

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Miguel Gomes Martins

PROGRESSÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE

Sorocaba/SP

2007

Miguel Gomes Martins

PROGRESSÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano González

Sorocaba/SP

2007

Miguel Gomes Martins

PROGRESSÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 19/09/2007

BANCA EXAMINADORA:

1º Exam.: Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges - UNICAMP

2º. Exam.: Prof. Dr. Wilson Sandano - UNISO

AGRADECIMENTOS

Ao querido professor Jorge Luís Cammarano González, pela marcante presença na orientação, companheirismo e amizade.

Ao professor Zacarias Pereira Borges por acreditar no meu trabalho.

Aos professores do mestrado: Sandano, Percival, Fernando, Celso, Barreira, Marta, Sanfelice e Pedro.

À Charleny pela atenção e carinho, sempre.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial à Adriana, Siliane, Roseli, Fátima e Isabel.

Ao Programa Bolsa Mestrado, sem o qual não teria a menor possibilidade de ter chegado até aqui.

Aos professores e todo pessoal da escola pesquisada, pela receptividade e envolvimento com a pesquisa.

À Ivonete, coordenadora pedagógica da escola pesquisada, conhecida de tempos e agora nos últimos dois anos revelada como grande amiga.

À Maria José, secretária da escola, por tantas contribuições, sempre alegre e disposta a ajudar.

Ao meu pai, pelo exemplo de retidão.

À minha mãe, pela doce presença constante em minha vida. “Parece que estou vendo seus dedos deslizando nas contas do rosário rezando incansavelmente pelos seus”.

A todos os meus dez irmãos, que cada um a sua maneira sempre torceram para mim.

Ao meu filho Guilly, que me motiva a tudo. “Teus olhos claros são meu farol”.

À Silvana minha esposa, amiga, companheira com quem sempre posso contar. Tê-la ao meu lado é um dos grandes acertos da minha vida.

A Deus...

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer as mudanças ocorridas no trabalho docente nesses nove anos de implantação da Progressão Continuada nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Esta política implementada no ensino fundamental em 1998 visava transformar a realidade dos altos índices de reprovação e evasão escolar. Para tanto, se fez necessário algumas considerações sobre a Reforma da Educação e o trabalho docente a partir da Progressão Continuada, bem como uma retrospectiva histórica da Proposta de ciclos e o ciclo básico no Estado de São Paulo. O pesquisador, inspirado no estudo de caso etnográfico, conviveu e acompanhou, durante um pouco mais de seis meses, um grupo de professores de uma escola pública estadual no interior de São Paulo. A pesquisa de campo compreendeu: grupos reflexivos e questionários para professores, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino. Os pais ou responsáveis participaram da pesquisa respondendo a um questionário diferenciado dos professores. Com os alunos foram realizados encontros, onde expressaram suas opiniões sobre a Progressão Continuada. A análise qualitativa dos dados teve como foco o trabalho docente na Progressão Continuada e suas relações com a avaliação, aprovação, reprovação, aprendizagem, reforço e políticas públicas educacionais. Na pesquisa desenvolvida, ficou evidente a insatisfação dos professores quanto à elaboração e implantação do regime de Progressão Continuada, porém constatou-se alguns aspectos positivos consideráveis. São eles: a correção da defasagem idade/série, o comprometimento dos professores com a escola, o interesse em tentar entender a Progressão Continuada, a disposição em se adequar ao novo regime, a busca pelo conhecimento para aprender outras concepções de ensino aprendizagem, interesse em compreender a avaliação nesse processo.

Palavras-chave: Trabalho docente; Progressão Continuada; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present research aims at knowing the modifications occurred in the docent work throughout the nine years of the deployment of *'Progressão Continuada'* (Continued Progression) in all São Paulo State's public schools. This policy deployed in the elementary teaching in 1998, has as its objective to alter the reality concerning the high levels of failures and school dropouts. With that in mind, it was necessary some considerations about the Education Reform and the docent work after the *'Progressão Continuada'* (Continued Progression), and also a historic retrospective concerning *'Proposta de ciclos'* (Cycles Proposal) and the *'Ciclo Básico'* (Basic Cycle) in São Paulo State. The researcher led by the study of ethnographic cases, lived together and accompanied, for more than six months, a group of teachers of one state public school in São Paulo State's countryside. The field research comprised: reflexive groups and questionnaires to the teachers, pedagogical coordinator and teaching supervisor. The parents or responsible took part in the research by answering to a questionnaire, which was different from that one given to the teachers. Some meetings were arranged with the students, in these they could express their opinions about the *'Progressão Continuada'* (Continued Progression). The qualitative analyses of the data focused on the docent work in the *'Progressão Continuada'* (Continued Progression) and its relation with school evaluations, approving, failure, learning, reinforcement and educational public policies. In the developed research, it became obvious the teachers' dissatisfaction relating to the elaboration and deployment of *'Progressão Continuada'* (Continued Progression) system, however, some positive aspects were noticed. They are: the discrepancy correction between age/grade, the teachers' commitment with the school, the interest in trying to understand the *'Progressão Continuada'* (Continued Progression), the willingness to adapt to the new system, the searching for knowledge to learn other concepts about teaching-learning, interest in understanding the evaluations in this process.

Words-key: Docent work; *'Progressão Continuada'* (Continued Progression); Elementary teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA DA EDUCAÇÃO: O TRABALHO DOCENTE E A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES NO BRASIL	12
1.1 O TRABALHO DOCENTE	16
1.2 A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES NO BRASIL.....	26
1.2.1 CICLO BÁSICO: UMA MOLA PROPULSORA PARA PROGRESSÃO CONTINUADA	33
2 PROGRESSÃO CONTINUADA: HISTÓRICO E IMPLANTAÇÃO	37
2.1 PROGRESSÃO CONTINUADA: BREVE HISTÓRICO.....	37
2.2 A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: IMPLANTAÇÃO DA PROMOÇÃO AUTOMÁTICA	44
3 PROGRESSÃO CONTINUADA: UM BALANÇO PRELIMINAR	51
3.1 AVALIANDO A PROGRESSÃO CONTINUADA.....	51
3.2 PESQUISANDO A PROGRESSÃO CONTINUADA	59
3.2.1 COM A PALAVRA OS PROFESSORES.....	67
3.2.2 A PESQUISA COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	79
3.2.3 OS ALUNOS E A PROGRESSÃO CONTINUADA.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
ANEXO A - CRONOLOGIA DOS ENCONTROS COM OS PROFESSORES	89
ANEXO B - QUESTIONÁRIO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS	90
ANEXO C - PESQUISA COM 15 ALUNOS	102
ANEXO D - INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS	103

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca examinar a Progressão Continuada como prática educacional nas escolas públicas do estado de São Paulo, desde sua instituição até os dias de hoje. Fiz a opção pelo tema Progressão Continuada por acreditar na sua relevância e vivenciar todo processo de sua instituição nas escolas públicas de nosso Estado e, também pela sua repercussão na sociedade.

Para melhor entendimento do significado da adoção do regime de progressão continuada é conveniente sua contextualização no processo de evolução da sociedade brasileira. Numa breve retrospectiva observamos que a educação no Brasil foi notadamente marcada – até quase as últimas décadas do século (e milênio) passado – por uma escola elitista na qual o processo era restrito às camadas mais privilegiadas da população visando especialmente sua formação e aprimoramento acadêmico. Caracterizada, portanto, pela postura antidemocrática e excludente. Tanto que, nos anos 50/60, apenas 36% da população de 7 a 14 anos estava na escola e, ainda, pelos mecanismos da reprovação e jubramento, as perdas por evasão e reprovação atingiam índices de 60% ou mais. Essa escola – que pretendemos seja do passado – discriminava duplamente a população: primeiro, negando à grande maioria da população o acesso à mesma, e depois – baseada nos princípios da excelência e seletividade – promovendo reprovação e abandono para uma enorme quantidade de alunos. O legado desse período mostra sua perversa face nos índices de analfabetismo e no alarmante número de analfabetos funcionais, na faixa adulta, que não conseguem interpretar e produzir textos simples. Essa enorme dívida social do país com sua população não poderiam ser perpetuadas com a continuidade de um sistema que prosseguisse alijando novos contingentes populacionais.

Diante da herança dessa realidade, a sociedade brasileira fez uma clara opção pelos novos rumos que desejava imprimir a nação. Neste contexto, nas décadas finais do século passado e em resposta aos reclamos da população, o cenário legal abriga a promulgação, em 1988, da Constituição Cidadã que restabelece os direitos essenciais da pessoa, explicitando dentre eles o direito de todos à educação. No mesmo contexto geram-se os códigos de defesa do

consumidor, do trânsito, o estatuto da criança e do adolescente (ECA), e a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDB, promulgada em 1996 e formulada após ampla discussão que envolveu a comunidade educacional desde 1988, reforça e operacionaliza os princípios constitucionais, criando condições legais para que cada escola, com flexibilidade, se organize para facilitar o alcance dos objetivos educacionais nela explicitados e, assim revisar e redefinir o papel da escola. Aquela escola elitista, seletiva e promotora da exclusão social deve passar a ter nova função: transformar-se numa instituição democrática, geradora da inclusão, garantindo o direito constitucional de acesso e permanência da população escolarizável e assumindo sua responsabilidade na tarefa de promover a aprendizagem bem sucedida de todos os alunos. Nessa direção também se manifestou o CEE – Conselho Estadual de Educação – ao instituir o regime de Progressão Continuada no Sistema de ensino do Estado de São Paulo (Deliberação CEE 9/97 e Indicação 8/97), cuja organização em ciclos já fora possibilitada pela LDB (capítulo II, artigo 23).

Desse modo, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, enquanto gestora e responsável por um sistema de ensino, adotou, frente à sociedade brasileira e, especialmente, à população do nosso estado, uma política educacional que garantisse a implementação do compromisso legal explicitado na Constituição e na LDB. Assim, implantou o sistema de organização da escolaridade em dois ciclos – I e II – no ensino fundamental, em resolução de 04/08/1997, que homologou a Deliberação CEE 9/97. Para tanto, priorizou-se a melhoria das condições de ensino e aprendizagem e ações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentais nas novas concepções educacionais.

Somente agora a sociedade poderá avaliar o resultado da nova política educacional instituída pela LDB. A Progressão Continuada é, na teoria, uma excelente saída para resolver duas questões diferentes: A pedagógica e a estatística.

