito de investimentos.

No princípio, os investimentos feitos para racionalizar a organização do sistema educacional paulista geraram gastos, mas posteriormente geraram diminuição nos custos da educação para o Estado.

### **A mudança nos padrões de gestão**

O padrão de gestão das escolas foi alterado no Estado de São Paulo no período de 1995 a 1999. Foi repassada para as escolas a responsabilidade de elaborar seus próprios Projetos Político-Pedagógicos, desconcentrando e descentralizando, desse modo, as funções da Secretaria da Educação.

Em 1995, foram adotadas iniciativas de “Desconcentração” de órgãos administrativos para oferecer poder de decisão às instâncias próximas da escola. As divisões Regionais de Ensino foram extintas; Delegacias de Ensino foram fortalecidas e selecionadas por critérios técnicos e não políticos; a capacitação de professores foi também descentralizada e recursos foram enviados para as escolas fazerem manutenção dos prédios e reposição do mobiliário e dos equipamentos.

No processo de “Descentralização”, o Estado e Municípios fizeram parcerias na prestação de serviços educacionais, ou seja, algumas escolas estaduais de ensino fundamental passaram a ser de responsabilidade da rede municipal. Muitos municípios do Estado de São Paulo não aderiram à municipalização do Ensino Fundamental, pois a iniciativa de municipalizar o ensino deveria ser tomada pelos próprios municípios.

Com esse processo de descentralização, também foi proporcionada às escolas a autonomia para comprarem material pedagógico, o incentivo para os pais participarem ativamente das Associações de Pais e Mestres (APM), pois esta associação também deveria participar da decisão sobre o destino do dinheiro da escola e autonomia para a escolha do coordenador pedagógico.

Em 1998, foi implantado o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério” (FUNDEF) e seus objetivos são aplicar os



recursos somente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e valorizar o magistério.<sup>5</sup>

O FUNDEF é um fundo instituído em cada Estado e no Distrito Federal e a sua inovação consiste na mudança realizada na estrutura de financiamento do ensino fundamental:

Em cada Estado o FUNDEF é composto por recursos do próprio Estado e de seus Municípios, sendo constituído por 15% do:

- Fundo de Participação do Estado (FPE);
- Fundo de Participação dos Municípios (FPM);
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS);
- Recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar n.º 87/96; e
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp.).

Os recursos do FUNDEF constituídos na forma acima são redistribuídos, automaticamente, ao Estado e seus Municípios proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental das respectivas redes de ensino, constantes do Censo MEC do ano anterior. (FUNDEF, 2005).

### **A melhoria da qualidade de ensino**

No período de 1995 a 1999, foram tomadas iniciativas, entendidas pela Secretaria da Educação, como sendo importantes para a melhoria da qualidade de ensino. Essas iniciativas foram:

- Valorização do magistério, pelo aprimoramento de seu plano de carreira e pelo pagamento de salários mais condizentes com a relevância social do papel que lhe cabe;
- Implantação de um modelo pedagógico capaz de preparar os alunos para participar e atuar produtivamente na sociedade atual, dando-lhes acesso aos códigos da modernidade e, mais que isso, a possibilidade de vislumbrar um horizonte mais ético, porque pautado nos princípios básicos da igualdade de oportunidades e convivência democrática; e
- Construção de uma cultura de avaliação, com o estabelecimento de sistemas de avaliação e monitoramento dos resultados educativos e dos gastos públicos, capazes de assegurar transparência de procedimentos e prestação de contas dos resultados alcançados, com estímulo ao envolvimento dos usuários da escola no acompanhamento e fiscalização dos serviços educacionais. (NEUBAUER, 1999, p. 179-180).

---

<sup>5</sup> Legislação Básica que trata do FUNDEF: Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de Setembro de 1996 (modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato Disposições Constitucionais Transitórias; Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional); Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Lei do FUNDEF que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais e dá outras providências) e Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997 (regulamenta a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 no âmbito federal e determina outras providências).

Para diminuir o índice de reprovação e evasão escolar, em 1996, teve início o programa de “Recuperação Contínua”, que consistiu em oferecer três horas semanais de reforço da aprendizagem.

Às crianças que haviam repetido o ano escolar muitas vezes, foram implantadas as “Classes de Aceleração”. Essas classes tinham um programa e material específicos e, depois de superarem problemas de aprendizagem, as crianças passavam para a série que correspondia à sua idade.

Em 1996, a Secretaria da Educação implantou uma cultura de avaliação no Estado de São Paulo, por meio do “Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” (SARESP).

Os resultados do SARESP auxiliam nas intervenções técnico-pedagógicas necessárias para chegar à qualidade do ensino. Essa é uma avaliação externa à escola e utilizada como instrumento do Governo Estadual para construir uma escola pública, democrática, de qualidade e com menos gastos.

A diminuição de gastos que foi possível com a racionalização organizacional e com as mudanças nos padrões de gestão seria destinada a uma política salarial de valorização do magistério.

Dessa forma, o novo plano de carreira do magistério paulista, de 1997, foi importante, na visão da Secretaria, porque incorporou gratificações e abonos; aumentou o piso salarial; adotou novos critérios para a ascensão funcional e estendeu aos inativos os benefícios da carreira.

Em 1997, foi implantado o programa “Recuperação de Férias” que ocorria no mês de janeiro para alunos com dificuldades de rendimento escolar e que levava à promoção de um ano para o outro. Mas essa recuperação não correspondia à recuperação de conteúdos não aprendidos durante o ano letivo e sim a projetos relacionados à vida cotidiana dos alunos. Com isso, o aluno aprovado na Recuperação de Férias apresentava, no ano seguinte, déficit na aprendizagem, comprometendo o rendimento na série seguinte.

Também foi instituída no sistema educacional paulista a “Matrícula por Dependência”, principalmente para o ensino médio. Esta consiste em considerar o sucesso ocorrido nas disciplinas em que há aprovação e refazer somente aquelas em que o aluno foi reprovado.

Em 1998, teve início, no Estado de São Paulo, a organização dos anos letivos por ciclos, completando assim o conjunto de reformas educacionais desse Estado. O ensino

fundamental passou a ser composto por Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série), com a possibilidade de retenção apenas nos últimos anos de cada Ciclo.

Segundo Riscal (2003b), a reforma gerencial da educação em São Paulo, iniciada em 1995, e que partiu dos três eixos apresentados acima, “constituem aspectos de uma mesma estratégia: racionalização e otimização por meio de redução dos custos com pessoal, materiais, e espaços físicos, garantidos pelo novo padrão de gestão”.

### **3 - Conclusões Parciais**

O programa de reforma do ensino público paulista, implantado pelo governador Luiz Antonio Fleury Filho, nos primeiros anos da década de 1990, não incluía a idéia de mudar a estrutura gigantesca, morosa e centralizadora da Secretaria da Educação.

A Secretaria de Estado da Educação teve vários Secretários de Educação (um total de nove entre 1983 a 1994) e cada um tentou imprimir uma reforma no sistema educacional.

O governador Luiz Antonio Fleury Filho e os administradores da Secretaria da Educação, que atuaram de 1991 a 1994, implantaram o Projeto Educacional da Escola Padrão, acreditando que, com o desenvolvimento desse projeto, estariam promovendo uma escola que proporcionaria ensino de melhor qualidade. Mas, esse padrão de qualidade não foi implantado em todas as escolas, pois o projeto ficou restrito a algumas delas, originando, assim, diferentes organizações escolares dentro de uma mesma rede de ensino.

As reformas que a Secretaria da Educação implantou no sistema educacional paulista, na segunda metade da década de 1990, no então governo de Mario Covas Júnior, foram voltadas para a modernização dos mecanismos que gerenciavam a Secretaria e para a redução dos custos educacionais.

As reformas implantadas a partir de 1995 tiveram três eixos: a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino.

Entretanto, esta melhoria da qualidade de ensino voltava-se para a racionalização e redução dos custos da educação.

A Progressão Continuada, implantada em 1998, para toda a rede de escolas públicas estaduais, teve respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi assumida pelo Estado de São Paulo, com a justificativa de que esse Estado tinha experiências suficientes para acabar com a seriação no sistema de ensino e introduzir os ciclos de aprendizagem.

## **IV – A INSTITUIÇÃO DOS CICLOS E A PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Nossa intenção, neste capítulo, é recorrer a autores que explicitem os fundamentos do sistema de ciclos de aprendizagem para compreendermos a prática pedagógica que esse sistema exige dos professores. Trataremos também da implantação dos ciclos no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo por meio da Progressão Continuada. Este regime de organização escolar está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/ 96 e foi instituído no Estado de São Paulo pela Deliberação CEE n.º 9/97. Também, em 1997, foi instituído o Plano de Carreira e com ele uma nova carga horária semanal de trabalho do professor.

O regime de Progressão Continuada provocou polêmica entre setores da sociedade, professores, entidades de classe do magistério e o meio acadêmico. As discussões giraram em torno das necessidades de entendimento da concepção da Progressão Continuada e do oferecimento de condições favoráveis para a implementação dessa política para que as mudanças não ocorram somente no discurso.

### **1- As Concepções de Ciclos na Organização do Ensino e o Trabalho Docente**

#### **1.1 - Ciclos de aprendizagem e ciclos de formação**

A organização do ensino em ciclos requer, em primeiro lugar, a compreensão da palavra “ciclo”. Se pesquisarmos o significado desse termo no dicionário Larousse Cultural (1999) teremos, “série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada”. (p. 227).

Partindo da idéia de que “ciclo” corresponde a um conjunto de acontecimentos num determinado espaço de tempo e que nele não há barreiras que interrompam os acontecimentos, entendemos que tratar da organização do ensino em ciclos pode ser uma questão complexa porque se faz necessário rever cuidadosamente toda a estrutura do sistema seriado de educação.

No sistema seriado, o ensino é conduzido de modo que um grupo de alunos recebe um único atendimento e acredita-se que todos adquirem o mesmo conhecimento ao mesmo tempo.

Muitos estudos foram realizados no Brasil, durante a década de 1980, para apontar as causas do fracasso escolar<sup>6</sup> do sistema educacional organizado em séries anuais.

Dentre as causas que provocavam o insucesso das crianças encontravam-se algumas que diziam respeito à organização interna da escola como, por exemplo, a forma de organizar as turmas, o modo de conduzir o ensino[...]. Na tentativa de contribuir com a mudança educacional, a partir do interior da própria escola, emergiu no cenário nacional a alternativa da organização da escola por ciclos [...]. A organização da escola em ciclos foi amplamente apoiada pelos sistemas educacionais, sejam eles federais, estaduais ou municipais, o que gerou muitas discussões e confrontos. (BARBOSA, 2004, p. 67).

De acordo com Perrenoud (2004, p. 35), o desejo de se instituir um “ciclo de aprendizagem” no sistema escolar poderá estar ligado ao fim da reprovação, mas sem alterar a estrutura organizacional da escola.

Além de ser idealizado como uma forma de acabar com a reprovação, um ciclo de aprendizagem poderá ser concebido também como o apoio necessário para a evolução da educação.

Para que ocorram mudanças com a introdução do sistema de ciclos na área educacional, é essencial conhecer e compreender a concepção que está por trás de um “ciclo de aprendizagem”, caso contrário, as mudanças ocorrerão nos textos oficiais, mas na prática, o ensino seriado continuará a existir.

Segundo Perrenoud (2004, p. 41-53), o sistema<sup>7</sup> de ensino organizado em ciclos requer:

- novos espaços e tempos de trabalho, mas se estes forem mal administrados, haverá aumento dos fracassos, isto é, não se deve pensar que a aprendizagem ocorre com o tempo;
- trabalho em equipe, por exemplo, planejar as progressões, dividir tarefas e fazer alterações necessárias na organização escolar;
- que os conhecimentos (conteúdos) sejam divididos em grandes blocos, isto é, que sejam constantes até que se chegue ao final do ciclo. Portanto, os conteúdos serão trabalhados para atingirem objetivos a longo prazo (final do ciclo);
- pedagogia diferenciada: a equipe de professores trabalha com grupos diferentes, por exemplo, grupos de aprendizagem, grupos de necessidades, entre

<sup>6</sup> Os altos índices de reprovação, nas séries iniciais do ensino de 1º grau, caracterizavam o fracasso escolar, na década de 1980, no Brasil. Para um aprofundamento desse assunto, ver o livro *Didática* de José Carlos Libâneo, 1992, p. 33-48.

