

# Qualidade e Políticas Públicas na Educação

Marcia Aparecida Alferes  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2018

**Marcia Aparecida Alferes**  
(Organizadora)

# **Qualidade e Políticas Públicas na Educação**

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1	Qualidade e políticas públicas na educação / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 1)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-85107-96-3 DOI 10.22533/at.ed.963181912  1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.  CDD 379.81
----	---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

DOI O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

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

## **APRESENTAÇÃO**

O volume 1 da obra “Qualidade e Políticas Públicas na Educação” aborda uma série de capítulos sobre Políticas Públicas para a Educação.

As políticas públicas são um conjunto de opções coletivamente que se destacam na sociedade, que se associam a decisões adotadas pelos governantes e implementadas pelos Estados. Deste modo, podemos compreender que o Estado é o ente que faz, executa e garante que a lei seja colocada em prática.

As políticas educacionais são decisões e ações estatais de caráter educacional, visando atender as necessidades e interesses da sociedade. As políticas públicas para a educação ou políticas educacionais são expressas na legislação educacional.

Alguns dos assuntos abordados nos capítulos foram: reforma do ensino médio, escola de tempo integral, financiamento da educação, diversidade, gestão, entre outros. Os assuntos foram implementados a partir de programas e projetos, para elevar a qualidade do ensino, da aprendizagem, e em alguns casos, da empregabilidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação têm um papel importante, pois elas emanam das necessidades da sociedade e são colocadas em prática através de ações, que tem por finalidade melhorar a educação e diminuir as desigualdades sociais em todo o Brasil.

**Marcia Aparecida Alferes**

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A AGENDA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS TRANSPLANTADAS NAS POLÍTICAS AVALIATIVAS	
<i>Luziane Said Cometti Lélis</i>	
<i>Dinair Leal da Hora</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819121</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ACERCA DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Gilvânia Guedes Teixeira</i>	
<i>Horácio Medeiros Júnior</i>	
<i>Vânia Aparecida Calado</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819122</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO HUMANO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL	
<i>Ana Maria Maciel Rinaldi</i>	
<i>Kelci Anne Pereira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819123</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>30</b>
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA	
<i>Jaqueline de Sousa Batista Figueiredo</i>	
<i>Luis Enrique Aguilar</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819124</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
A EJA EM DOCUMENTOS LEGAIS: UM RECORTE DE 2001 A 2016	
<i>Greicimara Vogt Ferrari</i>	
<i>Ana Paula Colares Flores Moraes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819125</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>55</b>
A EVASÃO E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU): REFLEXÕES NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	
<i>Janete dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819126</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>64</b>
A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS DE ENSINO SUPERIOR PRIVADOS E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	
<i>Janaina de Oliveira</i>	
<i>Natalia Maria Casagrande</i>	
<i>Diego José Casagrande</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819127</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>76</b>
A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS INFLUÊNCIAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	
<i>Julyette Priscila Redling</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>89</b>
A MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE EXPRESSO NA LEI 5.692/1971 NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN	
<i>Tainá da Silva Bandeira</i> <i>Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>99</b>
A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL COMO REFLEXO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA GLOBAL	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i> <i>Eilizabeth Miranda de Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>111</b>
A RELAÇÃO ENTRE FUNDEB, MATRÍCULAS, CUSTO ALUNO E PSPN: O CASO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE (2008-2014)	
<i>Amilka Dayane Dias Melo Lima</i> <i>Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>125</b>
A TRAJETÓRIA DE LEGITIMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO	
<i>Leandro Aparecido de Souza</i> <i>Alberto Albuquerque Gomes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>132</b>
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	
<i>Rubens Luiz Rodrigues</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>146</b>
ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS	
<i>Girlene Ribeiro de Jesus</i> <i>Renata Manuely de Lima Rêgo</i> <i>Victor Vasconcelos de Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191214</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>153</b>
APROVAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO POR ESTADOS E MUNICÍPIOS E OS DESAFIOS PRESENTES NO CENÁRIO NACIONAL	
<i>Edson Ferreira Alves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191215</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>169</b>
AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA OS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS - MS	
<i>Maurício José dos Santos Silva Eugenia</i>	
<i>Portela de Siqueira Marques</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>181</b>
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR DO PRONERA	
<i>Rodrigo Simão Camacho</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>192</b>
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS FLORESTAS DO MARAJÓ/PA: REFLEXÕES SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS PARA O ENTENDIMENTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS MARAJOARAS	
<i>Alexandre Augusto Cals e Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>205</b>
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS DE MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	
<i>Luiz Carlos Lückmann</i>	
<i>Éden Luciana Böing Imhof</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>221</b>
CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>238</b>
CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS SOBRE A CULTURA DE GANZA	
<i>Tereza de Fatima Mascarin</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>244</b>
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO; O DITO PELO NÃO DITO?	
<i>Célia Maria David</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>249</b>
DESAFIOS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA AGENDA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COM O PAR (2007-2010) EM MOSSORÓ	
<i>Marcos Torres Carneiro</i>	
<i>Maria Aparecida de Queiroz</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>253</b>
DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA DE ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO – AC	
<i>Lucilene Ferreira de Almeida</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191224</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>266</b>

