

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Romildo Rocha Estevam

**REFLEXOS DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS NO ENSINO
MÉDIO: A OPINIÃO DOS GESTORES**

**São Caetano do Sul
2018**

ROMILDO ROCHA ESTEVAM

**REFLEXOS DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS NO ENSINO
MÉDIO: A OPINIÃO DOS GESTORES**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

Estevam, Romildo Rocha

REFLEXOS DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS NO ENSINO MÉDIO:
A OPINIÃO DOS GESTORES / Romildo Rocha Estevam; Orientador: Nonato
Assis de Miranda. – São Caetano do Sul, 2018.

130 f.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação) - Universidade
Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Progressão continuada. 4. Organização do
ensino em ciclos. 5. Políticas Educacionais. I. Miranda, Nonato Assis de. II.
Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 04/04/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (orientador)

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo (USCS)

Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto (Ufscar)

Dedicatória

À minha esposa, Edmea, às minhas filhas, aos meus pais e a todos os meus familiares, por terem sido essenciais nessa caminhada, pois, mesmo nas horas mais difíceis, souberam entender minhas ausências e minhas chatices, incentivando-me e me fortalecendo, permitindo, assim, que concluísse mais esta etapa em minha vida.

Meu porto seguro são vocês!

Agradecimentos

Várias foram as pessoas que contribuíram para que este estudo fosse realizado e concretizado, às quais venho por meio deste fazer um agradecimento especial:

Ao Professor Doutor Nonato Assis de Miranda, meu orientador, agradeço novamente pelo apoio, compreensão, estímulo e paciência. Pela contribuição e pela forma de condução nas orientações, levando-me a ponderações, reflexões e à quebra de paradigmas.

Especialmente, ao Prof. Dr. Leandro Campi Prearo, por suas inestimáveis contribuições acerca da questão metodológica na realização da pesquisa; ao Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto, por sua disponibilidade e cooperação em participar da banca; e ao Prof. Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza, pelas valorosas sugestões e direcionamentos realizados na banca de Qualificação.

E a todos os professores do mestrado, pela eficiência no trabalho realizado, pelas provocações, desconstruções, construções e mudanças.

À Eliana Vileide, a quem chamo aqui de “madrinha acadêmica”, por ter me apresentado o Programa de Pós-Graduação, pelo qual me inseri neste ambiente acadêmico de construção e transformação.

Aos gestores das escolas pesquisadas.

À minha família, pela força, incentivo, compreensão e apoio sempre que minhas forças estavam por ruir.

*Quando a educação não é libertadora,
o sonho do oprimido é ser o opressor.*
Paulo Freire

RESUMO

A organização do ensino em ciclos, no Brasil, é um assunto que está inserido nas discussões de especialistas, pesquisadores e educadores desde a década de 1920, mas, historicamente, foi a partir da década de 1980, que o tema ganhou destaque nas políticas educacionais. Os ciclos possibilitaram uma nova forma de organizar o tempo e o espaço escolar, em contraposição à clássica forma seriada cujo objetivo maior é a superação do fracasso escolar que se expressa, principalmente, pelas altas taxas de reprovação dos estudantes da educação básica. Contudo, se por um lado os ciclos de aprendizagem se constituíram em uma política progressista, por outro, quando atrelados à progressão continuada, assumem uma concepção mais conservadora, privilegiando tão somente a correção do fluxo escolar. Assim, o objetivo precípuo da presente pesquisa foi identificar as opiniões de gestores escolares acerca dos reflexos da organização do ensino em ciclos, bem como do regime de progressão continuada no que se refere ao desempenho dos estudantes no ensino médio. Para dar conta desse objetivo, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada, com 14 diretores de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino nos municípios de Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, Estado de São Paulo. Os resultados mostram que, na opinião da maioria dos gestores, esse modelo de organização curricular, apesar de representar uma alternativa à redução da exclusão escolar, deixa lacunas de aprendizagem nos alunos do ensino fundamental, as quais interferem no desempenho dos estudantes no ensino médio. Cumpre destacar que esses resultados não podem ser generalizados, pois refletem tão somente a opinião de um grupo de gestores de uma determinada região. Não podem, portanto, representar uma apologia à escola seriada. Contudo, servem de alerta para gestores escolares, bem como para professores, a fim de que repensem a gestão do currículo em prol da melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Gestão escolar. Ciclos de aprendizagem. Progressão continuada. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The organization of teaching in cycles in Brazil is a theme that has been inserted in the discussions of specialists, researchers and educators since the 1920s, but historically, it was from the 1980s that the theme gained prominence in educational policies. Cycles have made possible a new way of organizing school time and space, as opposed to the classic serial form whose main objective is to overcome school failure, which is expressed mainly by the high failure rates of students in basic education. However, if on the one hand the learning cycles were a progressive policy, on the other, when linked to the continuous progression, they assume a more conservative conception, privileging only the correction of the school flow. Thus, the main objective of this research was to identify the opinions of school managers about the reflexes of the organization of teaching in cycles, as well as the regime of continuous progression regarding the performance of students in high school. To accomplish this goal, a qualitative research was conducted, through a semi-structured interview, with 14 public school principals from the State Education Network in the municipalities of Mauá, Ribeirão Pires and Rio Grande da Serra, State of Sao Paulo. The results show that, in the opinion of most school principals, this model of curricular organization, despite representing an alternative to reduce the school exclusion, leaves learning gaps in elementary school students, which interfere in the performance of students in high school. It should be noted that these results cannot be generalized, as they reflect only the opinion of a group of managers of a finished region. They cannot, therefore, represent an apology to the serial school. However, they serve as a warning for school principals as well as for teachers to rethink curriculum management to improve the quality of education.

Keywords: School principal. Learning cycles. Continued progression. Educational policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Nuvem de palavras

103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Níveis de Proficiência do Saesp	61
Quadro 2	Classificação e descrição dos níveis de proficiências	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Gênero dos gestores participantes da pesquisa

79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultado do Ideb - Mauá - ensino fundamental	58
Tabela 2	Resultado do Ideb - Ribeirão Pires - ensino fundamental	59
Tabela 3	Resultado do Ideb - Rio Grande da Serra - ensino fundamental	60
Tabela 4	Desempenho (ensino médio) da Diretoria de Ensino de Mauá	62
Tabela 5	Desempenho (ensino fundamental) da Diretoria de Ensino de Mauá	63
Tabela 6	Perfil dos diretores entrevistados	78
Tabela 7	Desempenho no Saesp - Língua Portuguesa - ensino médio	107
Tabela 8	Desempenho no Saesp - Matemática - ensino médio	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MP	Mestrado Profissional
SE	Secretaria da Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
1.1	Objetivo geral	33
1.2	Objetivos específicos.....	33
1.3	Justificativa	34
2	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NO BRASIL.....	37
2.1	Os desafios da gestão escolar na escola organizada em ciclos.....	46
3	MÉTODO	55
3.1	A educação da rede estadual paulista na jurisdição da diretoria de ensino região de Mauá	55
3.2	A educação fundamental na Diretoria de Ensino Região de Mauá	55
3.3	A educação de nível médio na Diretoria de Ensino Região de Mauá	60
3.4	Procedimentos Metodológicos da pesquisa	65
3.5	Universo da pesquisa	67
3.6	Coleta de dados.....	67
3.7	Análise dos dados	70
4	APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS	77
4.1	Criando as categorias.....	79
4.2	Categoria 1: Os ciclos de aprendizagem no ensino fundamental e o desempenho estudantil no ensino médio	80
4.3	Categoria 2: Progressão e indicadores educacionais.....	87
4.4	Categoria 3: O desafio da gestão no cumprimento de metas no ensino médio.....	92
4.5	Categoria 4: Progressão continuada <i>versus</i> promoção automática	96
4.6	A lexicografia dos gestores escolares acerca da escola organizada em ciclos e sob o regime de progressão continuada e seus reflexos no ensino médio	102
4.7	O desempenho dos estudantes do ensino médio nas avaliações em larga escala	105
5	PRODUTO: OFICINA DE INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE NO ENSINO MÉDIO	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS.....	117
	Apêndice A – Guia de entrevista	125
	Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	127

1 INTRODUÇÃO

Quando se analisa a organização do ensino em ciclos, em geral, pensa-se, a priori, que se faz referência a uma política pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Contudo, ao se investigar a literatura que trata do assunto, constata-se que, ao contrário, a organização escolar em ciclos é anterior à implantação desse dispositivo legal.

Grosso modo, cronologicamente, a organização do ensino em ciclos se divide em quatro fases. As primeiras experiências datam da década de 1920, quando foi proposta a implantação da promoção automática do ensino primário paulista; uma segunda experiência deu-se na década de 1950, quando se tentou implementar, no Brasil, um modelo de organização curricular tendo como base as experiências britânicas e norte-americanas.

Embora essas duas tentativas tenham ficado muito mais centradas no âmbito do discurso do que das políticas efetivas, elas acabaram por influenciar a implantação de experiências isoladas e a fomentar debates e discursos que serviram de referência para dar continuidade ao projeto.

Contudo, na década de 1960, a organização do ensino em ciclos foi regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), na medida em que permitiu aos sistemas de ensino, em caráter experimental, organizar em ciclos as duas primeiras séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, isso seria possível somente após discussão e aprovação por parte do Conselho Estadual.

Na década seguinte, este tema de grande relevância (ALAVARSE, 2009) nas políticas educacionais passou, portanto, a fazer parte de reformas curriculares de vários estados, tal como foi o caso do Estado de São Paulo.

A década de 1990 representa, com efeito, um divisor de águas entre a escola seriada e os ciclos de aprendizagem. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) se constitui como um marco regulatório da organização do ensino em ciclos, provocando, desde então, acirrados debates entre educadores, pesquisadores e representantes das secretarias estaduais e municipais que implantaram esse formato de organização do ensino.

Cumpra destacar que o acaloramento desses debates se deu porque, para além da organização do ensino em ciclos, instituiu-se o regime de progressão continuada, constituindo-se, portanto, em uma política educacional conservadora (MAINARDES, 2006), cujo objetivo primordial tem sido a correção de fluxo e o fim da reprovação. Em razão disso, passou a ser chamada de promoção automática (JACOMINI, 2004; MAINARDES, 2006), fazendo com que professores e até mesmo gestores escolares se posicionassem contrariamente à implementação dessa política.

É oportuno ressaltar também que, a despeito das críticas aos pressupostos políticos que se encontram por trás da organização do ensino em ciclos e da progressão continuada, esse modelo curricular representou uma alternativa à escola seriada que, historicamente, imperou na organização dos sistemas de ensino público e privado.

Grosso modo,

Em consonância com uma estrutura social que opera conforme o princípio da seletividade e da exclusão, a escola seriada cumpriu a função de reprodutora da estratificação social. Ela reforçou, apesar de não se propor a isso estruturalmente, por meio da reprovação e da evasão, o lugar “reservado” às diferentes classes sociais. Salvo raras exceções, os repetentes e evadidos da escola são os mesmos excluídos socialmente. Nesse sentido, a escola pública ainda não conseguiu construir uma dinâmica interna que pudesse contrapor-se à dinâmica social e consolidar-se, efetivamente, como um espaço público e democrático (JACOMINI, 2004, p. 403).

Na expectativa de propor mudanças a esse cenário, a década de 1980 se constitui como marco de um modelo diferente do tradicional de pensar a organização escolar. Contudo, é indiscutível que, com a promulgação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), notadamente pela incorporação da possibilidade da organização do ensino em ciclos, assiste-se a um sensível acréscimo de experiências de novos formatos de se pensar a temporalidade da aprendizagem dos alunos.

Assim, em conformidade com o contido no artigo 23 da referida lei, a partir de então, a educação pode se organizar:

[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 14).

A despeito desse leque de possibilidades, o que se constata é que os ciclos passaram ter preferência, por parte dos sistemas de ensino, na definição de políticas educacionais; no entanto, esta opção não se deu por acaso. Ao contrário, representou uma alternativa encontrada pelo poder público para enfrentar o fracasso escolar, com o pretexto de se garantir a aprendizagem em uma perspectiva contínua (PERRENOUD, 2004).

O pressuposto básico dessa política é que [...] "a implantação de Ciclos de Aprendizagem em uma rede de ensino constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação de alunos" (STREMEL, 2013, p. 813).

Contudo, se tradicionalmente a educação básica, no Brasil, tinha uma organização nitidamente marcada pela linearidade e pela temporalidade do currículo, cuja característica mais significativa era a reprovação ao término de cada série (ano), a implantação dos ciclos de aprendizagem representou uma quebra de paradigma, tanto no que diz respeito aos professores quanto aos gestores, tendo em vista que esse novo formato:

a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado para construir novas competências (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Essas exigências fizeram com que professores e gestores repensassem suas práticas, especialmente em relação ao olhar a respeito da avaliação da aprendizagem que, até então, tinha um caráter muito mais seletivo do que formativo, fator que invariavelmente contribuía para o aumento da reprovação, da evasão e do abandono escolar.

Assim, os ciclos escolares, presentes em alguns estados brasileiros, sobretudo a partir da década de 1960 (cujos formatos foram aprimorados), correspondem à intenção de regularizar o fluxo dos alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência (BARRETTO; MITRULIS, 2001; ALAVARSE, 2009). Tal processo é possível porque "um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação" (PERRENOUD, 2004, p. 35), haja vista que compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries

anuais, organizadas em blocos cuja duração é variável, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para uma determinada etapa e nível de ensino (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Nesses termos, as diferentes propostas e ciclos contribuíram para redefinir problemas de acordo com a realidade de cada estado ou município, considerando-se a análise das urgências sociais da época, do ideário pedagógico predominante e do contexto educacional existente.

Portanto, independentemente das tônicas de cada momento histórico, o desafio essencial, ou seja, o da correção de fluxo, reafirmou a urgência da universalização das oportunidades de acesso, bem como o provimento de meios de permanência do aluno na escola, com o intuito de lhe garantir tanto uma aprendizagem efetiva e como uma educação de qualidade (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Isso seria possível porque os ciclos de aprendizagem representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo, a qual decorre do regime seriado durante o processo de escolarização.

Na escola organizada em ciclos, a ordenação do tempo se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de modo a favorecer o trabalho com estudantes de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando, assim, assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período (BARRETTO; MITRULIS, 1999).

Ademais,

[...] a opção por esse regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada, ou seja, a concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem, que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais envolvidos com os ciclos. Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorre com a proposta de ciclos escolares e que tem ganho crescentes adeptos por parte dos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 103-104).

Problema de pesquisa

A problematização do presente trabalho se assenta na seguinte indagação: sob a perspectiva dos gestores escolares, até que ponto a organização do ensino em ciclos, no ensino fundamental, em regime de progressão continuada, repercute no desempenho dos estudantes do ensino médio?

Hipótese

A incompreensão dos objetivos e princípios dos ciclos, bem como da progressão continuada, procedimentos estes adotados no ensino fundamental da Rede Estadual Paulista, tende deixar lacunas de aprendizagem cujas consequências recaem sobre o desempenho escolar do estudante no ensino médio.

1.1 Objetivo geral

Com este trabalho, pretende-se identificar o posicionamento de gestores de escolas públicas de ensino fundamental e médio sob a jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Mauá acerca dos resultados de aprendizagem dos estudantes do ensino médio cuja formação prévia deu-se em um regime organizado em ciclos de aprendizagem, em conformidade com o regime de progressão continuada.

1.2 Objetivos específicos

- analisar o ponto de vista dos gestores escolares no que concerne aos reflexos da escola organizada em ciclos no desempenho dos alunos do ensino médio;
- confrontar os resultados dos indicadores das avaliações externas das escolas investigadas com as opiniões de seus gestores;
- elencar as expectativas dos gestores das escolas de ensino médio em relação aos alunos procedentes do ensino fundamental da escola organizada em ciclos;

- propor a realização de uma oficina que integre estudantes do ensino fundamental com a cultura do ensino médio, subsidiando estes, bem como os gestores, que receberão discentes mais ambientados com esse nível de ensino.

1.3 Justificativa

A proposição para se realizar esse estudo surgiu porque o presente pesquisador – durante sua trajetória como professor de Educação Básica, na jurisdição da Diretoria de Ensino de Mauá, por mais de 30 anos – acompanhou a implantação da organização da escola em ciclos, bem como da progressão continuada na Rede Estadual Paulista, mudança esta que em breve completará 20 anos.

Nesse período, era comum ouvir tanto críticas quanto elogios a respeito da organização do ensino em ciclos e da progressão continuada. Grosso modo, as críticas que se sobrepuseram aos elogios vinham tanto de professores quanto de pais de alunos que não entendiam a intenção dessa proposta e, em razão disso, externavam preocupação quanto à aprendizagem ou não dos conteúdos escolares por parte dos estudantes.

Na expectativa de se compreender melhor a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada, tornou-se imperativo recorrer a estudos e pesquisas que tratassem do assunto.

Feito isso, *a priori*, percebeu-se que muitos dos estudos realizados sobre este assunto mostram que a implantação desse projeto está atrelada à redução da evasão e da repetência escolar (MASSABNI; RAVAGNANI, 2008; JACOMINI, 2010).

Contudo, é sabido que no ensino médio não há progressão continuada, tendo em vista que nesse nível de ensino não há ciclos de aprendizagem, tampouco progressão continuada, tal como ocorre no ensino fundamental.

Portanto, se, por um lado, a escola organizada em ciclos e a progressão continuada foram fundamentais para reduzir a distorção entre série e idade, no ensino fundamental, bem como ampliar o acesso ao ensino médio, por outro lado, há que se considerar o desempenho escolar do aluno do ensino médio, cuja organização é seriada.

Destaca-se que:

[...] o fluxo escolar melhorou, mas o ensino médio passou a concentrar boa parte da evasão. Alunos sem o conhecimento mínimo de matemática, com dificuldade de leitura e escrita, etc. têm grandes dificuldades com um currículo que supõe patamares mínimos de conhecimento não assegurados na etapa anterior. Além do grave problema da formação deficiente ao fim do nível fundamental, os estudantes do ensino médio se deparam com escolhas difíceis relacionadas ao seu contexto socioeconômico. Esse fenômeno se torna mais intenso para aqueles que têm idade mais elevada e que estão matriculados no ensino noturno (TORRES; CAMELO; FRANÇA, 2013 apud CASTRO; TORRES, 2014, p. 181).

Neste contexto, conhecer o ponto de vista de gestores escolares no que se refere aos reflexos da escola organizada em ciclos poderá subsidiar o debate sobre o desempenho estudantil no ensino médio, bem como repensar práticas de gestão nos dois níveis de ensino.

Por fim, é oportuno destacar que o conhecimento acerca desse cenário é importante porque, “Se por muitos anos finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios” (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NO BRASIL

A origem da organização do ensino em ciclos, no Brasil, não é atual, ao contrário, está prestes a completar 100 anos. Contudo, o tratamento dado ao assunto foi diferenciado, haja vista os objetivos específicos de cada época.

Os primeiros registros acerca do assunto datam da década de 1920, quando Sampaio Dória propôs a promoção automática no ensino primário paulista (JACOMINI, 2004). Pretendia-se, com essa proposição, ampliar o atendimento escolar aos ingressantes; no entanto, tal projeto não obteve o êxito esperado, pois não via a aprendizagem como um direito fundamental a todos os alunos.

Uma segunda tentativa deu-se, na década de 1950, por iniciativa de Dante Moreira Leite e de Almeida Júnior, tendo com inspiração experiências de ciclos e progressão continuada implantadas em países anglo-saxões (Inglaterra e Estados Unidos).

A despeito de essas experiências não terem obtido o sucesso esperado, aqui no Brasil, em um primeiro momento, sabe-se que "os debates transcorridos na década de 1950 resultaram na implantação de experiências de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada nos anos 1960, em algumas redes de ensino" (JACOMINI, 2004, p. 405).

A fim ilustrar o exposto, recorre-se a Morais (1962 apud BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 106), que apontam que:

O estado do Rio Grande do Sul, dando os primeiros passos nesse sentido, adotou em 1958 uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades, que quando recuperados poderiam voltar às suas turmas de origem, ou, caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo.

Nota-se que, apesar de se tratar de uma proposta similar à da organização do ensino em ciclos da década de 1990, por exemplo, considerando-se a sistematização adotada pela escola que aderiu ao modelo contemporâneo, a proposta supracitada, a despeito de sua vanguarda para a época (década de 1950), não se caracterizou como um modelo de escola organizada em ciclos.

Em termos de cronologia, a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases, Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), corresponde à terceira fase das tentativas de implantação, no Brasil, da organização do ensino em ciclos. Essa lei facultou aos

sistemas de ensino, em seu parágrafo 4º do artigo 14, a possibilidade de se organizarem de forma probatória, em caráter experimental (BRASIL, 1971). Não obstante, isso seria possível desde que houvesse autorização por parte do Conselho Estadual de Educação (JACOMINI, 2004).

Apesar desse marco legal, nessa década, o tema não ganhou relevância, pois, historicamente, "ainda que, no Brasil, tenham existido experiências isoladas que receberam outras denominações, somente na década de 1980 a palavra ciclo passou a designar um modo de organização escolar oposto ao seriado" (MIRANDA, 2009, p. 24).

Portanto, em termos mais específicos, como nota histórica, foi a partir dessa década que a organização do ensino em ciclos "ganha proeminência nos debates educacionais brasileiros, mesmo que antes desse período tenham se registrado iniciativas com algumas semelhanças, como em 1920, a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista" (ALAVARSE, 2009, p. 35). Essas experiências se concretizaram com o chamado ciclo básico, que abarcava as duas primeiras séries do ensino fundamental.

Assim, na perspectiva histórica, a organização da escola em ciclos de aprendizagem é recente, considerando-se que as primeiras "experiências brasileiras que contribuíram para a construção dessa ideia de ciclos começam a aparecer, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX" (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 663).

A partir de então, no Brasil, diversas redes de ensino implantaram ou implementaram "diferentes modalidades de políticas de ciclos (Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização, etc.)" (STREMEL, 2012, p. 4).

Dado que não havia uma diretriz sobre a organização do ensino em ciclos, constata-se que esse modelo de organização assumiu diferentes formatos ao longo de sua trajetória. Algumas redes propuseram ciclos mais longos, com a eliminação de reprovação em todos os anos, fato que repercutiu radicalmente no sistema educacional brasileiro. Outras, por sua vez, optaram por ciclos mais curtos, com reprovação ao final de cada um deles, constituindo, portanto, mudanças menos drásticas no sistema de ensino.

Grosso modo, por trás desse formato encontra-se a distinção entre escola organizada em ciclos e progressão continuada.