<sup>7</sup> Perrenoud entende que “um ciclo de aprendizagem é um sistema em que cada componente remete a outros”. (PERRENOUD, 2004, p. 53).

outros agrupamentos. Este trabalho gera a tão esperada individualização dos percursos de formação;

- que se repense os métodos e situações de aprendizagem;
- uma equipe de trabalho estável: um professor ou uma equipe (quatro professores) que acompanhe uma quantidade de crianças por todo o ciclo;
- professores formados, o apoio da instituição e formação contínua, pois o trabalho em um sistema de ciclos não está imune a problemas e estes podem exigir competências que só a formação contínua pode oferecer;
- tempo para ser avaliado na prática, pois não deve ser uma medida isolada e sim um aspecto de um sistema educacional em transformação.

Enquanto no sistema seriado, que leva em conta o aspecto homogeneidade das turmas quanto à aprendizagem e a organização do ensino acontece em etapas de um ano, no sistema de ciclos, as etapas têm maior duração.

Perrenoud (2004, p. 67) faz referência a ciclos plurianuais. Segundo este autor, “um ciclo de dois anos já é plurianual” e este espaço de tempo (dois anos) parece ser bem razoável, mas a escolha por um tempo mais curto ou mais longo deve vir acompanhada de seus argumentos. Os ciclos podem ser de dois, três, quatro ou mais anos. O importante é que, independentemente do espaço-tempo do ciclo, ele seja concebido como algo inovador.

Poderíamos questionar: Por que as unidades escolares não escolhem a duração do ciclo de acordo com seu projeto político pedagógico? Assim, estaria valorizando a autonomia da escola. Porém, as escolas precisam ser unificadas segundo um padrão que é determinado pela lei do sistema de ensino. A legislação do sistema de ensino oferece autonomia para que as escolas estruturam o seu trabalho em ciclos de aprendizagem, mas estas não são soberanas a ponto de decidirem aspectos organizacionais como o sistema de ciclos.

Os ciclos de aprendizagem com duração de dois anos têm aspectos positivos e negativos. Um ciclo de dois anos não representa um espaço de tempo muito promissor para grandes inovações, que o trabalho em ciclos prevê, mas não causa tanta preocupação aos professores e aos pais dos alunos. Para Perrenoud, a organização do ensino em ciclos de dois anos passa por alguma inquietação, mas logo tudo volta ao normal.

Os ciclos mais longos são mais adequados para se trabalhar por competências e com objetivos em longo prazo, mas o desafio didático e organizacional é muito grande. Entretanto, se a reforma da estrutura do ensino em ciclos mais longos não for profunda e acontecer como deve, é preferível optar pelo ciclo de dois anos.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre introduziu, na década de 1990, uma nova concepção de escola e organizou o ensino fundamental em três ciclos de três anos de duração cada um, denominando-os “Ciclos de Formação”. Como aponta Krug (2001, p. 17), “as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescentes (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos).”.

Esses Ciclos de Formação têm algumas formas de progressão: a criança avança para o ano seguinte sem ter apresentado dificuldades (Progressão Simples), a progressão que inclui atividades extras que a escola deve proporcionar para resolver dificuldades (Progressão com Plano Didático de Apoio) e a progressão que inclui atendimentos especializados, fora da escola, para trabalhar as dificuldades de aprendizagem (Progressão com Avaliação Especializada). (KRUG, 2001, p. 20).

## **1.2 - O trabalho do professor em escolas organizadas em ciclos**

Enquanto no sistema de ensino organizado em ciclos curtos (dois anos), a estrutura escolar não necessita de muitas alterações, nos ciclos mais longos torna-se necessário fazer transformações em alguns aspectos de sua estrutura. (PERRENOUD, 2004, p. 71).

Entre os vários aspectos que envolvem a estrutura escolar (administrativo, tempo, espaço, currículo, avaliação e condições de trabalho, entre outros) destacaremos o trabalho do professor num sistema de ensino organizado em ciclos.

No sistema de ciclos, a concepção de docência se redefine como também o papel do professor e suas atribuições. Além de ensinar, o professor precisa construir estratégias e saberes para ler a realidade e compreender as diversidades com as quais está envolvido.

A ação pedagógica diária dos professores nas escolas organizadas em ciclos não é um trabalho simples, pois:

As ações dos professores transcendem o ato de ministrar aulas, havendo expectativas, por parte da comunidade escolar e da própria administração, que elas abarquem outros campos de ação, além da educação escolar, face ao perfil da comunidade, cujas necessidades vão além das questões educacionais, caracterizando-se pela situação permanente de vulnerabilidade social. (MOLINA NETO; MOLINA, 2004, p. 241).

No sistema seriado, o trabalho do professor é mais individualizado enquanto que no sistema de ciclos o “trabalho coletivo” torna-se fundamental. Em função disso, Krug (2001, p. 134) chama a atenção para a importância da “qualificação dos horários de planejamento e ação das professoras e professores no trabalho coletivo das escolas”.

### 1.3 - Trabalho docente e jornada de trabalho do professor que leciona no ciclo I do ensino fundamental de São Paulo

As atividades profissionais de um professor<sup>8</sup> vão além daquelas que ele desenvolve com os alunos semanalmente e que são denominadas “horas-aula”. Também fazem parte de sua jornada de trabalho as “horas-atividade” que são cumpridas individual ou coletivamente. Ministras aulas requer um trabalho prévio e um posterior a estas aulas.

De acordo com o documento do MEC “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público” (2000):

Toda aula ministrada pressupõe trabalho prévio de planejamento e preparação de material, e de atividade posterior de acompanhamento e avaliação das tarefas dos alunos. Além dessas atividades desenvolvidas individualmente, o exercício do magistério deve incluir atividades coletivas que possibilitem a integração dos professores entre si e com a comunidade escolar, por meio de reuniões administrativas e pedagógicas, sessões de estudos e atendimento e reuniões com pais. (DUTRA JUNIOR, 2000, p. 90).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, ao abrir concursos públicos para o preenchimento de cargos de Professor da Educação Básica I – PEB I, apresenta o perfil do profissional desejado para atuar no sistema estadual de ensino.

Apresentamos, a seguir, as responsabilidades necessárias para atuar como professor de 1ª a 4ª séries (Ciclo I do Ensino Fundamental) comunicadas pelo Secretário da Educação em 06/05/05, no Diário Oficial.

1. Como gestor do processo de ensino e de aprendizagem, o professor é responsável:
  - pela condução do processo de ensinar e aprender, capaz de realizar um ensino de boa qualidade que resulte em aprendizagens significativas e bem sucedidas, permitindo a inclusão dos alunos no mundo da cultura, da ciência e da arte;
  - pelo desenvolvimento de valores, de atitudes e do sentido de justiça, essenciais ao convívio social, solidário e ético, ao aprimoramento pessoal e à valorização da vida;
  - pela docência dos componentes curriculares do ciclo I do ensino fundamental de tal forma que:
    - trabalhe com a pluralidade social e cultural, respeitando a diversidade dos alunos;
    - considere os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
    - desenvolva um trabalho pedagógico adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
    - demonstre domínio de conhecimentos de sua área de atuação que garanta aos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, sociais e afetivas;

<sup>8</sup> Trata-se do professor de educação básica, das séries iniciais (1ª a 4ª) do ensino fundamental. No Estado de São Paulo estas quatro séries constituem o Ciclo I que está organizado em regime de Progressão Continuada.



seja modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;

elabore e desenvolva o plano de ensino a partir dos indicadores de desempenho escolar e das diretrizes definidas pelos Conselhos de Educação e pela Secretaria da Educação;

utilize metodologias de ensino que possibilitem abordagens contextualizadas e interdisciplinares;

planeje situações de aprendizagem desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;

organize e utilize adequadamente os ambientes de aprendizagem, os equipamentos e materiais pedagógicos e os recursos tecnológicos disponíveis na escola;

implemente processo de avaliação do desempenho escolar dos alunos que assegure o acompanhamento contínuo e individual da aprendizagem;

tenha responsabilidade pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos, desenvolvendo atividades de reforço e recuperação que promovam avanços significativos na aprendizagem.

2. Como integrante da equipe escolar, compartilha da construção coletiva de uma escola pública de qualidade e atua na gestão da escola:

estimulando e consolidando uma escola cidadã, participativa e inclusiva;

formulando e implementando a proposta pedagógica;

articulando a integração escola-família-comunidade, de modo a favorecer o fortalecimento dessa parceria;

incentivando o engajamento dos alunos e da escola em projetos ou ações de relevância social;

participando de todos os momentos de trabalho coletivo, em especial os HTPC, Conselhos de Classe/Série, Conselho de Escola e APM;

analisando sistematicamente os resultados obtidos nos processos internos e externos de avaliação com vistas à consecução das metas coletivamente estabelecidas;

acompanhando e avaliando os projetos desenvolvidos pela escola e os seus impactos no desempenho escolar dos alunos;

participando de ações de formação continuada que visem ao aperfeiçoamento profissional. (DIÁRIO OFICIAL DE SÃO PAULO, 2005).

Podemos verificar, no perfil profissional apresentado acima, que o professor de 1ª a 4ª séries (Ciclo I) tem duas grandes responsabilidades. A primeira (item 1) diz respeito a todas as atividades que implicam o processo de ensinar e de aprender, ou seja, tarefas necessárias para desenvolver uma boa prática pedagógica. A segunda (item 2) está voltada para o trabalho coletivo e que é necessário para o desenvolvimento da tarefa anterior.

O Plano de Carreira do Estado de São Paulo (1997) determina que o professor que leciona no Ciclo I trabalhe, semanalmente, vinte e cinco horas-aula em atividades com os alunos e das cinco horas-aula remuneradas e que são destinadas ao trabalho pedagógico, somente três delas são destinadas para o professor desenvolver as atividades de preparo das aulas e de acompanhamento da aprendizagem dos alunos. As outras duas horas-aula são destinadas ao trabalho coletivo na própria escola.

As duas horas-aula de trabalho coletivo na escola correspondem à carga horária semanal que o professor tem para cumprir as responsabilidades apresentadas no item dois do perfil do profissional.

O tempo de três horas-aula semanais de trabalho pedagógico, em local de livre escolha, pode não ser suficiente para o professor desenvolver satisfatoriamente as atividades consideradas de sua responsabilidade (item um do perfil do profissional) e, principalmente, o trabalho que o sistema de ciclos exige.

## **2- Progressão Continuada e Sistema Seriado**

A possibilidade de organizar o sistema de ensino em ciclos não é novidade no ensino brasileiro, pois, desde a década de 1920, alguns educadores do Estado de São Paulo já apresentavam projetos que sugeriam a organização escolar não seriada. Entretanto, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que oficializou a possibilidade de uma nova estrutura escolar, pois fixou princípios gerais e estabeleceu aspectos relativos à estrutura e ao funcionamento da educação brasileira. Como norma legal, essa LDB expressa os anseios e aspirações da sociedade dos anos de 1990 e, entre os seus dispositivos, existem algumas inovações.

Os parágrafos 1º e 2º do Artigo 32 dispõem:

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

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

Destacamos que, nos parágrafos do artigo 32, acima citados, aparecem respectivamente as palavras “facultado” e “podem”, portanto, a Lei não obriga que a organização do ensino seja em ciclos e que a progressão seja continuada e não seriada, mas também não proíbe.

A política educacional do Estado de São Paulo está articulada à política educacional federal, pois diante da possibilidade oferecida pela Lei de Diretrizes e Bases e de algumas experiências com a organização do ensino em ciclos, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo propôs e articulou a implantação do regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo já havia implantado, na década de 1980, o Ciclo Básico em sua rede de ensino e a Secretaria Municipal de São Paulo, na década de 1990, também teve experiência com o sistema de ciclos.

Por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação n.º 09 e sua respectiva Indicação CEE n.º 08, ambas de 30 de julho de 1997, foi instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Esse regime poderia ser organizado em mais de um ciclo, desde que a transição de um ciclo para o outro garantisse a progressão dos estudos, isto é, a evolução escolar do aluno.

No texto da Deliberação CEE n.º 09/97 fica clara a necessidade de se garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser organizadas as formas de recuperação contínua e paralela para suprir defasagens detectadas em resultados de verificação do rendimento escolar.