## A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ACERCA DA PROGRESSÃO CONTINUADA

### **Gilvânia Guedes Teixeira**

Psicóloga graduada pela Universidade Potiguar –  
UnP

Natal – Rio Grande do Norte

### **Horácio Medeiros Júnior**

Psicólogo graduado pela Universidade Potiguar –  
UnP

Natal – Rio Grande do Norte

### **Vânia Aparecida Calado**

Orientadora. Mestre em Psicologia Escolar e do  
Desenvolvimento. Professora da Universidade  
Potiguar - UnP

Natal – Rio Grande do Norte

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo investigar como os professores de uma escola municipal de Parnamirim/RN compreendem a política pública de Progressão Continuada, verificar se a formação inicial qualifica esses professores acerca do tema bem como analisar se a formação continuada e a rede municipal de ensino possibilitam a capacitação desses docentes a respeito da referida política. Para isso, foi realizada uma pesquisa com quatro professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, utilizando-se de observações não-participantes e entrevista semiestruturada com os quatro professores participantes após as observações. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir da análise de conteúdo.

Os resultados indicam que tanto a formação inicial, quanto a continuada não abordaram a política pública Progressão Continuada. Conclui-se que a fonte de conhecimento desses profissionais acerca das políticas educacionais se dá a partir da prática já que a universidade e o poder público não fornecem formação aos professores. É importante que a Psicologia estude as políticas educacionais para compreensão das reverberações delas no processo ensino-aprendizagem, como também para não patologização de demandas que surgem decorrentes de dificuldades de comportamento e aprendizagem. Sugere-se a realização de pesquisa-ação que possibilite a formação continuada dos professores acerca da política pública Progressão Continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Progressão Continuada, Psicologia Escola, Fracasso escolar, Política Pública

**ABSTRACT:** This research aims to investigate how the teachers of a municipal school in Parnamirim/RN understand the public policy of Continuous Progression, verify if the initial training qualifies these teachers on the subject, as well as analyzing if the continued formation and the municipal network of education make possible the training of these teachers in relation to the said policy. Regarding this topic, a research was



carried out with four teachers from the initial and final years of elementary school, using non-participant observations and semi-structured interview with the four participating teachers after the observations. The interviews were transcribed and analyzed from the content analysis. The results indicate that initial teacher training didn't address public policy Continued Progression. After insertion into the public network, there was also no further training on this. It's concluded that the source of knowledge of these professionals about educational policies comes from the practice, since the university and the public power don't provide training to teachers. It's important for Psychology to study educational policies to understand their reverberations in the teaching-learning process, as well as avoiding the pathologization of demands arising from behavioral and learning difficulties. It's suggested to carry out action research that allows the continued education of teachers about the public policy Continued Progression.

**KEYWORDS:** Continued Progression, School Psychology, School failure, Public policy

## 1 | INTRODUÇÃO

Alguns autores explicitam que há um autoritarismo na implementação de políticas públicas na Educação, embora haja complexidades em seu processo, predomina a ausência de discussão por parte daqueles que as concretizarão (professores e gestores da educação) e a desconsideração de seus saberes, suas possibilidades e opiniões (Souza, 2007; Viegas, 2002).