Ao proceder a uma pesquisa acerca do estado da arte deste assunto, Mainardes (2006, p. 13) assevera: "Essa distinção baseia-se no argumento de que a escola em ciclos representa a versão progressista da política de escola em ciclos enquanto que o regime de progressão continuada representa a versão conservadora".

A despeito das diferenças de formatos, pode-se afirmar que os ciclos têm os seguintes princípios:

- a garantia da continuidade e progressão da aprendizagem, entendida como um processo contínuo que dispensaria a reprovação ou interrupções desnecessárias;
- a reprovação e os degressos anuais (séries convencionais) devem ser substituídos pela progressão contínua dos alunos. Em alguns países, bem como em algumas redes de ensino, essa progressão é garantida pela matrícula e promoção por idade; em outros, pela implantação de ciclos plurianuais, cuja duração pode variar de um sistema de ensino para outro;
- os objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo precisam ser definidos, mas os alunos poderão seguir trajetórias diferenciadas no decorrer do ciclo, pois os ritmos e as necessidades de aprendizagem são diferentes para cada um ou para grupos de alunos;
- a avaliação classificatória (baseada em notas, classificação, aprovação ou reprovação) precisa ser substituída pela avaliação contínua e formativa. Os professores são orientados a utilizar as informações da avaliação para acompanhar a aprendizagem dos alunos (regulação) e planejar as intervenções necessárias (feedback);
- além da avaliação formativa, propõe-se a pedagogia diferenciada (para atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos dentro de uma mesma classe), a mudança dos métodos de ensino e o trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo (MAINARDES, 2009, p. 2).

Analisando-se o supraexposto, cumpre destacar que, se em um primeiro momento, a organização do ensino em ciclos serviu para a correção de fluxo e para a eliminação da reprovação escolar, a partir da década de 1990, esse modelo assumiu um caráter diferente, tendo em vista que [...] "o discurso da política foi recontextualizado de diferentes maneiras, constituindo uma versão aparentemente progressista e outra conservadora" (MAINARDES, 2006, p. 13).

Essa política foi incorporada por algumas administrações e partidos políticos, especialmente por aqueles com ideologias mais à esquerda, constituindo-se, assim, a versão progressista da política (MAINARDES, 2006).

Em decorrência do caráter dualista dessa política (progressista e conservadora), esse autor afirma ser necessário reconhecer as diferenças existentes entre ciclos de aprendizagem que tiveram uma melhor aceitação nos governos

conservadores e ciclos de formação cujas características se coadunam com governos mais progressistas.

Assim, se por um lado, "os programas de ciclos de formação representam uma ruptura mais radical, eliminando totalmente a reprovação no ensino fundamental", por outro, os ciclos de aprendizagem concebem [...] "uma ruptura menos radical, seja mantendo a reprovação no final de ciclos de dois ou três anos ou propondo mudanças mais superficiais no currículo e orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem" (MAINARDES, 2006, p. 13).

Ainda segundo este autor, se por um lado, com os ciclos de aprendizagem:

Geralmente há um investimento mais intenso na formação continuada de professores e uma mudança mais radical no currículo e nas orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, os projetos de trabalho na Escola Plural (Belo Horizonte) e os Complexos temáticos na Escola Cidadã (Porto Alegre). (MAINARDES, 2006, p. 13).

Por outro, com os ciclos de formação, "a política foi incorporada de forma conservadora, gerando o regime de progressão continuada" (MAINARDES, 2006, p. 13), conforme o ocorrido na Rede Estadual Paulista, cujo discurso, à época, era o seguinte:

A adoção do **regime de progressão continuada em ciclo único** no ensino fundamental pode vir a representar a inovação mais relevante e positiva na história recente da educação no Estado de São Paulo. Trata-se de uma mudança radical. Em lugar de se procurar culpados da não aprendizagem nos próprios alunos, ou em suas famílias, ou nos professores, define-se uma via de solução que não seja a pessoal, mas sim a institucional (SÃO PAULO, 1997, p. 37, grifos do autor).

Nota-se que a alternativa encontrada pelo poder público foi a institucionalização do problema, transferindo-o para as escolas que, a partir de então, seriam responsabilizadas pela não aprendizagem de seus alunos.

O entendimento dessa rede de ensino era que o ciclo de aprendizagem representava um modelo de ensino que buscava romper com a pedagogia da repetência, criando, assim, oportunidades para a implementação da democratização e da universalização do ensino. Ademais, com essa organização, buscava-se erradicar a concepção de avaliação escolar punitiva, ao propor, como alternativa, uma avaliação que valorizasse o progresso e desenvolvimento da aprendizagem do estudante (SÃO PAULO, 1997).

Nesse contexto, a educação é entendida como direito, na medida em que busca assegurar aos alunos a garantia de acesso e de permanência na escola por meio da progressão continuada, ou seja, da eliminação da reprovação, característica principal do sistema seriado de organização escolar.

A dimensão dessa política se coaduna com o princípio de que "realizar o direito à educação não é apenas fazer adequações pontuais à escola que estava organizada sob o paradigma da educação como privilégio; é necessário construir uma outra escola" (JACOMINI, 2010, p. 42), uma escola democrática, para todos e com qualidade social, tendo em vista que:

A escola tradicional renovada não pode atender a uma demanda que contraria sua organização material e simbólica. Isso porque, nesse modelo de escola, cabia ao aluno adequar-se aos conteúdos, aos métodos, aos processos de avaliação, às relações hierárquicas e, muitas vezes, autoritárias entre professor e aluno (JACOMINI, 2010, p. 42).

A escola tradicional cuja base estrutural é o modelo burocrático de concepção funcionalista, com ênfase na produção, entendida como acumulação de conhecimentos (ALONSO, 2003), não enxerga o aluno como sujeito, mas como instrumento de um sistema fabril; ou seja, é fechada para o meio externo, não estabelece, portanto, trocas com ele.

Nesse modelo de escola, os alunos é que deveriam se adaptar a ela, pois aqueles "que não se adaptavam eram excluídos durante o processo, geralmente logo no início, pois os maiores índices de repetência ocorriam e ainda ocorrem nas séries iniciais" (JACOMINI, 2010, p. 42).

Por décadas, esse processo perverso que assolou a sociedade brasileira, em certa medida, foi reforçado institucionalmente. No período que antecedeu à atual Constituição Federal e à Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), embora a educação fosse regida pela LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que previa oito anos como o mínimo de escolaridade necessária para a formação cidadã, haviam brechas para que isso não acontecesse.

O que se dava era que essa lei permitia a redução desse tempo mínimo de escolaridade para quatro anos, a depender das condições locais. Assim, se for considerado que, pelo menos à época, na imensa maioria das localidades geográficas e sociais brasileiras, "as condições educacionais eram desprivilegiadas,

o espaço aberto pela lei, que deveria ser a exceção, tornou-se regra" (LUCKESI, 2002, p. 62-63).

As estatísticas educacionais da época¹ eram as mais aterradoras, pois o escasso percentual da população brasileira que tinha acesso à escola tornava-se ainda mais reduzido quando colocado diante dos dados de evasão e de repetência escolar.

Sobre esse assunto, registros apontam que:

Os dados educacionais nacionais revelam que entre as 1.000 crianças que ingressam anualmente na primeira série do primeiro grau, 560 não são, ao final do ano, aprovados para a segunda série. Isso quer dizer que 56% da população escolar que anualmente ingressa na primeira série do primeiro grau, não chegam ao patamar da série seguinte. Dessas mil crianças, somente 180 chegam ao final do primeiro grau e, aproximadamente, sete ingressam na Universidade (LUCKESI, 2002, p. 63).

Conforme se observa pelo excerto transcrito, trata-se de um quadro de absoluta exclusão escolar; para alguns, tratava-se de uma escola de "qualidade", conforme o pensamento daqueles que afirmavam (e ainda afirmam) que "escola boa era a escola de antigamente", sem se dar conta dessa perversidade do sistema.

Cumprir destacar ainda que, "sob o pensamento 'estudar não é para todos', nem sempre explícito, os professores e uma parte da sociedade podiam ou podem conviver de forma mais ou menos explícita com a exclusão escolar" (JACOMINI, 2010, p. 42).

Assim, se por um lado, o ensino seriado, historicamente, "respondeu de maneira satisfatória ou parcialmente satisfatória à concepção de educação como privilégio" (JACOMINI, 2010, p. 47), por outro, é sabido que esse modelo não correspondia mais aos anseios da sociedade, pois, para se efetivar o direito à educação, caberia construir uma outra forma de organizar o ensino, de modo que os ciclos representaram uma alternativa à seriação (JACOMINI, 2010).

Destaca-se que a escola seriada apresentava problemas há muito tempo, pois desde os anos de 1910 já se falava sobre a possibilidade de eliminar a reprovação no ensino primário. Essa discussão estava atrelada aos elevados índices de reprovação, acompanhados da ausência de vagas (BARRETTO; MITRULIZ,

¹ Para aprofundar o conhecimento acerca das estatísticas educacionais dessa época, conferir: BRANDÃO, Zaia. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983, p. 22.

1999, 2001; MAINARDES, 2007, 2009), que permaneceram por décadas, conforme apontam os dados estatísticos apresentados anteriormente.

Naquela época, a fim de equacionar o problema existente em relação às vagas ofertadas *versus* os índices de aprovação, buscava-se implantar um plano de "promoção em massa" (ALMEIDA JÚNIOR, 1957 apud MAINARDES; STREML, 2012, p. 4). Contudo, apesar de essas medidas serem adequadas à época, não representavam uma política de democratização do direito à educação nos moldes da escola organizada em ciclos.

Foi somente a partir dos anos de 1960 que surgiram as primeiras propostas de ciclos de ensino inspiradas "na organização escolar adotada na Inglaterra, cujo modelo foi difundido como referência no Brasil, em meados do século XX" (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 664).

É oportuno destacar também que a Inglaterra consolida um sistema educacional – no que tange à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino – somente no início do século XX (GRINKRAUT, 2013). Contudo, assim como no Brasil, esses direitos eram estendidos apenas para a educação elementar (*elementary schooling*), pois "as escolas secundárias, constituídas sob a base de um modelo altamente seletivo, estavam limitadas à educação de uma minoria da população (GRINKRAUT, 2013, p. 289).

A ampliação da obrigatoriedade para 15 anos, em relação à educação secundária em escolas mantidas pelo Estado, deu-se somente em 1944. Não obstante, se [...] "por um lado esta mudança proporcionou a continuidade dos estudos de grande parcela da população que até então estava excluída, por outro, a educação secundária não se efetivou da mesma forma para as diferentes classes sociais" (GRINKRAUT, 2013, p. 289) porque o Ato Educacional de 1944

[...] cria o sistema tripartite baseado em três tipos de escolas secundárias: as *grammar schools*, as *secondary modern schools* e as *secondary technical schools*. Este sistema, fundamentado em argumentos da psicologia em voga na época, defendia a separação das crianças com base na sua inteligência, uma vez que esta era considerada como "nata" e, portanto, pouco suscetível à influência educacional. A partir de resultados de testes de aptidão, aos 11 anos de idade, as crianças eram subdivididas nos diferentes tipos de escolas secundárias. Dos três tipos de escolas, apenas as *grammar schools* e as *secondary modern schools* se efetivaram e foram disseminadas pelo país. As condições materiais, financeiras e a formação dos professores variavam entre essas escolas, sendo sempre favoráveis às *grammar schools*. Enquanto estas ofereciam um currículo mais acadêmico, as *secondary modern schools* tinham como objetivo formar

os estudantes em habilidades mais práticas voltadas ao trabalho (WARD; EDEN, 2010 apud GRINKRAUT, 2013, p. 289-290).

Apesar das fragilidades, esse modelo acabou influenciando as políticas educacionais brasileiras, tendo sido, genericamente, denominado de avanços progressivos, pois:

[...] caracterizaram-se como medidas intermediárias entre o regime seriado e o de promoção automática vigente no sistema inglês, uma vez durante todo o ensino obrigatório. As experiências brasileiras desse período foram, no entanto, pouco divulgadas (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 664).

Era considerado progressivo porque, paulatinamente, esse modelo abrangeu todas as pessoas em idade escolar e, em decorrência disso, serviu de exemplo para diferentes países, como por exemplo, para o Brasil. A referência ao modelo brasileiro está centrada no fato de que, na Inglaterra, bem como em outros países do continente europeu,

[...] os alunos são matriculados e promovidos automaticamente por idade. Esse modelo de escolarização é considerado inclusivo e não-seletivo. Independentemente da classe social, características ou dificuldades de aprendizagem, todos os alunos têm acesso à escola e permanecem na escolarização obrigatória. A heterogeneidade das classes é atendida por meio de dispositivos da pedagogia diferenciada e atendimento individualizado ou em pequenos grupos (MAINARDES, 2009, p. 2).

Com adaptações à realidade brasileira, em meados dos anos de 1980, o termo ciclo passou a ser utilizado como alternativa para as escolas não seriadas (BARRETTO; SOUSA, 2005).

A partir de então,

O termo "ciclos" vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica os estudantes durante todo processo de escolarização. Com essa nova forma de organização, os anos da escolaridade obrigatória são divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos. A reprovação é possível apenas no final de cada ciclo e, em algumas experiências, ela é totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão dos alunos. As experiências e discussões sobre a escola em ciclos são encontradas em diferentes países, principalmente naqueles que, historicamente, têm adotado o sistema seriado e a reprovação anual, como por exemplo, Canadá (Québec), França, Suíça, Bélgica (comunidade francesa), Portugal, Espanha, Brasil, Colômbia, entre outros (MAINARDES, 2009, p. 1).

Além dessas características, os ciclos, de 1980 em diante, "passaram a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de

progressão continuada, de formação, conforme as especificidades de cada proposta" (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 664).

Os ciclos de alfabetização ou aprendizagem eram organizações grupais de alunos cuja promoção baseava-se na idade, de modo que se previa uma possível reprovação somente no término desses ciclos, que variavam de dois a três anos (FANTIN, 2016). Com isso, a introdução desses ciclos, que "estabeleceram um *continuum* entre as antigas séries iniciais do ensino fundamental na década de 80, inaugurou um período de maior sinergia entre os sistemas educativos" (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 664).

O ciclo básico foi uma alternativa encontrada pelos governos de São Paulo, Minas Gerais e Paraná para reestruturar a então 1ª e 2ª séries em um ciclo denominado de básico, cujo objetivo era "diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade" (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 108).

Os ciclos de formação representaram propostas radicais de organização escolar, na medida em que eliminavam totalmente a reprovação no ensino fundamental por meio da implantação da progressão continuada (MAINARDES, 2006).

Na década seguinte, inúmeras redes de ensino adotaram ciclos em todo o ensino fundamental, tal como é o caso da Rede Estadual Paulista de Ensino. Grosso modo, essas redes buscaram, com a implementação dessa política, "dar um tempo maior para o aluno aprender, com menos rupturas no seu percurso escolar (FANTIN, 2016, p. 13). Supõe-se que, ao adotar esse formato, essas redes tenham dado um salto qualitativo e inclusivo na prestação de serviços educacionais, haja vista que, como ciclo de aprendizagem ou formação, traziam em sua base orientadora o desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência), evitando-se, portanto, a reprovação do aluno. Essa proposta era encontrada com mais frequência na "Escola Plural", com seus projetos de trabalho, e na "Escola Cidadã", com seus complexos temáticos (MAINARDES, 2007, p. 73).

2.1 Os desafios da gestão escolar na escola organizada em ciclos

A escola, até meados da década de 1970, creditou aos alunos e a suas famílias as causas do baixo desempenho estudantil que levava à repetência e à evasão escolar (JACOMINI, 2010). Somente a partir do final dessa década é que "os fatores intraescolares e suas relações com a seletividade social operada nas escolas" passaram a ser considerados nos estudos e nas pesquisas que tratavam do assunto, de maneira que o sistema também passa a ser considerado na produção do fracasso escolar (PATTO, 1990, p. 118 apud JACOMINI, 2010, p. 37).

Com a implantação dos ciclos de ensino, na década de 1980, e com sua respectiva ampliação, na década seguinte, mais precisamente a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), observa-se uma mudança significativa na gestão do desempenho escolar. A partir de então, constata-se que, enquanto na escola seriada atribuía-se ao aluno o peso do fracasso pela aprendizagem, na escola organizada em ciclos, essa responsabilidade é voltada para o sistema e, conseqüentemente, à gestão escolar.

No Estado de São Paulo, por exemplo, essa responsabilização fica evidente quando se constata que, de acordo a Indicação do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 08/1997, "a escola deve ser chamada a assumir institucionalmente suas responsabilidades pela não aprendizagem dos alunos" (SÃO PAULO, 1997, p. 37). Essa decisão representou um grande desafio para a gestão das escolas porque:

A organização do ensino em séries com promoção ou retenção ao final de cada ano letivo, decorrente da construção da escola graduada, foi incorporada ao imaginário e à prática docente como elemento intrínseco ao processo educativo, sem o qual não se podia conceber uma educação de qualidade (JACOMINI, 2010, p. 40).

Destarte, romper com esse paradigma que estruturou a educação básica no Brasil desde as primeiras escolas graduadas da República até meados do século XX foi – e tem sido – um desafio para muitos gestores, professores e até mesmos para pais de alunos.

Sabendo disso, ao propor a progressão continuada no Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE) advertiu, à época, que "[...] essa mudança precisará ser muito bem planejada e discutida quanto a sua forma de implantação

com toda a comunidade, tanto a educacional quanto a usuária dos serviços educativos" (SÃO PAULO, 1997, p. 37).

Supõe-se que a preocupação desse órgão institucional estivesse centrada na dificuldade do rompimento com um modelo excludente de escola, arraigado no imaginário dos diferentes atores escolares. Assim, sugeriu-se que todos os agentes (diretores, professores, pais e alunos) deveriam estar conscientes de que, no fundo, seria uma revisão tanto da concepção e da prática atuais do ensino fundamental como da avaliação do rendimento escolar nesse nível de ensino (SÃO PAULO, 1997).

Recentemente, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) resgatou o assunto com a intenção de repensar os ciclos de ensino em uma perspectiva menos rígida. Para tanto, promulgou a Resolução SE nº 53, de 02 de outubro de 2014 (SÃO PAULO, 2014), que dispõe sobre a reorganização do ensino fundamental em regime de progressão continuada e sobre os mecanismos de apoio escolar aos alunos dos ensinos fundamental e médio. A expectativa da SEE, por meio dessa alteração, era melhorar a qualidade da educação básica, bem como consolidar o desenvolvimento de um ensino que assegurasse a efetiva aprendizagem.

Partia-se do pressuposto de que, o contexto daquele momento e os resultados das avaliações externas alcançados pelas escolas da rede pública estadual indicavam a necessidade da continuidade do redimensionamento dos ciclos do ensino fundamental, com a flexibilização dos tempos de aprendizagem e a diversificação dos mecanismos de apoio.

Grosso modo, com essa nova orientação visando à organização dos ciclos de aprendizagem, a SEE se distancia do conservadorismo imposto pela Indicação CEE nº 08/1997 (SÃO PAULO, 1997), ocasião da implantação da progressão continuada a Rede Estadual de São Paulo. Assim, a partir de 2014, a SEE reiterou o pleno direito do aluno à apropriação do currículo escolar, de forma contínua e exitosa, subsidiada por tempos de aprendizagem e mecanismos de apoio adequados, mas reorganizou os ciclos em períodos menores. Com base nessa Resolução supramencionada, a Secretaria estabeleceu que o ensino fundamental ofertado nas escolas estaduais, em regime de progressão continuada, seria reorganizado em três ciclos de aprendizagem, com duração de três anos cada um.

Nota-se que o termo empregado pela SEE é ciclo de aprendizagem, cujas características se coadunam com políticas menos conservadoras quando

comparado aos ciclos de formação de 1990 (MAINARDES, 2006). Além de esse novo modelo de ciclo trazer inovações no que tange à concepção de aprendizagem das crianças e jovens, ele encontra-se organizado em períodos menores (três anos), com a previsão de reprovação no final de cada um deles. Ademais, busca proporcionar condições pedagógicas para que crianças e adolescentes obtenham mais oportunidades de ser, eficazmente, contemplados no que concerne às suas necessidades educacionais, viabilizando-lhes tempos de aprendizagem adaptados a suas características individuais.

A fim de atender a essa demanda, fica estabelecida às equipes escolares a incumbência de acompanhar e avaliar continuamente o desempenho do aluno, com intervenções pedagógicas imediatas, sempre que forem necessárias, e, quando for o caso, com encaminhamento dos estudantes para estudos de reforço, recuperação e aprofundamento curricular, dentro e/ou fora de seu horário regular de aulas, assegurando-lhes condições de aprendizagem, segundo o critério de flexibilização do tempo necessário ao aprendizado, buscando-se o desenvolvimento gradativo e articulado dos diferentes conteúdos que compõem o currículo do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2014).

Esse ponto de vista se coaduna com os princípios defendidos por esta rede de ensino inerentes ao monitoramento de resultados educacionais. Por trás desse discurso, considera-se que:

O monitoramento e avaliação do desempenho dos estudantes tem se revelado uma ferramenta fundamental para atingir metas em termos de aprendizagem e, com isto, oferecer uma educação de qualidade. Esse processo exige uma equipe de gestão preocupada em estimular de forma contínua atividades inovadoras (CALDERÓN; PAGLIARELLI, 2016, p. 1).

Atender a dessa demanda constitui um desafio para a gestão porque é sabido que essa rede, nos últimos anos, não tem oferecido as condições necessárias aos gestores para que estes deem conta dessas orientações.

No momento, não existem programas que subsidiem professores e gestores no processo de aprofundamento curricular e tampouco aulas de reforço e recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Cabe, portanto, aos professores e aos gestores a responsabilidade de garantir um ensino de qualidade por meio dos recursos existentes.

Assim, se por um lado a SEE evidencia a importância que a flexibilização do tempo representa para a organização do ensino e para a efetivação de aprendizagens contínuas e progressivas de todos os alunos, de forma geral – e de cada um, em particular –, por outro, não define recursos para a implantação do projeto, ficando a cargo dos gestores a responsabilidade de criar meios para se garantir a aprendizagem dos discentes nos termos desse dispositivo legal.

É oportuno destacar também que a SEE determina que a equipe gestora tenha a responsabilidade de identificar os alunos do ensino fundamental e do ensino médio que necessitem de mecanismos de apoio no processo de ensino e aprendizagem, a fim de concluir os estudos no tempo regular previsto na legislação pertinente.

O recurso oferecido é a possibilidade de organização de turmas de recuperação intensiva, as quais devem ser formadas por um mínimo de dez e um máximo de vinte alunos. Essas turmas são destinadas “exclusivamente a alunos egressos dos anos finais de cada ciclo, cujo desempenho escolar lhes tenha determinado a permanência, por mais um ano letivo, no 3º, 6º e 9º anos do ensino fundamental” (SÃO PAULO, 2014, p. 4).