Segundo o Conselho Estadual de Educação (2000, p. 27):

A adoção de progressão continuada e a concretização de seus resultados dependem de uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, rompendo eventuais resistências ao que hoje é cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento. O arranjo das condições acima citadas, por sua vez, depende da avaliação que se faça do processo de ensino, de modo a acompanhar e compreender os avanços e dificuldades dos alunos para progredir em sua aprendizagem.

Em 1998, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) adotou em seu sistema de ensino a progressão continuada e organizou o ensino fundamental em Ciclo I (1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª a 8ª séries).

Os dirigentes da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tinham alguns argumentos para justificar a implantação do regime de Progressão Continuada. Esses argumentos se pautavam nas seguintes necessidades: universalizar o ensino fundamental; regularizar o fluxo de alunos (idade/série)<sup>9</sup>; melhorar a qualidade de ensino; acabar com a pedagogia da repetência; diminuir gastos públicos devido às reprovações; elevar o nível de escolaridade da população e equiparar o número de alunos que entravam com o número de alunos que saiam do Ensino Fundamental.

---

<sup>9</sup> As medidas de correção de fluxo, no Estado de São Paulo, foram destinadas para a redução dos índices de repetência e evasão. Em 1995, as taxas de aprovação, reprovação e evasão no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo eram respectivamente: 79,2%; 11,7% e 9,1%. As taxas de reprovação e evasão colaboram para que haja a defasagem idade/ série.

De acordo com o documento da Secretaria de Estado da Educação (1998, p. 21) intitulado “A Organização do Ensino na Rede Estadual: orientação para as escolas”:

Dentro dos ciclos do Ensino Fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é de progressão continuada, ou seja, de avanço contínuo dos alunos em um dado grupo de séries escolares. Dessa forma, não elimina nem o esquema seriado, nem os patamares de conteúdos e habilidades a serem dominadas pelo aluno ao final de cada série. Elimina, entretanto, o corte rígido por meio de reprovações e retrocessos ao final de cada série e abre a possibilidade, através de um sistema intensivo, paralelo e contínuo de reforço e recuperação, de todos os alunos irem avançando com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo. Deve, contudo, ser atingido um determinado patamar de aprendizagem ao final de um grupo de séries ou ciclo.

Com o fim da reprovação, a progressão continuada é a forma implementada para que o aluno evolua no ciclo.

As mudanças que a organização do ensino em ciclos provoca, dependem da concepção que se tem dessa organização. Segundo Perrenoud (2004, p.12), essa concepção pode variar:

- No pólo mais conservador, quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar seus alunos para os colegas no final do ano; em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo.
- No pólo mais inovador, os ciclos de aprendizagem são sinônimos de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela dos professores e dos pais e requer novas competências.

Entendemos que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo se encaixa na concepção mais conservadora para organizar o ensino em ciclos, pois:

- Quanto à organização, o Ciclo I (Ensino Fundamental) está estruturado em quatro anos correspondentes a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.
- Predomina o princípio da homogeneidade, isto é, para a respectiva série é determinada a idade e os conteúdos a serem trabalhados.
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais organizam os conteúdos por séries.
- A organização curricular é disciplinar.

- O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP)<sup>10</sup> avalia as habilidades para cada série escolar.

### **3 - A Polêmica Provocada pela Progressão Continuada**

O regime de Progressão Continuada gerou muita polêmica, pois o magistério, pais de alunos e até mesmo a imprensa divergiram quanto às opiniões sobre o novo regime implantado.

Diante da necessidade de discussão sobre o regime da Progressão Continuada, a Secretaria de Estado da Educação realizou, em 2002, um “Fórum de Debates”.

Participaram desse Fórum, além do Secretário da Educação do Estado, dirigentes de ensino, supervisores, assistentes técnico-pedagógicos, membros do Conselho Estadual de Educação, representantes da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, representantes do Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (APASE), do Centro do Professorado Paulista (CPP), do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM), do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), docentes de Universidades, membros dos Conselhos de Escola e de Associações de Pais e Mestres (APM) e educadores de diferentes setores da Secretaria da Educação.

Os textos que reproduziram as palestras e os debates desse Fórum foram publicados, compondo assim, os Anais do Fórum de Debates “Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem”, que nos servirão como referências para os estudos sobre o que pensam os diferentes participantes a respeito da Progressão Continuada e a polêmica gerada por essa reforma.

Na palestra proferida pela Professora Doutora Elba Siqueira de Sá Barreto (USP), “Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem”, a autora relaciona a proposta dos ciclos com uma sociedade inclusiva e apresenta os motivos que justificam a introdução dos ciclos.

Os ciclos apresentam uma proposta muito condizente com os reclamos da escola contemporânea, com os apelos da sociedade inclusiva; há um propósito de democratização das oportunidades neles embutidos. [...] Há muitos motivos pelos quais as propostas de introdução dos ciclos escolares nas redes de ensino são justificáveis. Motivos sociais, de inclusão e de integração; motivos políticos, de democratização efetiva da escola e de acesso ao conhecimento; motivos econômicos, de economia de recursos públicos; motivos pedagógicos, no sentido de evitar que a reprovação impeça a

---

<sup>10</sup> O SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) foi criado em 1996 pela Secretaria Estadual da Educação.

progressão escolar dos alunos, denegando-lhes o direito de aprender. (BARRETO, 2002, p. 39).

A autora também complementa que “a economia de recursos obtida com a implantação dos ciclos nas escolas é uma obrigação dos dirigentes”. (Ibid, p. 39).

Durante o “Fórum de Debates” sobre a Progressão Continuada, os representantes da APASE, da APEOESP, do CPP e da UDEMO fizeram uma exposição de questões referentes ao tema. Para discutir as questões apresentadas pelas entidades de classe, estavam presentes as Professoras Doutoras Clarilza Prado de Souza e Bernadete Gatti, ambas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o Professor Doutor José Mario Pires Azanha, membro do Conselho Estadual de Educação.

Após analisar os discursos apresentados pelas entidades de classe, Souza (2002, p. 116) concluiu que “os argumentos são sempre positivos, em princípio. Nenhum dos textos apresentados critica a progressão continuada como uma medida com orientação educacional equivocada”.

Os representantes das diferentes entidades de classe do magistério apresentaram, segundo Sousa, idéias semelhantes sobre alguns aspectos da progressão continuada. Estas idéias são:

- implementação da proposta – a esse respeito criticam a falta de preparo dos professores, mas não apontam quanto tempo seria necessário para prepará-los;
- infra-estrutura – consideram que faltam recursos para apoiar a prática pedagógica, como bibliotecas e salas ambiente;
- valorização do magistério – consideram a necessidade de “capacitação, contrato de trabalho, discussão nas escolas e salários”.

Para Sousa, os representantes das entidades de classe do magistério não levaram em conta que “a proposta está em implantação”.

No entendimento da APEOESP, a Progressão Continuada implantada na rede de ensino estadual estaria resultando na promoção (aprovação) automática, pois muitos alunos estariam passando para o ano seguinte sem dominar os conteúdos. Sobre esse aspecto, a professora Bernadete Gatti (2002, p. 123) destacou que:

Quando dizemos que a escola está fazendo promoção automática, nós estamos ofendendo os professores sim, enquanto profissionais do ensino. Porque são eles que estão lá, no cotidiano da escola, acompanhando esses alunos [...]. Se há promoção automática, é ele que a faz na escola, o que significaria dizer que ele não está trabalhando com essa criança os duzentos dias letivos, porque, se é para promover automaticamente, é automático. Se é automático, é alguma coisa que vai de per si. Não há trabalho, não há

esforço. Não se está fazendo nada. É uma maneira de depreciar o magistério, a escola pública.

No regime de Progressão Continuada, o aluno deve adquirir conteúdos e habilidades ao final de cada série e continuar na série seguinte. O baixo rendimento não o reprova, mas lhe dá oportunidade de prosseguir nos estudos com a sua turma de mesma idade e série.

Entretanto, se não houver infra-estrutura na escola, se o professor não estiver preparado para trabalhar segundo essa concepção e não for valorizado, o resultado será a promoção (passar de ano) automaticamente, isto é, dominando ou não, os conteúdos e habilidades.

Manifestando-se sobre as questões apresentadas pelas entidades de classe, o professor Azanha se posicionou dizendo que uma política educacional não tem um compromisso pedagógico, e sim com a melhoria da qualidade do ensino democrático. A aprendizagem do aluno é um feito individual. “Nós não temos que melhorar o aprendizado dos alunos temos é que melhorar a escola, como instituição o que, quase sempre, perdemos de vista”. (AZANHA, 2002, p. 128). De acordo com o Professor Azanha, uma política tem linhas de ação, de trabalho e institucionais e a reforma se faz no dia-a-dia.

O texto “Progressão Continuada da Aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação”, que foi elaborado pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e apresentado em São Paulo, no Fórum de Debates em junho de 2002, pela Professora e Coordenadora da CENP, Vera Lúcia Wey, esclarece a política educacional adotada pela Secretaria da Educação, na década de 1990, e mais especificamente a partir de 1995, quando a SEE mudou de administração.

À SEE, gestora e responsável por um sistema de ensino, cabia implantar ações que preparassem e dessem suporte a uma política educacional que garantisse a implementação do compromisso legal, explicitado na LDB, frente à sociedade brasileira e, especialmente, à população do nosso estado. Nesse sentido, o conjunto de propostas desencadeado a partir de 1995/96 – entre as quais a adoção do sistema de ciclos em 98 – teve sempre o objetivo maior de dar suporte e preparar a rede de ensino para atuar no sentido de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem contínua, progressiva e bem sucedida para todos os alunos. É oportuno ressaltar que se a opção e compromisso – legal e político – é por todos, isso exclui propostas restritas a algumas escolas em detrimento de outras, portanto, as ações pensadas pela SEE na sua política educacional sempre se pautaram pelo princípio de oferecer igualdade de condições a toda a rede escolar, ampliando a oferta de recursos humanos, materiais e pedagógicos de forma a atender com equidade o universo de unidades educacionais do Estado de São Paulo. (WEY, 2002, p. 48).

A Coordenadora da CENP apresentou, em sua palestra, a opinião dos administradores da SEE sobre a política educacional implantada até 1995. O projeto das Escolas-Padrão havia introduzido melhorias, mas para um número restrito de unidades escolares, fazendo com que, numa mesma rede de ensino (pública e estadual), convivessem escolas com características diferentes quanto a recursos humanos, materiais e pedagógicos.

A seguir, apresentamos um quadro organizado pela CENP com o qual ela procura mostrar a evolução das ações implantadas de 1995 a 1998 e, assim, demonstrar que houve preocupação, por parte da Secretaria da Educação, em preparar e oferecer condições para que o regime de ciclos e a progressão continuada obtivessem sucesso em toda a rede de ensino.

**QUADRO 1- EVOLUÇÃO DAS AÇÕES IMPLANTADAS NO PERÍODO DE 1995 A 1998 NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – CENP**

Ação	Até 1995	1996	1997	1998
Organização das Escolas	Espaços iguais para diferentes alunos	Espaços específicos para crianças e jovens	Continuidade	Continuidade
Jornada dos alunos	4 horas diárias	5 horas diárias	Continuidade	Continuidade
Professor Coordenador Pedagógico	Somente nas Escolas padrão	Todas as escolas- 1 ou 2	Continuidade	Continuidade
Horário de trabalho Pedagógico Coletivo	Somente nas Escolas padrão	Possibilidade de HTPC para todos	Continuidade	Inclusão do HTPC na jornada.
Indicadores: índice de promoção	79,2	84,2	91,7	93,5
Indicadores: índice de evasão	9,1	6,8	4,2	4,2
Avaliação SARESP	-	3ª e 7ª séries	4ª e 8ª séries	5ª e 1ª EM
Classes de Aceleração	-	1ª/4ª 10.000 alunos	1ª/4ª 40.000 alunos	1ª/4ª 83.000 alunos 5ª/8ª 53.000 alunos
Capacitação	Cursos pontuais	Implantação PEC Ações mais abrangentes com novas propostas metodológicas	Continuidade	Continuidade
Autonomia regimental	Regimento único para todas as escolas	Continuidade	Continuidade	Autonomia para elaborar regimento e projeto pedagógico
Recuperação Paralela	Previsão legal sem condições concretas para realização	Regulamentada – 3 horas semanais além do horário. Carga suplementar para professor	Continuidade	Continuidade com crédito de horas por escola e contratação de professores
Recuperação Intensiva	5 dias úteis ao final do ano	Continuidade e proposta de Recuperação nas Férias	Recuperação em janeiro para EF opcional	Recuperação em janeiro assegurada a todos- EF e EM
Recuperação de Ciclo	-	-	-	Implantação

Fonte: (FÓRUM DE DEBATES, 2002, p. 60)



Observando o quadro, percebemos que o Projeto Educacional da escola Padrão, implantado no governo Fleury (1991-1994), originou ações que tiveram continuidade e foram aperfeiçoadas durante a gestão Mário Covas (1995-1998). Entre essas ações consideramos que duas delas tenham sido muito importantes por representarem conquistas positivas para a educação do Estado de São Paulo:

- Professor Coordenador Pedagógico (PCP): até 1995, o PCP existia somente nas Escolas Padrão. A partir de 1996, todas as escolas passaram a contar com esse apoio. Escolas que funcionam somente no período diurno têm um PCP e as que funcionam também no período noturno têm um PCP para cada período.
- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>11</sup>: esse horário existia até 1995 somente para os professores das Escolas Padrão. A partir de 1996, todos os professores da rede pública estadual passaram a cumprir esse horário na escola. Com o novo Plano de Carreira do Magistério, de 1997, esse horário, que depende do número de aulas que o professor trabalha semanalmente, passou a fazer parte da jornada dos docentes.