Este artigo objetivou investigar uma das problemáticas da política pública progressão continuada, tema tão discutido sobre sua eficácia nos meios teóricos, porém pouco debatido entre os agentes executores dessa política.

A pesquisa em psicologia acerca desse tema faz-se importante como maneira de compreender a relação das políticas públicas com o processo de aprendizagem para não patologizar as demandas atendidas por psicólogos tradicionalmente, em função de problemas de aprendizagem e de comportamento, assim como afirma Souza (2007, p. 1) as reflexões e informações sobre tal relação “oferecem-nos elementos para investigarmos, compreendermos e atuarmos junto aos envolvidos na produção e manutenção das queixas escolares (crianças/adolescentes, suas famílias e escolas), individualmente e em suas inter-relações”. Além disso, buscou-se identificar através dessa pesquisa não só as limitações da rede pública de ensino, mas também as potencialidades encontradas no decorrer da investigação bibliográfica, através do resgate histórico realizado sobre a progressão continuada, bem como no campo pesquisado.

### 1.1. Breve Histórico no Brasil Sobre Política Pública em Educação com Foco na Progressão Continuada

Segundo Azanha (2004) a educação brasileira nem sempre foi considerada

um problema nacional. De 1549 a 1759 esteve na mão dos jesuítas todo o cenário educacional do país. Após a expulsão deles passou-se a notar a extrema insuficiência de mestres que pudessem suprir essa falta o que ocasionou na abertura de uma grande lacuna na educação nacional. Após isso, no início do século XIX, com a chegada da família real às terras brasileiras, a educação superior passou a receber maior atenção, entretanto a popular continuou sendo deixada de lado. Apenas na década de 20 a educação do país, que até então era motivo de discussões isoladas e inconstantes, passou a ser motivo de maior preocupação e percebida como problema nacional.

Antes de 1998, ano que houve a implantação do Regime de Progressão Continuada em toda a rede pública de ensino no estado de São Paulo, houve outras tentativas de mudança nas políticas educacionais em prol da diminuição das reprovações, principalmente na primeira série, e do abandono escolar pelos alunos. Entre essas tentativas estão inclusas, segundo Viégas (2009, p. 154), “a Reforma do Ensino Primário, em 1968; e o Ciclo Básico, em 1985”. No ano de 1995, Mário Covas assumiu o Governo do Estado de São Paulo e junto com e sua equipe da Pasta Educacional implantaram um conjunto de políticas educacionais que tinham como objetivo solucionar esses problemas. Dentre essas políticas insere-se a Progressão Continuada (Leite, 2007).

Semelhante ao Ciclo Básico, a Progressão Continuada teria um ciclo de 8 anos. Essa política pública de educação, resumidamente, consiste em extinguir do ensino fundamental a reprovação e dividi-lo em dois ciclos os quais teriam 4 anos cada. Apenas no último ano de cada um deles o aluno poderia ser reprovado, não passando para a série seguinte (VIÉGAS, 2009).

A autora também apresenta a justificativa mais acentuada do relatório do Conselho Estadual de Educação (CEE) para a implementação dessa política, afirmando que mudanças desse tipo devem trazer benefícios tanto para o ponto de vista pedagógico como para o econômico, por outro lado, o fim da retenção e a esperada redução no índice de evasão deve representar otimização desses recursos para melhorar o atendimento à população. “A repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido” (CEE, 1997, p. 151-152 apud Viégas, 2002, p. 22).

Atualmente, a Lei no 11.274 de 6 de fevereiro 2006, que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, implementa:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...] § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2006, p. 1).

Sendo assim o ensino fundamental, agora com 9 anos de duração, divide-se

em anos iniciais, com 5 anos de duração, e anos finais, com 4 anos de duração. O primeiro de 6 a 10 anos de idade e o segundo de 11 a 14 anos de idade (Brasil, 2009).

Segundo a Portaria de Avaliação no 001/2007 que estabelece as Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar da Educação Básica do município de Parnamirim, a avaliação nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental visará ao acompanhamento do desempenho do aluno, sem fins de retenção e ocorrerá por meio de relatórios analíticos. E só a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, para fins de registro dos resultados, adotar-se-á uma escala de 0 (zero) a 10 (dez).