Esse estudo tem como objetivo analisar a trajetória da Progressão Continuada nas escolas públicas. Suas implicações na prática do professor e os resultados para o aluno que passou e está passando por esse regime. Procura investigar ainda, sua irradiação e efeitos no cenário educacional paulista.

Faz uma abordagem sobre os seguintes problemas: o professor procurou entender a contextualização da progressão continuada no processo de evolução da

educação na sociedade brasileira? O professor mudou sua prática para atender a nova realidade? e ainda, como ficou a questão da avaliação na visão e na prática docente?.

Partindo da premissa de que a “Progressão Continuada” foi mais uma política educacional que não envolveu os professores nas discussões de sua elaboração, verifica-se uma hipótese para a resistência e falta de envolvimento por parte dos mesmos no processo de implantação.

Outra hipótese a ser verificada é relacionada à avaliação. O professor precisou mudar a visão de avaliação, como mensuração em final de processo, mas praticar a avaliação como ponto de partida para melhorar sua prática.

Esta pesquisa é uma tentativa de examinar a prática educacional na Progressão Continuada e utiliza material bibliográfico, fontes legais (Constituições, decretos, LDBs) e documentos (Planos, Conferências, Fóruns de debates, Declarações). Há também recursos de entrevista, questionários direcionados aos professores, pais e responsáveis, e os educandos mostrando as opiniões sobre o tema proposto.

O interesse em pesquisar o tema no curso de mestrado é fruto das dificuldades enfrentadas na minha trajetória como professor coordenador durante 10 anos na E.E Prof^a. Jordina Amaral Arruda situada em Sorocaba/SP.

Nesse tempo vivenciei o processo de implantação da progressão continuada e todos os problemas advindos desse regime, desde a resistência dos professores às políticas instituídas verticalmente, a falta de conhecimento da nova política educacional pelos professores, a questão de avaliação e todas as situações decorrentes desse sistema, tanto para com os professores como para os alunos.

A partir dessa idéia inicial aqui apresentada, organizarei essa dissertação em três capítulos. Sendo que o primeiro contempla considerações sobre a reforma da educação, o trabalho docente e a implantação dos ciclos escolares no Brasil. Mostra o trabalho docente frente a implantação dos ciclos escolares no Brasil, e aborda o ciclo básico que impulsionou a Progressão Continuada.

O segundo capítulo aborda um histórico sobre a Progressão Continuada e sua implantação, e as reformas educacionais no Estado de São Paulo, enfatizando a Promoção Automática.

O terceiro capítulo mostra um balanço preliminar sobre a Progressão Continuada, bem como avaliação e pesquisa sobre o assunto. Aborda também o

saber histórico da Progressão Continuada em Sorocaba, por meio de pesquisa de campo realizada em uma escola pública da rede estadual, que atende o ciclo I do ensino fundamental, situada na cidade de Sorocaba. A pesquisa com os professores desenvolve-se em reuniões em que apenas o tema é apresentado sem a intervenção do pesquisador nas falas, apenas o registro das mesmas. Em um segundo momento verifica-se a aplicação e análise dos questionários seguido de reflexões.

Não poderia encerrar este trabalho sem citar as novas propostas para a educação, como ensino de 9 anos, a escola de tempo integral, o professor adjunto e a possibilidade de aumentar o número de ciclos.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA DA EDUCAÇÃO: O TRABALHO DOCENTE E A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES NO BRASIL

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes, científico, social, escolar, etc. – e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar (CANDAUI, 2000, p.14).

O presente capítulo faz uma abordagem sobre a reforma na educação, como está sendo desenvolvido o trabalho docente e o processo de implantação dos ciclos escolares no Brasil. Enfatiza o ciclo básico, e como este impulsionou a Progressão Continuada.

Porém, antes de se discutir a natureza e os aspectos positivos e negativos da Progressão Continuada, deve-se partir da premissa de que as mudanças e reformas instaladas na educação a partir dos anos 90 do século passado possuem como foco a democratização do ensino, assim como as transformações do trabalho docente.

O investimento no ensino fundamental, marca um dos aspectos mais relevantes no quadro das reformas ocorridas em vários setores da sociedade a partir do final da década de 1980, que colocariam o Brasil na rota dos interesses e das propostas do Banco Mundial. Nesse contexto a educação, ao mesmo tempo em que é compreendida como redutora da pobreza, é vista como o item principal para o aumento da produtividade do trabalho. O Brasil nesse processo enfrenta um paradoxo, pois, tendo alcançado um patamar de crescimento econômico, não atinge o efetivo extermínio da pobreza.

Desde que se reconhece o impacto da formação básica qualitativa também na produtividade econômica, a expectativa sobre a equalização de oportunidades torna-se ainda mais forte. Formação básica influi no processo emancipatório em suas duas faces: a da cidadania e a da produtividade. Embora este reconhecimento não possa, nunca, redundar em panacéia, valoriza sobremaneira o aproveitamento adequado do 1º grau. É ignomínia obstaculizar um dos canais mais relevantes da equalização de oportunidades, não só pela injustiça, mas também pelo investimento na improdutividade. (DEMO, 2004, p.80).

O governo, ao garantir o suprimento de necessidades básicas aos pobres, priorizando a educação, a saúde e a alimentação, garante o capital humano a fim de não abalar as classes sociais menos favorecidas, e, por meio da educação, possibilitar a formação de mão de obra.

O Banco Mundial vê na educação básica prioridade, justificando que: “*as taxas de retorno na educação fundamental são mais altas que da educação de ensino médio e superior*”. (SOUZA, 1999, p. 7). Segundo as estratégias do Banco Mundial, ao menos no referido período para um retorno mais eficaz dos gastos com a educação, deve-se privilegiar o ensino fundamental e não o ensino médio e superior para aumentar a produtividade e a renda dos menos favorecidos. Tais estratégias fazem parte de uma racionalidade econômica, que proporciona a contenção de gastos públicos.

Nesse cenário, o trabalho docente é visto, como um insumo e o número de alunos por sala não obedece a critérios de qualidade, e sim, de redução de custos. O Banco Mundial oferece como sugestão a valorização das avaliações dos resultados educacionais e prioriza a formação pedagógica dos docentes em serviço, mesmo reconhecendo que o ideal seria formar professores atuantes e viabilizar material didático adequado. De um lado, as propostas do Banco Mundial para a educação proporcionam melhorias e contenção de gastos, de outro, vê no docente apenas uma “ferramenta” que pode ser comparada e, se possível, substituída por um aparelho multimídia ou pelo livro didático. A redução de contratos de novos professores pode significar economia ao governo, porém reduz a quantidade de profissionais no exercício desta função.

O Brasil retrata um processo histórico que tem na escola um instrumento de seleção social por seu caráter exclusório e que a partir dos anos 70 do século XX apresentou mudanças significativas no tocante às condições de acesso ao Ensino Fundamental. A reprovação e a evasão escolar foram “termômetros” que se opuseram no contexto de aprendizagem, pois os menos favorecidos economicamente, em decorrência de dificuldades de acesso e permanência não demonstraram os mesmos resultados de alunos de classes favorecidas. Fatores sócio-econômicos, portanto, foram a chave principal para delinear as dificuldades existentes no espaço escolar.

Durante os anos 80 e 90 do século XX quase todos os países da América Latina sofreram transformações que marcaram durante essas décadas, um número

significativo de mudanças no cenário educacional. Essas mudanças, a princípio parecem focar um acentuado processo de descentralização administrativa e especificamente no setor educacional se observa a necessidade de novos pactos, numa dinâmica cujo tempo e espaço se aproxima dos argumentos de Guiddens:

Além de sua reflexividade institucional, a vida social moderna é caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencaixe – mecanismos que descolam as relações sociais de seus lugares específicos, recombinao-os através de grandes distâncias no tempo e no espaço. (GUIDDENS, 2002, p.10)

As reorganizações de tempo e de espaço, portanto, modificam a dinâmica que envolvem as reformas de ensino. No aspecto pedagógico, verificam-se importantes avanços nas reformas curriculares, programas de melhorias de qualidade e acesso ao ensino de nível básico e médio, além de programas focalizados em grupos sociais vulneráveis no aspecto sócio-econômico como por exemplo, o Bolsa-Família.¹

Inserido no processo de avaliação e indispensável para o sucesso ou fracasso da aprendizagem, o professor transforma-se em decorrência de mudanças sociais, históricas, políticas, culturais e ideológicas, em protagonista decisivo para a garantia de qualidade no ensino. Entretanto, o papel do professor é marcado por influências de diversos aspectos:

- Aspectos sociais: as normas de conduta e *status* social e suas influências no trabalho, que fazem com que:

As transformações pelas quais a organização do trabalho docente tem passado, são também reflexo de novas demandas apresentadas à educação pela reestruturação produtiva. Uma maior escolarização tem se estabelecido como a principal alternativa à inserção no mercado de trabalho. Para o atendimento às novas demandas da organização dos sistemas de produção, espera-se da escola e, principalmente do docente, a formação de um profissional flexível, polivalente, de acordo com os novos padrões de qualificação. (OLIVEIRA, 2006, p.6).

- Aspectos culturais: as construções de linguagem e influências estéticas de múltiplas manifestações artísticas e a inserção de novas tecnologias;

¹ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias carentes (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente carentes (com renda mensal por pessoal de até R\$ 60,00).

- Aspectos ideológicos: as crenças e ideais que envolvem a relação aluno-professor e ensino-sociedade;
- Aspectos políticos: as possibilidades e limitações do poder político. A submissão ou transgressão dos valores políticos por meio dos sindicatos ou a aceitação de mudanças;
- Aspectos históricos: as transformações que envolvem a relação escola-docente-sociedade.

O resultado das reformas educacionais não pode ser visto pelos educadores, pais e sociedade, segundo Paro, na obra: *Porque os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa* (2000), como ato imediato, e toda verificação de transformações ora são discutidos e analisados tardiamente, ora precocemente. A complexidade das mudanças está no estabelecimento de ligações ou fenômenos que denotam influência das mudanças e ,em especial, o apontamento das transformações advindas do processo de reforma da educação na América Latina.