#### **4 – As Considerações de Alguns Acadêmicos sobre os Ciclos e a Progressão Continuada**

Segundo Barreto e Mitrulis (2001, p. 126), a forma de organizar a escola em ciclos tem encontrado no meio acadêmico “mais adeptos do que opositores”. Eles manifestam a necessidade de cautela com relação aos “procedimentos de implantação e as condições de implementação dos ciclos”. As autoras acrescentam que a universidade ainda não está propiciando uma formação inicial, nem apontando alternativas de formação continuada para os professores que enfrentam a forma de organizar o processo ensino-aprendizagem por meio de ciclos.

Os professores da rede pública estadual não se consideram como parte essencial da área educacional no processo de implantação dos ciclos, pois alegam que nas escolas não participam das decisões a serem operacionalizadas pelos gestores do sistema escolar. Na opinião desses profissionais, a preocupação da “administração” é com o corte de gastos e não com a aprendizagem dos alunos e a política proposta dá autonomia à escola, mas deixa aos professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos. (Ibid., p. 127).

Enquanto, de um lado, os professores se dizem insatisfeitos, por outro, como pudemos verificar também no quadro anterior, a Secretaria da Educação se pronuncia,

---

<sup>11</sup> De acordo com o artigo 13 da Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997, “as horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos”.

afirmando que está assegurando as condições necessárias para a implantação dos ciclos no sistema escolar. Segundo a Secretaria da Educação, as condições asseguradas são:

[...] escolas diferenciadas para crianças e jovens; extensão da jornada escolar; ampliação da equipe técnica das escolas com a presença de professor coordenador em todos os estabelecimentos de ensino; horas de trabalho pedagógico coletivo; abertura para fazer face às dificuldades dos alunos mediante mecanismos de reforço e recuperação; distribuição de equipamentos e materiais pedagógicos; descentralização de recursos financeiros diretamente às escolas. (Ibid., p. 128).

Ainda segundo Barreto e Mitrulis, uma das dificuldades para o trabalho com a progressão continuada e com os ciclos é a referência às séries, que ainda persistem na prática escolar.

Na rede estadual paulista, o ciclo é entendido como um conjunto de graus ou séries consecutivas entre as quais não há reprovação, mas cujos conteúdos de ensino se reportam ao grau ou série oferecendo balizas ao trabalho pedagógico dos professores. (Ibid., p. 133).

Se a organização do ensino continua sendo, na prática, seriada, as turmas são vistas pelos professores como homogêneas, isto é, todos os alunos aprendem num mesmo espaço de tempo.

A idéia de classes homogêneas compromete a execução da Progressão Continuada em Ciclos de aprendizagem, pois essa nova concepção de organização do ensino deve considerar as diferenças individuais da clientela que hoje frequenta a escola pública.

Classes heterogêneas quanto ao ritmo de aprendizagem exigem trabalho diversificado para “assegurar um conhecimento básico comum a todos, condição de democratização do Ensino Fundamental”. (BARRETO, 2002, p. 39).

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa (2000, p. 42), em seu texto “A avaliação na organização do ensino em ciclos”, aborda a necessidade de o poder público garantir às escolas as seguintes condições que são necessárias para o trabalho no regime de Progressão Continuada:

- promoção de trabalho em conjunto com educadores, pais e alunos para construir uma nova concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação;
- organização de classes com número de alunos acessível ao trabalho dos professores;
- planejamento do tempo e do conteúdo de modo flexível para atender às atividades diversificadas;
- formação de vários agrupamentos de alunos e para isso oferecimento de estrutura física adequada;

- viabilização de planejamento para envolver os profissionais num trabalho coletivo;
- garantia de tempo e espaço para os alunos que não apresentam desenvolvimento satisfatório.

Para Celso dos Santos Vasconcellos (1999) é preciso que a política educacional desenvolva medidas de apoio pedagógico-administrativo, para que o regime de Progressão Continuada não seja entendido simplesmente como eliminação da reprovação. Por isso a política educacional precisa dar conta de alguns aspectos:

- Autonomia para escola construir participativamente seu projeto educativo.
- Condições de trabalho: número adequado de alunos em sala, coordenação pedagógica, bibliotecas, salas de leitura, videoteca.
- Horário de trabalho coletivo: que possibilite a troca de experiências, a reflexão conjunta sobre a prática, a busca de formas de intervenção para superar as dificuldades, replanejamento.
- Formação permanente do professor: horário de estudo e pesquisa, grupos de formação, biblioteca pedagógica, supervisão.
- Salários: para que o professor possa assumir menos aulas e trabalhar em menos escolas; ter tempo livre e recursos para adquirir e ler livros, revistas especializadas.
- Currículos: concepção de currículo em processo; nova distribuição dos tempos, espaços; nova postura frente a objetivos, conteúdos.
- Atendimento ao aluno com dificuldades: monitoria, espaços de revisão, aulas no contraturno, laboratórios de aprendizagem, atendimento individualizado.
- Participação da comunidade: gestão democrática, conselho de escola, conselho de classe participativo, trabalhar a proposta para ganhar clareza, busca de novas formas de colaboração. (VASCONCELLOS, 1999, p. 93).

A política da Progressão Continuada e, conseqüentemente, a implantação de uma nova estrutura na organização do ensino, caracterizada pelos ciclos plurianuais, traz à tona uma questão que está ligada à concepção de progressão continuada e a prática que deve acontecer nessa nova estrutura.

No sistema seriado, anterior à organização do ensino em ciclos, a estrutura escolar apresentava-se seriada, gradual, disciplinar, racionalmente organizada com classes (séries específicas para as idades e com conteúdos específicos) e um professor para trabalhar com uma turma de crianças, consideradas homogêneas quanto à aprendizagem, isto é, supostamente, todas aprenderiam um mesmo conteúdo num mesmo tempo.

Os Ciclos I e II do ensino fundamental continuam divididos em quatro séries cada um, de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª. Os conteúdos também continuam fragmentados em séries, como se evidenciam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). De acordo com Arroyo (1999, p. 157):

... implantar os ciclos, amontoados de séries, para acabar com a retenção, acelerar o fluxo, ou acabar com a defasagem idade-série em nome do respeito à diversidade de ritmos de aprendizagem, com processos mais leves de avaliação contínua, ao longo do ciclo. Essa visão de ciclos em nada mexe com as velhas concepções de educação e de seu profissional, antes as reforça e desqualifica.

Compreendemos que alguns especialistas são unânimes quanto à necessidade de ultrapassar uma prática pedagógica embasada no sistema seriado e iniciar uma prática comprometida com a progressão gradual da aprendizagem, condizente com a democratização da educação, entretanto, com a estrutura vigente não é possível desenvolver um trabalho em ciclos de aprendizagem.

Além disso, a concepção de trabalho exigida nos ciclos necessita de professores que se sintam envolvidos nesse processo de transformação e que sejam garantidas, ao seu trabalho e para as escolas, condições consideradas necessárias para o desenvolvimento de políticas públicas como a Progressão Continuada e os Ciclos.

## **5- Conclusões Parciais**

A Progressão Continuada que organizou o Ensino Fundamental em dois Ciclos de quatro anos cada foi implantada em 1998 em toda a rede de escolas públicas estaduais de São Paulo. A Secretaria de Estado da Educação (SEE) utilizou como justificativa para a implantação dessa política as experiências que esse Estado adquiriu ao introduzir o ensino organizado em ciclos na rede municipal de São Paulo e a implantação do Ciclo Básico na década de 1980, que abrangia as duas primeiras séries do 1º grau.

Além das experiências já adquiridas, segundo a SEE, as reformas que ocorreram, a partir de 1995, foram medidas que serviram de base para a implantação da Progressão Continuada.

Entretanto, algumas das reformas do período de 1995 a 1999, implantadas pela Secretaria da Educação, não foram reformas inéditas desse período. A presença do Professor Coordenador em todas as escolas e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo foram, por exemplo, ações que já vinham sendo praticadas por administrações anteriores. Essas duas ações foram conquistas importantes para a educação do Estado de São Paulo.

Embora os representantes da SEE afirmem que houve a preocupação de se adotar medidas preparatórias para que a progressão continuada fosse implantada, ainda há problemas de aceitação ou de entendimento dessa política por parte de educadores. E como afirmam

Barreto e Mitrulis (2001), no papel (teoria), as mudanças ocorrem rapidamente, o mesmo não acontece na prática.

Existem problemas na implementação da Progressão Continuada e dos Ciclos no Estado de São Paulo. Estes problemas estão ligados à estrutura escolar e impedem a execução do novo regime. A concepção de estrutura seriada que persiste na prática escolar, as classes trabalhadas segundo critérios de homogeneidade e os conteúdos curriculares fragmentados em séries escolares, não oferecem uma estrutura adequada para o verdadeiro trabalho com ciclos plurianuais de aprendizagem.

Para que as mudanças se tornem efetivas, vários autores afirmam, como vimos, que é necessário mudar a concepção de ensino, a de aprendizagem e a de avaliação no regime de Progressão Continuada, bem como rever a estrutura escolar e as condições oferecidas às escolas e aos profissionais.

No entanto, a própria Secretaria de Estado da Educação afirmou que Progressão Continuada é a forma introduzida para o aluno evoluir na escola e avançar nas séries escolares.

Assim sendo, o verdadeiro trabalho em ciclos de aprendizagem não é um compromisso assumido na legislação do ensino, a SEE não pretende e nunca pretendeu acabar com as séries anuais, mas sim acabar com a reprovação e, com isso, diminuir os gastos com a educação.

Se o trabalho em ciclos de aprendizagem requer mudanças na estrutura do ensino e este não é o objetivo da política educacional, também não há necessidade de um plano de carreira que ofereça ao professor uma carga horária condizente para se trabalhar em ciclos.

## **V - A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990**

Pretendemos, neste capítulo, analisar a organização da jornada de trabalho dos professores da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo nas décadas de 1980 e 1990.

Na década de 1980, a Lei Complementar n.º 444, de 1985 estruturou e organizou a jornada semanal de Trabalho do Magistério Paulista do 1º e 2º graus.

Nessa mesma década, foi estabelecida, por meio de Decreto, em 1988, a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico. As cargas horárias dos professores e dos alunos do Ciclo Básico foram organizadas de modo que, os primeiros passassem a trabalhar somente com uma classe de CB e os alunos tiveram sua carga horária diária aumentada de quatro para seis horas.

Em 1991, o Projeto Educacional “Escola Padrão”, que foi instituído pelo Decreto n.º 34.035, precisou de uma regulamentação na carga horária semanal do Professor I que atuava no Ciclo Básico ou em classes de 3ª e 4ª séries do Ensino de 1º grau.

Embora a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tivesse, desde 1983, “desseriado” a fase de alfabetização (as duas primeiras séries do 1º grau), por meio do Ciclo Básico, somente em 1997 é que aconteceu a “desseriação” de todo o ensino fundamental. Isso se deu com a instituição da Progressão Continuada e com ela a organização do ensino em Ciclo I e II do Ensino Fundamental.