A falta de compreensão dos docentes a respeito dessa política é capaz de invalidar todo o projeto pensado para resolução das problemáticas educacionais. Então, onde a comunidade educacional pode adquirir conhecimentos sobre essa política? As possibilidades existentes são: a formação inicial e a formação continuada. A respeito da formação inicial de professores, sabe-se que ainda existe um grande déficit no que diz respeito às práticas pedagógicas. Em artigo, Bisconsini, Flores e Oliveira (2016, p. 1) citam o lugar de responsabilidade na formação desses profissionais que tem os docentes como também todo o processo formativo: “é nesse momento da formação que o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar a carreira docente”. É importante frisar a diferença entre a formação que o próprio professor busca através de especializações, atualizações, mestrados e doutorados, da formação continuada que será tratada nesse artigo, a qual diz respeito às capacitações oferecidas pelo poder público.

## 1.2 Metodologia

Este trabalho é uma pesquisa descritiva-exploratória, com ênfase qualitativa que utilizou como ferramentas de coleta de dados uma entrevista semiestruturada como instrumento para obtenção de dados. Para Silveira e Córdova (2009, p. 32) “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Com a finalidade de uma pesquisa mais aprofundada, utilizou-se de um estudo de caso, que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988 apud Bogdan; Biklen, 1994, p. 89). Empregou-se a observação não-participante como postura perante o campo, significando que os pesquisadores procuram não interferir nos fatos que ocorrem. A entrevista foi feita com quatro professores voluntários, sendo dois dos ciclos iniciais e dois dos ciclos finais. A observação não-participante se deu através de três visitas em sala de aula para cada professor. O uso do gravador fez-se necessário para auxiliar os pesquisadores a armazenar e preservar o máximo de informação com precisão, como também a análise dos dados colhidos nas entrevistas. Por fim, favoreceu também para captar dados, que um gravador não fornece, o uso de diários de campo.

A análise dos dados foi realizada após escuta dessas gravações, transcrição das entrevistas, releitura dos diários de campo, leitura flutuante, além do desenvolvimento de duas categorias de codificação, são elas “A formação dos professores” e “A compreensão dos professores a partir da prática”. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as categorias constituem um meio de classificar dados descritivos. Portanto, após a classificação de todos os dados, entrevistas, escuta das gravações e diários de campo, houve uma análise crítica e interpretação a partir do referencial teórico e de levantamento bibliográfico com elaboração das categorias, onde foram selecionados os trechos utilizados de acordo com os objetivos da pesquisa. Os participantes foram categorizados de acordo com sua profissão atribuindo números alfanúmericos de ordem aleatória com o objetivo de preservar a identidade desses indivíduos. Como método de análise foi utilizada a análise de conteúdo, que segundo Mozzato e Grzybovski (2011, p. 734) “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados”.

A instituição foi escolhida devido ao fato de ofertar o ensino fundamental I e II. Essa condição é de extrema importância já que o tema Progressão Continuada atinge apenas esse período escolar. Especificamente essa pesquisa objetivou investigar se a formação inicial qualifica os professores acerca da política pública Progressão Continuada e se a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino possibilita a capacitação para os docentes a respeito desta política. Vale salientar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE no 64424516.2.0000.5296.

## 2 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

### 2.1 A Formação dos professores

Nas entrevistas, quando perguntado a respeito da existência de conteúdos relacionados a políticas educacionais na grade curricular de suas faculdades, os professores responderam denunciando a existência de um déficit nesse sentido em suas formações.

Professor 1: Sim, mas realmente muito pouco, a gente estudou muito pouco isso na universidade, mas estudamos, temos algumas disciplinas que contemplam políticas públicas.

Professor 4: Assim, eu não tenho nenhum conhecimento... nunca estudei o que é política pública na área educacional, nem há disciplinas na universidade *pra* isso.

Já em relação a formação continuada, percebeu-se uma enorme deficiência no que diz respeito ao investimento do poder público na capacitação do corpo docente. Quando perguntado aos professores se eles tinham acesso a qualquer tipo de

capacitação sobre as políticas de ensino vigentes atualmente oferecidas pela gestão pública as respostas foram sempre negativas.