Mesmo tendo em vista os resultados e avanços otimizados no campo educacional por meio da queda de evasão e maiores índices de aprovação no ensino proporcionado pelo regime de Progressão Continuada, é necessário um questionamento sobre as opções políticas educacionais realizadas pelo Estado. Problemas como desigualdade de distribuição de oportunidades educativas, baixo rendimento de aproveitamento dos alunos, repetência e evasão escolar são efeitos negativos que implicam significativos custos para os sistemas educacionais. Decorrente da reprovação ocorre o acúmulo de alunos, resultando em fenômenos de abandono escolar e defasagem idade/série.

A qualidade, igualdade e contextualização de oportunidades do ensino apresenta na realidade diagnósticos opostos, ou seja, as promessas não condizem com a real situação. Evasão precoce e baixo rendimento de aprendizagem dos grupos menos favorecidos economicamente, altos índices de repetência, desvalorização da profissão docente e a falta de contextualização entre os conteúdos que se ensinam na escola ante as exigências da sociedade são alguns dos problemas que interferem na promessa de qualidade de ensino e igualdade para todos.

1.1 O TRABALHO DOCENTE

O reflexo das mudanças promovidas por meio das políticas educacionais se evidencia no trabalho docente. A América Latina na década de 90 apresentou diversas mudanças no trabalho docente. Uma delas se materializa na terceirização. Segundo Dowbor, em: O que acontece com o trabalho (2001) “*a mudança nas tecnologias muda as dimensões espaciais de trabalho*”. Na linha de raciocínio do autor verifica-se na escola a influência direta da tecnologia e a substituição de serviços outrora executados por pessoas e agora por computadores. Inexiste por exemplo, a necessidade de contratar pessoas que datilografem textos, pois no computador, qualquer informação pode ser digitada com rapidez.

O trabalho docente sofreu transformações significativas a partir do ano 2000, em que o aumento da pobreza em alguns países da América Latina teve impacto direto no trabalho dos professores. A escola acabou assumindo funções de contenção social e afetiva, descaracterizando a função pedagógica da instituição por meio de uma vivência que tende a substituir as relações de afeto no contexto familiar. É recorrente o discurso de alunos que dizem ir à escola para “brincar”, alimentar-se e fazer amizades, como se além de tais fins, a aprendizagem fosse algo que não merecesse atenção. Assim, para os professores, surge, no entanto, uma nova realidade: suprir, por meio da afetividade, orientações ético-morais e orientações vocacionais, relações que a família tem dificuldades de oferecer, num processo que desloca o ensino-aprendizagem para o comportamento e as atitudes do alunado.

(..) na atividade docente, realizada concretamente numa rede de interações com outros sujeitos, o professor passa a ser um “bricoleur”, um profissional que faz um pouco de tudo, evidenciando conhecimentos, valores, símbolos, sentimentos e atitudes. Com seu trabalho, vai contribuir para formar pessoas que tenham condições de desenvolver suas habilidades intelectuais, morais, físicas, sociais. Para tanto, precisa ser valorizado e valorizar-se, acreditando no seu trabalho e nas pessoas com as quais interage.²

2 SANTO, Joana Maria R. Di, *Funções docentes: complexidades e desafios*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/fundocen.htm> Acesso em: 02 maio, 2007.

Decorrente desse novo contexto, o profissional docente se encontra no limite paradoxal: ou desenvolvimento de novas e complexas competências profissionais ou a anulação de sua função, que além de ser reduzida pela substituição do papel dos pais, enfrenta um processo que acentuadamente esvazia a instituição escolar como espaço de apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Os problemas educacionais são advindos também dos problemas sociais e econômicos. As reformas em andamento, portanto, nem sempre são suficientes para a obtenção de resultados positivos e os processos de mudança acarretam, reafirmamos, transformações também no trabalho docente. O investimento na profissionalização docente, assim como a compreensão de que não se pode mudar uma estrutura de aprendizagem sem antes transformar a estrutura de conhecimento do professor, traz a tona a necessidade de políticas educacionais que coloquem o educador como sujeito fundamental das mudanças.

Na América Latina, verifica-se que as políticas educacionais abordam as condições de trabalho docente de forma a abranger a sua formação e a gestão institucional, porém, nem sempre as condições de trabalho permitem mudança significativa de renda com ressonância positiva na atuação em sala de aula. As oportunidades de ascensão voltada à remuneração docente, no sistema educacional, é vinculada com o afastamento da classe e a ocupação de cargos que se afastam do contexto da sala de aula. Cargos de diretor e supervisor são preenchidos por professores que apresentam uma atuação significativa e eficaz em sala de aula. Na maioria dos países, tal fenômeno é a única alternativa para o profissional docente adquirir melhores condições de remuneração.

A formação inicial e em serviço tem mostrado um papel importante nas reformas educacionais. Porém, verifica-se no processo de formação de futuros professores que o preparo não é adequado, e muitos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia reproduzem de maneira tecnicista e errônea, as ações que perpetuam-se na prática profissional de novos docentes. Nessa prática que se perpetua encontra-se uma dinâmica em que o professor é tido como detentor do conhecimento e os alunos como receptores da aprendizagem. Ou seja, essa dinâmica ocorre sem a necessária interação entre educador-educando para que se estabeleça a troca de experiências e saberes.

As carreiras docentes caracterizam-se pela formação de um professor com inúmeros limites e carências. São enfatizados os métodos vinculados à exposição

oralizada frontal em detrimento da utilização de técnicas pedagógicas especializadas para alunos desfavorecidos. Tais problemas existentes na prática docente contribuem para uma educação escolar básica e média no mínimo, preocupante. Os futuros professores, impregnados de tais problemas, passam a reproduzi-los no exercício da função muitas vezes de forma espontânea. Porém, diante do universo de problemas assinalados considera-se que o impasse não vincula-se diretamente à questão da má preparação docente.

Investir na formação docente, portanto, é uma das alternativas para que o sucesso das mudanças propostas nas reformas educacionais sejam incorporadas no cotidiano da escola, assim como propõe Melo em seu texto: *A Formação Docente no Brasil*.

Direcionar esforços e investimentos à educação e à formação docente no Brasil, representará o encontro do “elo perdido” entre seu descobrimento e os resquícios colonialistas com desdobramentos no século XXI. Enfim, capacitar os profissionais da educação e fazer surgir um novo modelo educacional, é promover o desenvolvimento da consciência crítica nos estudantes e cidadãos. O resultado, inexoravelmente será o passaporte para a liberdade, para o ingresso do País - com as condições mínimas de igualdade -, no mundo da competitividade, onde o domínio da ciência e da tecnologia da informação e comunicação são pressupostos para o desenvolvimento político, econômico e social das Nações, com melhores condições de vida para toda a sociedade (MELO, 2005, p.71).

Um dos problemas enfrentados pela sociedade e pelos governos é a situação dos docentes, por seus aspectos financeiros, políticos e ideológicos, somados à precariedade das propostas técnicas tradicionais e reduzidos resultados de mudança.

Atualmente, os baixos salários e as precárias condições de trabalho ainda constituem barreiras à atração de bons profissionais. Os cursos de licenciatura perdem lugar nas universidades – principalmente as públicas - para cursos de direito, administração e demais áreas de bacharelado. A falta de professores nas áreas de exatas e biologia preocupa muito. O Ministério da Educação estima em 230 mil o déficit de professores na educação básica. Essas situações dão margem às contratações de profissionais sem habilitação de magistério. Também o empreguismo e os baixos custos estimulam governos a praticar contratações precárias. No estado de São Paulo quase a metade dos professores da rede pública (120 mil tem contrato temporário. Isso levou o Ministério Público a intervir exigindo a substituição desses trabalhadores por profissionais concursados e habilitados. No entanto, não é uma situação de fácil solução. Tanto o governo quanto o sindicato são pressionados por esses trabalhadores que em média já estão entre 10 e 15 anos na rede de ensino.³

³ In: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, disponível

As políticas educacionais com relação aos docentes apresentam experiências diversas, porém as variações são poucas, pois o centro das reformas são focadas no aluno ou no processo de ensino-aprendizagem, como se o professor fosse um sujeito alheio aos resultados de tais mudanças. A implementação de políticas sistemáticas prioriza a repetência, e cada vez mais as exigências dos sistemas educacionais refletem suas cobranças no trabalho docente. São exigidas habilidades, competências e compromissos cada vez maiores e em contrapartida, diminui-se a atenção de formação, a motivação e o salário.

Antes de se pensar sobre a mudança do papel do docente, é necessário uma mudança profunda do próprio modelo escolar tecnicista⁴ A aula ocorrida de forma conservadora e desestimulante é inadequada às necessidades atuais, pois os alunos recebem conhecimentos por vários meios de comunicação: tv, rádio e internet, sendo necessário, portanto, uma redefinição da prática docente em decorrência das novas demandas e conhecimentos sociais.

Os docentes, no entanto, não podem permanecer excluídos do processo de utilização de novas tecnologias, não podem ficar à margem dos novos modos de construção da realidade do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Schulmeyer, em “Estado atual da avaliação docente em treze países da América Latina”, no Chile, em 1990, estabeleceu-se uma série de medidas para profissionalizar o docente, como a Lei de Estatuto dos Profissionais Docentes, a criação de um fundo para otimizar a formação docente dentro e fora do país, como também um Prêmio de Excelência Docente, com incentivos não monetários.

Na tabela abaixo é possível visualizar as iniciativas para melhorar a condição docente em países da América Latina.

em:http://www.cnte.org.br/VIIsemana/pdf/Contratacao_Precaria_Semana_Educacao.pdf

4 Nos anos 70, surgiu um conceito batizado de "tecnicismo educacional", que valoriza a tecnologia empregada. O professor passa a ser um especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica subordinada aos limites da técnica utilizada. Instituiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor. www2.wol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/agosto01

	PAÍS	ESTRATÉGIA	OBJETIVOS
INCENTIVOS PARA MELHORIA DE QUALIDADE	Colômbia	Programa Nacional de Incentivos e Prêmio Galardón de Bogotá	Programa que se propõe a premiar os melhores professores por seu desempenho, destinando-lhes um bônus de cerca de uma vez e meia o salário mensal médio, e premia também a melhor equipe de cada uma de duas mil localidades
	Chile	Lei de Estatuto dos Profissionais Prêmios de Excelência	Estabilidade e profissionalização docente . Prêmios não monetários para estimular a excelência docente
	Argentina e Chile	Fundo de Manutenção e desenvolvimento da educação fundamental e valorização do magistério	Aperfeiçoamento profissional em serviço, ampliação da carga horária para atividades de planejamento, piso salarial profissional, incentivos à produtividade
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Brasil	Rede federal de formação continuada	Sistema articulado de intenções de formação docente
	Uruguai e Brasil	Programa para professores de escolas de tempo integral	Formação para tratar do fracasso escolar e de crianças em situação de risco social

Fonte: Vaillant e Rossel, 2004.