Entende-se que esses mecanismos são importantes para que se possa garantir um ensino de qualidade para os estudantes, mas não são suficientes. É preciso estar ciente de que:

Quando se fala em escola organizada em ciclos que defende que a aprendizagem nos seres humanos não se dá de forma linear, nem ao mesmo tempo e nem a partir somente de estímulos externos, não se pode esquecer-se (sic) da importância da estrutura da escola nesse processo (GONÇALVES, 2014, p.16).

Concorda-se com a autora no sentido de que:

Para que tudo isso ocorra, a escola deve ser organizada de maneira adequada, dispondo de espaços apropriados para a realização de projetos interventivos, como sala de leitura, sala de vídeo, sala de jogos, sala de informática, entre outros para poder proporcionar os mais variados métodos de ensino, possibilitando despertar no aluno o desejo de aprender e o envolvimento de toda equipe escolar como professores, diretor, vice-diretor, orientador educacional, professora de sala de recursos, coordenador, supervisor, ou seja, um trabalho de equipe, é fundamental para um ensino de qualidade (GONÇALVES, 2014, p.16).

Portanto, não a regulamentação dos ciclos de aprendizagem representa um avanço em prol da melhoria da qualidade do ensino, mas a ausência de recursos faz

com que os gestores tenham que reinventar a escola para atender a essa nova demanda.

Nesse contexto, pode-se afirmar que, com esse novo formato de organização do ensino na Rede Estadual Paulista, ampliam-se as oportunidades educacionais para os estudantes, contudo, criam-se novos desafios à gestão escolar, em decorrência, principalmente, da política de avaliação e de monitoramento presente nessa rede de ensino. Assim, se por um lado "tem se revelado uma ferramenta fundamental para atingir metas em termos de aprendizagem e, com isto, oferecer uma educação de qualidade" (CALDERÓN; PAGLIARELLI, 2016, p. 1), por outro, é sabido que "esse processo exige uma equipe de gestão preocupada em estimular de forma contínua atividades inovadoras" (CALDERÓN; PAGLIARELLI, 2016, p. 1).

Os resultados dessa política têm se mostrado favoráveis à democratização do acesso ao ensino fundamental, conforme apontam os dados do Censo 2010 (BRASIL, 2010), o qual indica que, no caso do Estado de São Paulo, em que a partir de 1998 foi implantada a progressão continuada, no ano de 2010, mais de 97% da população residente de 7 a 14 anos estava frequentando a escola. Por sua vez, já em relação ao ensino médio, ou seja, referente à população entre 15 a 17 anos residente no Estado, esse percentual cai para 85,34%.

É oportuno mencionar que, em termos absolutos, esses números são grandiosos, pois representavam, à época, um total de 4.913.700 alunos matriculados no ensino fundamental e 1.997.920 no ensino médio. Sem dúvida, esses dados são representativos e desafiadores para a gestão escolar.

Assim, com o aumento da população escolar, a qualidade do ensino passou a ser questionada por se supor que o sistema de ciclos representou uma forma equivocada de superação do elevado número de reprovação e de evasão escolar, representando, portanto, novos desafios à gestão escolar.

Embora os ciclos e a progressão continuada representem propostas importantes para superação do "regime estúpido das repetições de série" (TEIXEIRA, 1954 apud PARO, 2011a, p. 104), nem todos os sistemas propuseram projetos sérios. Segundo este autor, há casos em que os ciclos foram implantados "para seguir a moda ou para conseguir obter índices de desempenho do sistema de ensino aparentemente melhores diante da opinião pública", já que isso ocorreu "[...] sem instituir uma necessária reforma na própria estrutura didática, de modo a

adequar o ensino às múltiplas e diferenciadas necessidades dos educandos no decorrer de seu desenvolvimento biopsíquico e social” (PARO, 2011a, p. 105).

Nesse contexto, coube à gestão da escola criar condições favoráveis para a oferta de um ensino de qualidade, termo este que tem um sentido polissêmico e controverso dentre estudiosos e pesquisadores do assunto.

Contudo, em geral, o que observa é que "tem sido bastante difundida a noção de qualidade retirada da concepção neoliberal da economia, a qualidade total" (LIBÂNEO, 2004, p. 65). Nessa perspectiva, busca-se treinar as pessoas para serem competentes no que fazem, "dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação de resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos" (LIBÂNEO, 2004, p. 65).

No caso do Estado de São Paulo, essa concepção de qualidade é assegurada por meio de um sistema de avaliação implantado na década de 1990. Trata-se do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996 com o propósito de realizar uma avaliação anual do desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, pautando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a definição de suas matrizes de referência (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009).

Por meio do Saresp, são:

[...] disponibilizados dados sobre a qualidade do ensino paulista para a SEE, as Diretorias de Ensino, as escolas, os estudantes e seus familiares e a sociedade civil como um todo, estabelecendo-se como uma estratégia de controle indireto do processo de ensino e de imputação de responsabilidades às escolas sobre os resultados alcançados (RAMOS, 2016, p. 557).

Diante disso, os gestores, cada vez mais, são cobrados por melhores resultados sem, na maioria das vezes, terem as condições necessárias e adequadas para ofertar de um ensino de qualidade.

Destaca-se que "qualidade é conceito de natureza cultural e que, portanto, ganha conotações e nuances diversas em vários contextos e ambientes" (LÜCK, 2014, p. 24) e, talvez, em razão disso, o gestor escolar entenda que ensino de qualidade representa tão somente o cumprimento de metas que é, nesse Estado, uma ação inerente à gestão escolar.

O cumprimento de metas está atrelado ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que "é um dos principais indicadores da

qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano" (SÃO PAULO, 2017b, p. 1). Por meio desse instrumento,

Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer (SÃO PAULO, 2017b, p. 1).

Conforme se observa, caberá às escolas cumprir as metas estabelecidas, tendo como ponto de partida o desempenho estudantil (Saresp) e o percentual de alunos promovidos, retidos e evadidos (Idesp).

Na perspectiva desse sistema de ensino,

A rigor, a avaliação externa, como o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), sendo permanente e bem estruturada, conduzida com total isenção pelo Poder Público, proporciona à população a transparência necessária quanto à qualidade dos serviços educacionais (SÃO PAULO, 1997, p. 38).

Ou seja, a avaliação externa torna-se um elemento imprescindível para a oferta de uma educação de qualidade. Para tanto, o CEE reitera que

A avaliação institucional, interna e externa, deve ser instituída em caráter permanente e deve constituir valioso instrumento para a constante melhoria do ensino no regime de progressão continuada em ciclo único no ensino fundamental (SÃO PAULO, 1997, p. 38).

Não obstante, por entender que uma educação de qualidade transcende o cumprimento de metas, pois é "genuinamente, um atributo humano, e o que representa melhor a marca humana é o desenvolvimento humano" (LIBÂNEO, 2004, p. 66), caberá à gestão escolar ficar atenta a essa concepção de qualidade e criar meios para que ela se concretize.

Para tanto, o gestor escolar precisa ter em mente que uma educação de qualidade tem diversas características. Para Libâneo, por exemplo, uma educação de qualidade:

- Assegura sólida formação de base que propicia o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, por meio do domínio dos conteúdos escolares (conceitos, procedimentos, valores), a preparação para o mundo tecnológico e comunicacional, integrando a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética.

- Desenvolve processos de formação para a cidadania, incorporando novas práticas de gestão, possibilitando aos alunos a preparação para a participação nas organizações e movimentos populares, de modo a contribuir para o fortalecimento da sociedade civil e controle da gestão pública. Para isso, cria situações para a educação da responsabilidade, participação, iniciativa, capacidade de liderança e tomada de decisões.
- Assegura a elevação do nível escolar para todas as crianças e jovens sem exceção, em condições iguais de oferta dos meios de escolarização.
- Promove a integração entre a cultura escolar e outras culturas, no rumo de uma educação intercultural e comunitária.
- Cuida da formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções, conforme ideais humanistas.
- Dispõe de condições físicas, materiais e financeiras de funcionamento, condições de trabalho, remuneração digna e formação continuada dos professores.
- Incorpora no cotidiano escolar as novas tecnologias da comunicação e informação (LIBÂNEO, 2004, p. 67-68).

Essas características representam grandes desafios à gestão escolar, pois é sabido que nem todas as escolas (talvez, a maioria delas) têm condições, bem como recursos humanos e materiais, para ofertar um ensino que atenda a esses preceitos.

Contudo, a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada, se bem compreendidos e respeitados seus princípios, poderão, com efeito, subsidiar na garantia desses direitos.

Assim, quando se afirma que a organização do ensino em ciclos traz desafios à gestão escolar, considera-se que recai sobre a escola um conjunto de demandas acerca das quais, até então, ela não tinha a consciência de que fazia parte de suas atribuições. É importante destacar que

A escola oferece um tipo de formação que não é facilmente adquirida em outra organização e é uma instituição, cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, possibilitando a aquisição de instrumentos para o acesso a esse saber, desenvolvendo uma formação que abarca as dimensões científica, técnica, ética, estética e humana, articulando elementos cognitivos - aprendizagem, qualificação - com elementos atitudinais - socialização, disciplina, conduta, disposições, valores (HORA, 2007, p. 44).

Em síntese, a escola contemporânea, organizada em ciclos e com regime de progressão continuada, tem que se reinventar para dar conta dos desafios cotidianos que lhe são impostos, e que não são poucos, conforme o descrito anteriormente.

3 MÉTODO

Nesta seção serão apresentados, inicialmente, uma breve contextualização dos indicadores educacionais dos municípios investigados e, posteriormente, os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

3.1 A educação da rede estadual paulista na jurisdição da diretoria de ensino região de Mauá

A Diretoria de Ensino de Mauá abrange três municípios, quais sejam, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, todos na região do ABC. Essa Diretoria abrange uma área de 197.325 km² divididos em: 61.909 km para Mauá, 99.075 para Ribeirão Pires e 36.341 km² para Rio Grande da Serra.

Ao se acessar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015a, 2015b, 2015c), constatou-se que essa Diretoria de Ensino atendia a uma população estimada, em 2016, de 627.687 habitantes, sendo 457.696 habitantes em Mauá, 121.130 em Ribeirão Pires e 48.861 em Rio Grande da Serra.

A fim de compreender melhor o atendimento à educação nessa Diretoria de Ensino, serão apresentados, a seguir, alguns dados organizados por níveis de ensino.

3.2 A educação fundamental na Diretoria de Ensino Região de Mauá

Ainda de acordo com dados do IBGE (2015a, 2015b, 2015c), a população escolar no ensino fundamental desses três municípios que compõem a Diretoria de Ensino de Mauá, em 2015, era de 69.373 alunos, assim distribuídos: 50.402 encontram-se no município de Mauá, 14.347 no município de Ribeirão Pires e 4.624 no município de Rio Grande da Serra.

Em razão disso, esses municípios conseguem alcançar uma taxa de escolarização, para a faixa etária de 6 a 14 anos, bastante expressiva, já que, neste mesmo ano, Mauá e Ribeirão Pires obtiveram um índice de 97.4%, e Rio Grande da Serra atingiu 98.2% (IBGE, 2015a, 2015b, 2015c).

Sabe-se que a garantia de acesso a estudo nas unidades escolares, por si só, não garante o direito à educação, nos termos da legislação vigente. Assim, "no âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é necessidade e desafio fundamental" (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 131).

As políticas educacionais desses municípios estão inseridas no contexto das políticas nacionais, tendo em vista que o Brasil tem experimentado, desde o início da década de 1990, amplo processo de ajuste do sistema educativo.

Dentre esses ajustes, encontra-se a criação de um sistema de avaliação que:

pode servir, por um lado, para o controle e regulação por parte do Estado e, por outro, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, visando a maior competição e desempenho, além de reforçar valores como individualismo, meritocracia e competência (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002 apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 263).

Analisando-se o supraexposto, entende-se que o sistema de avaliação criado pelo poder público, grosso modo, tem essas finalidades, mas corre-se o risco de a centralização de uma preocupação em mostrar resultados deixar "[...] pouco espaço para uma concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 263).

Contudo, dependendo do uso que o sistema público de ensino ou as unidades escolares fizerem de seus resultados, pode-se trilhar novos caminhos em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Isso será possível quando houver a compreensão de que esse modelo de avaliação

[...] se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao redirecionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referência princípios e finalidades estabelecidas no Projeto da Escola, ao tempo em que subsidia a sua própria redefinição (SOUSA, 1995, p. 63 apud SOUSA, 2006, p. 138).

No intuito de avaliar a qualidade da educação no país, o Governo Federal criou diferentes instrumentos de avaliação que visam, especificamente, à realização de diagnósticos - em larga escala, por meio de testes padronizados e questionários

socioeconômicos - da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Dentre esses instrumentos criados, um dos mais recentes é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo objetivo é mensurar a qualidade do ensino ofertado por cada escola e por de cada rede ensino.

Destaca-se que esse índice, criado em 2007, não se trata de mais uma prova, mas sim um indicador que é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) e em taxas de aprovação e de abandono.

Em termos mais específicos:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (INEP, 2017a).

Esse indicador se apresenta em forma de escala, que varia de 0 a 10, sendo que, quanto mais a escola se aproxima de 10, melhores são seus resultados, que não se refletem somente no desempenho do aluno. Ao contrário, o Ideb:

[...] agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (INEP, 2017b).

Nesses termos, constatou-se que os municípios que compõem a Diretoria de Ensino de Mauá, no Estado de São Paulo, vêm obtendo resultados expressivos no Ideb, considerando-se que Mauá, em 2015, alcançou um índice de 6.5 nos anos iniciais do ensino fundamental, e 4.7 nos anos finais do ensino fundamental. Em Ribeirão Pires, nos anos iniciais do ensino fundamental, o indicador foi o mesmo de Mauá, ou seja, 6.5 e, nos anos finais do ensino fundamental, foi de 5.1. Por sua vez, em relação a Rio Grande da Serra, que é o menor município dentre os três que compõem essa Diretoria de Ensino, o Ideb para os anos iniciais do ensino

fundamental, em 2015, foi 6.2 e, nos anos finais, é de 4.6 (IBGE, 2015a, 2015b, 2015c).

Considera-se esses resultados expressivos porque

O Ideb é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. Nesse âmbito que se enquadra a idéia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional (FERNANDES, 2007, p. 2).

Assim, dado o percurso atingido pelas escolas da Diretoria de Ensino de Mauá, observa-se que estas encontram-se bem próximas de alcançar a meta projetada para 2022, conforme discussão apresentada a seguir:

Ao consultar os dados do IBGE, constatou-se que:

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública do município de Mauá tiveram nota média de 6.5 no Ideb. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.7. Na comparação com municípios do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava este município na posição 170 de 645. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 416 de 645. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.4 em 2010. Isso posicionava o município na posição 466 de 645 dentre os municípios do estado e na posição 3079 de 5570 dentre os municípios do Brasil. Vale ressaltar que nestes municípios não houve adesão à municipalização do ensino (IBGE, 2015a).

Conforme se observa, esses resultados para os anos iniciais são positivos porque estão próximos da meta projetada pelo Ideb; contudo, no caso dos anos finais, os desafios são mais complexos porque há uma lacuna entre a meta projetada e os resultados observados no período compreendido entre 2011 e 2015.

Tabela 1 - Resultado do Ideb - Mauá - ensino fundamental

	Ideb observado (Rede Estadual)					Metas projetadas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Mun.de Mauá Anos Iniciais do Ens.Fund.	4.8	5.4	5.6	6.0	6.5	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
Mun.de Mauá Anos Finais do Ens. Fund.	4.1	4.2	4.4	4.4	4.7	4.1	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0

Fonte: adaptação do autor a partir de dados do Ideb (s/d).

No caso de Ribeirão Pires, constatou-se que:

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 6.5 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 5.1. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 170 de 645. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 171 de 645. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.4 em 2010. Isso posicionava o município na posição 466 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 3079 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2015b).

Embora esses resultados sejam de 2010, dados mais recentes mostram que as escolas da Rede Estadual de Ensino, referente aos anos iniciais, vêm cumprindo, ano a ano, a meta projetada; e, no que diz respeito aos anos finais, embora tenham desacelerado nos anos de 2013 e 2014, ainda assim, se houver esforço e vontade política, as chances de alcançar as metas projetadas para 2021 são grandes.

Tabela 2 - Resultado do Ideb - Ribeirão Pires - ensino fundamental

	Ideb observado (Rede Estadual)					Metas projetadas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Mun. de Ribeirão Pires – Anos Iniciais do Ens. Fund.	4.9	5.6	6.0	6.2	6.7	5.1	5.4	5.8	6.1	6.3	6.5	6.7	7.0
Mun. de Ribeirão Pires – Anos Finais do Ens. Fund.	4.3	4.7	4.6	4.8	5.1	4.2	4.3	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1

Fonte: adaptação do autor a partir de dados do Ideb (s/d).

Com relação à cidade de Rio Grande da Serra que, em 2015,

[...] os alunos dos anos iniciais da rede pública do município de Rio Grande da Serra tiveram nota média de 6.2 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.6. Na comparação com municípios do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava este município na posição 306 de 645. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 467 de 645. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.2 em 2010. Isso posicionava o município na posição 286 de 645 dentre os municípios do Brasil (IBGE, 2015c).

Apesar dos resultados positivos para os anos iniciais do ensino fundamental, quando se analisa a situação das escolas estaduais desse município, nos anos finais, a situação é bastante preocupante, visto que o município não tem cumprido a meta projetada em desde 2005, conforme se observa na Tabela 3, apresentada a seguir:

Tabela 3 - Resultado do Ideb - Rio Grande da Serra - ensino fundamental

	Ideb observado (Rede Estadual)					Metas projetadas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio Grande da Serra – Anos Iniciais do Ens. Fund.	4.3	4.8	5.2	5.2	6.2	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
Rio Grande da Serra – Anos Finais do Ens. Fund.	3.9	4.1	4.2	4.2	4.6	4.0	4.2	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	5.9

Fonte: adaptação do autor a partir de dados do Ideb (s/d).

3.3 A educação de nível médio na Diretoria de Ensino Região de Mauá

A fim de analisar a qualidade da educação de nível médio na Diretoria de Ensino de Mauá, recorreu-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que:

[...] é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal - o ano letivo. Por este motivo, o Idesp é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do Saresp (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam) (SÃO PAULO, 2016a, p. 1).

A opção por esse indicador deu-se por dois motivos, quais sejam: a) o Ideb é calculado por município apenas para o ensino fundamental, ou seja, não há, separadamente por município, resultados para o ensino médio; b) o objeto de estudo da presente pesquisa é esse nível de ensino, cujo estabelecimento de metas dá-se por esse indicador (Idesp).

A ideia desse indicador está atrelada ao fato de que, mesmo diante da criação do sistema nacional de avaliação, nos termos do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estados e municípios têm instituído sistemas próprios de avaliação, a fim de examinar seus respectivos sistemas de ensino (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

Nesses termos, observa-se que, no Estado de São Paulo:

Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tomou decisões de grande impacto para o sistema estadual paulista de ensino básico. Primeiramente, adotou a escala de medida usada nacionalmente para apresentar os resultados do Sistema de Avaliação da Aprendizagem de São Paulo – Saresp. Isso tornou os dados do sistema comparáveis com

aqueles gerados no âmbito nacional e nos outros Estados, dando-lhes maior credibilidade e visibilidade. Em seguida, definiu nova forma de divulgação dos resultados, mais relevante pedagogicamente, e, finalmente, criou um novo indicador para o monitoramento de suas escolas (SOARES, 2009, p. 29).

É oportuno destacar que o cálculo do Idesp é similar ao do Ideb, tendo em vista que:

Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no País são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) (FERNANDES, 2007, p. 7).

Deste modo, a análise ora proposta não foge aos objetivos norteadores dessa pesquisa. Contudo, é sabido que o Idesp inova em relação ao Ideb, visto que aquele:

[...] foi construído, por um lado, para manter a ideia básica de agregação dos indicadores de fluxo e desempenho e, por outro lado, para incorporar a dimensão de equidade no indicador de desempenho, ausente no Ideb. Isso foi feito mudando-se a maneira de cálculo do primeiro fator, passando-se a utilizar um indicador baseado nos percentuais de alunos nos diferentes níveis (SOARES, 2009, p. 37).

Esses níveis estão atrelados ao domínio das habilidades e das competências dos alunos, auferidas por meio da aplicação das provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). O quadro 1, a seguir, descreve as características de cada nível.

Quadro 1 - Níveis de Proficiência do Saresp

Classificação	Níveis de Proficiências	Descrição
Insuficiente	Abaixo do básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para série/ano escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série/ano subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível de ensino demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para série/ano escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível de ensino demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série/ano escolar em que se encontram.

Fonte: adaptação do autor a partir de dados de São Paulo (2012).

A partir dessa escala de níveis de proficiência,

O indicador de desempenho usado no Idesp parte da defasagem média dos alunos da escola em relação ao nível avançado. Para isso, os alunos classificados nos níveis Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado recebem, respectivamente, três, duas, uma e nenhuma defasagem. A defasagem do sistema ou escola é definida como a média ponderada das defasagens de cada nível, tomando-se como peso a porcentagem de alunos em cada nível. Para que a defasagem, como definida anteriormente, fosse similar ao indicador de desempenho usado no Ideb foi necessário transformá-la em um indicador que assume valores entre 0 e 10, sendo atribuído à pior escola o valor 0 e à melhor, escola o valor 10 (SOARES, 2009, p. 37).

Nesses termos, observa-se que em uma das extremidades encontram-se os alunos cujo desempenho está aquém do esperado, haja vista que não dominam conteúdos, habilidades e competências inerentes à série em que se encontram. Por sua vez, na outra extremidade, estão os alunos que se encontram na situação inversa, ou seja, dominam conteúdos e desenvolveram habilidades e competências acima do requerido para a série em que estão matriculados.

Considerando-se que o ideal é o equilíbrio, grosso modo, as escolas almejam os níveis intermediários (Básico e Adequado) porque são considerados suficientes, nos termos desse sistema de avaliação.

A fim de ilustrar o exposto, empreendeu-se um levantamento do desempenho das escolas da Diretoria de Ensino da Região de Mauá junto ao banco de dados da Secretaria Estadual da Educação, mais precisamente, por meio da análise do Boletim da Escola (Idesp), cujos resultados, do período compreendido entre 2008 e 2016, encontram-se descrito na Tabela 4.