Professor 2: algumas coisas deveriam ser mais planejadas, mas aí vão empurrando, coloca e a gente tem que dá de conta daquilo [...] Não tem uma formação pra dizer: “olhe, vai ter”, como é que vai ser feito, não, “a partir de hoje é assim, pá puf” [...] Aí a gente fica assim: Como, por que, né? E são vários pontos, principalmente na área de educação.

Professor 3: O sistema [...] é informado *pra* coordenadora, a coordenadora passa pra a gente [...] como vai ser passado o conteúdo, se é prova, se é trabalho [...] o conteúdo fica a critério do professor.

Professor 4: Eu ensino aqui já há 5 anos, vai fazer agora em julho, e nenhum desses anos que eu estou aqui eu tive [...] nenhuma das escolas me ofereceram [...] nem que fosse uma conversa ou alguém da secretaria vir e mostrar o que é que a gente poderia fazer como alternativas, nada, não há.

Segundo Cabral Neto e Castro (2004, p. 101), a política do Banco Mundial considera a melhoria de qualidade como eixo da reforma educativa. No seu entendimento “essa qualidade estaria centrada nos “insumos” que intervêm na escolaridade”, entretanto, apenas alguns desses “insumos” são priorizados. Considerando a ótica economicista do Banco Mundial, a formação dos professores vem sendo tratada de forma marginal, ambígua e inconsistente, não se constituindo, portanto, como prioridade.

De acordo com os mesmos autores, as diretrizes do campo formação deverão privilegiar a formação continuada em detrimento da formação inicial e a utilização da educação a distância, considerando a redução dos custos e o atendimento em massa dos professores. Entretanto, os referidos autores denunciam que a educação a distância não é uma política consistente, e exclui a maioria da população nos processos educativos. É articulada com as orientações dos organismos internacionais com características minimalistas, de estratégias neoliberais que reduz os custos e investimentos do Estado nas áreas sociais (Cabral Neto; Castro, 2004).

Com os governos eximidos de tais responsabilidades não é de se estranhar que passe a ser dos alunos a culpa por suas dificuldades. Aumentando ainda mais a cultura de patologização de quem não consegue acompanhar um sistema educacional tão cheio de falhas (Viegas, 2015).

## 2.2 A Compreensão dos Professores a Partir da Prática

Levando em consideração que os professores não têm nenhum tipo de apoio no que tange o âmbito das políticas educacionais diretamente no contexto escolar - de acordo com os resultados obtidos através das respostas dadas anteriormente - cabe a eles aprender na prática o funcionamento delas. Dessa forma os professores se veem no lugar de executores, de agentes que servem apenas para colocar em prática os fins da política, sem ao menos conhecer os porquês daquela aplicação, fato que acaba

comprometendo o rendimento e o trabalho do professor, influenciando diretamente o processo ensino-aprendizagem.

Através da fala dos professores identifica-se que eles têm pouco ou quase nenhum entendimento em se tratando da política Progressão Continuada, compreendendo-a apenas através das reverberações em seu trabalho como mostram os trechos das entrevistas a seguir acerca da pergunta “O que você sabe a respeito da Progressão Continuada?”:

Professor 3: Sim! É tipo [...] é a chamada “dependência”, né? Bom, a dependência é um sistema de ensino que ele é muito interessante e muito eficaz, mas é mal aplicado. [...]. Porque um aluno que... que ele vai pra progressão ele fica dependendo dessa disciplina só que ele não tem aula presencial. [...] Porque o correto seria ele ter a aula regular [...] do ano que ele tá fazendo e ele ter no contraturno aula presencial numa turma normal com... essa... essa série da progressão. Mas isso não acontece. É um... é um método de ensino é EAD.

Professor 4: Não, o que eu sei é relacionado... eu sei de modo geral, né, que é a progressão do aluno, né, tendo ficado retido em alguma disciplina, um ou até três disciplinas [...]. Então esse aluno passa para o ano seguinte ficando retido em alguma das disciplinas, né?