Com a “desseriação”, os alunos dos quatro anos do Ciclo I passaram a permanecer na escola por cinco horas diárias e o docente, denominado Professor de Educação Básica I, (PEB I) também teve sua carga horária semanal alterada para cinco horas diárias. Essa alteração na carga horária dos docentes aconteceu a partir de 1998 quando entrou em vigência o novo Plano de Carreira do Quadro do Magistério, instituído pela Lei Complementar n.º 836.

Pretendemos analisar a carga horária dos professores que lecionavam no Ciclo Básico e na 3ª e 4ª séries do 1º grau (1985); no Ciclo Básico, após a implantação da Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico (1988); no Ciclo Básico e 3ª e 4ª séries do 1º grau das Escolas-Padrão (1991) e, enfim, a do professor que leciona no Ciclo I do Ensino Fundamental (a partir de 1997).

## **1 - Os Profissionais do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**

Os profissionais que atuam como professores e os que oferecem suporte pedagógico às atividades docentes compõem o quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Os diretores de escolas, os supervisores de ensino e os dirigentes regionais de ensino oferecem suporte pedagógico aos professores. Os docentes podem reger classes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o Magistério recebeu a denominação de “profissionais de ensino” e de acordo com Meneses (1999, p. 293):

O ensino de qualidade pressupõe um quadro de profissionais pedagogicamente capacitado e socialmente reconhecido. O pressuposto da importância dos profissionais da educação na construção da democracia obriga a um reconhecimento social da função, o qual, entretanto, não é meramente moral; passa pela garantia de um plano de carreira, ingresso por concurso público de provas e títulos e pela valorização salarial do piso, ou seja, assegurando-se remuneração inicial mínima condigna.

O artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 indica as tarefas dos docentes, delineando, assim, uma identidade para esses profissionais. Estas tarefas são:

- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento e ao desenvolvimento profissional;
- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Não pretendemos aprofundar os estudos sobre o plano de carreira dos professores, mas entendemos que ele é um dispositivo legal que explica quais são as funções dos profissionais e que oferece a oportunidade para estes ascenderem na carreira.

Recorremos aos estudos de Lucia Helena Gonçalves Teixeira (2002) e Maurício Tragtenberg (1982) para compreendermos melhor o que se pode entender por “plano de carreira”.

Segundo Teixeira (2002, p. 55), os professores de escolas públicas precisam de um estatuto para regulamentar a sua profissão e “nesse caso, os professores dependem do Estado para a nomeação para o cargo, a estruturação da carreira, a definição dos critérios de recompensa e promoção e o estabelecimento de níveis salariais”.

Por pertencer ao Estado, a escola pública é administrada segundo uma estrutura burocrática. Maurício Tragtenberg (1982) expõe que essa estrutura apresenta níveis de cargos, dando origem à carreira. Para ascender na carreira é preciso ter um diploma, tempo de serviço e respeitar regras estabelecidas.

A ascensão do docente na carreira não depende da verificação dos resultados obtidos a longo prazo pelo mesmo sobre seus alunos; portanto, os critérios de eficácia ou valor são desprezados e o de conformidade (aprovação nos exames, provas) supervalorizados (TRAGTENBERG, 1982, p. 37).

Essa busca por cargos mais altos faz surgir o “carreirismo”, isto é, a ambição por um posto mais elevado no quadro hierárquico, mesmo porque ascender na carreira é o modo como o profissional tem para ser mais bem remunerado, pois ele ganha de acordo com o nível em que leciona. Inclusive, a própria estrutura administrativa induz o profissional a ascender na carreira.

De acordo com documentação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o Plano de Carreira do Quadro do Magistério Paulista, instituído pela Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997, foi resultado de estudos de técnicos da SEE, como consta textualmente no próprio documento.

É resultado de estudos técnicos desenvolvidos pela Secretaria da Educação e pela Secretaria da Administração e Modernização do Serviço Público, precedidos de amplos entendimentos com as entidades representativas do setor. (SÃO PAULO, 1998, p. 7).

## **2- Alguns Aspectos Inerentes às Condições de Trabalho do Professor**

Para o professor exercer suas tarefas com profissionalismo e competência, entendemos que seja necessário oferecer-lhe condições favoráveis de trabalho.

Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin, em seu trabalho “Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares” (2004), apresentam alguns aspectos que caracterizam as condições de trabalho dos professores e que passaremos a analisar.

O tamanho da turma com o qual o professor trabalha é um aspecto ligado às condições para que ele possa desenvolver o seu trabalho. Segundo os estudos realizados por



Sampaio e Marin (2004, p.1215), “no Brasil verifica-se uma queixa constante dos professores quanto a esse aspecto”.

Outro aspecto que as autoras abordam e que está ligado às condições de trabalho do professor é a sua rotatividade nas escolas de um ano para outro. Esse fato ocorre porque, se o professor não for concursado, isto é, não tiver um cargo numa única escola, fica obrigado a trabalhar em mais de uma unidade escolar para completar sua jornada de trabalho. Assim sendo, ele terá mais turmas de alunos e, conseqüentemente, esse seria um fator negativo para o desenvolvimento do seu trabalho.

Com o Plano de Carreira instituído em 1997, a jornada de trabalho do professor da rede estadual de ensino paulista passou a ser composta por horas em atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos, horas de trabalho pedagógico coletivo na escola (HTPC) e horas de trabalho pedagógico segundo a disponibilidade do docente.

As horas de trabalho pedagógico coletivo na escola (HTPC), que a partir do Plano de Carreira de 1997 passaram a fazer parte da jornada semanal de trabalho dos docentes, se destinam ao “preparo de aulas, de correção de trabalhos de alunos, de apoio aos alunos nas atividades extracurriculares e de formação em serviço para os próprios professores”. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1213).

Segundo documentação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1998), a possibilidade de o professor ter um tempo para se dedicar às atividades de preparar e avaliar trabalhos didáticos, participar de reuniões pedagógicas e se aperfeiçoar profissionalmente eram medidas que os educadores vinham reivindicando nas duas últimas décadas. Por essa razão, o horário de trabalho pedagógico coletivo, cumprido na unidade escolar, foi introduzido na carga horária semanal dos professores.

### **3 - Resgatando as Jornadas de Trabalho dos Professores do Estado de São Paulo nas Décadas de 1980 e 1990**

Para resgatarmos as jornadas de trabalho dos professores, recorreremos ao estudo de Leis Complementares, Decretos e Resoluções que regulamentaram as jornadas de trabalho docente e instituíram Estatutos do Magistério ou Plano de Carreira para o Quadro do Magistério.

Consideramos necessária a carga horária que o professor tem, semanalmente, para preparar aulas, corrigir trabalhos dos alunos, oferecer apoio nas atividades extracurriculares e até mesmo para desenvolver estudos sobre a sua profissão. Enfim, a carga horária semanal, fora da sala de aula, é necessária para o professor reger suas aulas (atividades com os alunos).

Por esse motivo, nos deteremos à análise das jornadas de trabalho docente que se encontram regulamentadas nas seguintes legislações:

- Lei Complementar n.º 201, de 9 de novembro de 1978 e Decreto n.º 14.329, de 29 de novembro de 1979, que tratam da organização do Estatuto do Magistério e das Jornadas de Trabalho Docente.
- Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985 e Decreto n.º 24.632, de 10 de janeiro de 1986, que tratam da organização do Estatuto do Magistério e da regulamentação das Jornadas de Trabalho dos Docentes.
- Decreto n.º 28.170 de 21, de janeiro de 1988 e Resolução SE n.º 17 de 28, de janeiro de 1988, que estabelecem a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico.
- Decreto n.º 34.035 e Decreto n.º 34.036 ambos de 22 de outubro de 1991 referentes à implantação do Projeto Escola-Padrão e dispõem sobre a Jornada de Trabalho Docente do Pessoal em Escola-Padrão.
- Lei Complementar n.º 836 de 30 de dezembro de 1997, que instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério.

### **3.1 A lei complementar n.º 201, de 9 de novembro de 1978 e decreto n.º 14.329, de 29 de novembro de 1979**

A Lei Complementar n.º 201, de 9 de novembro de 1978 foi denominada “Estatuto do Magistério” e no seu artigo 8º caracterizou o Professor I como professor polivalente no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries e na Educação Pré-Escolar.

O artigo 21 da Lei complementar n.º 201/78 instituiu as jornadas de trabalho dos docentes e o Decreto n.º 14.329, de 29 de novembro de 1979 regulamentou as jornadas de trabalho do pessoal do Magistério do seguinte modo:

- Jornada Integral de Trabalho Docente: 40 horas, sendo 36 horas-aula<sup>12</sup> e 4 horas-atividade<sup>13</sup>.
- Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 horas, sendo 27 horas-aula e 3 horas-atividade.
- Jornada Parcial de Trabalho Docente: 20 horas, sendo 18 horas-aula e 2 horas-atividade.

---

<sup>12</sup> Hora-aula - tempo que o professor desenvolve atividades com os alunos.

<sup>13</sup> Hora-atividade - tempo para o professor desenvolver atividades em local de livre escolha.

O Professor I (1ª a 4ª série) poderia atuar em apenas uma classe e a sua Jornada de Trabalho seria a Parcial (20 horas). Também poderia optar pela Jornada Integral de Trabalho (40 horas), mas desenvolveria o seu trabalho com duas turmas de alunos.

Quanto às horas-atividades, estas eram divididas em partes iguais para o cumprimento de tarefas na própria escola e em local de livre escolha do docente e serviriam para participar do processo de coordenação pedagógica; colaborar no processo de orientação educacional; atualização e aperfeiçoamento do professor, preparar atividades de comemorações cívicas; preparar aulas, material didático e avaliações; e participar da integração escola-comunidade.

Podemos compreender com base no trabalho de Celestino Alves da Silva Junior, *A Escola Pública como Local de Trabalho* (1990, p. 122), que:

A realização de uma parte da jornada de trabalho em horário e local indeterminado desqualifica o trabalho docente e avilta sua remuneração. Um trabalho que pode ser feito em qualquer tempo ou lugar pode também não ser feito. Uma remuneração que apenas se acrescenta a outra e independe da realização efetiva do trabalho a que se refere constitui apenas uma “gratificação” e pode servir mais para depreciar do que para valorizar o processo de trabalho a que se aplica.

A diferenciação entre horas-aula e horas-atividade foi considerado um avanço para o trabalho do magistério público, mas é importante compreendermos essa distinção uma vez que tanto as horas-aula quanto as horas-atividade fazem parte do trabalho docente. Além disso, o momento da aula legitima as atividades complementares a ela.

O Decreto n.º 22.178, de 09 de maio de 1984, elevou para 15% o limite das horas/atividades dos Docentes.

### **3.2 A lei complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985 e o decreto n.º 24.632, de 10 de janeiro de 1986**

A Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985 estruturou e organizou o Magistério Público de 1º e 2º graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Essa lei, nomeada como Estatuto do Magistério, foi uma das medidas adotadas pela política educacional do Estado de São Paulo durante o governo de André Franco Montoro (1983 a 1989). O artigo 2º desse estatuto apresentava como atividades inerentes aos docentes e aos especialistas de educação, ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar e supervisionar o ensino.

Para que os professores desempenhassem suas atividades, eles teriam uma jornada de trabalho que corresponderia às horas trabalhadas semanalmente:

- I- Jornada Integral de Trabalho Docente: 40 horas;
- II- Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 horas;
- III- Jornada Parcial de Trabalho Docente: 20 horas.

Em 10 de janeiro de 1986, o governador do Estado André Franco Montoro, baixou o Decreto n.º 24.632 regulamentando as Jornadas de Trabalho do pessoal docente.

O artigo 1º desse Decreto organizou as jornadas semanais de trabalho da seguinte forma:

- I- Jornada Integral de Trabalho Docente: 40 horas, sendo 32 horas-aula e 8 horas-atividade.
- II- Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 horas, sendo 24 horas-aula e 6 horas-atividade.
- III- Jornada Parcial de Trabalho Docente: 20 horas, sendo 16 horas-aula e 4 horas-atividade.

As horas trabalhadas semanalmente se constituíam por horas-aula, destinadas às atividades com os alunos, e por horas-atividade, “um tempo remunerado de que disporá o docente, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas, e, ainda para a preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisa e atendimento a pais de alunos” conforme descrito no artigo 2º do Decreto n.º 24.632/86. As horas-atividade podiam ser cumpridas pelos professores em local de sua livre escolha.