Tabela 4 - Desempenho (ensino médio) da Diretoria de Ensino de Mauá

Anos	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Diretoria de Ensino Mauá	1,89	1,92	1,78	1,72	1,95	1,88	1,99	2,16	2,40
Estado (SEE)	1,95	1,98	1,81	1,78	1,91	1,83	1,93	2,25	2,30

Fonte: adaptação do autor a partir de dados de São Paulo (2016b).

Analisando-se esses dados, observa-se que o desempenho médio, no período de 2008 a 2016, tanto da Diretoria de Ensino quanto da Rede Estadual de Ensino teve um ritmo similar, ou seja, 2,21.

Contudo, há alguns descompassos quando se analisa separadamente os períodos. Por exemplo, comparando-se o ano de 2008 com 2016, nota-se que a Diretoria de Ensino obteve um crescimento de 27%; por sua vez, nesse mesmo

período, a Rede Estadual cresceu 19%. Quando se analisa o período de 2011 a 2015, observa-se que, embora pequena, houve vantagem da Rede Estadual (26,4%) em relação à Diretoria de Ensino (25,5%).

Considerando-se que a Secretaria da Educação de São Paulo, por meio do Programa de Qualidade da Escola, estabeleceu a meta de 5,0 para o nível médio alcançar até 2030, entende-se que esses resultados estão bem aquém do esperado.

Destaca-se que, de acordo com a Secretaria,

Com as metas de longo prazo pretende-se que as escolas públicas da rede estadual do Estado de São Paulo atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação (SÃO PAULO, 2016a, p. 7).

Contudo, se não houver mudanças na trajetória apresentada pelas escolas dessa Diretoria de Ensino, entende-se que o cumprimento dessas metas ficará cada vez mais distante do esperado.

Contudo, esse desafio não é exclusivo da escola de nível médio, pois os resultados das escolas de ensino fundamental apontam uma pequena vantagem em comparação com as de nível médio, mas, mesmo assim, ainda estão distantes da meta de 2030, que é 6,0.

Tabela 5 - Desempenho (ensino fundamental) da Diretoria de Ensino de Mauá

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Diretoria de Ensino Mauá	2,62	2,82	2,54	2,6	2,53	2,54	2,72	2,74	3,11
Estado (SEE)	2,60	2,84	2,52	2,57	2,50	2,50	2,62	3,09	2,93

Fonte: adaptação do autor a partir de dados de São Paulo (2016b).

É oportuno mencionar que, a despeito da necessidade de empreender esforços em prol dos índices avaliados, nessa Diretoria de Ensino, há outros números que não podem ser desconsiderados.

Assim, a fim de dar conta de sua demanda, Mauá conta com 38 escolas de ensino fundamental (anos iniciais) que atendem a 21.530 alunos, distribuídos em 94 classes de 1º ano, 162 classes de 2º ano, 170 classes de 3º ano, 168 classes de 4º ano e 170 classes de 5º ano. Dispõe, ainda, de 41 escolas dos anos finais do ensino fundamental, que atendiam, em 2015, 18.724 alunos, distribuídos em 158 classes de 6º ano, 148 classes de 7º ano, 118 classes de 8º ano e 160 classes de 9º ano. No

ensino médio, possui 38 escolas, com 17.729 alunos alocados em 168 salas de 1ª séries, 167 salas de 2ª séries e 156 salas de 3ª séries (DIRETORIA..., 2017).

Esses números referentes ao município de Mauá revelam um dado contraditório acerca da progressão continuada. Se por um lado, ela foi criada com o intuito de corrigir o fluxo escolar, evitando-se, portanto, a evasão e o abandono (BARRETTO; MITRULIS, 1999), por outro, constata-se uma queda de 15,8% no número de alunos dos anos finais em relação aos anos iniciais.

O mesmo não acontece com o município de Ribeirão Pires, onde há um equilíbrio do número de alunos entre os ciclos, fato que induz a pensar que, nesse caso, a progressão continuada se constitui em uma política de democratização do ensino.

Ribeirão Pires, por sua vez, conta com 19 escolas do ensino fundamental (anos iniciais) para atender a um total de 4.204 alunos, que se encontram distribuídos em 30 salas de 1º ano, 33 salas de 2º ano, 37 salas de 3º ano, 38 salas de 4º ano e 33 salas de 5º ano. Esse município possui também 21 escolas dos anos finais desse mesmo nível de ensino, que atendem a 4.137 alunos, que estudam em 35 salas de 6º ano, 35 salas de 7º ano, 38 salas de 8º ano, 41 salas de 9º ano e 17 escolas de ensino médio, e com 4.220 alunos alocados em 44 salas de 1ª séries, 40 salas de 2ª séries e 41 salas de 3ª séries (DIRETORIA..., 2017).

Por fim, Rio Grande da Serra conta com 11 escolas de ensino fundamental (anos iniciais) que atendem a 2.431 alunos, cuja distribuição é a seguinte: 22 salas de 1º ano, 20 salas de 2º ano, 21 salas de 3º ano, 19 salas de 4º ano e 19 salas de 5º ano. Esse município tem ainda 11 escolas de anos finais desse mesmo nível de ensino para atender a uma população de 2.136 alunos que estudam em 17 salas de 6º ano, 21 salas de 7º ano, 16 salas de 8º ano e 20 salas de 9º ano. No ensino médio, possui 10 escolas, com 1.922 alunos distribuídos em 20 salas de 1ª séries, 18 salas de 2ª série e 21 salas de 3ª séries (DIRETORIA..., 2017).

A exemplo do que ocorre em Mauá, em Rio Grande da Serra também há um forte desequilíbrio do número de alunos entre os níveis de ensino. Por exemplo, há uma perda de 12% de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais desse mesmo ciclo, e 20,9% dos anos iniciais para o ensino médio.

Considerando-se que as escolas da Rede Estadual deste município paulista, estão organizadas em ciclos, há uma contradição nesses números porque

[...] a retórica da escola em ciclos é progressista, uma vez que a sua implementação tem sido justificada como uma possibilidade real de criação de uma escola democrática, não-seletiva, não-excludente e que poderia garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola e de aprender (MAINARDES, 2009, p. 2).

Esses dados merecem, no mínimo, uma análise mais aprofundada por parte de gestores educacionais e escolares porque revelam um sistema educacional excludente e seletivo. É imperativo que

A melhoria da qualidade do ensino, com a conseqüente melhoria do rendimento escolar, implica certamente insumos indispensáveis que garantam um padrão de qualidade nas condições de trabalhos satisfatórias e pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativos (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 270).

Portanto, não há como se responsabilizar professores e gestores em razão dos baixos resultados obtidos pelas escolas se não houver condições adequadas de trabalho e um número adequado de profissionais da educação (professores e funcionários em geral).

Embora os recursos (humanos, materiais e financeiros), por si só, não sejam garantia de bons resultados, é sabido que ausência deles não contribui para a melhoria dos índices educacionais.

3.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A seguir, são apresentados e elucidados os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o presente estudo, com vistas a atender aos objetivos da pesquisa que, segundo Gil (2008, p. 17), é um

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Diante do exposto e das características desse trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa por entender que se trata de "[...] uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes", na medida em que essas correntes "se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental" (CHIZZOTTI, 2003, p. 78) que não são utilizados nessa pesquisa.

Outro aspecto que reforça a opção pela abordagem qualitativa está fundamentado em Goldenberg (2004, p. 34), para quem:

[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Considerando-se que a presente investigação buscou conhecer as opiniões de gestores escolares do ensino fundamental e médio acerca dos possíveis reflexos da escola organizada em ciclos sob o regime da progressão continuada no desempenho escolar dos estudantes no ensino médio, a pesquisa qualitativa mostrou-se adequada porque "tem foco nas perspectivas dos participantes, seus significados suas múltiplas visões subjetivas" (MASHALL; ROSSMAN, 2010 apud CRESWELL, 2014, p. 51).

Outro aspecto que justifica a opção pela pesquisa qualitativa é que, nesse caso,

[...] o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Assim, diante dessa escolha metodológica, foi possível conhecer o assunto em profundidade por acreditar que o "conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa", ao contrário, com essa abordagem de pesquisa, o pesquisador "é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado" (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

É oportuno mencionar que, nesse caso, "o objeto não é um dado inerte, neutro", tendo em vista ele "está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações" (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

3.5 Universo da pesquisa

O delineamento do universo da pesquisa restringiu-se à Diretoria de Ensino Região de Mauá, que abarca os municípios de Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, e à qual estão jurisdicionadas escolas da Rede Estadual Paulista de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio, nas quais o presente pesquisador atuou por mais de 30 anos como professor.

Foram entrevistados 08 diretores de escolas no município de Mauá, 04 gestores em Ribeirão Pires e 02 em Rio Grande da Serra, todos com mais de 10 anos de atuação na gestão escolar.

3.6 Coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, a partir da qual "o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 96).

Nesse modelo de entrevista, as perguntas são abertas e podem ser respondidas no âmbito de uma conversa informal. Contudo, a proposição de um "protocolo de entrevista ou um guia de entrevista" (KVALE; BRINKMANN, 2009 apud CRESWELL, 2014, p. 136) foi elaborado (Apêndice A).

Os sujeitos da pesquisa foram gestores (diretores) das unidades escolares dessa Diretoria de Ensino, que contavam, à época da coleta de dados, com, no mínimo, 10 anos de experiência no cargo ou função.

A definição desse perfil deu-se por se acreditar que seria necessário que os gestores tivessem conhecimento, em profundidade, sobre a organização do ensino em ciclos sob o regime de progressão continuada, a fim de que pudessem opinar a respeito do assunto.

Assim, antes de proceder à tomada de dados, fez-se um levantamento do perfil desses profissionais junto à Diretoria de Ensino, constando-se que há 19 escolas de ensino fundamental e médio cujos gestores têm esse perfil.

A priori, pensou-se em delimitar também escolas exclusivamente de ensino médio, mas, nessa região, não há escolas com essas características, de modo que

foram selecionadas escolas que possuem curso de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio.

Antes de ter sido iniciada a coleta de dados, alguns cuidados foram tomados para a realização da entrevista, tendo-se como ponto de partida as seguintes orientações de Creswell (2014, p. 137):

- **Local:** encontrar, se possível, um local silencioso e livre de distrações (sabe-se que isso será um desafio por conta da realidade escolar). Esse autor sugere que seja feita uma avaliação acerca do ambiente, se este é propício para gravações, por tratar-se de uma necessidade para que as informações sejam registradas;
- **Consentimento:** depois de chegar ao local da entrevista, é necessário obter o consentimento do entrevistado para participar do estudo. Assim, foi preenchido um Termo de Consentimento (Anexo B) em que constará o nome do projeto, os objetivos e o responsável pela pesquisa;
- **A entrevista:** durante a entrevista, deve-se fazer uso de bons procedimentos de entrevista. O autor sugere que se atenha às perguntas, conclua a entrevista dentro do tempo especificado (se possível), que seja respeitoso e gentil, bem como se faça poucas perguntas e recomendações;
- **Ouvinte:** um bom entrevistador é um bom ouvinte, mais do que um participante frequente durante uma entrevista. Sugere-se, ainda, que as informações sejam registradas no protocolo, mesmo no caso de gravação, porque se houver algum problema com o áudio, tem-se os registros. É sabido que anotações feitas rapidamente podem ser incompletas e parciais, devido à dificuldade de fazer perguntas e escrever as respostas ao mesmo tempo, mas é um recurso que não deve ser dispensado.

A opção pela entrevista como técnica de coleta de dados deu-se por concordar com Richardson (1999, p. 160), para quem a entrevista “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”.

Ademais, o emprego da entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados proporciona ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados, pois as entrevistas livres, ou seja, totalmente sem estrutura, em que os participantes da pesquisa falam livremente, “resultam num acúmulo de

informações difíceis de analisar que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado” (ROESCH, 1999, p. 159).

Assim, atendo-se a essas recomendações, foram iniciadas as entrevistas, que tiveram duração média de 60 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas para que pudessem ser analisadas. Salienta-se que a seleção dos indivíduos para fazer parte do *corpus* de entrevistas buscou respeitar a diversidade relacionada aos municípios de abrangência da Diretoria de Ensino de Mauá e o tempo de experiência em gestão; assim, foram 08 do município de Mauá, 04 do município de Ribeirão Pires e 02 do município de Rio Grande da Serra.

As entrevistas individuais possibilitaram obter uma variedade de impressões e opiniões que os gestores possuem em relação às variáveis do estudo.

Inicialmente, o pesquisador agendou dia e horário para a entrevista, que seria realizada na própria escola, na sala da direção ou coordenação, conforme a disponibilidade para tal. Ficou combinado entre as partes que não deveria haver interrupções ou interferências, pois a entrevista seria gravada. Contudo, muitas vezes esse agendamento não surtiu o efeito desejado, pois o gestor foi solicitado (convocado) a participar de reunião emergencial na Diretoria Regional de Ensino, tendo sido necessário, portanto, realizar um novo agendamento.

Em razão desse novo agendamento, a coleta de dados tornou-se bem mais morosa do que o previsto, dificultando o cumprimento do cronograma inicial de pesquisa. Ademais, houve diretor que solicitou o preenchimento de protocolo para a entrevista, com número, data e recebimento para deliberação posterior. Essa precaução burocrática atrasou, sobremaneira, o trabalho do entrevistador.

Outro fato que merece ser destacado é a desistência do gestor no momento da entrevista. Supõe-se que isso tenha ocorrido por insegurança, por receio de a entrevista ser gravada ou por desconhecimento do procedimento, muito embora os objetivos da entrevista tenham sido esclarecidos previamente ao agendamento.

Em razão disso, o número de entrevistados caiu de 19 (número de gestores com perfil da pesquisa) para 14 (número de gestores que, efetivamente, participou da pesquisa).

3.7 Análise dos dados

Para efeito de análise de dados, foram adotadas duas técnicas que se completam, a saber: a análise de conteúdo (BARDIN, 1991) e a lexicografia básica de palavras, que é um “[...] tipo específico de análise de dados, que trata especificamente da análise de material verbal transcrito, ou seja, de textos produzidos em diferentes contextos” (SALVIATI, 2017, p. 4).

Com relação à análise de conteúdo, após a transcrição dos depoimentos dos gestores escolares a respeito dos reflexos da escola organizada em ciclos sob o regime de progressão continuada, no que concerne ao desempenho do estudante no ensino médio, o material reunido passou por um processo de análise e, por conseguinte, por classificação de dados até a obtenção de variáveis.

O trabalho foi organizado em três etapas, segundo a teoria de Bardin (1991): a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados e interpretação. Tais elementos serão discutidos, brevemente, a seguir.

A) Pré-análise: objetiva fazer a organização do material constituído, bem como uma leitura flutuante, a fim de proceder a uma categorização dos dados obtidos, com a missão de: i) realizar a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; ii) propor a formulação das hipóteses e dos objetivos; e iii) elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final.

Apesar de essas missões não seguirem uma ordem cronológica, estão extremamente relacionadas entre si (BARDIN, 1991). Para tanto, a primeira atividade desta fase consistiu em estabelecer contato com os documentos escolhidos para a pesquisa. Após a demarcação do gênero de documentos acerca dos quais se pretendeu efetuar a análise, foi necessário selecionar quais seriam levados em consideração para que fossem submetidos aos procedimentos analíticos.

Contudo, Bardin (1991) propõe algumas regras para a realização desta seleção. São elas:

- I. **Regra da exaustividade:** não se deve deixar de fora qualquer documento, seja qual for a razão, como, por exemplo, a dificuldade de acesso;
- II. **Regra da representatividade:** é necessário que haja rigor quanto à representatividade da amostra. Portanto, "a amostragem diz-se rigorosa se a

amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo" (BARDIN, 1991, p. 97);

III. **Regra da homogeneidade:** os critérios para escolha dos documentos devem ser precisos, para que estes não apresentem demasiada singularidade;

IV. **Regra da pertinência:** os documentos devem corresponder ao objetivo da análise, logo, deverão ser adequados enquanto fonte de informação.

Portanto, o material reunido deve ser preparado anteriormente à análise propriamente dita. A preparação formal pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos até a classificação por equivalência.

B) Exploração do material: a exploração do material diz respeito à administração sistemática das decisões tomadas, uma vez que: "Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas" (BARDIN, 1991, p. 101).

C) Tratamento dos resultados e interpretação: fase que combina a reflexão, intuição e o embasamento nos dados empíricos, a fim de estabelecer relações, buscando-se resultados a partir de dados brutos, de maneira a se tornarem significativos e válidos.

A autora sugere que

Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação (BARDIN, 1991, p. 101).

Contudo, o uso de recursos estatísticos é uma decisão por parte do pesquisador, mas este precisa proceder a outros passos para dar conta do tratamento dos dados. São eles: a codificação e a categorização, que serão sucintamente discutidas a seguir.

I) A Codificação: diz respeito ao tratamento do material pesquisado, que corresponde à transformação dos dados brutos, permitindo atingir uma representação do conteúdo, podendo servir de índices.

Para a análise quantitativa e categorial, a codificação compreende três fases de organização, quais sejam: i) **o recorte**: escolha das unidades; ii) **a enumeração**: escolha das regras de contagem; e iii) **a classificação e a agregação**: escolha das categorias.

A fase de escolha das unidades visa à categorização e à contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis, contudo, as mais utilizadas são: a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento e o documento.

Sobre as regras de enumeração, necessita-se proceder à distinção entre a unidade de registro (o que se conta) e a regra de enumeração (modo de contagem). Nesse caso, é possível se utilizar uma vasta gama de tipos de numeração, como por exemplo: por presença, por frequência, por frequência ponderada, por intensidade, por direção, por ordem, por presença simultânea de dois ou mais unidades de registro etc.

Com relação às regras de enumeração, Bardin (1991, p. 113) conclui que:

Qualquer escolha de uma regra (ou de várias regras) de enumeração, assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis inferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente.

Sobre a análise quantitativa e análise qualitativa, Bardin (1991) considera que a abordagem quantitativa se funda na frequência de aparição de certos elementos da mensagem; já a abordagem não quantitativa recorre a indicadores capazes de permitir interferências.

Assim, a abordagem quantitativa e a qualitativa não possuem o mesmo campo de ação. Ocorre que, enquanto a abordagem quantitativa obtém dados por meio de um método estatístico, sendo mais objetiva, fiel e mais exata, a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo. Porém, a interferência – sempre que é realizada – é fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.) e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual (BARDIN, 1991).

A opção por uma abordagem ou por outra dependerá dos objetivos estabelecidos na pesquisa. Essa investigação, por exemplo, elegeu a abordagem qualitativa.

II) A categorização: refere-se aos procedimentos de análise que, em sua maioria, organiza-se ao redor de um processo de categorização que:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1991, p. 117).

A fim de classificar elementos em categorias, é necessário investigar o que cada um deles tem em comum com os outros, sendo que a parte comum existente é o que vai permitir o seu agrupamento; outros critérios podem insistir em aspectos de analogia, talvez modificando a repartição anterior.

Ainda segundo essa autora, esse processo comporta duas etapas: a) o inventário, que consiste em isolar os elementos; e b) a classificação, que consiste na repartição dos elementos, com o intuito de impor certa organização às mensagens.

Como primeiro objetivo da categorização, tem-se o fornecimento por condensação de uma representação simplificada dos dados brutos (assim como na análise documental).

A categorização pode empregar dois processos inversos, sendo que o primeiro se dá quando fornecido o sistema de categorias, assim, são repartidos os elementos à medida que vão sendo encontrados; no segundo, o sistema de categorias não é fornecido, resultando antes da classificação analógica e progressiva dos elementos (BARDIN, 1991). Contudo, é importante esclarecer que o título do processo de cada categorização somente é definido ao final da operação.

É oportuno mencionar também que alguns princípios devem ser observados na elaboração de conjunto de categorias (BARDIN, p. 120):

- **exclusão mútua:** cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- **homogeneidade:** o princípio supracitado depende da homogeneidade das categorias;
- **pertinência:** a categoria deve estar adaptada ao material de análise escolhido;

- **objetividade e fidelidade:** o pesquisador deve precisar, de forma evidente, os índices que determinam a entrada de um elemento em uma categoria;
- **produtividade:** a categoria é produtiva se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Em síntese, pode-se afirmar que, a partir desse processo, os dados passaram por codificação segundo regras precisas. Os dados brutos deram lugar a categorias específicas, criadas a partir das regras de contagem (BARDIN, 1991).

Essa categorização diferenciou os dados reagrupando-os segundo regras embasadas em referenciais teóricos, de modo a permitir a criação de quatro categorias de análise, quais sejam: a) os ciclos de aprendizagem no ensino fundamental e o desempenho estudantil no ensino médio; b) progressão e indicadores educacionais; c) o desafio da gestão no cumprimento de metas no ensino médio; e d) progressão continuada *versus* promoção automática. Tais categorias serão devidamente abordadas no próximo capítulo.

No que tange à lexicografia básica de palavras, os depoimentos dos gestores, após transcritos, foram analisados com recurso do *software* IRAMU-TEQ. Trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas de indivíduos, por palavras. Desenvolvido inicialmente em língua francesa, este programa começou a ser utilizado, no Brasil, em 2013. O dicionário experimental em Língua Portuguesa encontra-se em fase de aprimoramento, embora já esteja em um nível bastante adequado.

O IRAMU-TEQ possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras.

Em razão de seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível, e, sobretudo por seu acesso gratuito, o IRAMUTEQ pode trazer muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa.

A análise de dados textuais, ou análise lexical (LAHLOU, 1994 apud CAMARGO; JUSTO, 2013) propõe que se supere a dicotomia clássica entre quantitativo e qualitativo na análise de dados, na medida em que possibilita que se

quantifique e se empregue cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativas - os textos. Torna-se possível, a partir da análise textual, descrever um material gerado por determinado produtor, seja individual ou coletivamente (um indivíduo ou um grupo), como também pode ser utilizada a análise textual com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto.

É oportuno destacar que a análise de resultados evidencia as respostas e pontos de vista dos gestores pesquisados, de modo a não manifestar inferências ou interpretações que distorçam o pensamento de quem participou da pesquisa, ou seja, no momento de transcrição dos depoimentos dos gestores, tomou-se o devido cuidado com escrita, no intuito de garantir a imparcialidade do pesquisador (LAKATOS, 2017).

4 APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS

Nesta seção será apresentada e discutida a opinião dos diretores entrevistados acerca dos reflexos da organização do ensino em ciclos de aprendizagem no ensino médio.

A escolha dos diretores para que participassem da pesquisa se deu a partir de alguns critérios estabelecidos previamente.