As políticas públicas impostas de forma autoritária deixam uma seqüela na forma como o professor desenvolve criticamente sua prática e a forma como executa a produção do saber, tornando o processo extremamente desgastante e causador de sofrimento psíquico para alguns deles. Sem o discernimento de que são os próprios professores responsáveis pela execução dessa política, muito menos a que ela propõe, a política acaba, na perspectiva do professor, trazendo consequências tão graves quanto a evasão escolar e a reprovação; o desinteresse pelo aprender, a desmotivação familiar e a presença de crianças analfabetas em classes avançadas. Souza (2007, p. 3), analisando os dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) revela que “menos de 5% dos estudantes da 4ª série estão adequadamente alfabetizados para a série, sendo que quase 19% são, provavelmente, analfabetos”.

Professor 1: [...] isso acomoda muito o aluno, acomoda a família, porque sabe que vai passar de todo jeito [...] quando chega agora no quarto ano, você tem que lidar com várias situações [...] são situações extremas, que são todas muito complicadas, porque você tem vários níveis de aprendizagem no quarto ano. [...] porque o aluno, ele sabe que vai passar de todo jeito, ele sabe que não precisa ter nenhum tipo de esforço, sabe?

Professor 2: Alguns não conhecem nem todas as letras do alfabeto, então assim, isso é certo? Como é que eu vou dá de conta disso bem direitinho *pra* entregar pronto pro quarto ano? [...] porque faz quatro ou cinco anos que estou no terceiro ano, a cada ano vem aumentando o nível de crianças sem ler, eu não vou nem dizer analfabeto, eu *tou* dizendo sem ler mesmo[...] Eram 8, pulou pra 12, 16, ano passado eu tinha 18 que não lia. Então qual é a dificuldade que eu *tou* sentindo? Eu *tou* recebendo alunos nessa situação. E aí eu tenho que fazer o papel dos três anos [...] E aí eu vou conseguir? Cadê a vontade do aluno se sabe que ele vai *pro* quarto de todo jeito? É isso que eu quero enfatizar, focar nisso, como é que o aluno vai ter vontade, nem a família vai se preocupar se de todo jeito ele vai *pro* quarto?

A visão de que a Progressão Continuada retira do aluno a motivação do aprender, entra em conflito mais uma vez com a função da escola. Se retirar a reprovação torna o aluno e os familiares desmotivados, a motivação para estudar teria apenas como foco a não reprovação, isso tanto reduz o papel da escola na sociedade como influencia diretamente na prática do professor, pois a sua prática será baseada nessa perspectiva, tornando-o tão desmotivado quanto o aluno. Impor políticas públicas e/ou sociais, que influenciam a práxis do docente, mas que não tem sua participação nas formulações dessas políticas, também faz o professor questionar sobre a ausência de metas a serem atingidas, trazendo uma antiga visão de exclusão, que seria um dos mecanismos que a progressão propõe acabar ao ressignificar as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. Aqui depara-se, provavelmente, com uma discussão ideológica, causada pelo capitalismo.

Além do mais, consonante aos autores citados anteriormente, é relevante lembrar a situação vivenciada pelo Brasil, em que, mesmo tendo havido mudança de governo e de partido político com orientação ideológica diferente, a política educacional não se altera em sua essência. Continua, como no governo anterior, alinhada às orientações políticas desses organismos internacionais, já delineadas em um conjunto de planos e instrumentos normativos, ou seja, um conjunto de ideologias e diretrizes que deixam o professor e a sociedade desorientados. De acordo com o mesmo autor, a orientação das ideias neoliberais se faz sentir claramente nessa perspectiva de modernização da gestão, uma vez que todas as relações são vistas como relações de mercado.

Seguindo essa lógica, a política educacional do Estado Brasileiro, visando a produtividade, propõe o redimensionamento do sistema do ensino, o qual está alinhado as diretrizes políticas das agências internacionais que financiam projetos educacionais para os países em desenvolvimento como o Brasil. “A descentralização, configurada no âmbito das diretrizes, se situa numa perspectiva de desconcentração, associada à uma perspectiva neoliberal traduzida na transferência das responsabilidades do Estado para a sociedade, como estratégia de redução dos gastos públicos e de suas responsabilidades” (Cabral Neto, 2004, p. 62).