O Professor I, denominação recebida pelo professor que atuava no ensino de 1º grau (CB ou 3ª e 4ª séries) e na pré-escola, poderia ampliar a sua jornada de trabalho e reger mais de uma classe, na mesma escola ou em escolas diferentes do mesmo município. A possibilidade de reger duas classes estava regulamentada pelo parágrafo 3º do artigo 3º do mesmo Decreto n.º 24.632.

Dessa forma, o Professor I poderia optar e lecionar somente numa classe de Ciclo Básico, de 3ª ou de 4ª série e, assim, trabalhar semanalmente 16 horas-aula com as crianças, mas ser remunerado por 20 horas, pois a Jornada Parcial correspondia a 16 horas-aula mais 4 horas-atividade, ou então, lecionar em duas classes, manhã e tarde, por exemplo, ganhando por 40 horas semanais, enquadrando-se na Jornada Integral de Trabalho Docente.

### **3.3 O decreto n.º 28.170, de 21 de janeiro de 1988 e a resolução SE n.º 17, de 28 de janeiro de 1988**

Em 21 de janeiro de 1988, o Governador do Estado Orestes Quécia, baixou o Decreto n.º 28.170 que estabeleceu a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais.

Entre os motivos levados em conta pelo Governador para baixar este Decreto, destacamos: aumentar o tempo que o aluno permanecia na escola diariamente e, assim, ter uma alfabetização mais efetiva, e também, a necessidade de dedicação do professor a uma única escola, como condição para melhor desenvolver o seu trabalho no Ciclo Básico.

Cada aluno que freqüentasse o Ciclo Básico permaneceria na escola 6 horas diárias que foram distribuídas em: 6 horas-aula de 50 minutos cada, acrescidas dos períodos destinados ao horário de lanches (ao chegar à escola), horário do recreio (com merenda) e o de refeição (ao final do período).

De acordo com o artigo 2º da Resolução SE n.º 17 de 28 de janeiro de 1988, que regulamentou o Ciclo Básico, as 30 horas-aula semanais foram assim divididas:

- I- 26 horas-aula com o Professor I – professor regente da classe;
- II- 2 horas-aula de Educação Artística – com o professor habilitado nessa área e;
- III- 2 horas aula de Educação Física – com o professor também habilitado na área.

Enquanto os alunos do Ciclo Básico permaneciam por 6 horas diárias na escola, aqueles que freqüentavam a 3ª e 4ª séries do 1º grau permaneciam por 4 horas diárias.

Sendo implantada a Jornada Única do Ciclo Básico, o professor passou a trabalhar somente numa escola e a reger somente uma classe, portanto, sua carga horária semanal de trabalho era de 40 horas (Jornada Única), sendo 26 horas-aula com a classe, 6 horas-aula de trabalho pedagógico e 8 horas atividades a serem cumpridas em horário e local de livre escolha.

As 6 horas-aula de trabalho pedagógico, a serem cumpridas na escola, eram destinadas de acordo com o artigo 4º da Resolução SE n.º 17 para:

- I - Participação em reuniões pedagógicas e de acompanhamento, avaliação e controle das ações do Ciclo Básico.
- II - Preparação de materiais didáticos.
- III- Participação em cursos de atualização pedagógica relacionados ao ensino no Ciclo Básico.

As seis horas/aula de trabalho pedagógico devem ser planejadas de forma que o professor possa permanecer na escola, ao menos um dia na semana, para discutir seu trabalho com os colegas e o Professor Coordenador, a fim de buscar soluções coletivas para suas dificuldades através da troca de experiências. Uma discussão conjunta proporcionará maiores possibilidades de alternativas para problemas surgidos no desenvolvimento do trabalho, além do enriquecimento intelectual do conjunto dos educadores. (SÃO PAULO, 1988, p. 196)

Quanto ao cumprimento das 8 horas-atividade semanais em local de livre escolha, deveriam ser utilizadas para leitura, preparação de aulas e avaliação de trabalhos dos alunos.

Enquanto os professores de Ciclo Básico contavam com 14 horas-aula de atividade pedagógica remuneradas, os professores de 3ª e 4ª série do 1º grau contavam com 4 horas-atividade, se tivessem Jornada Parcial de Trabalho Docente (16 horas-aula mais 4 horas-atividade) ou com 8 horas-atividade se tivessem Jornada Integral de Trabalho Docente (32 horas-aula mais 8 horas atividade).

### **3.4 Os Decretos n.º 34.035 e 34.036, de 22 de outubro de 1991**

Em 22 de outubro de 1991, o governador do Estado Luiz Antonio Fleury Filho baixou o Decreto n.º 34.035, instituindo o Projeto Educacional “Escola-Padrão”.

O parágrafo 2º do artigo 2º desse decreto determina que “o Corpo Docente será composto por integrantes da série de classes de docentes de que trata o inciso I, do artigo 5º da Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985”, isto é, os docentes serão considerados: Professor I, aquele que atua no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª série e na pré-escola, Professor II, o que atua no ensino de 1º grau e Professor III, o que atua no ensino de 1º e 2º grau.

A carga horária do docente da Escola-Padrão era composta de horas-aula, destinadas ao cumprimento dos conteúdos obrigatórios, horas-aula, destinadas ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, e de horas-atividade.

O Decreto n.º 34.036 (p. 43-44), também de 22 de outubro de 1991, dispôs sobre a Jornada de Trabalho Docente em “Escola-Padrão” e o seu artigo 2º regulamentou a carga horária semanal do Professor I, aquele que atuava de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental com duas possibilidades:

- I- 44 (quarenta e quatro) horas, sendo 40 (quarenta) horas referentes à Jornada Integral de Trabalho Docente, e mais 4 (quatro) horas de carga suplementar, assim distribuídas:
  - a) 30 (trinta) horas-aula em sala de aula;
  - b) 5 (cinco) horas em atividades pedagógicas na escola;
  - c) 9 (nove) horas-atividade em local de livre escolha do docente ou.

II-40 (quarenta) horas referentes à Jornada Integral de Trabalho Docente, distribuídas na seguinte conformidade:

- a) 26 (vinte e seis) horas-aula em sala de aula;
- b) 6 (seis) horas em atividades pedagógicas na escola;
- c) 8 (oito) horas-atividade em local de livre escolha do docente.

O que está disposto no Inciso II acima era uma alternativa que poderia acontecer se o Conselho de Escola optasse por essa carga horária, pois para que o professor regente da classe pudesse ficar só com 26 horas-aula em sala de aula, a escola teria que contar com professores de Educação Física e de Educação Artística disponíveis para ministrar as quatro aulas dessas respectivas disciplinas. Caso contrário, seria o próprio professor (regente da classe) que ministraria tais disciplinas que contariam como carga complementar e as receberia como carga suplementar.

A Lei Complementar n.º 671, de 20 de dezembro de 1991 e a Resolução SE n.º 2, de 13 de janeiro de 1993 instituíram a Dedicção Plena e Exclusiva a integrantes do Quadro do Magistério que trabalhassem em Escolas-Padrão.

Os docentes e especialistas que formalizassem o pedido, enviando requerimento ao Delegado de Ensino e declarando que, enquanto estivessem no Regime de Dedicção Plena e Exclusiva não desempenhariam outro tipo de trabalho (artigo 5º da Resolução SE n.º 02/93), receberiam uma gratificação de 30% do valor padrão em que estivesse enquadrado o seu cargo (artigo 4º da Lei Complementar n.º 671/91).

### **3.5 A lei complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997**

Em julho de 1997, foi instituído, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de Progressão Continuada. Esse regime “desseriu” todo o ensino fundamental e introduziu os Ciclos I e II com quatro anos cada.

No texto de apresentação do Plano de Carreira, Vencimentos e Salários dos Integrantes do Quadro do Magistério, a Secretária da Educação, Rose Neubauer (1998) declarou que a reorganização das escolas, a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, de quatro para cinco horas diárias, e a presença do professor coordenador, entre outras medidas que a Secretaria já havia adotado, justificavam as transformações pelas quais as escolas estaduais paulistas estavam passando:

Mas nada disso redundaria em sucesso sem a parceria efetiva e comprometida do profissional do magistério. Na verdade, toda política educacional voltada à melhoria da qualidade do ensino dependerá, seguramente, do concurso desse profissional, protagonista insubstituível em qualquer projeto de intervenção educacional. Com esse entendimento, o

governo estadual não se descuidou do pessoal do magistério, oferecendo-lhe amplo programa de capacitação profissional em serviço, melhores salários e, mais importante, um novo plano de carreira. (NEUBAUER, 1998, p. 7).

O Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério foi instituído pela Lei Complementar n.º 836 de 30 de dezembro de 1997 e produziu efeito a partir de 1º de fevereiro de 1998.

Esta Lei Complementar aplica-se aos profissionais que exercem atividades de docência e aos que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, aos quais cabem as atribuições de ministrar, planejar, inspecionar, supervisionar, orientar e administrar a educação básica.  
(SÃO PAULO, 1998)

Alguns termos nessa Lei Complementar precisam ser esclarecidos:

- 1- Cargo do Magistério: são todas as atribuições e responsabilidades conferidas ao profissional do magistério;
- 2- Classe: são os cargos e funções-atividades de mesma natureza;
- 3- Carreira do Magistério: o conjunto de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério;
- 4- Quadro do Magistério: são os cargos e funções-atividades de professores e profissionais que oferecem suporte pedagógico da Secretaria da Educação.

O Quadro do Magistério (QM), no Estado de São Paulo, é composto por duas classes, a dos docentes e a de suporte pedagógico. A classe dos docentes se divide em Professor de Educação Básica I (PEB I) que leciona no Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e Professor de Educação Básica II (PEB II) que leciona no Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e nas três séries do Ensino Médio.

A classe de suporte pedagógico é composta pelo Diretor de Escola, pelo Supervisor de Ensino e pelo Dirigente Regional de Ensino.

Professor Coordenador e Vice-Diretor não são considerados cargos, mas são denominados oficialmente “postos”<sup>14</sup>, então, temos o posto de Coordenador Pedagógico e o posto de Vice-Diretor. A existência desses postos, nas unidades escolares, dependerá do tamanho da escola, isto é, do número de salas de aula e conseqüentemente do número de alunos.

Entre outras regulamentações, o artigo 10 do Plano de Carreira de 1997 propôs novas jornadas semanais de trabalho docente constituídas de “horas em atividade com os

---

<sup>14</sup> Não há concurso público para assumir os postos de Coordenador Pedagógico e Vice-Diretor.



alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha”. (SÃO PAULO, 1998).

Ainda de acordo com a Lei Complementar n.º 836/97, as jornadas de trabalho podem ser:

- 1- Jornada Básica de Trabalho Docente: 30 horas
  - 25 horas em atividades com alunos.
  - 5 horas de Trabalho Pedagógico, sendo 2 na escola ( Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC) e 3 em qualquer outro local.
- 2- Jornada Inicial de Trabalho Docente: 24 horas
  - 20 horas em atividades com alunos.
  - 4 horas de Trabalho Pedagógico, sendo 2 na escola (HTPC) e 2 em local de livre escolha.

No Estado de São Paulo, o Ciclo I do Ensino Fundamental, organizado em regime de Progressão Continuada, a partir de 1997, corresponde ao antigo Ciclo Básico de dois anos e às 3ª e 4ª séries do Ensino de 1º grau.

O docente que leciona no Ciclo I se enquadra na Jornada Básica de Trabalho Docente. Trabalha 25 horas em atividades com os alunos, 2 horas na escola, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e 3 horas em qualquer outro local, também em horário de Trabalho Pedagógico.

Esse docente não pode assumir mais de uma sala de Ciclo I, mas pode atuar ao mesmo tempo em aulas de reforço ou, se tiver habilitação, administrar aulas no Ciclo II do Ensino Fundamental ou nas classes de Ensino Médio, completando com aulas suplementares a sua jornada de trabalho.

Os docentes que se enquadram nas Jornadas Inicial ou Básica podem exercer carga suplementar de trabalho (Artigo 15, Lei Complementar n.º 836/97) e essa carga suplementar corresponde ao número de horas trabalhadas pelo docente, além daquelas fixadas para a sua jornada. (Artigo 16, Lei Complementar n.º 836/97).

As horas que correspondem à carga suplementar também são constituídas em atividades com os alunos, em horas de trabalho pedagógico na escola e em horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, mas a carga suplementar não poderá ultrapassar o limite de 40 horas semanais.