Como o universo da pesquisa é a Diretoria de Ensino Região de Mauá, que abrange os municípios de Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, estabeleceu-se que, obrigatoriamente, a coleta de dados ocorreria, invariavelmente, nos três municípios. Contudo, considerando-se os objetivos da pesquisa, foram selecionadas somente as escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que oferecem ensino médio. Além disso, foram eleitas somente as escolas cujos diretores tivessem, no mínimo, dez anos de experiência em gestão.

A definição desse perfil deu-se por considerar que esse tempo de experiência seria necessário para que o diretor tivesse condições de opinar a respeito da organização do ensino em ciclos, bem como acerca de seus reflexos no desempenho dos alunos no ensino médio.

Para se obter essas informações, recorreu-se à Diretoria de Ensino Região de Mauá que, prontamente, forneceu uma lista com o nome das escolas, bem como com os nomes dos diretores que atendiam ao perfil previamente estabelecido. Em seguida, fez-se contato com cada um dos deles a fim de apresentar os objetivos da pesquisa, bem como fazer o agendamento da entrevista.

Não obstante, como houve, no mês de janeiro de 2018, ingresso de diretores no cargo, em virtude de concurso público realizado pela Secretaria da Educação de São Paulo, o número de escolas foi alterado em decorrência do fato de o novo diretor não atender ao perfil determinado anteriormente.

Assim, foram realizadas, individualmente, quatorze entrevistas com diretores de escolas que obrigatoriamente oferecem o ensino médio, mas não exclusivamente, pois, em geral, as escolas investigadas têm o ensino fundamental (anos finais) e também o ensino médio.

As entrevistas foram feitas a partir de um roteiro preestabelecido (Apêndice A), no sentido de garantir informações que pudessem posteriormente ser

comparadas e analisadas. As entrevistas foram consentidas e autorizadas por meio do preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B); todas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para organização e análise.

Os dados da Tabela 6, a seguir, apresentam o perfil dos diretores entrevistados. Utiliza-se a letra D para Diretor(a) e atribui-se um número para garantir sigilo acerca da identidade dos participantes. É importante destacar que todos os entrevistados estavam à vontade, externaram o que pensam, haja vista que maioria deles possui estabilidade no cargo, uma vez que são concursados; em relação aos designados, estão há muito tempo na função e, em razão disso, sentiram-se seguros para tratar do assunto proposto pela pesquisa.

Tabela 6 - Perfil dos diretores entrevistados

Professor	Idade	Tempo de docência	Tempo de atuação na direção (anos)	Tempo de atuação na no magistério (anos)
D1	48	05	11	16
D2	65	06	28	34
D3	59	07	21	28
D4	51	03	22	25
D5	54	07	20	27
D6	50	08	13	21
D7	50	07	15	22
D8	55	07	26	33
D9	58	10	10	20
D10	47	07	20	27
D11	62	03	30	33
D12	48	03	17	20
D13	50	11	16	27
D14	48	05	15	20

Fonte: elaboração do autor.

As informações contidas na Tabela 6 demonstram que os gestores participantes possuem uma média de idade de 53 anos. Todos têm mais de dez anos de atuação em gestão e, pelo menos, cinco anos de experiência docente.

Com relação à média de idade dos gestores, em certa medida, essas informações se coadunam com o perfil dos gestores da escola estadual paulista,

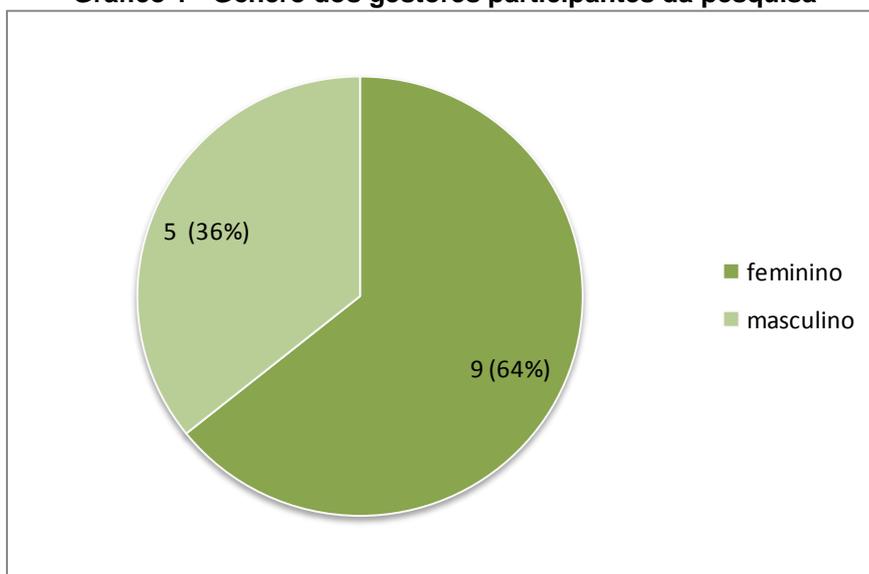
considerando-se que, em pesquisa realizada por Bueno (2018), constatou-se que 29,8% dos diretores dessa rede de ensino têm idade entre 50 e 54 anos de idade.

Cumprir destacar que a pesquisa de Bueno (2018) contou com uma amostra válida de 556 gestores, já a presente pesquisa, de 14, portanto, as informações servem apenas para fazer inferências sobre a idade desses profissionais em exercício.

Trata-se, portanto, de um grupo de profissionais relativamente jovens, considerando-se que a idade mínima para que o diretor de escola se aposente é de 60 anos. Outro aspecto a ser considerado é que o tempo de experiência profissional é um indicador de que estes profissionais conhecem bem a política educacional do Estado de São Paulo, em especial, a organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada.

Com relação ao gênero, 64% dos gestores são do sexo feminino, e 36%, masculino, conforme pode ser constatado no Gráfico 1, apresentado, a seguir.

Gráfico 1 - Gênero dos gestores participantes da pesquisa



Fonte: elaboração do autor.

4.1 Criando as categorias

Seguindo as orientações metodológicas apresentadas anteriormente, as respostas foram organizadas, classificadas e categorizadas considerando-se a semelhança das respostas dadas. Os nomes atribuídos às categorias, bem como

suas definições, foram escolhidos a partir da ideia central das respostas apresentadas e do embasamento teórico adotado no presente trabalho (BARRETO; MITRULIS, 1999; 2001; BARRETO; MITRULIS; SOUSA, 2005; JACOMINI, 2004; 2010; 2014; MAINARDES, 2006; 2007; 2009; PERRENOUD, 1999; 2004).

4.2 Categoria 1: Os ciclos de aprendizagem no ensino fundamental e o desempenho estudantil no ensino médio

Partindo-se do pressuposto de que o ensino fundamental está organizado em ciclos, ou seja, os alunos são reprovados somente ao término de cada um dos ciclos (3º ano, 6º ano e 9º ano), nos termos da Resolução SE nº 53/2014 (SÃO PAULO, 2014), e que esse modelo de organização de ensino pode interferir no desempenho escolar no ensino médio, fez-se a seguinte indagação aos gestores escolares: “você acredita que esse modelo de organização interfere nos resultados das avaliações dos alunos?”.

Tal questionamento foi necessário porque é sabido que "o fator de maior peso na resistência ao sistema de ciclos e de progressão continuada é a oposição generalizada à abolição ou mitigação da reprovação escolar" (PARO, 2011b, p. 699).

Esse ponto de vista ainda se encontra vigente no repertório de alguns gestores que, mesmo sob a alegação de que são contrários à reprovação, veem os ciclos de aprendizagem com ressalvas, conforme pode ser constatado nesse depoimento:

Olha nos anos iniciais, no terceiro ano, eu acho que interfere sim porque é a base onde a criança está sendo alfabetizada tá; [...] não que a reprovação seja sinônimo de qualidade, não é isso, mas quando a gente está falando de alfabetização, a gente consegue corrigir a defasagem da alfabetização da criança pra [sic] que ela chegue no fundamental II até mesmo no ensino médio tendo um bom reflexo de avaliação porque pressupõe que a criança já vai estar alfabetizada, vai estar lendo e escrevendo da melhor forma possível (D1).

Nota-se que a preocupação dessa gestora recai sobre as eventuais lacunas de aprendizagem que esse modelo de organização pode gerar, criando a necessidade de correção no decorrer no ensino fundamental e, até mesmo, no ensino médio.

De forma mais contundente, essa gestora faz a seguinte observação a respeito do assunto investigado:

Eu acredito que por estar há muito tempo na rede, [...] essa modalidade de ciclos deu uma boa caída na educação. Antigamente quando tínhamos as séries, o aluno era mais interessado, eu acho que a gente conseguia resultado bem melhor [...] percebi que de uns anos para cá, com a mudança para ciclos, a educação deu uma caída muito grande (D13).

Essa visão ignora o fato de que, com os ciclos de aprendizagem, busca-se "a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar" (SOUSA, 2007, p. 35).

Atribuir o peso do fracasso escolar exclusivamente ao modelo de organização do ensino em ciclos tende a minimizar a complexidade do problema, colocando em segundo plano a responsabilidade da gestão escolar ou dos professores, no que concerne ao processo de aprendizagem dos alunos.

A diretora da Escola 14 entende que não é a organização do ensino em ciclos que interfere no desempenho estudantil, mas a formação dos professores. Ela assinala que:

[...] o que interfere mesmo no resultado é a aula do professor, entendeu? Então, assim... não é o modelo... não é a progressão continuada no modelo atual de ciclo que interfere nos resultados, o que interfere mesmo é o problema da formação do professor ao atuar em sala de aula (D14).

Por outro lado, o gestor da escola 2 que atua na Rede Estadual De Ensino há 28 anos, tece o seguinte comentário a respeito do mesmo assunto:

Eu tenho certeza que não, eu não acredito que isso interfira até porque o processo de aprendizado é contínuo; e a recuperação [...] ela é uma recuperação paralela que tem que ser feita interruptamente; você não pode [reprovar], não é porque estamos no final do ciclo que vamos dizer assim, pode ou não ser retido o garoto; que vai interferir; eu realmente não percebo essa dificuldade, acho que isso aí realmente não interfere (D2).

Contudo, o diretor da Escola 4 assegura que não há dúvidas de que a organização da escola em ciclos interfere dos resultados da avaliação, visto que o aluno chega aos anos finais do ensino fundamental sem se apropriar dos conteúdos e sem desenvolver habilidades e competências inerentes aos anos anteriores, pois "são promovidos sem saber [conhecer os conteúdos], automaticamente" (D4).

Incrédulo com a organização do ensino em ciclos, esse diretor faz um desabafo a respeito do que ocorre no ensino fundamental, no que tange à trajetória do estudante. Segundo ele:

[...] quando ele [aluno] chega no nono ano, ele passou o sexto, reprovou, aí faz o sétimo e oitavo, aprovou automaticamente sem aprender muita coisa; vai para o nono, se reprovar, faz mais um ano; não podendo mais reprovar, ele só pode reprovar um ano; aí ele vai para o ensino médio com essa bagagem toda de sabedoria. Ou seja, quase nada. Quase nada, pois ontem mesmo... vou colocar um caso aqui, ontem, tivemos a décima oitava prova do Estado que eles fazem e nela havia uma redação e o aluno não sabia escrever, aí eu perguntei pra [sic] ele: como é que você está no primeiro [sic] ano do ensino médio? E ele falou: não sei! Essa foi a resposta dele! Aí perguntei, mas você não sabe escrever nada? Ele disse não. Esta foi a resposta dele, então está muito complicado e não é só aqui na escola Margarida que temos este problema de produção textual (D4).

Analisando-se o exposto, a despeito de se entender os desafios da gestão no que tange ao cumprimento de metas, considerando-se que esta escola oferece o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio, questiona-se o que foi feito – ou não – para que esse aluno pudesse se apropriar da competência leitora, por exemplo. É oportuno destacar que, no relato desse diretor, o cerne do problema de aprendizagem desse aluno é a competência leitora e escritora do aluno.

Esse ponto de vista é preocupante por supor que denota uma defesa, por parte do Diretor, do sistema seriado de ensino, cuja característica básica é a reprovação do estudante ao término de cada ano.

Com esse ponto de vista, desconsidera-se o fato de que:

O sistema seriado de ensino mostra sua procedência antidemocrática na medida em que serve a uma concepção tradicional de escola fundamental, preocupada não em ensinar, mas em separar os alunos que podem prosseguir, passando de série, dos que não podem (PARO, 2011b, p. 697-698).

Ademais, será que esse aluno teve todas as oportunidades de aprendizagem garantidas, conforme determina a Secretaria da Educação de São Paulo (SEE)? Esta Secretaria estabelece, para sua rede de escolas, que:

O acompanhamento e a avaliação das aprendizagens de cada aluno devem ser concomitantes ao processo de ensino e aprendizagem, e sistematizados periodicamente por professores e gestores que integram os Conselhos de Classe/Ano/Série e Ciclo, realizados, respectivamente, ao final do bimestre, do ano/série e do ciclo (SÃO PAULO, 2014, p. 2).

Para atender a essa demanda, determina também que "Caberá à equipe escolar identificar os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que necessitem de mecanismos de apoio no processo de ensino e aprendizagem, para concluir seus estudos dentro do tempo regular previsto na legislação pertinente" (SÃO PAULO, 2014, p. 1).

Do mesmo modo, o diretor da Escola 11 afirma que a organização do ensino em ciclos "interfere negativamente pelo fato de criar acomodação em relação aos alunos e às famílias por não haver reprovação, entendendo que os professores não assimilaram bem a proposta de ciclos" (D11).

Contudo, ele transfere a responsabilidade tanto para os professores, que, segundo a perspectiva do diretor, não assimilaram bem a proposta dos ciclos de aprendizagem, bem como para as famílias e para os alunos.

Nota-se que esse diretor não entendeu que os ciclos de aprendizagem têm "o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais" (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 660).

Diferentemente desse ponto de vista, a diretora da Escola 5 considera a existência de defasagem de aprendizagem, mas acredita que esta se dê por motivos diversos, especialmente, porque recebe alunos de outras escolas (públicas e particulares). Contudo, não considera que a organização do ensino em ciclos seja um elemento-chave no sucesso ou insucesso dos alunos no ensino médio. O seu depoimento, apresentado a seguir, elucida essa análise.

Como você já sabe, a nossa escola atende Fundamental II e Médio, então nós recebemos de antemão alunos para o ensino fundamental II que vem do fundamental I de outra escola; os nossos alunos do fundamental II vão para o ensino médio, mas recebemos alunos de fora, não digo a carga toda, mas chega quase a montar [criar] uma sala de alunos oriundos de outras escolas [estaduais, municipais, particulares e da rede Sesij]. E quanto à defasagem, sim, encontramos defasagem; alunos que vêm de outras escolas, até de escolas particulares, pois o currículo acaba sendo diferente e temos também uma defasagem entre os nossos próprios alunos, pois ao passarem para o ensino médio, percebemos a real compreensão do currículo por parte dos alunos que pertenciam às salas x e/ou y. Encontramos alunos mais preparados outros menos. Mas isso é sanado durante o percurso do ensino médio (D5).

Nota-se que essa diretora não faz críticas à organização do ensino em ciclos, apesar de reconhecer a possibilidade de haver defasagem de aprendizagem entre os alunos do ensino médio, sejam estes oriundos da própria escola ou não.

Supõe-se que seu ponto de vista considera que a escola organizada em ciclos não exclui o estudante da escola na medida em reconhece "[...] o compromisso com a democratização do ensino", porque esse modelo de organização "[...] vai além da busca de regularização do fluxo escolar, ao incorporar dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento a respeito da natureza e dos modos de conhecer, de ensinar e de aprender" (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 664).

Nessa mesma linha de pensamento, a diretora da Escola 7 discorda do fato de a escola organizada em ciclos ter um desempenho insatisfatório. Ela não acredita que isso seja possível, visto que "já verificou isso", e crê que cada aluno "tem um tempo de aprendizagem". Ademais, a diretora não defende "muito a reprovação". Termina sua fala afirmando: "então não vejo nenhum problema quanto a isso não" (D7). Ou seja, não acredita que a escola organizada em ciclos interfira no desempenho do estudante no ensino médio. Nem mesmo quando o estudante vem de outra escola.

Segundo essa diretora, a questão do desempenho tende a estar muito mais atrelada às questões sociais do que às cognitivas, conforme segue:

Ah, defasagem de aprendizagem não, acho que tá [sic] mais ligada às questões sociais do que às questões cognitivas; quando ele [aluno] vem de uma rede privada porque reprovou ou porque o pai acha que não vale a pena fazer o investimento ou não tá [sic] em condições de fazer o investimento, você percebe muitas vezes que o aluno não tem a dificuldade aprendizagem, mas, às vezes, um problema social de falta de disciplina ou na questão da organização do tempo. Nesse caso, eu vejo mais um aluno desestimulado; mais por falta de rotina e disciplina do que a dificuldade [cognitiva], mas quando isso ocorre, logo é superado (D7).

A diretora da Escola 6 tem uma opinião semelhante à do diretor da Escola Margarida, no que tange à organização do ensino em ciclos e ao desempenho do estudante no ensino médio.

Contudo, sua queixa está mais atrelada ao fato de a escola receber alunos dos anos iniciais, cujo último ano do segundo ciclo representa o primeiro em sua instituição escolar. Sua alegação é a que não dá tempo de o aluno se adaptar aos anos finais do ensino fundamental, cuja característica é bem diferente dos anos iniciais e tal fato, supostamente, interfere no desempenho da escola.

Assim, segundo essa diretora,

Interfere e muito, nós aqui desta escola achamos assim; o sexto ano sendo como uma parada de ciclo, para nós é muito difícil porque nós não temos ensino fundamental I, então nós recebemos ele exatamente no último ano deste ciclo. Então você recebe os alunos de uma escola; de uma outra realidade; você entra num processo de adaptação deles com a escola exatamente no último ano do ciclo que é onde se tem a retenção e prejudica (D6).

Ela acrescenta que os estudantes do ensino médio, quando não são de sua escola, vêm de diferentes instituições escolares e municípios, mas, apesar de usarem "o mesmo currículo, o mesmo material do Estado", apresentam diferença de aprendizagem quando "eles chegam aqui para fazer o ensino médio" (D6).

Para a diretora da Escola 9, a escola organizada em ciclos de aprendizagem (ensino fundamental) não representa um fato dificultador no desempenho estudantil no ensino médio. Para ela,

O modelo não é o mais importante [...] o mais importante, que realmente interfere, eu acredito que, seja qual for o modelo [é professor]; se não houver professor preparado; com o conhecimento da filosofia, da política da educação, tanto Estadual e Municipal ou até mesmo particular, não surtirá o efeito [esperado] porque o primordial mesmo é a ação do professor em sala de aula (D9).

A despeito de essa diretora entender que a escola organizada em ciclos não interfere no desempenho dos estudantes do ensino médio, ela chama a atenção para o problema da formação docente; acredita que não é o modelo de organização da escola que faz a diferença, mas a ação do professor no cotidiano das escolas.

É oportuno destacar que o professor precisa se adequar a esse modelo de escola, pois já se passaram quase trinta anos – ao menos na Rede Estadual Paulista – da implantação da escola organizada em ciclos. No final da década de 1990, Perrenoud já chamava a atenção para que os professores atentassem para esse modelo de escola, ao sinalizar:

Teremos nós enfim operado uma ruptura irreversível? A escola mudou nesses 50 anos, mas diante do fracasso escolar, seu balanço é medíocre. O nível global de formação sem dúvida aumentou, mas não na mesma proporção da complexidade das sociedades. E os excluídos do sistema escolar são talvez mais excluídos hoje que ontem, sem dúvida porque eles são, paradoxalmente, minoritários (PERRENOUD, 1999, p. 22).

Considerando-se que, na Rede Estadual Paulista, desde a implantação da organização do ensino em ciclos, bem como da progressão continuada (SÃO PAULO, 1997), não tem sido incomum encontrar professores e gestores

confundindo ciclos de aprendizagem com progressão continuada, é natural que, ao indagar sobre os reflexos desse modelo de escolar, o diretor faça referência aos ciclos de aprendizagem ou à progressão continuada.

Por exemplo, diretora da Escola 10 não vê obstáculos na escola organizada em ciclos no que tange ao desempenho dos estudantes no ensino médio. Contudo, sua referência está centrada na progressão continuada, mas faz menção aos ciclos como uma alternativa para o sucesso dos alunos quando houver comprometimento de todos os envolvidos.

Assim, ela tece o seguinte comentário a respeito do assunto investigado:

[...] acredito na progressão continuada, só que a visão dela [progressão continuada], em alguns pontos, acabou sendo distorcida com o passar do tempo; [...] a divisão de ciclos é a oportunidade que o aluno tem de estar recuperando a sua defasagem [...] obtendo sucesso ao final dele [ciclo]. Então eu acredito que esta organização dá resultado desde que todos estejam trabalhando integrados e observando a real dificuldade do aluno (D10).

Com relação às possíveis semelhanças entre ciclo de aprendizagem e progressão continuada, cumpre destacar que:

Progressão continuada e ciclos escolares, embora não tenham o mesmo significado, possuem uma relação muito íntima entre si. A primeira significa, a rigor, a "progressão" em determinado nível de ensino ou ciclo, sem que o aluno tenha de "repetir de ano". O ciclo, em sentido restrito, é entendido como o conjunto de anos durante os quais a progressão tem validade (PARO, 2011b, p. 698).

Como na Rede Estadual Paulista existem tanto os ciclos de aprendizagem quanto a progressão continuada, essa confusão é natural.

Por fim, o diretor da Escola 12 reconhece que há interferência das escolas organizadas em ciclos no desempenho do estudante no ensino médio, mas "esse desempenho é positivo" (D12).

Ele acrescenta ainda que sua escola recebe estudantes de escolas vizinhas, e "percebe que, às vezes, um aluno de determinada escola vem um pouco diferente de outra". Contudo, quando "isso acontece, não é nada tão significativo"; tal fato é notado quando "os professores falam 'tal turma que veio de determinada escola está mais preparada do que outra'; sim, isso ocorre" (D12).

Esse depoimento induz a pensar que os ciclos de aprendizagem representam apenas a preocupação com a correção de fluxo ou com a eliminação da reprovação, ao contrário,

[...] vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 660).

4.3 Categoria 2: Progressão e indicadores educacionais

No Estado de São Paulo, as escolas da Rede Estadual de Ensino têm sua gestão norteadada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que é:

[...] um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o Idesp é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do Saresp [o quanto aprenderam] e o fluxo escolar [em quanto tempo aprenderam]. (SÃO PAULO, 2016a, p. 1).