No Brasil, encontra-se no FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), uma estratégia para garantir condições mínimas de remuneração para os docentes, sendo 60% do fundo destinado à professores e profissionais da educação. A mesma lei que fundamentou o FUNDEB

(Lei n. 11.494/2007), estabeleceu um período de cinco anos para que os educadores obtenham a formação necessária para o exercício da docência.

Segundo Rama & Navarro, em seu texto: “Carreira dos Professores na América Latina”, na Argentina, em meados dos anos 1990, houve a implementação da Rede Federal de Formação Docente Contínua, que apresentou também a destinação de recursos para a profissionalização de docentes em atuação. No Uruguai, desde 1997, os professores que trabalham nas escolas de tempo integral e em escolas inseridas em contextos socioeconômicos críticos, possuem o auxílio do Programa de Capacitação de Professores. Todos os programas, portanto, resultaram em melhores condições para o trabalho docente e melhorias no aspecto profissional, embora sejam poucos os resultados para avaliar nos professores em formação, o impacto das mudanças.

As organizações sindicais e os docentes foram afetados de maneira direta com as reformas educacionais das décadas de 80 e 90 do século XX, na América Latina. As organizações sindicais docentes representam o maior grupo de profissionais públicos nos países da América Latina, e se opuseram com vigor às modificações propostas pelas reformas educacionais, a fim de representarem os anseios dessa categoria de trabalhadores.

O ofício docente se expande com a mesma agilidade do desenvolvimento quantitativo do nível de escolaridade da sociedade. Sete milhões de professores, somente na América Latina, no início do século XXI compunham a educação formal, e somado a estes, todos os demais docentes informais que fazem parte de um grupo variado de instituições. Estimativas prévias demonstram que os professores do setor informal poderiam duplicar, e tal fenômeno seria uma advertência perante a necessidade de incorporar políticas de atuação sobre esse grupo de profissionais, hoje excluídos das iniciativas de melhores condições de trabalho docente.

Segundo Vaillant, (2004), a América Latina tem mais de dez milhões de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, sendo que mais de um terço encontram-se no México e no Brasil. Esse grupo de profissionais representa mais de 5% de docentes no mundo que atuam em diferenciados níveis de ensino e 14% de professores primários dos cinco continentes.

A mobilização dessa categoria social se fez presente nos anos 80 e 90 do século passado, na América Latina. Os conflitos e as resistências dos sindicatos

docentes giraram em torno dos processos de reforma e focalizaram-se em três áreas:

- luta para melhores condições de trabalho, melhor remuneração e a profissionalização docente;
- críticas relacionadas às transformações do sistema educacional na organização e gestão;
- protestos ante o processo de planejamento e implementação das reformas, cobrança de um maior diálogo e negociação com os sindicatos.

Assim, muitas das propostas reformistas obtiveram a resistência dos sindicatos docentes, que se opuseram e demonstraram descontentamento em relação às mudanças de regras para ingressar e permanecer no sistema educacional, tais como: exigência de capacitação e tempo de serviço como critério base de prêmio salarial.

Verifica-se que, em geral, não houve um crescimento conjunto e macroestrutural de espaços de diálogo entre sindicatos docentes e governo que permitissem a realização de acordos voltados para uma ação de longo prazo.

Frente a esse cenário e após duas décadas de reformas educacionais poder-se-ia concluir que para melhorar e transformar a educação, é necessário, primeiramente, fazê-lo com os docentes.

Os docentes constituem o maior número de empregados do Estado, deixando uma pequena margem do orçamento para o investimento em melhorias e inovações no espaço escolar. Os representantes das políticas reformistas em Educação têm no professor uma dificuldade ao enfrentarem a realidade: não investindo em melhores salários, não há reforço do status social da profissão, e isso, ciclicamente interfere no processo de ensino-aprendizagem e na educação escolar em seu sentido amplo.

Inserido como protagonista, o docente possui papel importante para responder aos questionamentos pendentes do século XX e aos desafios do século atual. Muitos dos responsáveis pelas mudanças e implementação de políticas educacionais não confiam na atuação dos professores ao considerar os resultados de avaliação dos alunos. De outra parte, os docentes se sentem insatisfeitos com o seu trabalho, e discordam das mudanças que lhe são impostas. O cerne está na afirmação de que os professores não são o problema da Educação, e sim, a solução.

O papel dos docentes precisa transformar-se ao ritmo das mudanças que se estão operando nos sistemas sociais e econômicos. Para o fazer, são necessárias estratégias sistêmicas de ação e não políticas parciais. Só se pode avançar para a melhoria da profissão docente como parte de uma mudança sistêmica que comprometa a instituição escolar, assim como o modelo de pensar e fazer política educacional. O estudo das reformas que se desenvolveram na América Latina durante os anos 80 e 90 mostra que, muitas vezes, se adotam enfoques parciais. Um sistema sólido e eficaz de formação docente, inicial e em serviço, é peça vertebral de qualquer projeto de desenvolvimento e mudança educacionais. (VAILLANT, 2004, p.4)

A educação na América Latina precisa superar as expectativas e empreender novas tarefas das quais dependem a integração cultural, a igualdade e o crescimento econômico. As agendas do século XX e XXI demandam que os docentes pratiquem em seu trabalho o desenvolvimento das capacidades plenas de crianças, jovens e adultos, a fim de contribuir na sociedade atual e futura.

As responsabilidades do sistema educacional e dos professores aumentaram em detrimento das mudanças no mercado de trabalho. Há ocupações que carecem de níveis de escolarização elevados, o que sublinha as diferenças entre os que possuem nível básico e nível superior de formação.

A utilização de novas tecnologias faz da alfabetização em informática uma exigência. As atividades de trabalho requerem que as pessoas tenham domínio de informações técnicas, saibam ler e utilizar novas ferramentas auxiliaadoras no trabalho e na aquisição de novos conhecimentos. Existe a necessidade de se formar crianças e jovens para trajetórias trabalhistas instáveis, com alto índice de rotação de postos de trabalho, tipo de ocupação e de setor econômico.

A qualidade de ensino e a qualidade da ação docente são e sempre serão, segundo Vaillant (2004), os principais objetivos da educação, assim como a garantia de acesso a todos alunos para o exercício de uma igualdade educacional e equidade de oportunidades.

Sociedade e alunos mudaram, e as formas tradicionais de ações no processo de ensino-aprendizagem já não correspondem às expectativas atuais, pois ampliaram-se os ambientes de aprendizagem, o acesso à informação, as possibilidades de comunicação e intercâmbio. Porém, a organização do ensino assim como as condições dos docentes, mantém-se as mesmas por falta de compreensão de inserção de novas tecnologias e resistência docente ante as propostas de mudança de abordagem, método e técnicas. Mesmo com a inexpressiva democratização da informática e a inserção reduzida de computadores

nas escolas e criação de alguns poucos laboratórios de informática, ainda se vê professores que perpetuam uma postura de resistência para trabalhar com as novas tecnologias. Quanto a criação das salas de informática nas escolas, posso dizer que estão muito distantes do conceito de democratização da informática, pois as escolas receberam um número muito reduzido de computadores, que inviabiliza o acesso dos alunos a essas máquinas. Não tem um profissional que cuide da sala de informática, que esteja a disposição do professor para orientá-lo no trabalho com os alunos. Se as máquinas quebram não tem recursos para reparos, nem mesmo para cartuchos e papel sulfite para as impressoras.

A maioria das escolas recebeu entre cinco e dez computadores, nesta unidade onde foi desenvolvida a pesquisa, foram cinco, hoje não está funcionando nenhum, pois o computador (servidor) queimou e não tem recursos para substituição.

Para os professores que vivenciam essa introdução da informática no espaço escolar de forma precária, em vez de contribuir para o trabalho docente e inserir os alunos no mundo da informática, passa a ser mais um fator dificultador, pois o professor precisa assimilar novas práticas, agora conhecimentos de informática, que não fizeram parte de sua formação, para desenvolver seu trabalho. Essa postura de resistência do professor traduzimos em insegurança por falta de conhecimentos no campo da informática e talvez pelo grande desafio que isso representa para o trabalho docente.

Quando se aborda o problema de melhores condições de aprendizagem e qualidade de ensino, não significa considerar tão somente as tarefas das quais o sistema educacional, as escolas e os docentes são os únicos responsáveis. É necessário advertir que as responsabilidades são prioritariamente dos poderes públicos.

Tendo em vista as dificuldades de implantação de qualquer mudança, é fundamental que as reflexões sejam realizadas, num esforço coletivo, por todos os agentes envolvidos com a educação: profissionais, governos e sindicatos, de um lado e alunos, pais de alunos e a sociedade como um todo de outro. Os profissionais e os demais responsáveis pelas instituições educacionais têm o dever de deflagrar as discussões e implantar medidas já indicadas pela coletividade. Erros podem até acontecer, aprende-se com eles, o que não se pode é permanecer no imobilismo, deixando de tentar as soluções apresentadas no momento para o alcance da aprendizagem escolar efetiva de todos os alunos. (PENIN, 2002, p.24).

A situação dos docentes na América Latina envolve transformações que mostram a insatisfação por parte dos professores e pouco alcance das reformas no que diz respeito ao trabalho docente. A atuação docente não é tratada como política pública prioritária, talvez, por envolver questões não apenas educacionais mas também políticas e ideológicas que implicam mudanças significativas, dentre as quais destacamos, por exemplo, o custo das contratações e o aumento de salários.

É necessário compreender neste contexto qual é o papel da escola na sociedade assim como o que a sociedade espera da escola como instituição. Assumindo esse pressuposto é possível analisar e compreender as divergências dos diferentes grupos sociais em relação à questão educacional. E isto porque a responsabilidade da educação na América Latina tem sido considerada um compromisso social, mas a implementação das políticas educacionais e reformas nos sistemas de educação são compromissos cobrados pela sociedade somente do governo. O alcance dos objetivos propostos dependem de uma sociedade comprometida com a educação.