Dessa forma a família responsabiliza a escola, essa, por sua vez, responsabiliza a família, tornando-se um ciclo que se retroalimenta, agravando o processo de patologização, exclusão e culpabilização das crianças e alunos, conforme Viégas (2015). Essa demanda é a que chega para a psicologia em serviços de assistência, saúde e educação.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nota-se então que mesmo passado tanto tempo sabendo da existência desse abandono do poder público às escolas, contando com professores, gestão e alunos, e mesmo recebendo críticas por todos esses anos o governo continua sem dar

importância a tais fatos (Viégas, 2015). A política de Progressão Continuada é apenas mais uma das tantas políticas educacionais que são implantadas de maneira autoritária e os agentes executores que serão os responsáveis por fazer todo o sistema funcionar nem ao menos sabem conceitos básicos relacionados a ela.

Cabe evidenciar que as reformas empreendidas no país, apesar de serem justificadas por razões de competitividade e de equidade, na prática, são essencialmente motivadas por questões de ordem financeira. Essas reformas em conjunto formam estratégias que reduzem os gastos, mas também os investimentos em educação, principalmente com o pessoal docente. “Assim, essas reformas provocam efeitos econômicos e educativos que, na maioria das vezes, não se traduzem na melhoria da qualidade e nem da equidade, pelo contrário, em muitos casos, essa situação é agravada pelos cortes dos investimentos” (Cabral Neto; Castro, 2004, p. 102). Ou seja, uma “hibridização” de ideias, diretrizes e normas, que mascaram um desejo de eficiência e produtividade do sistema de ensino, pautando grande reformas educacionais, que efetivamente se tornam contrarreformas.

Por isso, faz-se relevante a criação de espaços para que o professor reformule conceitos através do pensamento crítico sobre sua prática. Percebe-se “que é possível e viável desenvolver estratégias de capacitação que levem os docentes a assumir um papel ativo, descrevendo a sua prática, analisando-a e sugerindo alternativas para reconstruí-la” (André, 2015, p. 95). Visto isso não cabe aqui defender ou criticar a política Progressão Continuada, mas fazer uma crítica ao olhar sobre ela, buscando a abertura da visão das autoridades e de toda a população, para que a escola não perca seu sentido, podendo cumprir com seu objetivo, mudando seu sentido inicial de interesses econômicos e mecanismo de controle ideológico, para ter, efetivamente, condições de colaborar na formação de sujeitos críticos e transformadores, possibilitando para seus alunos a vivência de experiências significativas que contribuam com a formação de uma sociedade mais justa e humana.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisação e a formação de professores em serviço. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2015. p. 89-100.

AZANHA, J. M. P. **Planos e políticas da educação no Brasil**: Alguns pontos para reflexão. 5. ed. São Paulo: Cad. Hist. Filos. Educ., 2004.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. de. **Formação inicial para a docência**: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. J. Phys. Educ., Maringá, v. 27, n. 2702, p.1-13, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Análise de dados**. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera A Redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da**



**Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Dispondo Sobre A Duração de 9 (nove) Anos Para O Ensino Fundamental, Com Matrícula Obrigatória A Partir dos 6 (seis) Anos de Idade.** Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3)>. Acesso em: 7 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** 2 ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. **A formação de professor no contexto das reformas educacionais.** In: YAMAMOTO, O. H.; CABRAL NETO, A. O Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar. Natal: Edufrn, 2004. p. 95-135.

CABRAL NETO, A. **Política educacional brasileira: novas formas de gestão.** In: YAMAMOTO, O. H.; CABRAL NETO, A. O Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar. Natal: Edufrn, 2004. p. 35-68.

LEITE, S. A. da S. **A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional.** In: ORG., Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Psicologia e Educação: contribuições para a atuação profissional. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo Org., 2007. p. 17-26.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios (Documentos e Debates).** Passo Fundo: Revista de Administração Contemporânea, 2011. 731-747 p. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>. doi: 10.1590/S1415-65552011000400010

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Rio Grande do Sul: Ufrgs Editora, 2009. Cap. 2. p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

SOUZA, B. de P. **Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento.** In: SOUZA, B. de P. (org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores.** São Paulo, 2002. 250 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão Continuada em uma perspectiva histórica.** Rev. Br. Est. Ped., Brasília, v. 90, n. 225, p.489-510, maio 2009.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário.** Psicol. Esc. e Educ., [s.l.], v. 19, n. 1, p.153-161, abr. 2015. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191815>.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-85107-96-3



9 788585 107963