Com base nos resultados do Idesp, são definidas, anualmente, as metas para cada escola, considerando-se que o "Índice de Cumprimento (IC) refere-se à parcela da meta que a escola conseguiu cumprir em cada etapa da escolarização, ou seja, o quanto a escola evoluiu em relação àquilo que se esperava que ela evoluísse" (SÃO PAULO, 2016a, p. 10).

Sabe-se que, por conta disso, a maior preocupação dos gestores está centrada no cumprimento dessa meta; contudo, há outros indicadores que também servem de referência para nortear a gestão escolar. Entretanto, na SEE, nota-se que a preocupação dos gestores é centrada principalmente no cumprimento de metas estabelecidas pelo Idesp.

Assim, fez-se a seguinte indagação aos gestores escolares entrevistados para a presente pesquisa: "o sistema de avaliação da Rede Estadual de Ensino Paulista prevê o cumprimento de metas anuais definidas pelo Saresp, Idesp e Enem. Na sua opinião, a organização da escola em ciclos e a progressão continuada no ensino fundamental interferem na aprendizagem, ou seja, nos resultados dos alunos do ensino médio nesses exames?".

As opiniões dos gestores, grosso modo, sinalizam na perspectiva de que não há interferência da organização do ensino em ciclos e tampouco da progressão

continuada no que se refere ao desempenho escolar dos estudantes do ensino médio e ao cumprimento de metas estabelecidas pela SEE.

Ademais, há o reconhecimento de que existem ações da Diretoria de Ensino que dão suporte à gestão escolar no processo de implementação do currículo, com vistas ao cumprimento de metas.

O depoimento apresentado a seguir corrobora esse ponto de vista:

Não. Nessas avaliações [Saresp, Idesp e Enem] não. A progressão continuada é assim, ela não interfere porque os procedimentos, por exemplo, nos últimos dois anos, nós temos feito um trabalho intensivo voltado para as metas e a própria Secretaria tem dado um suporte para isso via Diretoria de Ensino. Então, a gente tem conseguido bons resultados nas avaliações, conseguido as metas [...] não é que seja algo ainda excelente, mas com um trabalho, com afinco que está sendo feito, nos últimos dois anos, tá [sic] se conseguindo; até a forma de trabalhar do professor tá [sic] mudando (D1).

Do mesmo modo, esse gestor tece o seguinte comentário a respeito do assunto:

Absolutamente, eu não vejo isto acontecer; eu acho fundamental esses, vamos dizer assim, instrumentos de avaliação, sabe, o Saresp, o Idesp, o Enem. Acho muito interessante isso para que a gente possa avaliar o desempenho da escola, é isso tá [sic]. Assim, pelo menos aqui, na nossa unidade, isso acaba sendo quase que doentio, digamos assim, pois todo mundo fica preocupado em saber qual o desempenho dos alunos, porque o desempenho dos alunos tem a ver diretamente [...] é obvio com a maneira pedagógica que a gente trata o conhecimento, certo? Então todo mundo fica muito atento né [sic] com os resultados; tem gente que fala: “ah! Porque tá [sic] preocupado com o bônus etc.”, mas isso aqui, na nossa unidade, especificamente, tem sido secundário. Eu sinto isso por parte dos professores, dos coordenadores pedagógicos; a equipe gestora, eu, os professores estamos mais preocupados com o desempenho do aluno, com o resultado, do que com a possibilidade de bônus. Isso realmente, no nosso caso, aqui, tem sido secundário, não que o dinheiro não seja bem-vindo, isto aí seria a gente falar uma bobagem, mas, realmente, a preocupação [...] eu não vejo de maneira nenhuma que interfira viu (D2).

Nota-se que esses gestores entendem que a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada não interferem no desempenho dos estudantes no ensino médio e tampouco no cumprimento das metas estabelecidas pela SEE.

Nessa perspectiva, a gestão escolar está alicerçada nos princípios da nova gestão pública centrada em resultados, a partir da qual:

[...] a ênfase recai sobre o uso eficaz da informação, o estabelecimento de indicadores de desempenho e, enfim, a preocupação constante com o monitoramento e a avaliação do efeito dos serviços e políticas públicas visando ao aumento da eficiência, efetividade e “accountability” da gestão pública (GOMES, 2009, p. 14).

Não obstante, cumpre destacar que, se por um lado, esse olhar reflete a necessidade de organização e de funcionamento da escola em resposta às profundas transformações sociais oriundas da sociedade global (TROSA, 2001), por outro, faz-se necessário alertar para o fato de que a política de bonificação de resultados tem recebido sérias críticas por não ter demonstrado os benefícios que, supostamente, deveriam trazer para a sociedade.

Nos Estados Unidos e no Reino Unido, por exemplo, constata-se, por meio de inúmeros estudos e pesquisas, que:

[...] apesar do apoio à ideia de vincular a remuneração ao desempenho, apenas um pequeno percentual dos empregados acredita que ela os induz a produzir acima dos requisitos do trabalho. Em muitos casos, ocorreu um desestímulo à cooperação. Muitos servidores públicos, particularmente aqueles em funções não gerenciais, consideram o valor do salário-base e sua comparação com os valores de mercado muito mais importantes do que os acréscimos salariais vinculados ao desempenho. A natureza e o conteúdo do trabalho e as perspectivas de desenvolvimento na carreira são considerados, por esses servidores, como as verdadeiras fontes de incentivo (ASSIS, 2012, p. 17).

Contudo, é sabido que, desde 2007, na Rede Estadual Paulista, há um discurso de que a bonificação de resultados constitui "uma política de incentivos às equipes das escolas, com o objetivo de reconhecer o esforço de cada unidade para melhorar seu desempenho, independente da fantástica diversidade das 5.500 escolas da rede estadual paulista" (CASTRO, 2009, p. 14), corroborando a centralidade de uma política que passou a nortear não apenas a educação, mas as diferentes secretarias de governos (BONIS, 2015).

Assim, a consolidação desse discurso fez com que os gestores dessa rede de ensino nortegassem seu trabalho em prol dessas metas, a despeito do pagamento ou não do bônus de mérito, conforme sinalizado nesse depoimento:

Eu acho que avaliação é sempre necessária, por mais que haja problemas, ela traz reflexão para todo o corpo docente, para o grupo gestor; para vermos onde podemos melhorar. A avaliação é necessária; temos problemas, temos. Com certeza, mas a avaliação é necessária em qualquer nível, interna e externa. E aí fazemos monitoramento sim, fazemos um trabalho com os alunos para que essas avaliações sejam tratadas da melhor forma possível. Cabe a nós prepará-lo para chegar o mais próximo possível do objetivo dessa avaliação [...] essa avaliação que é do aluno; nós vamos trabalhar para que ele atinja e nós trabalhamos da mesma forma para todos os níveis [Fundamental e Médio] (D3).

Ou seja, há uma defesa da avaliação como elemento norteador da gestão escolar, bem como a assunção da responsabilidade por parte da gestão em "preparar" os alunos para que estes realizem bem os exames, com vistas à obtenção de bons resultados no Idesp.

Assim, além de a organização do ensino em ciclos, na visão dessa gestora, não interferir no desempenho estudantil no ensino médio, tem uma contribuição social importante porque:

[...] vem confrontar complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão, que perpassam todas as instituições sociais, como a escola, e demandam alterações no sistema escolar e nas diversas dimensões do processo didático, dentre essas, nos processos de avaliação e nos mecanismos de retenção e reprovação (SOUSA, 2007, p. 36).

Não obstante, esse pensamento não é unanimidade entre os entrevistados. Ao contrário, alguns gestores foram enfáticos em suas repostas, como foi o caso do Diretor 4. Feita a indagação sobre a interferência da organização do ensino em ciclos e da progressão continuada no desempenho do estudante no ensino médio, ele asseverou:

Com certeza! Interfere muito. Agora é de um tempo para cá que eles vieram com o material que é aquele conteúdo que você tem que trabalhar, que vai cair no Saresp. Então facilitou um pouco, porque antes o professor tinha o planejamento; fazia o planejamento e dava a aula dele, e fazia a prova do Saresp sem saber o que iria cair. Agora, eles mandaram para nós, de uns dois anos para cá, então o professor tem que trabalhar aquilo e é aquilo que vai cair. Só que, não dá tempo, o professor não consegue trabalhar o conteúdo que ele tem que trabalhar no terceiro, porque já está defasado, no primeiro e segundo, então se ele vai começar com o conteúdo do terceiro, ele vai ter que fazer uma revisão para o primeiro e segundo bimestres; aí ele acaba perdendo muito só fazendo revisão; eu acho que essa prova do Idesp tá [sic] um pouco ainda fora da realidade (D4).

Cumprir destacar que, embora esse depoimento não traga uma distinção exata acerca da interferência da organização em ciclos e da progressão continuada no desempenho do estudante no ensino médio e sobre o cumprimento de metas, nota-se que esse gestor tem uma visão negativa acerca do tema investigado.

Não obstante, se por um lado – apesar de este diretor estar há 20 anos atuando na Rede Estadual Paulista –, ele desconhece o fato de que a implantação do currículo nesta rede de ensino deu-se em 2007, por meio do Programa São Paulo Faz Escola, que

[...] tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos (SÃO PAULO, 2017a).

Por outro, há coerência em sua fala no que tange às concepções de avaliação e aprendizagem no contexto das escolas organizadas em ciclos e da progressão continuada, considerando-se que:

Há uma compreensão entre estudiosos do tema que a avaliação possui centralidade nas propostas de ciclos e de progressão continuada. Certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é 'abalada' com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua re-significação na prática escolar necessária, para tornar realidade a reorganização do processo educativo. (SOUSA; BARRETTO, 2004 apud JACOMINI, 2014, p. 813).

Nota-se, portanto, que sua compreensão é de que o engessamento curricular não favorece a aprendizagem dos alunos, na medida em que retira dos professores a autonomia para planejar suas aulas e para definir conteúdos de acordo com suas concepções. Assim, preocupados com o cumprimento de metas, os professores se veem forçados a trabalhar os conteúdos previstos no caderno dos alunos, cujo tempo, na visão desse gestor, não é suficiente para atender à demanda da Secretaria da Educação (SEE).

Em razão disso, esse diretor adverte que a política da SEE, no que tange ao cumprimento de metas, na perspectiva do Idesp, desconsidera a realidade da escola e, por isso, entende que, a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada interfere nos resultados das avaliações dos estudantes no ensino médio e no cumprimento de metas.

Nessa mesma linha de raciocínio, a diretora 14 adverte:

Atingir essas metas, eu penso que elas [organização do ensino em ciclos e progressão continuada] atrapalham muito; mais atrapalham o processo ensino-aprendizagem [dos alunos] do que nos ajuda. Sabe [...] porque assim a gente fica [...] engessado quanto às habilidades, quanto às competências; a gente fica engessado; o aluno tem que desenvolver aquela habilidade e competência naquele momento e, muitas vezes, nós poderíamos estar desenvolvendo esse trabalho de forma assim, mais tranquila. E não, a gente fica pensando em metas, tem que atingir a meta, tem que atingir aquele objetivo, isso atrapalha o andamento da escola (D14).

A crítica aqui está muito mais centrada no engessamento curricular do que na definição de metas definidas pela SEE. Nessa perspectiva, a gestão escolar se vê obrigada a orientar seus professores a partir a partir do ordenamento central, desconsiderando a realidade escolar.

4.4 Categoria 3: O desafio da gestão no cumprimento de metas no ensino médio

Sabe-se que, cada vez mais, a gestão escolar tem sido orientada por meio do estabelecimento de objetivos e metas. Por trás dessa orientação, encontra-se um modelo de se pensar a gestão escolar alicerçado em estratégias gerenciais, a partir das quais se tem defendido a ideia de que:

A defesa da descentralização pauta-se no entendimento de que é, preferencialmente, no âmbito local que é possível promover a gestão da escola e do processo educacional para a produção de melhores resultados. No entanto, torna-se necessário reconhecer que a descentralização, na área da educação, tem sido utilizada não apenas como estratégia de democratização, mas, sobretudo, como MECanismo [sic] para propiciar a melhoria na gestão de processos e recursos e, também, como condição para aliviar as instâncias centrais do sistema educacional, que se tornam sobrecarregadas com o crescimento das demandas (BARROSO, 1998 apud CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 752).

Assim, a gestão escolar tem pautado seu plano de trabalho com base em orientações advindas da SEE, também baseadas nos princípios gerenciais, considerando-se que suas metas anuais são definidas a partir de orientações do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp).

Pensando nisso, propôs-se aos gestores entrevistados a seguinte indagação: “você poderia dizer se o ensino médio requer mais atenção do gestor para o cumprimento das metas?”.

A intenção do presente pesquisador ao realizar essa indagação foi conhecer a opinião dos gestores no que tange aos desafios enfrentados por eles, no cotidiano escolar, com relação ao cumprimento de metas no ensino médio, cujas características e adversidades são bem diferentes das do ensino fundamental.

Ademais, por entender que os alunos do ensino médio, em sua maioria, vêm do ensino organizado em ciclos de aprendizagem com orientação da progressão

continuada, eles poderiam, supostamente, trazer lacunas de aprendizagem desse nível de ensino.

Apesar de compreenderem que o ensino médio é um nível de ensino que requer muita atenção por parte da gestão, alguns diretores reconhecem que esse nível de ensino se mostra desafiador no que tange ao cumprimento de metas, mas, por vezes, segundo alguns deles, o ensino fundamental tem um grau de complexidade similar ao do nível médio.

Segundo a diretora da Escola 1,

[...] o ensino médio é mais desafiado porque eles [alunos] vão entrando em uma faixa etária; e [...] até mesmo pela situação social do país, ele quer trabalhar e aí, estudar para ele não é mais o primeiro plano; o primeiro plano é trabalhar, é ajudar em casa, é ter recursos para se manter na vida. Então, o ensino médio é o mais difícil de se manter a atingir as metas (D1).

Nota-se que, para essa gestora, o cumprimento de metas no ensino médio é mais desafiador; contudo, não atribui a isso o fato de os alunos terem cursado o ensino fundamental em uma escola organizada em ciclos e em regime de progressão continuada. Seu ponto de vista está fundamentado em aspectos sociais, característicos dessa faixa etária, cujas consequências, muitas vezes, reverberam na evasão ou no abandono escolar por parte desses alunos (CASTRO; TORRES, 2014).

Para evitar que isso aconteça, o trabalho da gestão torna-se bem mais complexo, e o cumprimento de metas mostra-se ainda mais desafiador.

Contudo, o fato de o aluno ter cursado o ensino fundamental na própria escola pode tornar-se um elemento facilitador para a gestão, pois, quando esse aluno chega ao ensino médio, já está bem mais familiarizado com a escola.

Sobre esse assunto, essa gestora faz a seguinte observação:

[...] eu acho que tanto o [ensino] fundamental quanto médio são desafiadores; eles têm características diferentes; como eu te disse, no [ensino] médio já trabalhamos; nós não temos mudanças de aluno, ele já conhece a escola, já está conosco há muito tempo, ele já se adaptou, os professores já o conhecem, a coordenação o conhece, nós o conhecemos, o que facilita muito (D3).

Nessa mesma linha de pensamento, a gestora da escola 5 advertiu:

Eu acredito que o Fundamental II exige um pouco mais que o Ensino Médio, pois antes de mais nada, temos que fazer com que ele [o aluno] faça parte integrante da escola, ele vem de outra escola, de outra vivência, completamente diferente. Só depois disso, trabalhar o currículo e tentar

atingir as metas definidas pelo Saesp, Idesp e outros. Mas o Ensino Médio requer uma atenção especial, para nós não perdermos os alunos, eles precisam ser mais motivados para dar continuidade ao ensino médio e, conseqüentemente, partir para o superior, muitos acabam ficando desmotivados não pela escola, mas pela vida que tá [sic] aí fora, que tá [sic] muito difícil; então temos que incentivar de formas diferenciadas (D5).

Nota-se que essa gestora considera que o cumprimento de metas no ensino médio não representa um desafio maior para a equipe escolar, ao contrário, entende que o ensino fundamental (anos finais) seja mais desafiador.

Ocorre que, em virtude de os alunos serem oriundos de outras escolas (anos iniciais) – pois a escola em que essa diretora trabalha tem turmas a partir do 6º do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio –, é mais complicado cumprir metas nos anos finais do ensino fundamental porque os alunos, supostamente, ainda não se adaptaram à escola, do que se comparado ao ensino médio, em que os alunos já estão bem mais familiarizados com a cultura escolar.

Não obstante, ela assinala que tal fato não significa que os alunos do ensino médio não mereçam atenção, pois há outros desafios, tais como a possibilidade de eles terem que desistir do curso por motivos diversos, como necessidade de trabalhar, por exemplo. Assim, a gestão precisa ficar atenta a fim de garantir que esses alunos (ensino médio) possam dar continuidade aos seus estudos, com vistas a concluir o ensino médio e dar prosseguimento aos estudos em nível superior (BRASIL, 1996). Para tanto, ela destaca a importância de se pensar a realização de atividades didático-pedagógicas mais motivadoras, com o intuito de incentivar a permanência desses alunos no ensino médio.

Cumprir destacar que:

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Se a evasão é um problema a ser enfrentado pelo gestor da escola de ensino médio, pois o indicador utilizado pela Rede Estadual Paulista é o Idesp, cujo cálculo considera desempenho e fluxo escolar, há outros elementos que podem se tornar ainda mais desafiadores para a gestão.

Assim, quando uma diretora compara a gestão escolar do fundamental com o ensino médio, no que tange ao cumprimento de metas, ela afirma:

Com certeza, o Ensino Médio é o mais desafiador; não só para nessa unidade escolar, mas para toda a rede estadual. Hoje, em nível de legislação [sic], ele está contemplado na rede estadual de São Paulo, porém, é também onde gera os maiores conflitos por conta da questão do interesse do mercado de trabalho, a gravidez na adolescência; é onde [sic] o aluno começa a fazer experiências no uso de drogas e tudo isso desmotiva para o estudo; é a própria fase da rebeldia e eu acho que o que dificulta ainda mais é que a gente não consegue atender todo o ensino médio no ensino [período] diurno, então, os alunos ficam ansiosos porque não têm, e se a gente pegar nossa cidade, que nem tem muita infraestrutura para oferecer cursos gratuitos ou alguma coisa que possa enriquecer o currículo deste aluno, ele fica o dia inteiro ocioso e vem estudar à noite; quer dizer, que proveito ele vai ter do ensino? Sem falar da necessidade da reforma do currículo do ensino médio também; então, eu vejo como maior desafio o ensino médio (D7).

Nota-se que essa gestora faz várias considerações a respeito das dificuldades que são enfrentadas pela gestão escolar quanto à oferta de ensino médio. Contudo, suas considerações não fazem referência ao fato de esses alunos terem cursado o ensino fundamental em uma escola organizada em ciclos de aprendizagem sob o regime da progressão continuada.

Contudo, ela destaca: aspectos inerentes à necessidade da precoce inserção profissional desses jovens no mercado de trabalho; problemas relacionados à gravidez na adolescência; e uso de drogas. Tais fatores estão bem mais relacionados às dimensões de vulnerabilidade social do que propriamente de gestão. Mas ela aponta também o fato de sua escola não conseguir atender a todos os alunos no período diurno, fazendo com que muitos deles fiquem ociosos durante o dia. Outro aspecto apontado por essa gestora, no que tange aos estudantes do ensino médio, é que a ausência de infraestrutura na cidade pode fazer com que eles acabem trilhando caminhos indesejáveis.

Em síntese, são muitas as variáveis que podem repercutir no número de grau de dificuldade dos desafios para a gestão escolar no ensino médio. Assim, se por um lado,

Ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar, contudo, é o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, embora estejamos aquém de outros países latino-americanos, uma vez que persistem distorções série-idade e taxas de analfabetismo funcional (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Por outro, o gestor precisa estar atento para o fato de que:

Isso significa afirmar que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo

do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

4.5 Categoria 4: Progressão continuada versus promoção automática

As discussões acerca da progressão continuada não são recentes, ao contrário, datam da década de 1920, mas com conotações diferentes. À época, falava-se a respeito do assunto, mas o sentido e os objetivos eram outros, pois a progressão continuada era tratada como aprovação automática.

Cumprе destacar que, embora a compreensão de Jacomini (2004) seja a de que progressão continuada e promoção automática não signifiquem a mesma coisa, é sabido que, por vezes, os termos são considerados sinônimos, pois sua fronteira é definida pelos pressupostos político-pedagógicos que norteiam a organização do ensino em ciclos.

No que tange às discussões datadas de 1920, constata-se que isso aconteceu “quando Sampaio Dória propôs que não houvesse reprovação na passagem da primeira para a segunda série do Ensino Primário na rede estadual paulista” (JACOMINI, 2014, p. 810). Contudo, de lá para cá, muita coisa mudou. Se essa primeira proposta não vingou por conta das duras críticas recebidas, na década de 1960, o assunto retornou ao cenário educacional, por meio de propostas feitas por Dante Moreira Leite e por Almeida Júnior, que analisaram a reprovação sob uma perspectiva pedagógica e educacional.

Não obstante, foi na década de 1990 que o tema ganhou destaque, quando a Lei de Diretrizes e Bases, Lei Federal nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) facultou aos sistemas de ensino diferentes formas de organizá-lo. A partir de então, a progressão continuada foi incorporada aos ciclos de aprendizagem, especialmente, nos estados cujas políticas educacionais eram (e ainda são) mais conservadoras (MAINARDES, 2006).

No Estado de São Paulo, a implantação da progressão continuada deu-se por meio da Indicação CEE nº 08/1997 (SÃO PAULO, 1997) que, a partir de então, passou a definir os critérios para a organização dos ciclos de aprendizagem, bem como estabelecer o currículo escolar.

Cumprе destacar que a visão conservadora dessa rede de ensino rendeu muitas críticas por ter se constituído “tão somente no agrupamento de séries, pois

não houve mudanças significativas no tempo, no conteúdo e na avaliação rumo a um novo ordenamento das práticas escolares centradas na aprendizagem de todos” (JACOMINI, 2004, p. 406).

Por conta disso, essa política sofreu muita resistência por parte de professores e, até mesmo de gestores, que perceberam a progressão continuada como sinônimo de “promoção automática”, ou seja, “não existe uma progressão na aprendizagem, mas apenas uma promoção para o ano seguinte do ciclo” (JACOMINI, 2004, p. 406).

Passados 20 anos, a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada, em certa medida, constituem uma política que, supostamente, está consolidada. Entende-se que se encontra consolidada em decorrência do tempo transcorrido e até mesmo de sua apropriação no cotidiano escolar.

Contudo, o fato de a progressão continuada e os ciclos de aprendizagem fazerem parte do cotidiano escolar, no ensino fundamental, não significa que os gestores, especialmente os das escolas de ensino médio, cuja organização curricular é seriada, tenham a mesma opinião.