A expansão da escolarização dos alunos, a melhoria da qualidade do ensino ou a redução do fracasso escolar não são tarefas exclusivas do sistema educacional, das escolas e dos docentes. É principalmente uma responsabilidade dos poderes públicos, das famílias e da sociedade em seu conjunto. Na América Latina, a educação tem sido historicamente considerada como um compromisso de toda a sociedade, mas na prática o projeto e a implementação das políticas educacionais ou da reforma dos sistemas de educação têm recaído principalmente sobre os governos e só irrisoriamente sobre outros atores na sociedade. (VAILLANT, 2004, p.5).

Na América Latina, o investimento por aluno é muito menor que em países industrializados, e a limitação de recursos, sempre existente, agravou-se na última década em decorrência da crise fiscal dos anos 90 do século XX. A falta de recursos apresenta também sérias conseqüências na massificação da expansão escolar, salários e dos próprios processos de reforma.

Antes de se pensar na mudança da participação dos docentes, é necessário reconhecer a dificuldade existente para colocar em prática de maneira eficaz as transformações propostas. É preciso que o docente reconheça as condições do processo de ensino aprendizagem, suas características, a maneira como os mecanismos da estrutura institucional estimulam ou paralisam as intenções de mudança. Antes de qualquer mudança é necessário saber como se pode obter um resultado otimizado com um determinado conjunto de ações.

A mudança do status de trabalho na prática docente implica influências pessoais e coletivas, e é necessário, antes de tudo, compreender que as transformações ocorridas em especial entre os anos de 1980 e 1990 muito influenciaram as práticas pedagógicas do início do século XXI. O caráter global das mudanças demonstra que:

A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e portanto com o eu. Uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre os dois “extremos” da extensão e da intencionalidade: de influências globalizantes de um lado e disposições pessoais do outro. (GUIDDENS, 2002, p.9).

Receptores e autores de mudanças ocorridas no campo educacional, os docentes são o foco para a garantia de qualidade de ensino, dependendo de cada ação cotidiana a somatória de grandes transformações sociais.

1.2 A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES NO BRASIL

A proposta de implantação dos ciclos escolares no Brasil tem ganho espaço na rede pública nacional e internacional. Além de estar vigorando em diversos países da América Latina e da Europa, nos Estados Unidos e no Japão os ciclos também foram irradiados pelo Brasil, em Minas Gerais, Espírito Santo e Paraná nas redes públicas e São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e Distrito Federal nas escolas Municipais (cf. Silva, 1997).

O ciclo básico esteve presente nas escolas do estado de São Paulo até a primeira gestão governamental de Mário Covas, e em 1998, quando foi instituída na rede estadual o regime de progressão continuada, que dava continuidade a política dos ciclos escolares. Esse novo regime também focava a questão de exclusão na escola.

Voltando a idéia dos ciclos pode-se considerar que sua implantação foi uma medida que tentava solucionar o grave problema das altas taxas de reprovação nas escolas públicas brasileiras, e assim, vista como uma política hegemônica pelos professores e entendida como alternativa possível, pelo estado.

A ausência de discussão com os professores, as dificuldades de se trabalhar com classes heterogêneas e a resistência docente são as mesmas dificuldades já conhecidas das décadas de 1960 e 1970 que voltaram a cena na década de 1980 segundo afirma Mainardes (1998) quando apresentou um panorama da implantação dos ciclos em alguns estados do Brasil até 1994.

Mainardes (1998) fala de questões estruturais como ampliação da rede física, maior tempo de permanência dos alunos na escola, menor número de alunos por classe, acompanhamento de alunos com problemas de aprendizagem e material didático diversificado, para que não seja apenas uma “medida formal” além do efetivo compromisso dos governos. E continua seu raciocínio:

Para garantir êxito, a promoção automática não pode ser um elemento isolado e pontual, mas integrar um projeto educacional mais amplo e consistente, como a definição de conteúdos curriculares, garantia de condições básicas a todas as escolas, consistentes estratégias de formação contínua, valorização dos profissionais da educação, democratização em todos os níveis do sistema educacional, capazes de afetar a escola em seu conjunto, de modo especial, no que se refere às estratégias de ensino e práticas de avaliação e promoção. Se favorável é a tese, complexa é a sua aplicação prática (MAINARDES, 1998 p.27).

E acrescenta:

Menos dogmático e impositivo, sem o caráter fechado e acabado que tem caracterizado o processo de capacitação docente, mas gerado reflexões e questionamentos sobre o trabalho pedagógico e as práticas avaliativas. É possível que, colocadas frente a um processo de discussão e apropriação reflexiva das mudanças propostas, os professores manifestem menor rejeição à promoção automática e mudem de atitude” (MAINARDES, 1998,p.26).

Enfatiza a formação continuada dos docentes e por essa razão critica o “reformismo autoritário”:

Qualquer mudança educativa não se consolida apenas através de atos legais. As leis, por elas mesmas, não mudam a realidade nem transformam as instituições. As políticas decretadas, decididas de forma vertical, sem prévia e ampla discussão com os agentes que as dinamizarão no cotidiano da escola, dificilmente conseguem efetivar-se (MAINARDES, 1998 p.26).

Complementando esse autor Barreto e Mitrulis (1999) afirmam que:

Sem adesão, nenhuma medida, por mais defensável que seja no plano ideário político e pedagógico, logrará sucesso no domínio das práticas que

têm impacto nos processos de mudanças sociais. Os ciclos não se implantam por decreto (p.46).

Nas implantações dos ciclos escolares fica claro o caráter impositivo do poder público do Estado de São Paulo. Segundo Cruz (1994: p.19) a partir de 1964, *“aumentou ainda mais a concentração das iniciativas do estado e a adoção de uma política educacional de cima para baixo, em todos os níveis de ensino”* (p.19).

Assim, questões da década de 1950 continuam atuais e presentes nas preocupações e no interesse de pesquisa de muitos educadores em particular, a minha pesquisa que traz como proposta um exame desses oito anos de sua instituição à luz dos profissionais ligados a educação.

No cenário dos anos de 90, do século passado a comunidade educacional principalmente, esperava que alterações na organização pedagógica das escolas fossem implementadas, para atender as necessidades da época, não raramente de cima para baixo, como a progressão continuada acoplada à recuperação paralela e à correção de fluxos, os sistemas híbridos de combinação de avaliação formativa com avaliação somativa, que têm objetivos diferentes. A primeira fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Por sua vez, a avaliação somativa tem como objetivo representar um sumário, uma apresentação concentrada de resultados obtidos numa situação educativa (PERRENOUD, 1999).

A escola é ela mesma, um reflexo do seu tempo, como afirma Barreto (2005), e pode-se sentir que este tempo é aquele em que se torna latente em todos os discursos que o professor é o centro de todas as mudanças, pois, está no centro do processo pedagógico como profissional responsável pela criança que está dentro da sala de aula, para aprender.

Como resultado desse processo, as estatísticas educacionais brasileiras mostram que a experiência da repetência de série ao longo do processo de escolarização está longe de ser uma exceção. As conseqüências deste quadro são extremamente graves, já que as altas taxas de repetência contribuem para baixar a auto estima de grande parcela dos alunos, geram mais repetência via aumento da defasagem idade/série, consomem improdutivamente partes consideráveis dos já insuficientes recursos financeiros dos orçamentos da educação e transformam a

escola em instância de exclusão social. Essa situação tem levado pesquisadores em educação e gestores de redes de ensino a proporem estratégias com o objetivo de sanar a situação social.

A primeira estratégia é investir na qualidade do ensino, melhorando a performance educacional dos atores, diminuindo os altos índices de repetência, aumentando a produtividade das redes de ensino. Ações desse tipo estão sintonizadas com o posicionamento de técnicas ligadas ao “Banco Mundial”, as quais têm expressado o ponto de vista de que, ao menos nos países em desenvolvimento, ou seja, para países desenvolvidos, existe uma controvérsia entre aqueles que afirmam “não haver melhorias no ensino com o aumento do investimento em educação” (Hanushek: 1989,1991) e os que defendem que mais verbas redundam em crescimento significativo no desempenho dos alunos (Hedges, Laine e Greenwald: 1994). Ao especificarem os tipos de investimentos mais efetivos para os países em desenvolvimento, os autores têm indicado como áreas prioritárias aquelas diretamente ligadas às práticas pedagógicas, em especial livros didáticos.

A segunda estratégia é lidar com a repetência, é adotar medidas normativas de promoção por meio da avaliação continuada (CANDAU, 2000).

As políticas públicas do “Banco Mundial”, que informam através de Souza (1999) a má aplicabilidade dos recursos que são destinadas à educação, são claras quando afirmam que a escola deve prioritariamente atender os pobres e excluídos, as comunidades carentes e que o profissional da educação, ou seja, o professor é responsável pelo encaminhamento desses objetivos governamentais.

A despeito destas tentativas de compensar desigualdades sociais desde dentro do sistema educacional, Tragtenberg (1982, in Barretto, 2005) ensina-nos que:

Duas são as principais funções atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado(p. 91).

Os ciclos, tal como abordados neste trabalho, e como afirma Barretto (2005), compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a

aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade.

Nesse sentido, afirma a autora, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado as rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas 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. A denominação ciclo já teve outros significados na educação brasileira, assim como a idéia básica dos ciclos já esteve contida em iniciativas que receberam outras denominações.

Enquanto essa denominação dá a idéia de um “novo”, os professores reconhecem que é ainda, “velho” o preço que pagam por assumirem as mudanças como uma carga de trabalho para a qual não foram preparados.

Nesse sentido, a idéia dos ciclos vem clara com autores acima citados, mas a formação contínua e arremessada nos braços do professor vem apenas reforçar a idéia de que, como afirma Oliveira (2004), seu trabalho é flexível.

Segundo Oliveira (2004), o papel da gestão é organizar e flexibilizar o trabalho do professor, para que se possa distribuir suas funções de acordo com sua preparação. Segundo a autora, em pesquisas feitas sobre o trabalho docente, muitos professores vão além de sua atribuição de tarefas e acabam por servir a escola como enfermeiros, psicólogos e agentes, pelas necessidades apresentadas em seu contexto. Considerando que a implantação dos ciclos seja uma necessidade para que a escola viabilize a inclusão social e atenda os alunos devidamente, ainda temos o professor como eixo central desse processo.