Se um professor leciona no Ciclo I, por exemplo, ele tem uma carga horária de 25 horas-aula mais 5 horas de trabalho pedagógico. Somente poderá completar a sua jornada semanal com até 8 horas-aula (de reforço, no Ciclo II ou no Ensino Médio) e serão acrescentadas 2 horas de trabalho pedagógico.

#### **4 - Conclusões Parciais**

A carga horária de trabalho dos professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental é um aspecto importante a ser considerado, pois essa carga horária é uma condição para o desenvolvimento do trabalho dos docentes.

No Estado de São Paulo, as cargas horárias dos professores sofreram alterações nas décadas de 1980 e 1990 de acordo com as reformas educacionais.

Sintetizamos no quadro a seguir as legislações que normatizaram as jornadas de trabalho dos docentes do Estado de São Paulo.

**QUADRO 2 - JORNADAS DE TRABALHO DOCENTE – ESTADO DE SÃO PAULO**

ANO	LEGISLAÇÃO	JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	CARGA HORÁRIA POSSÍVEL / DENOMINAÇÕES
1978 / 1979	Lei Complementar nº 201/78 Decreto nº 14.329/79 (trataram da organização do Estatuto do Magistério e das Jornadas de Trabalho Docente)	- Jornada Integral de Trabalho Docente = 40 horas 36 horas-aula 04 horas-atividade - Jornada Completa de Trabalho Docente = 30 Horas 27 horas-aula 03 horas-atividade - Jornada Parcial de Trabalho Docente = 20 horas 18 horas-aula 02 horas-atividade	→ Carga horária possível ao PI (Professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau)  → Carga horária possível ao PI (Professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau)
1985 / 1986	Lei Complementar nº 444/85 Decreto nº 24.632/86 (trataram da organização do Estatuto do Magistério e da regulamentação das Jornadas de Trabalho Docente).	- Jornada Integral de Trabalho Docente = 40 horas 32 horas-aula (atividades com alunos) 08 horas-atividade (atividades em local livre) - Jornada Completa de Trabalho Docente = 30 horas 24 horas-aula (atividades com alunos) 06 horas-atividade (atividades em local livre) - Jornada Parcial de Trabalho Docente = 20 horas 16 horas-aula (atividades com alunos) 04 horas-atividade (atividade em local livre)	→ Carga horária possível ao PI (Professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau)  → Carga horária possível ao PI (Professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau)
1988	Decreto nº 28.170/88 Resolução SE nº 17/88 (estabeleceram a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico)	- Jornada Única = 40 horas 26 horas-aula (atividades com alunos) 06 horas-aula (trabalho pedagógico na escola) 08 horas-atividade (atividades em local livre)	→ Carga horária possível ao PI (Professor de Ciclo Básico)
1991	Decreto nº 34.035/91 Decreto nº 34.036/91 (referentes à implantação do Projeto Escola Padrão e à disposição sobre a Jornada de Trabalho Docente do pessoal em Escola Padrão).	- Jornada Integral de Trabalho Docente = 40 horas (período diurno) 26 horas-aula 06 horas em atividades pedagógicas na escola 08 horas-atividade - Jornada Completa de Trabalho Docente = 30 horas (período noturno) 20 horas-aula 04 horas em atividades pedagógicas na escola 06 horas-atividade - Jornada Integral de Trabalho Docente mais carga suplementar = 44 horas 30 horas-aula (em sala de aula) 05 horas (atividades pedagógicas na escola) 09 horas-atividade (atividades em local livre) - Jornada Integral de Trabalho Docente = 40 horas 26 horas-aula (em sala de aula) 06 horas-aula (atividades pedagógicas na escola) 08 horas-atividade (atividades em local livre)	→ Carga horária possível ao PI (Professor de CB e de 3ª e 4ª séries do 1º grau)  → Carga horária possível ao PI (Professor de CB e de 3ª e 4ª séries do 1º grau)
1997	Lei Complementar nº 836/97 (instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Magistério)	- Jornada Básica de Trabalho Docente = 30 horas 25 horas (atividades com alunos) 02 horas (trabalho pedagógico coletivo) 03 horas (trabalho pedagógico-local livre) - Jornada Inicial de Trabalho Docente = 24 horas 20 horas (atividades com alunos) 02 horas (trabalho pedagógico coletivo) 02 horas (trabalho pedagógico-local livre)	→ Carga horária possível aos PEBI (Professor de Educação Básica I – Ciclo I do Ensino Fundamental)

Analisando o quadro percebemos que:

-As jornadas de trabalho dos Professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau (PI), nas legislações de 1978/1979 e de 1985/1986, são semelhantes quanto à organização em horas-

aula (atividades com os alunos) e em horas-atividade (realizadas em local de livre escolha dos docentes); nas diferentes Jornadas de Trabalho, os professores não tinham que cumprir horas-atividade na escola, somente em local de livre escolha e as duas legislações também ofereciam ao PI a oportunidade de trabalhar com uma só classe (Jornada Parcial) ou com duas classes (Jornada Integral).

-A legislação de 1985/1986 diminuiu a carga horária das horas-aula (atividades com os alunos) e aumentou as horas-atividade (atividades em local de livre escolha) em todas as jornadas de Trabalho Docente, sem alterar as cargas horárias semanais.

-A legislação de 1988 – Jornada Única – atendeu à implantação do Ciclo Básico que vinha acontecendo desde 1984. O Professor I atuava somente numa classe de Ciclo Básico e teve a carga horária com os alunos diminuída (26 horas-aula) e uma quantia de horas para desenvolver o trabalho pedagógico, bem significativa (14 horas). A novidade foi a possibilidade de trabalhar 6 horas-aula na escola com o professor coordenador.

Mas essa jornada, que possibilitou ao professor desenvolver o trabalho somente com uma classe e ainda contar com horas para estudos, discussões sobre o Ciclo Básico, entre outras atividades, só se aplicava para as duas séries iniciais do ensino de 1º grau (Ciclo Básico) e não para as outras séries (3ª e 4ª).

-As jornadas de trabalho, possíveis aos professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau (PI), normatizadas pelas legislações de 1991, apresentam semelhanças com a legislação de 1988 (Jornada Única). O Professor I trabalhava somente numa classe de CB ou de 3ª e 4ª séries e contava com 14 horas-atividade que eram realizadas na escola e em local de livre escolha.

No entanto, essas condições não foram oferecidas para todas as escolas, pois essas jornadas só aconteceram para os docentes que lecionavam em escolas favorecidas pelo Projeto “Escola-Padrão”.

-A jornada de trabalho instituída pelo Plano de Carreira (1997), em vigor, reduziu a carga horária das atividades que o Professor de Educação Básica I (PEB I) desenvolve com os alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Também reduziu as horas de trabalho pedagógico a serem cumpridas na escola e em local de livre escolha, mas igualou a jornada de trabalho docente para todo o Ciclo I. O professor do Ciclo I trabalha somente com uma turma (30 horas semanais), mas pode chegar a uma carga de 40 horas semanais, lecionando para turmas de reforço ou, se graduado, em classes de Ciclo II e Ensino Médio. É a carga suplementar de 8 horas-aula mais 2 horas de trabalho pedagógico.

-Observando e comparando as jornadas de trabalho dos docentes que atuavam no sistema seriado (1ª a 4ª séries do 1º grau) 1978/1979 e 1985/1986 com a jornada do professor do Ciclo I (Ensino Fundamental) 1997, verificamos que as horas em atividades com os alunos e em atividades pedagógicas não tiveram uma alteração significativa diante das exigências que a prática pedagógica em ciclos de aprendizagem requer.

Na hipótese de um professor lecionar somente para uma turma de Ciclo I, terá ele uma carga horária semanal de 25 horas ministrando aulas para as crianças; 2 horas de trabalho pedagógico na escola que “deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizados pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos” (artigo 13 da Lei Complementar n.º 836/97) e 3 horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente que “destinam-se à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos” (parágrafo único, artigo 13 da Lei Complementar n.º 836/97).

Nos anos de 1978/ 1979 e 1985/ 1986, o sistema de ensino do Estado de São Paulo estava organizado em séries anuais, exceto as duas primeiras séries do 1º grau, que havia, desde 1984, sido organizadas em um ciclo de dois anos (Ciclo Básico).

As cargas horárias “Jornada Única” (1988) e as do Projeto “Escola Padrão” (1991) apresentavam uma quantidade de horas de trabalho pedagógico (na escola e em local de livre escolha) superiores, quando comparadas com as horas-atividade dos anos de 1978/ 1979 e 1985/ 1986. O total de 14 horas-aula semanais que o professor dispunha para preparar aulas, corrigir trabalhos dos alunos, atender alunos com dificuldades de aprendizagem e atender os pais, entre outras atividades, oferecia condições mais favoráveis para o desenvolvimento do seu trabalho.

Uma das reformas educacionais que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo implantou, na década de 1990, em sua rede de ensino, foi o regime de Progressão Continuada e a instituição dos Ciclos I e II no Ensino Fundamental.

O sistema de ciclos exige dos professores um trabalho diferenciado, pois espaço, tempo, currículo e avaliação escolares, entre outros aspectos, devem ser reestruturados.

Entretanto, as horas de trabalho pedagógico da jornada de trabalho do professor que leciona para o Ciclo I do Ensino Fundamental, a partir de 1997, foram diminuídas, se comparadas com as horas da “Jornada Única” (1988) e com as horas das “Escolas-Padrão” (1991). Os dirigentes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo entenderam que a rede de ensino não poderia manter, num mesmo sistema de ensino, escolas com padrões

diferentes, uma vez que o Projeto Escola Padrão não se estendeu a todo o Estado. Assim, a partir de 1995, todas as unidades escolares tornaram-se iguais quanto à sua organização.

O professor passou a contar com cinco horas semanais de trabalho pedagógico (na escola e em local de livre escolha) para realizar, entre outras atividades: preparação de aulas, correção de trabalhos dos alunos, atendimento aos pais, discussão com os colegas sobre a prática pedagógica e organização de projetos interdisciplinares.

Diante do exposto, fica a dúvida, se a política da Secretaria de Estado da Educação teve a intenção de promover uma verdadeira organização do ensino em ciclos, ou se apenas pretendeu promover a promoção automática disfarçada sob o regime de Progressão Continuada.

Como afirmava Antonio Ferreira de Almeida Júnior em 1956, é preciso antes de se proclamar a promoção automática no Brasil, preparar o espírito dos professores para a adesão e criar condições nas escolas para que não haja prejuízo para os alunos.<sup>15</sup>

A quantidade de horas de trabalho pedagógico (coletivo ou em local de livre escolha), determinada pela Lei complementar n.º 836/97, deveria ser maior, pois sendo parte do processo de trabalho docente se constitui no tempo de preparação para a atividade principal que é a aula, mas o aspecto econômico foi priorizado em detrimento do pedagógico.

---

<sup>15</sup> Esta preocupação de Almeida Júnior foi exposta na Conferência proferida em 1956 “Repetência ou Promoção Automática” In: Série Estudos e Normas, CEE, São Paulo 2002, n.º 7, p. 72.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos este trabalho, partimos da compreensão de que todo conhecimento é dinâmico, inacabado e que deve ser considerado uma atividade social. Por isso, nos sentimos unidos aos pesquisadores que nos serviram com suas pesquisas e àqueles que poderão fazer uso deste trabalho para aprofundar o tema que desenvolvemos.

Procuramos estudar, por meio da história da educação, as tentativas de implantação do sistema de ciclos nas escolas estaduais de São Paulo e fazer a relação com a jornada de trabalho dos docentes do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Também buscamos observar os contextos políticos e as reformas educacionais do Estado de São Paulo, nas décadas de 1980 e 1990, para compreendermos melhor a política dos ciclos de aprendizagem da Secretaria da Educação e o trabalho do professor neste tipo de organização escolar.

Contextualizando o nosso objeto de estudo e trazendo a nossa interpretação para a realidade que estudamos, nos deparamos com a questão administrativa da área educacional. Mais que propor reformas pedagógicas, a preocupação maior dos administradores responsáveis pela educação estadual sempre foi com reformas administrativas e com o gerenciamento da educação pública.

Como podemos verificar, o resgate da história do ensino primário do Estado de São Paulo (Capítulo I) demonstrou que algumas das reformas implantadas no sistema escolar paulista, após a Proclamação da República (1889), se voltaram para uma organização do sistema de ensino que reduzisse os custos da educação, inclusive, por meio da não reprovação dos alunos.