Pensando nisso e considerando-se os objetivos da presente pesquisa, que intencionou compreender os reflexos da escola organizada em ciclos e do regime de progressão continuada no ensino médio, fez-se a seguinte indagação aos gestores escolares do ensino médio: “se você tivesse condições de definir sobre a manutenção ou não da progressão continuada, o que você faria? E por quê?”.

A despeito de boa parte de esses mesmos gestores sinalizarem que a organização do ensino em ciclos não impacta negativamente no desempenho dos estudantes no ensino médio, verificou-se que, ao discutirem sobre a manutenção ou não da progressão continuada, suas opiniões nem sempre convergem para a mesma direção.

A gestora da Escola Trevo Vermelho, por exemplo, embora não tenha expressado objetivamente uma opinião contrária ao regime de progressão continuada, seus comentários revelaram um ponto de vista antagônico a esse modelo de organização do ensino, conforme pode ser observado a seguir:

Olha, eu acho que precisaria rever a minha opinião pessoal; a questão dos ciclos, embora no terceiro ano eu acho que tá [sic] bom, porém, a reprovação no 9º, como prevê a progressão continuada, eu não acho que ela seja correta porque é último ano de ensino fundamental para eles. Então, eles estudam sexto, sétimo, oitavo e nono anos; então, ele tá [sic] há

quatro anos e, bem no último é que há reprovação; então, acho que devia ter algo no meio do ciclo algo pra [sic] corrigir o ciclo no meio dele e não no final; ninguém corrige nada no final, se detecta problema, você já vai ali no meio (D1).

Analisando-se o supraexposto, nota-se que a gestora faz críticas ao conservadorismo da progressão continuada, considerando que, *a priori*, está prevista a reprovação do estudante somente no final de cada ciclo, questionando, portanto, a duração desses ciclos (MAINARDES, 2006). Não obstante, apesar de entender sua opinião, supõe que a gestora desconheça o fato de que, a partir de 2014, os ciclos de aprendizagem passaram a ter 3 anos de duração, permitindo a reprovação no 3º, 6º e 9º anos do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2014).

Do mesmo modo, a gestora da Escola 5 expressa o seguinte ponto de vista sobre o assunto:

Ah, eu aprovo a continuidade da progressão continuada no Fundamental. E agora, o que nós estamos tentando fazer? É dar apoio, uma base maior para o professor, que é onde trava a progressão continuada. O professor precisa estar mais preparado para trabalhar principalmente no fundamental (D5).

Analisando-se o exposto pela diretora, é perceptível que, sob o seu ponto de vista, a progressão continuada é uma política inerente à realidade escolar, que está posta; contudo, ela alerta sobre a necessidade de se dar apoio aos professores, por supor que eles, de certo modo, ainda são cautelosos com essa política.

Cumprido destacar que, segundo Sousa (2007, p. 37), “a resistência de professores é compreendida, em parte, como decorrente da avaliação que fazem da implantação dos ciclos, interpretada como medida que tem por fim redução de custos e dos índices de evasão e reprovação”.

Entretanto, há gestores que fazem oposição ao regime de progressão continuada, sob as mais diversas alegações, conforme pode ser constatado no depoimento a seguir:

Tiraria. Com certeza! O aluno tem que saber o mínimo possível e nem o mínimo possível ele tá [sic] querendo saber; a gente percebe que o aluno com defasagem junto com o aluno que tem facilidade de aprendizado dificulta, pois aquele que precisa do mínimo para passar se junta com o outro que sabe; então, quero dizer que outro não faz muita coisa, acaba por incentivar o que sabe a não fazer também (D4).

Nota-se que o foco dessa crítica está na fragilidade da aprendizagem, supondo-se que o aluno, no regime de progressão continuada, não se interessaria

pelos conteúdos ensinados. Esse ponto de vista é corroborado por estudos que tratam do assunto, sob a alegação de que “a ausência de reprovação gerou nos alunos falta de motivação para os estudos” (SOUSA, 2007, p. 37).

Nessa mesma linha de pensamento, a diretora da Escola 6, ao ser indagada sobre a possibilidade de manter a progressão continuada, afirma:

Eu tiraria, deixaria só no fundamental um [anos iniciais], mas assim, a cada dois anos. Porque se mostrou por a mais b que os alunos estão passando, assim, estão na faixa etária certa, mas quando você vai aplicar questões de habilidades, de conteúdos, eles não têm; então isso tá [sic] falho; você conseguiu deixar o aluno na progressão continuada; idade e série certa, correta, bonitinho, mas, em conteúdo, não! E não é interessante que o aluno vá pra [sic] frente sem ter as habilidades necessárias, eu não concordo. Às vezes, você vê que o aluno tá [sic] ali, no sétimo ano, no oitavo ano, precisando fazer aquela série de novo e não pode [...] (D6).

A preocupação dessa gestora está centrada na linearidade que a progressão continuada tem, bem como nos princípios que a orientam, que é o da correção de fluxo, cuja consequência seria a existência de lacunas de aprendizagem. Seu ponto de vista vai ao encontro do olhar de Demo (1998 apud SOUSA, 2007, p. 37) sobre o assunto, que “posiciona-se contrário à supressão da reprovação, observando que se corre o risco de promover os alunos sem a devida aprendizagem, levando a escola pública a ser reconhecida como coisa pobre para pobre”.

Infere-se que não se trata de uma apologia à reprovação, mas sim uma preocupação com a periodicidade dos ciclos que, a princípio, é muito longa. A gestora defende a continuidade da progressão continuada para os anos iniciais do ensino fundamental, mas não para os anos finais. Sua justificativa é que o estudante passa de um ano para outro sem se apropriar dos conteúdos mínimos necessários àquela série/ano em que está matriculado. Nota-se que há, aqui, a incompreensão do significado de ciclos de aprendizagem, na medida em que seu depoimento sinaliza a defesa da seriação e a consequente reprovação ao término de cada ano/série.

Supostamente, talvez ela não tenha compreendido a centralidade da avaliação na escola organizada em ciclos, independentemente de esta estar ou não regida pela progressão continuada. Tal fato é preocupante porque esse modelo de organização do tempo requer muito mais atenção da gestão e dos professores do que em uma escola seriada.

Faz-se necessário compreender que:

O desafio é colocar a avaliação a serviço da democratização da escola, sendo assumida como processo capaz de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o contexto em análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção, que potencializem a concretização da escola para todos (SOUSA, 2007, p. 35).

Por outro lado, esse gestor, ao ser indagado sobre a possibilidade de opinar sobre a manutenção ou não da progressão continuada, assevera:

Eu acho assim [...] eu defendo que cada um tem seu tempo de aprendizagem; eu defendo a progressão continuada que está aí; é necessária porque nossos professores ainda não têm essa formação de, por exemplo, se você voltar a ser seriado com retenção, nossos professores não têm ainda essa maturidade; é só de falar maturidade assim nessa questão de avaliação global dos conteúdos significativos, essas questões todas aí; ainda falta muita formação para o professor, para ele ter de volta nas mãos dele a retenção seriada. Então, eu defendo a progressão continuada só que defendo em ciclos menores, mas não com o objetivo de reter e tudo mais, mas de fazer um progresso, um processo, então, alunos de primeira e segunda série, quem não conseguiu, vai para uma sala de recuperação, vai recuperar, fica um ano recuperando e vai pra [sic] outra série, agora aluno multirrepetente eu não sou a favor não (D8).

Percebe-se que sua preocupação está relacionada à dificuldade de alguns professores, por estes não terem maturidade para lidar com a escola seriada e, talvez, em razão disso, poderiam fazer uso da avaliação para justificar a reprovação dos alunos. Contudo, o gestor adverte que os ciclos precisariam ser menores, ou seja, terem uma duração mais curta. Embora não tenha ficado evidente se ele se referia ainda aos ciclos de quatro anos ou aos de três, pois, na SEE, a partir de 2014, os ciclos de aprendizagem passaram a ter três anos de duração.

Ao proceder a essa defesa, induz-se a pensar que esse gestor considere o fato de que:

O horizonte que se impõe com ciclos é a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar (SOUSA, 2007, p. 35).

Do mesmo modo, a gestora da Escola 10 reitera sua defesa em relação à escola organizada em ciclos, bem como à progressão continuada, conforme pode ser constatado por meio de seu relato, transcrito a seguir:

Olha, eu vou falar para você o que eu disse no início da entrevista, que acredito na progressão; acredito que os alunos devem ser avaliados de uma

maneira diferente, mas o que eu vejo que é a dificuldade de entendimento por parte de alguns profissionais que ainda não sabem trabalhar a progressão, mesmo já estando aí há tanto tempo; então, a forma de avaliação do aluno tem que ser muito diferenciada do que era antigamente, o olhar que o professor tem que ter, as estratégias, a postura dele frente ao nosso aluno do século 21, então, o nosso problema maior é como esse aluno é trabalhado e os encaminhamentos que devem ser feitos para que ele consiga superar suas dificuldades (D10).

É oportuno destacar que, mesmo mostrando-se favorável à progressão continuada, a gestora externa sua preocupação com a questão da avaliação, por entender que é uma prática que ainda carece de mudanças.

Para fundamentar este ponto de vista, recorre-se, mais uma vez, a Sousa, (2007, p. 33) por entender, assim como a autora, que:

Avaliar o contexto escolar extrapola a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como a atuação do professor e a de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade e até a própria sistemática de avaliação. Ou seja, implementar a avaliação institucional, tendo o projeto pedagógico da instituição como referência.

Nota-se que a avaliação, vista sob essa perspectiva, transcende a sala de aula, colocando o debate em uma dimensão maior, pois não basta atribuir a culpa da não aprendizagem exclusivamente ao modelo de organização curricular e tampouco ao professor, embora se compreenda a importância de seu trabalho.

É preciso avaliar a escola como um todo, permitir que os diversos atores internos e externos participem, efetivamente, da gestão escolar, em uma perspectiva democrática, pois, somente assim, conseguirá olhar para si e compreender que o aluno é o protagonista do processo pedagógico e não o problema.

Por fim, o diretor da Escola 12 afirma:

Eu iria manter a progressão continuada exatamente como ela está; o que precisa mudar é a estrutura, é a capacitação do professor e os materiais pedagógicos, para que ele possa melhorar a aula. Imagine uma escola hoje que não tem ainda nem internet, num mundo tão informatizado; o aluno chega com tantas informações [...] então, o problema não está na progressão continuada, o problema está exatamente na estrutura, na estratégia de ensino do professor; essa é minha visão sobre a progressão continuada. Ela é perfeita, foi necessária para a Secretaria até porque nós temos que entender a aprendizagem como um processo contínuo; o que se fazia há vinte anos atrás, que era aquela reprovação das crianças, isto não pode voltar a acontecer no processo de ensino (D12).

Analisando-se o exposto pelo gestor, fica evidente sua posição, qual seja, favorável à progressão continuada. Inclusive, nem mesmo propõe mudanças. Contudo, questiona o fato de que há carência de recursos para que o professor possa melhorar sua prática e tornar as aulas mais interessantes.

Assim, se há problemas na educação, ou seja, em relação aos resultados das avaliações, tal fator não se deve à progressão continuada, mas à estrutura, às condições ensino do professor. Ou seja, o professor precisa de condições melhores para que possa repensar suas aulas e compreender que a progressão continuada é necessária para garantir aos alunos a continuidade de estudos, mas com qualidade. Portanto, voltar à seriação, na visão desse gestor, constituiria um retrocesso.

4.6 A lexicografia dos gestores escolares acerca da escola organizada em ciclos e sob o regime de progressão continuada e seus reflexos no ensino médio

Embora a técnica de análise de conteúdo tenha contribuído significativamente para o tratamento das respostas obtidas nas entrevistas feitas com os diretores de escola, complementarmente a essa técnica, empregou-se o *software* IRAMU-TEQ, a fim de subsidiar a análise e interpretação dos dados dessa pesquisa.

Trata-se de um *software* gratuito que foi desenvolvido com fonte aberta cuja ancoragem encontra-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem python² (KAMI et al., 2016).

O emprego desse *software* no tratamento dos dados da presente pesquisa deu-se porque:

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

A despeito desse leque de oportunidade, nesse trabalho, utilizou-se da nuvem de palavras com o intuito de conhecer melhor os termos que sobressaíram no

² Disponível em: <www.python.org>. Acesso em: 15 jan. 2018.

depoimento dos gestores entrevistados, por acreditar que os vocábulos usados em contexto similares estão associados a um mesmo mundo lexical (ANDRADE JÚNIOR; ANDRADE, 2016).

Ainda segundo esses autores, isso é possível porque, por meio dessa técnica, realizam-se análises quantitativas de dados textuais pautadas em contextos e classes de conteúdos com base na similaridade vocabular.

Assim, pelo método de nuvem de palavras, que agrupa os vocábulos e os organiza graficamente em função de sua frequência, a palavra aluno foi a que teve maior frequência no *corpus* - 148 vezes, seguida da palavra escola - 94 vezes, consoante se verifica na Figura 1.

Depreende-se, com isso, que na representação dos gestores escolares, a respeito dos reflexos da escola organizada em ciclos sob o regime da progressão continuada, o aluno tem posição de destaque no ambiente escolar.

Figura 1 - Nuvem de palavras



Fonte: Extraído da análise do *software* IRAMU-TEQ.

Analisando-se a nuvem de palavras, constata-se que estas estão posicionadas aleatoriamente, mas de tal forma que as mais frequentes têm um tamanho maior do que as outras, demonstrando, assim, seu destaque no *corpus* de análise da pesquisa.

O destaque dado na nuvem à palavra aluno decorre supostamente da importância que os gestores atribuem ao discente, em decorrência do fato de que, na escola organizada em ciclos, parte-se do pressuposto de que:

O ser humano, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e estilos para realizar toda e qualquer aprendizagem. A premissa de que a escola deve se adaptar aos alunos e não o inverso, acatando a heterogeneidade, está de acordo com a idéia de que somos diferentes desde o nascimento. Se os alunos possuem formas, ritmos e estilos diferentes de aprender, o professor deve propor diferentes formas de ensinar e avaliar para contemplar as diferenças (NEUBAUER, 2000 apud MASSABNI; RAVAGNANI, 2008, p. 477).

Cumprido destacar que o discurso dos gestores não se resume ao aluno, ao contrário, remetem às relações estabelecidas por ele na escola organizada em ciclos sob o regime da progressão continuada. A maior evidência disso é que a palavra “ensino” foi mencionada 86 vezes, seguida do termo “ciclo”, que apareceu 82 vezes.

A proximidade com que essas palavras foram citadas pelos gestores está atrelada ao fato de que estas estão associadas à organização do ensino em ciclos de aprendizagem. Assim, a despeito das críticas a esse modelo de organização, os depoimentos dos gestores apontam para a compreensão de que a escola organizada em ciclos representa uma forma de democratização da educação, pois um dos gestores asseverou que:

[...] a divisão de ciclos é a oportunidade que o aluno tem de estar recuperando a sua defasagem [...] obtendo sucesso ao final dele [ciclo]. Então eu acredito que esta organização dá resultado desde que todos estejam trabalhando integrados e observando a real dificuldade do aluno (D10).

Ademais, com essa política, tem-se tentado minimizar o problema da exclusão social provocado pela escola seriada, tendo em vista que:

Em consonância com uma estrutura social que opera conforme o princípio da seletividade e da exclusão, a escola seriada cumpriu a função de reprodutora da estratificação social. Ela reforçou, apesar de não se propor a isso estruturalmente, por meio da reprovação e da evasão, o lugar “reservado” às diferentes classes sociais (JACOMINI, 2004, p. 403).

4.7 O desempenho dos estudantes do ensino médio nas avaliações em larga escala

Considerando-se os objetivos da presente pesquisa, empreendeu-se um levantamento de informações constantes no *site* da Secretaria de Estado da Educação, em busca do Boletim da Escola elaborado pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

O Saresp avalia, anualmente, todas as escolas da Rede Estadual Paulista, bem como outras redes de ensino cujos resultados permitem às escolas e, conseqüentemente, aos gestores, analisar seu desempenho e, com apoio da própria Secretaria Estadual da Educação (SEE), melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2016c).

A fim de dar conta da análise dos resultados, a SEE criou uma escala de proficiência, cujos pontos são os mesmos da escala utilizada pela Prova Brasil e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem quatro níveis de proficiência – Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado –, definidos a partir de expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidas para cada ano/série e disciplina do currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2016c).

A classificação e descrição dos níveis de proficiência encontram-se no Quadro 2, apresentado a seguir:

Quadro 2 - Classificação e descrição dos níveis de proficiências

Classificação	Níveis de Proficiências	Descrição
Insuficiente	Abaixo do básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para série/ano escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série/ano subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível de ensino demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para série/ano escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível de ensino demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série/ano escolar em que se encontram.

Fonte: adaptação do autor a partir de dados de São Paulo (2012).

A SEE faz algumas recomendações às escolas com base nessas descrições. Assim, se a maior parte dos estudantes obtiver níveis de proficiência abaixo do básico, recomenda-se recuperação intensiva, já para os alunos que se enquadrarem no nível básico, é recomendada a implantação de recuperação contínua.

No caso de a maioria dos estudantes estar no nível adequado, propõe-se aprofundamento de estudos e, se estiverem no nível avançado, desafios.

A SEE, com o intuito de subsidiar a gestão escolar, bem como o trabalho do professor, vem investindo em tecnologias educacionais, como a criação da Plataforma Foco Aprendizagem, que:

[...] foi desenvolvida para apoiar o planejamento escolar das escolas e o acompanhamento dos processos de avaliação. Por meio das ferramentas disponíveis na plataforma, os professores têm acesso aos dados das últimas edições do Saresp, por disciplinas avaliadas, ano/série e turmas por meio de gráficos e tabelas que indicam as potencialidades e as fragilidades nas habilidades das matrizes de avaliação (SÃO PAULO, 2016c, p. 3).

Com relação à escala de pontos da escala de proficiência, nas 3^{as} série do ensino médio, em Língua Portuguesa, considera-se: abaixo do básico, os resultados inferiores a 250 pontos; básico, com pontuações entre 250 e 299; adequado, entre 300 e 374; e, por fim, avançado, a partir de 375 pontos.

De posse dessas informações, recorreu-se ao Boletim do Saresp no período compreendido entre 2014 e 2016, cujos resultados do desempenho dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa encontram-se descritos na Tabela 7.

Tabela 7 - Desempenho no Saesp - Língua Portuguesa - ensino médio

Escola	Saesp 2014	Saesp 2015	Evolução %	Saesp 2016	Evolução %
1	251,6	256,1	1,79	273,1	6,64
2	277,5	268,4	-3,28	286,3	6,67
3	258,4	245,6	-4,95	242,8	-1,14
4	261,4	262,5	0,42	268,6	2,32
5	277,4	281,7	1,55	284,9	1,14
6	276,1	281,9	2,10	283,4	0,53
7	269,6	266,4	-1,19	276,6	3,83
8	255,1	254,1	-0,39	273,0	7,44
9	286,3	278,5	-2,72	280,1	0,57
10	282,1	267,4	-5,21	289,5	8,26
11	285,4	268,5	-5,92	293,2	9,20
12	277,1	287,3	3,68	270,3	-5,92
13	288,7	260,2	-9,87	297,6	14,37
14	254,2	246,8	-2,91	253,3	2,63

Fonte: elaboração do autor a partir de dados de São Paulo (2016b).

Analisando-se os dados a partir dos níveis de proficiências da SEE, constata-se que o desempenho dos estudantes, em Língua Portuguesa, de todas as escolas investigadas, no ano de 2014 a 2106, está no nível básico, necessitando, portanto, de recuperação intensiva.

Nota-se que, mesmo havendo oscilações positivas (em 2016), esses dados são preocupantes porque nenhuma escola conseguiu chegar no nível adequado; e uma delas (escola 1) quase ficou no nível abaixo do básico.

No caso de Matemática, a tabela é parecida, mas a pontuação da escala de proficiência, nas 3^{as} séries do ensino médio, é diferente. Assim, considera-se: abaixo do básico, os resultados inferiores a 275 pontos; básico, com pontuações entre 275 e 349; adequado, entre 350 e 399; e, por fim, avançado, a partir de 400 pontos.

De posse dessas informações e dos dados obtidos no Boletim da Escola, conforme descritos na Tabela 8, apresentada a seguir, foi possível fazer a análise do desempenho estudantil dos estudantes do ensino médio das escolas investigadas.

Tabela 8 - Desempenho no Saesp - Matemática - ensino médio

Escola	Saesp 2014	Saesp 2015	Evolução %	Saesp 2016	Evolução %
1	252,3	266,7	5,71	274,1	2,77
2	281,3	288,2	2,45	289,5	0,45
3	287,0	256,7	-10,56	269,0	4,79
4	264,1	267,3	1,21	268,3	0,37
5	279,1	288,4	3,33	281,7	-2,32
6	279,3	285,6	2,26	279,7	-2,07
7	267,7	275,9	3,06	270,1	-2,10
8	244,7	264,3	8,01	262,4	-0,72
9	284,1	298,4	5,03	274,4	-8,04
10	273,3	286,6	4,87	290,4	1,33
11	281,4	286,4	1,78	296,0	3,35
12	267,9	277,7	3,66	277,0	-0,25
13	283,4	281,1	-0,81	291,2	3,59
14	259,3	261	0,66	266,5	2,11

Fonte: elaboração do autor a partir de dados de São Paulo (2016b).

Analisando-se as informações, nota-se que o cenário é mais grave se comparado ao desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa. Com base nos níveis de proficiência da SEE, nesse componente curricular, no ano de 2014, 50% dos estudantes das escolas investigadas obtiveram, no Saesp, desempenho classificado no nível abaixo do básico; os outros 50% ficam no nível básico.

No ano seguinte, houve uma pequena melhora, haja vista que o percentual de escolas cujo desempenho estudantil, em Matemática, ficou abaixo do básico, caiu para 35,7%, mas, no ano de 2016, voltou aos patamares de 2014.

Embora seja sabido que o desempenho em Matemática constitui um problema recorrente nas escolas públicas brasileiras, tal fato não pode deixar de representar uma preocupação para os gestores escolares dessas escolas no que tange à proposição de ações reparadoras ou complementares em seu plano de gestão, na busca de melhoria da aprendizagem dos estudantes.

5 PRODUTO: OFICINA DE INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE NO ENSINO MÉDIO

O Mestrado Profissional (MP) em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul prevê, ao término do curso, a elaboração de dois produtos, quais sejam, o Trabalho Final de Curso e um segundo produto, que se concretizará como elo da pesquisa com o objeto e o ambiente investigado.