Diferentemente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles são mais que uma modernização conservadora. Os ciclos, junto aos projetos de gestão, que também envolve diretamente os profissionais da educação, são hoje, a esperança da estatística menos vergonhosa que o Brasil produz em relação à educação e seu sistema.

Para Barretto e Mitrulys (1999), o regime dos ciclos vem ainda para organizar a escola e seu sistema, tornando mais pura a avaliação dos educandos e criando atalhos para se perceber, e isto seria o papel do professor, quem ou quantos precisam ter mais contato com os projetos de recuperação do ensino, não apenas pelo decreto imposto pela política, mais pelo avanço que isto possivelmente possa trazer se o resultado for positivo.

Portanto, os ciclos estão sendo implantados com a intenção de melhorar a qualidade de ensino em relação aos problemas de aprendizagem dos educandos, a repetência e, por conseqüência, a defasagem idade/série e a evasão. É uma proposta de reordenação do currículo que modifica o tempo de duração e ordenação do processo de ensino e aprendizagem. Eliminando a seriação, visando a superação excessiva da fragmentação do currículo durante o período de escolarização.

Segundo Barreto (1995), “o ciclo pressupõe a ordenação dos conhecimentos (conteúdos escolares) em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências, estilos e ritmos de aprendizagem, sem impedir que o educador e a escola percam de vista as exigências da aprendizagem postas para cada nível de ensino”. Isto é, a progressão continuada visa garantir um ensino mais significativo, adaptando-a às exigências e demandas da sociedade em que a escola está inserida, possibilitando uma aprendizagem efetiva, a diminuição dos índices de repetência e evasão, compreendidas como fator de exclusão social.

Porém, diante desse rol de condições é possível observar que o sistema de avanços progressivos, para ser implementado, exige a disponibilidade de uma série de recursos, entre eles: infra-estrutura da escola que permita a formação de diversos agrupamentos de educandos considerando-se os diferentes níveis de aproveitamento escolar apresentados; profissionais da educação com condições de elaborar instrumentos de avaliação para diagnosticar as condições do educando, visando propiciar-lhe a convivência com um grupo adequado ao seu nível de desenvolvimento; ou seja, é viável que se construa novas propostas e respostas capazes de assegurar que uma medida tão valiosa para garantir a democratização do ensino não se traduza em descompromisso no processo ensino/aprendizagem.

Na verdade não existe uma palavra final e muito menos queremos chegar a um consenso sobre a escola ideal. Apenas indicamos algo que vem se impondo entre os que articulam seus propósitos em mudar a escola, segundo uma lógica

educacional regida por princípios sociais democráticos, de justiça. De igualdade, contraposta àquela sustentada por valores econômicos de produtividade, competitividade, eficiência, que tantas exclusões têm provocado.

Uma escola que inclua todas as crianças e jovens, com qualidade, superando não os efeitos perversos das retenções e evasões, mas propiciando uma consciência cidadã que lhes assegure condições para fazerem frente aos desafios do mundo contemporâneo, preciso de condições para que, a partir da análise e valorização das práticas existentes, que apontam para formas de inclusão, criem novas práticas: de gestão de trabalho dos educandos e dos educadores, incluindo formas coletivas de trabalho, currículos interdisciplinares, riqueza de material e de experiências, como espaço de formação contínua entre outras.

Inovar em educação exige um processo individual e coletivo de análise real, o que não está bom e precisa ser modificado, com o objetivo de possibilitar as crianças, aos jovens e adultos o direito de poderem se desenvolver como seres humanos e cidadãos, através da escola.

Para Paro(2001) o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas, exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto a vivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente.

Porém, a partir dos ciclos, avaliação continuada e Progressão Continuada que sejam garantidas às escolas condições necessárias para:

- Promoverem junto aos profissionais, educandos e pais a construção de um novo significado para a avaliação escolar;
- Organizarem suas classes com um número de alunos compatível, que permita aos educadores intervir de maneira individual e coletiva;
- Planejarem uma reorganização flexível do tempo e do conteúdo do trabalho escolar;
- Construírem diversos agrupamentos de alunos, com infra-estrutura física adequada;

- Disponibilidade de tempo para elaborar programas de ensino adequado, bem como o registro individual do educando, tendo em vista a reformulação do trabalho docente;
- Desenvolver um trabalho coletivo de planejamento, articulado às ações escolares;
- Garantir um novo tempo e espaço para os atores que não apresentarem um desenvolvimento positivo, viabilizando-se condições de aprendizagem (SOUZA, 2000).

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo.

1.2.1 CICLO BÁSICO: UMA MOLA PROPULSORA PARA PROGRESSÃO CONTINUADA

Segundo Candau(2000) em 1982, com o retorno das eleições diretas para os governos estaduais e a vitória da oposição em diversas eleições, houve grande renovação nos quadros dirigentes das redes de ensino. Naquele contexto adotou-se nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná uma série de mudanças políticas, pedagógicas e organizacionais que focalizavam o problema da retenção das crianças de camadas populares na 1ª série primária. Nos três estados mencionados, as medidas implantadas tinham como característica comum a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização, que englobava as duas primeiras séries do então Ensino de 1º grau, sem que houvesse a retenção por reprovação entre o 1º e o 2º ano. No mesmo período, Guiomar Namó de Mello assumiu a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, implementando uma proposta diferenciada, pela qual não haveria um Ciclo Básico de Alfabetização, mas sim, um desdobramento do processo de alfabetização pelas duas séries, ficando a passagem para a 2ª série condicionada ao domínio das sílabas simples (Cunha, 1991:218). O conjunto de medidas complementares à reorganização das séries iniciais está descrito, para os casos de

São Paulo e Minas Gerais, em Neubauer da Silva e Davis (1993) e, para o caso do Paraná em Mainardes (1999).

Avaliando o tema de forma global, nota-se que apesar das medidas de caráter político, como a reorganização de fóruns para debates da proposta de política educacional e de caráter pedagógico, como a veiculação de material didático e de fundamentação pedagógica, assessorias pedagógicas e tentativas de viabilizar espaços no calendário escolar para discutir as propostas de implantação do Ciclo Básico houve resistência dos educadores onde se descaracterizavam (Neubauer da Silva e Davies 1993:27).

Assim, por meio de um decreto datado de 1983, foi implantado o ciclo básico em todas as escolas da rede de ensino paulista. Esta política era uma tentativa de resolver os problemas de repetência e evasão garantindo a permanência e aprendizagem escolar dos alunos

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

Com a intenção de evitar o estrangulamento que acontecia entre a 1ª e 2ª série, a secretaria deu outra definição para estas séries, que ganharam o nome de ciclo, que o aluno deveria concluir ao final de dois anos. Com a introdução dos ciclos, a reprovação, que até então punia muitos alunos no início de sua escolarização, passou a ser efetivado no final do ciclo, quando então o aluno seria ou não reprovado para a 3ª série.

Rompendo com a idéia de seriação, acreditava-se que o aluno, nessa nova ordem dos ciclos tivesse mais tempo para aprender e essa continuidade seria interessante para o processo educativo.

De acordo com o documento:

O que assegura maior proveito na aprendizagem são as medidas que possibilitam a continuidade do processo, oferecendo condições para que o ensino possa ser retomado sempre a partir de onde o aluno parou no ano anterior. Essa opção não significa baixar a quantidade de ensino, mas

aumentar as oportunidades para que maior número de crianças prossiga a aprendizagem com proveito ((SEE - SP, 1987, p. 14).

Assim, a avaliação teria outro papel e não serviria mais como recurso para a seletividade, mas um instrumento para auxiliar a escola e o professor a conhecer os avanços (ou não) de cada aluno, além de possibilitar a avaliação do trabalho docente.

O ciclo básico não implica na promoção automática como um recurso para se evitar que os alunos se sintam fracassados e com isso sua auto imagem negativa como repetentes seja disseminada na trajetória escolar, nem mesmo tem a intenção de manipular índices de aprovação na rede, transferindo para as séries seguintes esses problemas. *“Trata-se de definitivamente deixar de insistir no erro histórico de punir o aluno através de reprovação”*, principalmente porque o sistema tem suas responsabilidades nessas reprovações. (ESPÓSITO, 1985, p. 13).

É preciso assumir a alfabetização e não ficar apontando culpados pelas retenções. É preciso criar condições respeitando as diferenças individuais e levar em conta as diferenças sociais e culturais, para a possibilidade de *“levar o conjunto dos alunos a atingir um patamar comum, que implique no domínio efetivo de conhecimentos básicos que devem estar ao alcance de todos e não apenas de uns poucos”* (ESPÓSITO, 1985, p. 36).

Logo após o primeiro ano do ciclo básico foi elaborado um documento oficial com a avaliação de suas repercussões nas escolas no qual *“avaliações positivas aconteceram, ao lado de sérias críticas, especialmente à forma de implantação do projeto”* (ESPÓSITO, 1985, p.10).

Com relação à implantação de política, esse documento considera que não houve um contato anterior com a proposta, tornando-a pouco democrática e incoerente com o projeto que visava democratizar a escola. A falta de informações e envolvimento dos professores pela proposta é outro aspecto apontado nesse documento. Os professores consideram ainda que os critérios de promoção na alfabetização são muito complexos e necessitam amplo debate.

As críticas também foram voltadas para a falta de apoio técnico e de *“orientações mais detalhadas sobre temas como atribuição de classes, remanejamentos, forma de avaliar e registrar o desenvolvimento dos alunos”*, isso *“gerou descréditos em alguns educadores, confusão e imobilismo em outros”* (p.12).

Apesar das críticas, o documento considera em seu relato que *“o saldo da primeira etapa da implantação do ciclo básico é considerado positivo”* (p.22).

Concluindo esta parte da implantação do chamado CB (ciclo básico), é válido afirmar que muitos professores foram atingidos nas suas propostas de ensino, ou seja, junto com a implantação, deveriam ter enviado orientações. Os alunos permaneceriam (como permaneceram) mais tempo na escola, mudando a jornada para 5 horas e o professor de 1^a a 4^a séries (antes chamado de PI), passou a contar seu tempo trabalhado em hora aula (50 minutos) e não como anteriormente.