Os grupos escolares paulistas foram construídos a partir de 1894, segundo a concepção racional de organização, pois uma sala de aula era composta por um certo número de alunos de mesma idade que estudavam um mesmo conteúdo e que pertenciam a uma série específica, originando assim, o sistema de ensino graduado, isto é, dividido em séries anuais.

A escola foi estruturada segundo o princípio da homogeneidade, ou seja, considerando a possibilidade de todos os alunos aprenderem ao mesmo tempo.

A pretensão de diminuir os índices de reprovação e, conseqüentemente, os gastos com a educação no Estado de São Paulo não é recente. Com exceção das décadas de 1930 e 1940, podemos afirmar que, das décadas de 1920 a 1990, existiram projetos de educadores preocupados com os índices de reprovação e com os gastos gerados por esta realidade. Esses

projetos implicavam a introdução de ciclos de aprendizagem e com eles o fim da reprovação. No entanto, os idealizadores dos primeiros projetos de organização do ensino em ciclos alertavam para a necessidade de mudanças estruturais no sistema de ensino.

As medidas implantadas na política educacional do Estado de São Paulo, nas décadas de 1980 e 1990, apresentadas nos Capítulos II e III, evidenciaram a preocupação com reformas em nível administrativo.

O período de 1983 a 1994 foi marcado pela descontinuidade na administração da educação do Estado, devido à passagem de nove secretários pela Secretaria da Educação.

As reformas educacionais de 1995 a 2001 tiveram como uma de suas metas a implantação de novos mecanismos de gerenciamento da Secretaria.

Durante o período em que Mário Covas governou o Estado de São Paulo, a professora doutora Rose Neubauer esteve à frente da Secretaria da Educação do Estado por aproximadamente sete anos. A política educacional, adotada por esta Secretária de Educação, voltou-se para o enxugamento da máquina administrativa e teve, como discurso, a qualidade do ensino, para atingir a diminuição dos gastos com educação. Basta observarmos os três eixos da nova política educacional: Racionalização Organizacional, Mudanças nos Padrões de Gestão e Melhoria da Qualidade do Ensino.

Comparando a implantação do Ciclo Básico, nas duas primeiras séries do 1º grau (1983), com a instituição da Progressão Continuada no Ensino Fundamental (1997), podemos inferir que ambas objetivaram a diminuição ou erradicação dos índices de reprovação.

A preocupação com a redução dos gastos públicos também fica aparente quando se propôs para os professores que atuavam no Ciclo Básico uma jornada semanal de trabalho condizente com o trabalho em ciclo de aprendizagem. Esta, entretanto, não teve continuidade com a instituição da Progressão Continuada, visto que houve redução do tempo destinado ao preparo da aula e para as atividades depois das aulas.

A orientação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo feita às escolas, sobre a organização do ensino na rede estadual a partir de 1998, e que abordamos no Capítulo IV, nos permite afirmar que os administradores nunca se preocuparam em montar uma estrutura para o sistema educacional que possibilitasse o verdadeiro trabalho em ciclos plurianuais.

A estrutura do ensino, assumida pela Secretaria da Educação, é seriada, anual e organizada segundo a concepção da homogeneidade. O regime (forma de organização escolar) da Progressão Continuada também é declarado como a forma de evoluir nas séries, sem a reprovação.



Diante disso, é possível afirmar que os responsáveis pela política educacional, mais uma vez, promoveram uma reforma administrativa para resolver a questão dos altos índices de reprovação e dos gastos gerados pela reprovação. Essa reforma foi idealizada por meio de resoluções, atos eminentemente administrativos, não tendo sido discutida pelos deputados estaduais, que são os representantes legais da população, na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo.

Dos autores lidos e das legislações analisadas para a realização dos estudos sobre a relação entre ciclos de aprendizagem e jornada de trabalho docente no Estado de São Paulo, verificamos que faltou coerência à Secretaria da Educação, pois ao mesmo tempo em que reconhecia a necessidade do planejamento das aulas e do trabalho posterior às aulas, o plano de carreira implantado não oferece uma carga horária que atenda às reais condições de trabalho em sistema de ciclos.

Entendemos que num sistema de ensino organizado em ciclos é preciso levar em conta os tempos de aprendizagem dos alunos, isto é, oferecer aos educandos mais tempo para a sua formação.

Os agrupamentos de alunos precisam de objetivos claros para serem atingidos em longo prazo e o grupo de professores que atuam nestes agrupamentos discute diariamente, na escola, o planejamento, a execução e a avaliação de ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem dos alunos.

O trabalho do professor num sistema de ensino ciclado ultrapassa os limites da sala de aula, pois, em equipe, é possível encontrar possíveis soluções para algumas questões, por exemplo, a qualidade do ensino.

Como evidenciamos no Capítulo V, para os dirigentes da Secretaria da Educação, não seria necessário oferecer aos docentes uma jornada semanal de trabalho que considerasse as necessidades do trabalho pedagógico que os ciclos de aprendizagem requerem, uma vez que o seu interesse se dirigia à racionalização dos custos e à diminuição dos índices de reprovação. A melhoria da qualidade do ensino não esteve, ao que tudo indica, entre as preocupações dos responsáveis pela política educacional paulista.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não demonstrou a intenção de eliminar a organização seriada do sistema de ensino público, pois esta é a experiência que se tem desde a implantação dos grupos escolares no final do século XIX.

Diante do exposto, verificamos que o Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo, não tem um sistema de ensino organizado em ciclos, mas sim um sistema de ensino seriado, no qual não há reprovação ao longo de quatro séries, sejam as iniciais (1ª a 4ª) ou

finais (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>). A “não reprovação” se legitima, em nível do discurso, pelo regime da Progressão Continuada.

Na verdade há um problema estrutural, isto é, a escola prevalece como uma instituição burocrática que organiza o sistema de ensino de modo seriado e anual.

Aparentemente a discussão sobre a jornada de trabalho do professor não caminhou juntamente com a discussão de reformas necessárias no âmbito pedagógico que o sistema de ciclos exige, não havendo dessa forma, relação entre os ciclos de aprendizagem e a jornada semanal de trabalho dos professores.

Não é nossa pretensão dar por esgotado o assunto pesquisado, mas esperamos contribuir para que outras investigações sobre a organização do ensino em ciclos e a jornada de trabalho docente do Estado de São Paulo venham a ser realizadas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira de. Repetência ou promoção automática. *Série Estudos e Normas*, São Paulo, n. 7, p. 72-80, 2002.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- AZANHA, José Mário Pires. Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. In: FÓRUM DE DEBATES, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s. n.], 2002, p. 127-130.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOOL, Jaqueline (Org.). *Ciclos da escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 65-71.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. In: FÓRUM DE DEBATES, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s. n.], 2002. p. 37-45.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n. 42, p. 105-142, maio-ago. 2001.
- BORGES, Zacarias Pereira. *Política e educação: análise de uma perspectiva partidária*. Campinas: Hortograf, 2002.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1961.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 11 ago. 1971.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.
- BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CORTELLA, Mario Sergio. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: FÓRUM DE DEBATES, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s. n.], 2002, p. 25-35.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DIÁRIO OFICIAL DE SÃO PAULO. Seção I de 06/05/05. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005. p. 15.

DICIONÁRIO Larousse Cultural da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 227.

DURAN, Marília Claret Geraes. A cultura do ciclo básico: uma leitura dos referenciais político-pedagógicos através dos seus documentos oficiais. In: PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. *Ciclo Básico em São Paulo: memórias da Educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.p. 83-111.

DUTRA JUNIOR, Adhemar F.et al. *Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília: MEC, 2000.

FÓRUM DE DEBATES, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s. n.], 2002.

FUNDEF. *O que é FUNDEF*. Disponível em: < <http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/>>. Acesso em: 13 nov. 2005.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1980.

GATTI, Bernadete. Progressão continuada: discussão a partir do que pensam as associações de classe sobre a questão. In: FÓRUM DE DEBATES, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s. n.], 2002. p.119-125.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira lei de diretrizes e bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. 2. ed. atual. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 59-101.

KNOBLAUCH, Adriane. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*.Araraquara: J.M., 2004.

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

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno.*Série Estudos e Normas*, São Paulo, n. 7, p. 82-91. 2002.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa: pensamento e ação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. A profissão de professor e dos profissionais da Educação Básica. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho. et al. *Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras*. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 291-300.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O que os professores de educação física têm a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos da escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 236-247.

MONTEIRO, Rosana Batista. *Resgatando o passado: o ciclo básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967*. 1996.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: E.P.U., 1974.

NEUBAUER, Rose. Descentralização da educação no estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 168-187.

NEUBAUER, Rose. Plano de carreira, vencimentos e salários dos integrantes do quadro do magistério. São Paulo: Secretaria da Educação, 1998. p. 7.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.

RISCAL, Sandra Aparecida. Gerenciamento de resultados na política educacional e a aritmetização do real. *Comunicações*, Piracicaba, ano 10, n. 1, p. 68-77, jun. 2003a.

RISCAL, Sandra Aparecida. Política educacional e modernização: uma análise da concepção de gerenciamento de resultados na política educacional paulista a partir de 1995. In: SEMINÁRIO ESTADUAL ANPAE – SP, Belo Horizonte. *Política e a administração da educação: teorias e práticas*, Belo Horizonte, n. 8, 2003b.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Avaliação e progressão continuada. *A construção da proposta pedagógica da escola – a escola de cara nova, planejamento*. São Paulo, p. 25-29, 2000.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 14.329- 29/11/1979*. Regulamenta o cap. V da lei complementar n.º 201 – 09/11/1978, que dispõe sobre jornadas de trabalho do pessoal docente do quadro do magistério: legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, SE/CENP, v. VIII, p. 110-119, 1979.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 24.632- 10/01/1986*. Regulamenta as jornadas de trabalho do pessoal docente do quadro do magistério. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1986.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 28.170- 21/01/1988*. Estabelece a jornada única discente e docente no ciclo básico das escolas estaduais. Ciclo Básico: legislação e normas básicas. São Paulo, SE/CENP, v. único, p. 19-21, 1988.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 34.035, 22/10/1991*. Dispõe sobre a instituição do projeto educacional “escola-padrão” na secretaria da educação. São Paulo: SE/CENP, v. único, 1994. p. 41-42,.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 34.036- 22/10/1991*. Dispõe sobre jornada de trabalho docente do pessoal do quadro do magistério, em “escola padrão”. São Paulo, SE/CENP, v. único, 1994. p. 43-44.

\_\_\_\_\_. *Lei complementar n.º 201- 09/11/1978*. Dispõe sobre o estatuto do magistério: legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. 6, 1978. p. 43-63.

\_\_\_\_\_. *Lei complementar n.º 444- 27/12/1985*. Dispõe sobre o estatuto do magistério Paulista. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1986.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar n.º 836- 30/12/1997*. Institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *A organização do ensino na rede estadual: orientação para as escolas*. São Paulo: SE, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Comunicado SE de 22/03/1995. Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, SE/CENP, v. XXXIX, 1995. p. 297-310.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, SE/CENP, v. XVI, 1983.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Resolução SE n.º 13- 17/01/1984. *Fixa normas atinentes ao ciclo básico*. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/13\\_1984.htm?Time=6/14/2006%20:04%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/13_1984.htm?Time=6/14/2006%20:04%20AM)>. Acesso em: 24 jul 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Resolução SE n.º 17- 28/01/1988. *Dispõe sobre jornada única no ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, v. único, 1988. p. 55-57.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Programação de reforma do ensino público do Estado de São Paulo*. São Paulo: SE, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária (perspectiva histórica e teoria)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SOUSA, Clarilza Prado de. Progressão continuada: discussão a partir do que pensam as associações de classe sobre a questão. In: FÓRUM DE DEBATES, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s. n.], 2002. p. 111-117.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: *USP fala sobre educação*. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 34-43.

SOUZA, Aparecida Neri de. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 1 (37), 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1980- 1910)*. São Paulo: FUNDUNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Lições da escola primária. In. SAVIANI, Dermeval. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 109-161.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2002.

TRAGTEMBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola do 3º milênio. In: *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 28, n. 111, abr./jun. 1999.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

WEY, Vera Lúcia. Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. In: FÓRUM DE DEBATES, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s. n.], p. 47-67.