Essa opção está fundamentada no artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009 (BRASIL, 2009), que regulamenta o primeiro objetivo do MP, que, em síntese, busca “[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional [...]” (BRASIL, 2009, p. 21).

Pensando nisso e considerando os achados da pesquisa, entendeu-se que a proposição de uma oficina que integra os estudantes do ensino fundamental com a cultura do ensino médio poderá subsidiar os alunos, para que estes possam compreender, *a priori*, os objetivos, os princípios e, até mesmo, as eventuais metas da educação em nível médio, e também os gestores, que receberão estudantes mais familiarizados com esse nível de ensino.

Tema: Ensino Médio: integração e acolhimento

Público-alvo: estudantes no 9º do ensino fundamental

Justificativa: a realização dessa oficina se justifica porque, durante as entrevistas, constatou-se uma queixa recorrente, por parte dos gestores escolares, no que tange aos desafios da gestão da escola de nível médio, de que esta se encontra muito mais centrada na dificuldade de adaptação dos estudantes a esse nível de ensino do que no fato de eles serem oriundos de escolas cujo currículo é organizado em ciclos de aprendizagem sob o regime da progressão continuada.

Cumprir destacar que a passagem de um nível de ensino – cuja organização curricular está centrada nos ciclos de aprendizagem sob o regime da progressão continuada – para uma escola seriada, certamente constitui um grande desafio para os estudantes.

Ribeiro (2012), preocupada com o tema, em entrevista à Revista Gestão Escolar, fez as seguintes observações:

“Será que vou conseguir aprender as novas disciplinas? E os meus amigos de classe, vou perdê-los? Que ambiente vou encontrar na escola nova?” Questões como essas costumam angustiar os jovens que estão prestes a deixar o Ensino Fundamental para ingressar no Ensino Médio. A inquietação não é à toa. A maneira como os percalços dessa transição são enfrentados pode determinar a continuidade ou não dos estudos. Para ter uma ideia, de acordo com o Censo Escolar de 2011, 18,1% dos jovens repetiram o 1º ano da última etapa da Educação Básica e 11% abandonaram a escola justamente nessa série - o que faz dela a campeã histórica de reprovação e evasão no país (RIBEIRO, 2012, p. 1).

Sabe-se que esse cenário não mudou muito de lá para cá e os altos índices de reprovação e evasão na 1ª série do ensino médio parecem não incomodar muito alguns educadores, pois o que se observa é que estes nada fazem para reverter o quadro, considerando-se que:

A maior taxa de evasão revelada pelo Censo Escolar entre 2014 e 2015 foi de 12,7% dos alunos matriculados na primeira série do ensino médio, seguida por 12,1% dos matriculados na segunda série. A terceira maior taxa de evasão é no nono ano ensino fundamental, que registrou 7,7% (MEC, 2017).

Essas informações foram classificadas como indicadores de fluxo escolar da educação básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em junho de 2017.

Dar conta da redução da evasão e do abandono escolar é um desafio que se impõe à gestão escolar em qualquer nível de ensino; contudo, no ensino médio, há um elemento dificultador, qual seja, a necessidade de o estudante conciliar o estudo com a iminência de ingressar no mercado de trabalho.

Ademais, é sabido que, além da dificuldade de os estudantes se adaptarem aos novos conteúdos, existe, por vezes, a falta de acolhimento da nova escola, conforme pesquisa realizada por Titton (2010 apud RIBEIRO, 2012, p. 1), cujo resultado:

[...] mostrou que a sensação de incapacidade para aprender os novos conteúdos era grande, porém, a queixa principal foi em relação à falta de acolhimento e de atividades que proporcionassem um maior convívio escolar - como Feira de Ciências e Semana da Leitura. "Esses eventos, além de importantes para a aprendizagem, também promovem a integração entre os alunos e entre eles e a comunidade", explica Maria Beatriz. A relação mais distante com os professores foi outro fator apontado pelos entrevistados. Embora a fragmentação das disciplinas já tenha se iniciado no Fundamental, a sensação dos estudantes é que o único contato com o docente se dá durante a aula, sem haver acompanhamento em caso de dúvidas e dificuldades.

Esses dados convergem com as opiniões de alguns gestores participantes da pesquisa, que apontam a dificuldade de adaptação ao ensino médio como sendo um problema que precisa ser repensado a fim de que os alunos possam melhorar seu desempenho nas avaliações internas e externas, bem como para que se sintam mais acolhidos.

Procedimentos: os procedimentos dependerão da realidade de cada escola, mas sugere-se que as atividades ocorram entre os meses de agosto e outubro de cada ano, considerando-se que, no mês de novembro, em geral, são realizadas as avaliações externas, como por exemplo, Saesp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a Prova Brasil, bem como as avaliações internas (dos professores).

Contudo, tendo em vista as dificuldades de locomoção de todos os alunos entre as escolas, sugere-se que cada escola de ensino médio escolha um grupo de alunos que estejam mais envolvidos com o processo de aprendizagem para que possam fazer a apresentação do ensino médio aos futuros alunos desse nível de ensino.

Esses alunos seriam intitulados "acolhedores" e receberiam uma formação prévia da equipe gestora, para que possam servir de embaixadores do ensino médio nas escolas de ensino fundamental.

As atividades propostas para a realização desse acolhimento poderão variar desde aquelas de cunho cultural e esportivo até as acadêmicas, que contariam também com a participação de professores que ministrariam aulas experimentais nas escolas de ensino fundamental.

Destarte, recorre-se a Ribeiro (2012), que sugere algumas medidas de incentivo à passagem dos estudantes do 9º ano para o ensino médio, conforme explicitado a seguir:

- **Quando os alunos vão trocar de instituição, é interessante:**
 - Organizar visitas a unidades de ensino médio da região;
 - Orientar os jovens sobre a importância de escolher uma escola perto de casa;
 - Sugerir para os alunos que não trabalham que cursem o período diurno;
 - Promover encontros de ex-alunos;
 - Chamar os pais para conversar sobre a transição.

- **Se a escola oferece o ensino médio, como é o caso da maioria das escolas investigadas, é possível:**

- Planejar algumas aulas nos laboratórios da 1ª série;
- Promover encontros entre os estudantes dos dois níveis;
- Introduzir, no planejamento do 9º ano, alguns conteúdos do ensino médio;
- Adaptar o horário do intervalo para que as turmas do 9º e da 1ª se integrem.

Espera-se que os gestores entendam que a atenção aos estudantes deve ocorrer tanto nas escolas de ensino fundamental quanto nas de ensino médio.

No ensino fundamental, é preciso, além dos aspectos cognitivos, que sejam despendidos esforços para que o estudante desse nível de ensino ganhe maturidade para ingressar no ensino médio. No ensino médio, é preciso aprender a lidar com adolescentes que, em geral, têm muitos déficits de aprendizagem. Portanto, caberá à gestão alertar e formar seus professores para que compreendam as dificuldades dos alunos e trabalhem no sentido de ajudá-los, acreditando neles, e não apenas buscando encontrar culpados para os insucessos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, torna-se possível tecer alguns comentários acerca dos achados da presente pesquisa. Se, por um lado, esses resultados apontam para o fato de que a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada ainda é um tema que fomenta muitas discussões entre os gestores escolares, por outro, as suas opiniões sinalizam para a compreensão da finalidade dessa política.

Constatou-se que, na ótica dos gestores, a progressão continuada representa uma política importante, que se consolidou na Rede Estadual Paulista contra a distorção idade-série (ano); contudo, boa parte dos gestores participantes da pesquisa reclama da defasagem de aprendizagem que uma parcela dos alunos carrega consigo até chegar no ensino médio, o que ocorre em decorrência dessa organização curricular.

As críticas dos gestores à escola organizada em ciclos sob o regime da progressão continuada estão centradas em duas frentes, a saber: a) a dificuldade de adaptação do estudante no ensino fundamental (anos finais); e b) o desempenho deles nas avaliações externas, no ensino médio.

No que tange à adaptação dos estudantes no ensino fundamental (anos finais), a maior dificuldade apontada pelos gestores está na passagem do quinto para o sexto ano. Essa passagem, mesmo não constituindo uma mudança de ciclo, gera uma ruptura muito drástica na vida escolar do estudante, considerando-se que as características dos anos finais do ensino fundamental são bem distintas das dos anos iniciais.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos têm, basicamente, um(a) professor(a) que os acompanha todos os dias e, em razão disso, têm uma relação mais próxima com este(a) docente; já a partir do sexto ano, os alunos se deparam com sete professores(as) diferentes, com um currículo bem mais sistematizado e, porque não dizer, com um conteúdo bem mais abstrato.

Para agravar ainda mais o cenário apresentado, o primeiro ano desse aluno, nos anos finais do ensino fundamental, é o último do segundo ciclo de aprendizagem na Rede Estadual Paulista de Ensino, ou seja, é quando ele poderá ser reprovado. Em razão disso, há uma tendência de reprovação nesse ano, pois a dificuldade de

adaptação do estudante também gera problemas de aprendizagem e, portanto, acarreta muitos desafios para a gestão escolar.

Essa queixa mostrou-se latente em alguns depoimentos, como por exemplo, no excerto apresentado a seguir, quando a gestora, indagada sobre os reflexos da organização do ensino em ciclos no desempenho estudantil no ensino médio, asseverou:

Interfere e muito. Nós aqui desta escola, achamos assim, o sexto ano sendo como uma parada de ciclo. Para nós é muito difícil, porque nós não temos ensino fundamental I; então nós recebemos ele [aluno] exatamente no último ano deste ciclo; então você recebe os alunos de uma escola diferente, de outra realidade, você entra num processo de adaptação deles com a escola exatamente no último ano do ciclo que é onde se tem a retenção e prejudica (D6).

Nota-se que a queixa feita por essa gestora não está atrelada ao desempenho do estudante no ensino médio, mas sim à dificuldade de ele se adaptar à escola que essa gestora dirige, na qual o aluno supostamente estudará pelos próximos sete anos (4 anos no ensino fundamental e 3 no ensino médio).

No que tange ao desempenho dos estudantes no ensino médio, segundo alguns gestores, a organização do ensino em ciclos interfere significativamente nesses resultados.

Assim, o baixo desempenho do estudante nas avaliações do ensino médio se deve, segundo a ótica de um dos gestores, porque "O aluno chega nas séries finais do Fundamental II e Médio sem saber [domínio de conteúdos], sendo promovido, [...] automaticamente" (D4). Em suas críticas, esse gestor faz alguns comentários sobre a trajetória de um estudante no ensino fundamental, alegando que, mesmo diante da possibilidade de reprovação por apenas um ano, ao final de cada ciclo, "ele vai para o ensino médio com toda 'essa sabedoria', ou seja, quase nada" (D4).

Nota-se que esse gestor, além de fazer críticas à organização do ensino em ciclos e à progressão continuada, reclama do fato de que o estudante pode ficar reprovado por apenas um ano. Esse depoimento induz a pensar que o diretor esteja fazendo uma apologia à escola seriada, excludente e seletiva, que esteve presente, por décadas, reinando nos sistemas de ensino público e privado.

É oportuno destacar que os depoimentos desse gestor convergem com o desempenho dos alunos da escola que ele dirige, pois, embora tenha aferido resultados no nível básico, em Língua Portuguesa, no período de 2014 a 2016, o

que já é preocupante, no que se refere à disciplina Matemática, no mesmo período, o resultado foi enquadrado, na escala de proficiência, como abaixo do básico.

Com base nos depoimentos desse gestor escolar e no desempenho aferido em Língua Portuguesa e em Matemática, infere-se que os reflexos da escola organizada em ciclos sob o regime da progressão continuada, no que tange ao desempenho estudantil no ensino médio, são negativos.

Mas outros depoimentos – aliás, a maioria – sinalizaram para uma visão positiva a respeito da progressão continuada, que é o termo mais utilizado pelos gestores, e não ciclos de aprendizagem.

Uma gestora que defende a progressão afirma: “eu acredito na progressão continuada” (D10), mas adverte que houve certa incompreensão quanto aos seus objetivos, levando a uma “leitura distorcida dela”. Posteriormente, assevera que a organização do ensino em ciclos “é uma oportunidade para que o aluno possa recuperar eventuais defasagens de aprendizagem obtendo sucesso ao final dele” (D10). Por fim, advertiu que acreditava na escola organizada em ciclos, pois ela dá resultados, mas que estes somente são possíveis se todos os educadores estiverem trabalhando em prol dos alunos.

Há uma coerência nesses depoimentos no que tange aos resultados aferidos pelos estudantes, no Saesp de Língua Portuguesa e Matemática, no período compreendido entre 2014 e 2016. Embora tenha ocorrido uma pequena queda em 2015 (Língua Portuguesa), nos demais anos, os resultados mostram-se em crescimento, corroborando o ponto de vista destes gestores de que a organização do ensino em ciclos não interfere no desempenho dos estudantes no ensino médio. Contudo, são resultados que enquadram a escola no nível básico, ou seja, que requer recuperação contínua para que os alunos avancem para o nível adequado.

Feitas essas considerações, é possível que seja necessário retornar às questões, objetivos e hipóteses que nortearam a presente pesquisa.

Com relação à indagação feita no início da pesquisa, a respeito da possibilidade de a organização do ensino em ciclos, no ensino fundamental, sob o regime da progressão continuada, repercutir no desempenho dos estudantes do ensino médio, a tendência das respostas dos gestores é que interfere.

A hipótese de que a incompreensão dos objetivos e princípios dos ciclos, bem como da progressão continuada, adotados no ensino fundamental da Rede Estadual

Paulista tende a deixar lacunas de aprendizagem cujas consequências recaem sobre o desempenho escolar do estudante no ensino médio foi confirmada.

A confirmação deu-se haja vista que se constatou uma queixa recorrente dos gestores escolares a respeito das consequências desse formato de organização curricular, bem como da progressão continuada, que gera muitas lacunas de aprendizagem nos alunos.

Com relação aos objetivos propostos, grosso modo, eles foram alcançados porque os achados da pesquisa permitiram identificar opiniões de gestores que convergem na direção de que a organização do ensino em ciclos, com efeito, repercute no desempenho escolar dos estudantes no ensino médio.

Adicionalmente, as opiniões dos gestores foram confrontadas com o desempenho dos estudantes do ensino médio das escolas investigadas nas provas do Saesp, em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos de 2014 a 2016.

Esses resultados corroboram a opinião de alguns gestores de que a organização do ensino em ciclos, bem como o regime da progressão continuada, tende a comprometer o desempenho estudantil no ensino médio.

Não obstante, é importante salientar também que esses resultados não podem ser generalizados, pois refletem, tão somente, a opinião de um grupo de gestores escolares de uma determinada região.

Portanto, esses argumentos não podem servir de base para fazer uma apologia à escola seriada que, historicamente, caracterizou-se pela exclusão e pela seletividade social. Contudo, servem de alerta tanto para os gestores dessas escolas como para a Rede Estadual Paulista, no que tange à gestão do currículo no ensino fundamental (anos finais). Nota-se que há fortes indícios de que os alunos desse nível de ensino não estão atendendo às expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) inerentes aos anos em que se encontram matriculados.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

ALONSO, M. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologias**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 23-38.

ANDRADE JÚNIOR, E. O.; ANDRADE, E. O. Lexical analysis of the Code of Medical Ethics of the Federal Council of Medicine. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 2, n. 62, p. 123-130, 2016.

ASSIS, L. O. M. de. **Efeitos organizacionais da implantação de metas e remuneração variável por desempenho**: o caso da segurança pública em Minas Gerais. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresa de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741999000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____; _____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BARROS, M. C. M. M.; TAVARES, P. A.; MASSEI, W. O desenvolvimento da educação no Estado de São Paulo: sistema de avaliação do rendimento escolar, plano de desenvolvimento da educação e bonificação variável por desempenho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2009.

BONIS, D. F. de. Políticas de remuneração variável na educação pública brasileira: uma análise comparada. **Rev. Temas de Administração Pública**, v. 10, n. 1, 2015, p. 67-86.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ministério de Educação Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério de Educação. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Portaria normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BUENO, H. P. S. **Formação do diretor e desempenho estudantil**: um estudo em escolas estaduais de São Paulo. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul 2018.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set., 2011.

CALDERÓN, A. I.; PAGLIARELLI, J. Planejamento e gestão escolar fazem diferença. **Avalia Educacional**. 2016. Disponível em: <<http://avaliaeducacional.com.br/2016/12/planejamento-e-gestao-escolar-fazem-diferenca/>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, vol. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CASTRO, M. H. G.; TORRES, H. G. Duas décadas no ensino médio. In: NEGRI, Barjas; CASTRO, Maria Helena Guimarães; TORRES, Haroldo da Gama (Orgs.). **Educação no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. Fundação Seade, 2014, p. 169-186. Disponível em: < http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/livro_fde_fseade_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra M. da Rosa. Revisão técnica Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DESLAURIERS, J. P. **A pesquisa qualitativa: guia prático**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE MAUÁ. **A educação em números**. Mimeo, 2017.

FANTIN, C. S. Retenção e não retenção no ciclo de alfabetização: estudo com professores estaduais de Chapecó-SC, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 09-22, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1386/484>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. Série documental, textos para discussão n. 26. 2. ed. Brasília-DF: Inesp, 2007. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, E. G. M. **Gestão por Resultados e eficiência na Administração Pública: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais**. 2009. 187 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2009.

GONÇALVES, G. C. **Escola seriada x escola organizada em ciclos: desafios e possibilidades**. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - Especialista em Gestão Escolar, Brasília-DF, 2014.

GRINKRAUT, A. A educação inglesa sob a gestão do partido trabalhista (1997-2010): entre rupturas e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 287-305, maio/ago., 2013.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alinea, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mauá - Educação**. 2015a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/maua/panorama>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Ribeirão Pires - Educação**. 2015b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/ribeirao-pires/panorama>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Rio Grande da Serra - Educação**. 2015c. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/rio-grande-da-serra/panorama>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

IDEB. **Resultados e Metas**. s/d. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEXEIRA. **Ideb: o que é**. 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Ideb: para que serve**. 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 807-828, jul./set., 2014.

KAMI, M. T. M. et al. Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. **Escola Anna Nery**, v. 20 n. 3, jul./set. 2016.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez., p. 752-769, 2011.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa/ pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 11. ed. Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <http://noticias.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/4_a_escola_em_ciclos_mainardes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de políticas educacionais**, n. 11, p. 3-11, jan./jun. 2012

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASSABNI, V. G.; RAVAGNANI, M. C. A. N. Progressão Continuada: qual construtivismo está em jogo?. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 469-484, 2008.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Básica**: evasão no ensino médio supera 12% revela pesquisa inédita. 20 jun. de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez., p. 695-716, 2011b.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, J. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: avaliação política pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

RIBEIRO, A. Do fundamental para o ensino médio: uma transição sem tumulto. **Gestão Escolar**, 01 out. 2012. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/311/do-fundamental-para-o-ensino-medio-uma-transicao-sem-tumulto>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração**: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**. Planaltina-DF, 2017. Disponível em: <<http://iramuteq.org/documentation/fichiers/anexo-manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Indicação CEE nº 08**, de 30 de setembro de 1997. Regime de progressão continuada. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/54.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. **Saresp**: escala de proficiência em Língua Portuguesa - Leitura. 2012. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/6%20-%20Escala_Profici%C3%A4ncia_LPPortuguesa.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Resolução SE nº 53**, de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Programa de Qualidade da Escola**. Nota Técnica, fev. 2016a. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2016.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. **Saresp**: Boletim da Escola. São Paulo: SEE, 2016b. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Tutorial - Plataforma Foco Aprendizagem**. São Paulo: SEE, dez. 2016c. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. São Paulo faz escola. **Professores e alunos contam com material focado na unificação do currículo escolar e na qualidade do ensino**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. 2017a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. **Principal indicador de qualidade da Educação paulista estabelece metas para escolas ano a ano**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. 2017b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP bases metodológicas. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFGS, 2006, p. 135-141.

_____. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos avançados**, v. 21, n. 60, p. 27-40, 2007.

STREMEL, S. Fontes para o estudo da constituição do campo da política educacional no Brasil. In: I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero. p. 1-19, 2012.

_____. Ciclos de aprendizagem: análise dos fundamentos teóricos de propostas de redes de ensino públicas brasileiras. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 810-825, maio/ago. 2013.

TROSA, S. **Gestão pública por resultados**: quando o Estado se compromete. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTA

Data da entrevista: ____/____/____ Hora: _____

Local: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

I) Perfil do entrevistado:

Tempo de experiência da gestão: ____anos e ____meses

a) Sexo: masculino () Feminino ()

b) Idade: _____ (pode ser que o entrevistado opte por não responder)

c) Acesso à função: concurso público () designação ()

II) Questões sobre concepção dos gestores acerca da escola organizada em ciclos e o desempenho escolar no ensino médio.

a) O Ensino Fundamental está organizado em ciclos, ou seja, os alunos são reprovados somente ao término de cada um dos ciclos (3º ano, 6º ano e 9º ano). Você acredita que esse modelo de organização interfere nos resultados das avaliações dos alunos?

b) O sistema de avaliação da Rede Estadual de Ensino Paulista prevê o cumprimento de metas anuais definidas pelo Saesp, Idesp e Enem; na sua opinião, a organização da escola em ciclos e a progressão continuada no Ensino Fundamental interferem na aprendizagem dos alunos?

c) Você acredita que o cumprimento de metas no ensino médio representa um desafio maior para a gestão escolar quando comparada a escolas que oferecem apenas o ensino fundamental?

d) Se você tivesse condições de definir sobre a manutenção ou não da progressão continuada no ensino fundamental, o que você faria? Por quê?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: Reflexos da escola organizada em ciclos no ensino médio: a opinião dos gestores escolares

Pesquisadora Responsável: Romildo Rocha Estevam

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS.
Mestrado em Educação

Endereços eletrônicos: rochaestevam@bol.com.br

Telefone para contato: (011) xxxxx-xxxx

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa objetiva investigar a opinião dos gestores escolares no que tange aos reflexos da escola organizada em ciclos sob o regime de progressão continuada no desempenho escolar do estudante do ensino médio.

A pesquisa envolve entrevistas com diretores escolares da Rede Estadual de Ensino de escolas jurisdicionadas na Diretoria Regional de Ensino Região de Mauá.

Será garantida a todos/as que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá nos meses de novembro de 2017 a janeiro de 2018, é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar a pesquisadora a fazer uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa farão parte da coleta de dados do meu Mestrado em Educação e poderão ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar,
como voluntário, do projeto de pesquisa anteriormente descrito.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Observações complementares:

Pesquisadora Responsável

Romildo Rocha Estevam