A implantação do Ciclo Básico nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental iniciou o processo dos ciclos no estado de São Paulo.

2 PROGRESSÃO CONTINUADA: HISTÓRICO E IMPLANTAÇÃO

2.1 PROGRESSÃO CONTINUADA: BREVE HISTÓRICO

Se eu fosse professor
 Se eu fosse professor eu não seria muito
 durão.
 Deixaria as crianças perguntarem e
 não ficarem com dúvidas.
 Seria um professor que deixaria
 conversar baixo, isso na hora
 que não estiver explicando alguma coisa.
 Faria uma explicação com a participação
 dos alunos.
 Exigiria respeito.
 Ajudaria os alunos com dificuldade.
 Daria lição de casa para exercitar
 A lição dada na sala de aula.
 Não teria prova, mas sim
 uma avaliação, para concluir se o aluno
 está com dificuldade.
 Trabalharia numa escola pública,]
 o meu dever seria ensinar.
 A criança deve ser respeitada,
 aprender a ter opinião.
 Eu acho que com esse método,
 seria um bom professor.

São Paulo, 26 de Agosto de 1992
 Tiago – 4ª Série
 VASCONCELOS, Celso dos S. Construção
 do Conhecimento em sala de aula. 15. ed. V.2
 São Paulo:Libertad,2004.

Neste capítulo será enfocada a Progressão Continuada, desde o seu histórico até sua implantação. Mostra também a reforma do ensino primário no Estado de São Paulo e os mecanismos da Promoção Automática.

A presente pesquisa tem como objetivo problematizar a prática pedagógica de professores nesses nove anos em que foi instituído o regime de Progressão Continuada, política educacional implementada nas escolas estaduais de São Paulo em 1998, visando mudanças nos altos índices de reprovação.

Essa política educacional constitui uma prática educativa que busca obter, um índice menor de reprovação dentro das unidades públicas de ensino e tem um

histórico a verificar. Observa-se que muitos educadores representativos da história da educação no Brasil já no início da década de 1950, falavam de “promoção automática”, na perspectiva.

Que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar _ que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (Conferência, 1956:166).

Na década de 1950, já apareceu como discussão, com a denominação de Promoção Automática, através de dois artigos: um de Almeida Júnior, em 1956 e, outro de Dante Moreira Leite, em 1999.⁵

Esses autores dão um novo significado à expressão “promoção automática”. Antes deles, Sampaio Dória, em 1918, Oscar Thompson, em 1921, utilizaram a expressão, aparentemente pragmática que seria dar solução para um problema existente desde o início do século - o de retenção excessiva de alunos na primeira série do ensino fundamental - conseqüentemente, congestionando as séries posteriores.

A idéia de organizar um ensino público paulista em ciclos como medida para solucionar o grave problema das retenções, não é nova, importantes nomes já citados, defenderam essas idéias em nosso país antes mesmo de ser implementada em 1968 pela primeira vez.

Há referências à proposta de eliminação da retenção por meio da adoção da chamada “promoção automática” que datam da Primeira República, creditadas a Sampaio Doria e Oscar Thompson.

Thompson afirmou em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, quando Diretor-Geral do Ensino, recomendado a promoção em massa. E Sampaio Doria, em carta a esse educador, publicada no Anuário do Ensino de 1918, aconselhou expressamente o seguinte:

5 ALMEIDA, Junior. A . Repetência ou Promoção Automática? In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 27 (65), jan-mar, 1957.
LEITE, D.M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, n. 19. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, jan-jul 1999.

Promover do 1º para o 2º período todos os alunos que tivessem todo o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados. Semelhante medida equivale, explicou o ilustre proponente, não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais teriam de repetir o ano (ALMEIDA, 1957, p.9).

Apesar de tais menções à promoção automática terem sido feitas no início do século XX, a idéia não chegou a se concretizar, por falta de recursos financeiros, descontinuidade de governos e políticas, ficando esquecida até ser reassumida em nível teórico na segunda metade da década de 50.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou em vários números e volumes da década as posições de muitos autores que expressam seus argumentos tanto a favor como contra a promoção automática.

Um desses artigos escrito por Luís Pereira (1958) intitulado “A Promoção Automática na Escola Primária”, traz reflexões importantes sobre o tema.

O contexto brasileiro da época apresentava um movimento caracterizado por medidas fortemente renovadoras propostas à escola, decorrentes da “crescente tomada de consciência dos problemas apresentados pelo funcionamento do nosso sistema escolar”, assim, a promoção automática, que “significa ausência total de reprovações durante todo um curso”, o que “não implica, porém, ausência de mensuração do aprendizado” (p.105), foi uma dessas medidas.

Segundo Pereira, além da função principal de ajustar as atividades aos alunos, existia uma outra função de cunho econômico, não acontecendo mais repetências, as vagas existentes numa série escolar ficariam, no período subsequente, disponíveis para os novos alunos. Alerta, no entanto, quanto à adoção do sistema de promoção automática no Brasil, que não deveria ser uma transplantação do sistema inglês e americano, para o brasileiro, pois, a realidade brasileira era bastante diferente desses países. Na análise das escolas primárias brasileiras, diz o seguinte:

Não passaram, ainda, por um processo de aprimoramento gradativo de suas condições materiais e pessoais de funcionamento, para que se possam atribuir as altas percentagens de repetência observadas às diferenças individuais dos alunos em capacidade e ritmo de aprendizagem. Aliás, por enquanto não se estudaram convenientemente os fatores da elevada repetência em nosso sistema primário. Nesse terreno, a preocupação dos educadores brasileiros tem sido, quase que apenas, a de apontar os efeitos das altas percentagens de reprovação do funcionamento do sistema (PEREIRA, p.106, 1956).

O autor vê como “tentativa precária” de solução, adotar a promoção automática em “futuro imediato”, considera a transplantação institucional antecipada e precoce, por forçar o nosso sistema a pular etapas evolutivas necessárias e se colocar mais ou menos no mesmo nível que se encontram a Inglaterra e Estados Unidos quando instituído a promoção automática.

Defende ainda, que “a promoção automática levaria à perda de um valioso termômetro do funcionamento do sistema escolar primário --- os índices de repetência”, que denunciam um “estado doentio” do sistema escolar da época (PEREIRA, 1956, p.107).

Em outro ensaio, republicado pela Revista de Estudos em Avaliação Educacional (1999), Dante Moreira Leite faz uma análise crítica da reprovação e suas repercussões para os alunos. Para o autor, na escola brasileira de sua época, “as crianças menos capazes (ou menos preparadas, não importa) são castigadas por não serem capazes de realizar uma tarefa que está acima de suas possibilidades” (LEITE, 1999,p.20).

Leite acredita que a promoção automática evidencia uma “transformação radical” da escola, pois, mexe com uma instituição tradicionalmente “seletiva”, onde admite-se que as classes devem ser homogêneas”; e “acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem” (p.7)

A publicação das “Recomendações da Conferência Regional Latino Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória”, conferência esta promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Lima – Peru no ano de 1956, serve como referencial nas questões que tratam da administração e financiamento da educação obrigatória.

Que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar, que constitui prejuízo financeiro importante e tira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoções baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola”. (TEIXEIRA, 1956,p.166).

Essa recomendação introduz o artigo de Almeida Júnior sobre o tema, publicado pela primeira vez na mesma revista em 1957 com o título de “Repetência

ou Promoção Automática?”. Nesse artigo, Almeida Júnior reproduz uma conferência sua proferida no I Congresso Estadual de Educação, 1956, onde defende mais uma vez a instituição de promoção automática nas escolas paulistas.

Segundo relata Almeida Junior (1957), tal estudo serviu como base para a discussão na citada Conferência Regional Latino Americana, na qual o autor compunha em conjunto com outros educadores, a delegação brasileira.

Almeida Junior nesse artigo apresenta uma série de repercussões negativas da reprovação, isto é, seus males, destacando a formação de classes heterogêneas quanto à idade, o desgosto da família, a humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno. Menciona ainda a evasão escolar e estagnação do aluno na mesma série anos a fio. Outro prejuízo grave decorrente das reprovações é, segundo o autor acima citado, o de caráter financeiro. Cada aluno de curso primário custa ao Estado uma certa quantia por ano, quantia que corresponde ao cociente da divisão do orçamento desse ramo do ensino, pelo total da matrícula efetiva. Se ao fim do ano o aluno é aprovado, nada se pode reclamar, o dinheiro teve boa aplicação. “Mas, se não é, perdeu-se a respectiva parcela do orçamento”. (Almeida, 1957, p.7-8).

Acreditando na aplicabilidade da promoção automática, o autor menciona os casos americano e inglês.

Visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, do seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar a criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever? (ALMEIDA, 1957, p.10).

Finalmente contrapõe a experiência inglesa à postura adotada em São Paulo:

Nós, em São Paulo, fazemos como o pai severo que a hora do almoço quer obrigar os filhos a ingerirem todos a mesma ração alimentar: ou come tudo ou sai da mesa! Os ingleses dão a cada aluno aquilo que ele pode digerir” (ALMEIDA, 1957, p.11).

Ao apresentar suas reflexões sobre o que chama de a solução para São Paulo, é bastante cauteloso, pois nota-se, por exemplo, nos diferentes momentos em que destaca a importância de preparar os professores; ou quando fala sobre o caso inglês, que lá o sistema iniciou-se paulatinamente, pelo costume e não pela lei, mas que hoje a lei o sanciona. Ainda são suas as considerações que seguem:

Convirá que adotemos desde já a promoção automática, na situação em que se acha o sistema escolar paulista? Não nos parece. Nem a promoção em massa, nem a expulsão dos reprovados, nem tampouco, só por si, a promoção por idade cronológica. Esta última que é, à primeira vista, a base da solução inglesa, em verdade representa – note-se bem – o coroamento natural de um conjunto de medidas prévias, que vieram atuando através de sucessivos anos de aperfeiçoamento. Imitemos a Inglaterra neste ponto, não há dúvida; mas imitemo-la em toda a sua estratégia, e não apenas no desfecho. Em outras palavras: no que concerne à educação primária, levemos o Estado de São Paulo, antes de mais nada, à situação que se achava aquele país europeu há cerca de quarenta anos, quando ali se iniciou a prática da promoção por idade cronológica (ALMEIDA, 1957, p.11).

Ao lado de Almeida Júnior, outra referência histórica é Dante Moreira Leite, que publicou, em 1959, o ensaio “Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno” nos periódicos Pesquisa e Planejamento, sendo, quarenta anos depois, republicado na revista Estudos em Avaliação Educacional (1999).

Neste artigo, Leite faz uma análise da reprovação e suas conseqüências negativas para os alunos. Segundo ele, as crianças menos capazes ou menos preparadas, são castigadas por não serem capazes de realizar uma tarefa que está acima de suas possibilidades. Assim apresenta três razões fundamentais, desenvolvendo críticas minuciosas a elas: a escola foi tradicionalmente uma instituição seletiva; admite-se que as classes devem ser homogêneas, e acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem.

Segundo Leite (1999), a criança reprovada tem três alternativas: considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que seja capaz, apesar de todas as provas contrárias. Acredita ainda que nenhuma das alternativas seja satisfatória. A ligação entre reprovação e evasão também está presente, o que, entende-se, acontece não porque os alunos não pudessem interessar-se por ela, se fossem outras as condições existentes, mas para evitar as frustrações constantes a que estão submetidos.

Com o objetivo de acabar com o sistema seletivo da escola pública, propõe duas medidas complementares entre si: a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno, e a instituição da promoção automática.

Com relação ao currículo, sugere dois critérios importantes: acompanhar o desenvolvimento do educando e dar-lhe os elementos indispensáveis a um bom

ajustamento social. Dessa forma, se torna necessária a adoção da promoção automática.

A continuar a situação atual, em que alunos de 15 anos podem freqüentar as mesmas aulas dos alunos de 10, é evidente a impossibilidade de um currículo adequado ao desenvolvimento. Mesmo que se suponha que os repetentes o são porque são também menos inteligentes, não se deve esquecer que o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual. (...) A única solução para esse problema é a promoção automática que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano, as de 8, no segundo, e assim por diante (com exceção, é claro, das crianças excepcionais). (LEITE, 1999, p.18).

O autor reconhece que a promoção automática irá provocar transformações profundas na escola, que envolvem seus objetivos básicos, currículo, valores. Acredita que os alunos teriam níveis de aprendizado bastante diferenciados numa sala de aula da promoção automática e as atividades também deveriam ser diferenciadas para atender esses níveis. No trecho abaixo aponta mudança nos papéis dos alunos e foca uma outra postura do professor:

A interferência do professor passa a ser muito menor, e a necessidade de participação e atividade do aluno será muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando, mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar (LEITE, 1999, p.19).

Leite é também bastante cauteloso ao encerrar seu ensaio, alertando que algumas medidas se fazem necessárias para a viabilidade de proposta. No trecho a seguir fala da necessidade de mudança no método de ensino dos professores:

É impossível supor que todo o professorado possa abandonar, imediata e completamente, uma prática de muitos anos, e aceitar outros métodos, utilizando-os com eficiência. A medida preliminar, neste caso, será divulgar, da maneira mais ampla, a necessidade e a utilidade da transformação proposta. (LEITE, 1999, p. 23).

A prática da proposta da promoção automática teve como conseqüência a reforma na política educacional do Estado, várias mudanças ocorreram nesse processo de implantação com reflexos no espaço escolar. E é disto que tratamos a seguir.

2.2 A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: IMPLANTAÇÃO DA PROMOÇÃO AUTOMÁTICA

A primeira implantação de proposta no Ensino Primário Paulista aconteceu em 1968, embora a questão dos ciclos nas escolas públicas do Estado de São Paulo já fazia parte das discussões há décadas, tendo como intenção acabar com as reprovações que geravam a exclusão na escola.

O Professor José Mário Pires Azanha, que administrava o antigo Departamento da Secretaria de Educação do Estado, em 1967, adotou medidas como o Ato nº 148 (de 31 de maio de 1967), que consistia na formação de um grupo que tinha como tarefa projetar uma reorganização curricular para o primário. Este ato foi o início da Reforma do Ensino Primário Paulista, que um ano depois veio ser implementada (SEE – SP, 1969).

O documento priorizava duas exigências para o ensino primário: a expansão do atendimento e a melhoria da qualidade do ensino.

Esta reforma propunha mudanças na seriação, nos currículos e programas e na orientação pedagógica. Quanto à seriação, os quatro anos da antiga estrutura do ensino primário foram divididos em dois níveis. O nível I atendia primeiras e segundas séries; e o nível II as terceiras e quartas séries, dentro desses níveis não existia a possibilidade de reprovação dos alunos. Em consequência disso, a avaliação ganhou um novo significado e perdeu seu poder de retenção e passou a ter o papel de classificar e reagrupar os alunos. O exame de promoção seria aplicado na mudança do nível I para o II.

O programa permitia uma flexibilidade para que cada escola tivesse liberdade para fazer a adequação à sua realidade. Pretendia não ser completo em si. Sugere que o que deve ser ministrado e sem estabelecer metas quantitativas finais, mas cala-se quanto ao como ensinar. *“A escola é criadora de condições, é compreensiva, é estimuladora, valoriza e orienta-se sem fórmulas permanentes e pronunciamentos definitivos”*. (MAINARDES, 1998, p.10).

Com relação à assistência pedagógica, deveria completar o programa sugerido e fazer uma divulgação e acompanhamento dessa mudança. O documento reconhece ainda, que a nova concepção de níveis, sem exames anuais para

promoção, fatalmente exigirá medidas complementares. Elas virão a seu tempo, esgotado o período inicial de observação.

Em função de todo este volume de tentativas de educadores aqui citados, que já defendiam essa concepção, resta ainda dizer, através de Ferraro (1999), que em 1985, uma análise de cem anos de dados educacionais brasileiros, constatou que aproximadamente dois terços das crianças e adolescentes não se beneficiavam da escola, ou porque a ela não tinham acesso, ou porque nela se reprovavam ou evadiam. Para o autor, em todos os sentidos evidenciava-se a exclusão escolar. A exclusão escolar citada refere-se à exclusão do direito social à escolarização, isso porque nas sociedades capitalistas (estruturadas em divisão de classes), os aparentemente excluídos, em realidade, “fazem parte” assumindo o posto de “quem está fora”, ou seja, “participam como excluídos, necessários à sua própria estrutura”.

A noção de exclusão, desdobrada nas categorias: exclusão da escola e exclusão na escola podia dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos correntemente conhecidos como não acesso a escola, evasão, reprovação e repetência, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de modo estanque. (FERRARO, 1999, p.24).

Essas situações de fracasso incluíram, porém de maneira diferenciada, desde o fato de que, no Brasil não são todas as crianças e adolescentes que têm garantido o acesso à escola (exclusão da escola); até no caso daqueles que nela conseguiram entrar, o fato de serem excessivos os números relativos as reprovações (exclusão na escola) e evasão (exclusão da escola).

Para Bordieu, em sua obra “A miséria do mundo” (1999), isso significa que, se por um lado, a falta de vagas nas escolas públicas brasileiras não é problema superado, por outro, estar no interior dessa escola não pode ser entendido como sinônimo de inclusão escolar, uma vez esta implica em que, para além de frequentá-la, o aluno deve em seu interior, beneficiar-se e aprender.

A Lei 9394/96, LDB, que revogou as disposições das Leis n.ºs 4024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968 e que foi sancionada para se adequar às novas políticas educacionais, estabelecendo novas diretrizes e bases da educação nacional, pretendia criar condições legais para que cada escola pudesse se organizar para o alcance dos objetivos propostos na Constituição de 1988 em relação à educação e que espelham o anseio da sociedade brasileira em ter educado todos os seus cidadãos, zelando por medidas de não exclusão de alunos

pelo sistema escolar, quer pela garantia de vagas, quer pela efetivação de uma aprendizagem bem sucedida.

O instituto da Progressão Continuada foi previsto na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 artigo 32, parágrafo segundo) e normalizado pela deliberação 9/97 do Conselho Estadual da Educação de São Paulo, que diz:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

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

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

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

No século XX, as escolas não poderiam continuar convivendo com relações pedagógicas autoritárias e herdadas de modelos pedagógicos ultrapassados que pressupunham que as crianças teriam todas as habilidades de um adulto e sendo responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Essas velhas teorias colocaram o professor como um ser onisciente, enquanto seus alunos deveriam ser passivos e mudos e sua disciplina em sala de aula deveria ser mantida a qualquer custo, inclusive com castigos físicos e humilhações psicológicas, afirma Rose Neubauer, secretária da educação no período entre 1995 e 2002, em artigo publicado na SEE (São Paulo, 2001), mostrando que o clima de terror era coroado com uma famosa reprovação em massa, chegando ao exagero quando reprovava um aluno por um simples décimo de nota. Esse modelo elitista e excludente veio a contrapor-se a um modelo novo,

em que o aluno passará a ser o centro do processo de aprendizagem. Apesar da aparente novidade, essa proposta tem suas raízes no “Escolanovismo”, que criticava a pedagogia tradicional esboçando uma nova maneira de interpretar a educação.

Segundo, Saviani:

Compreende-se, então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.(SAVIANI, 1983, p.13-14).

Várias teorias de educadores como Montessori, Paulo Freire e outros contribuíram para a construção de um modelo de escola em que o aluno fosse valorizado, propondo uma escola democrática e inclusiva. Nos novos moldes, houve a preocupação de que o aluno fosse respeitado e suas características adquiridas em sua convivência social fossem consideradas ao serem feitas as avaliações de ensino, cabendo ao professor ser o mediador e facilitador do processo de aprendizagem, criando condições adequadas para que seja alcançado o conhecimento e levar o aluno a aprender.

Da forma como foi implantada a progressão continuada em São Paulo, o aluno não foi respeitado, os professores foram desmoralizados e a preocupação com o aluno ficou nas teorias, pois, a escola continuou com a mesma estrutura, convivendo com os mesmos problemas (classes lotadas, falta de material didático diversificado, desvalorização do professor, estrutura física dos prédios precária e recursos de manutenção insuficientes). Assim, a sociedade foi violentada pela continuidade da má qualidade da escola.

Resultado dos ensaios que a história da educação brasileira viveu desde que o país estruturou sua política educacional, homens como os pioneiros da escola nova, encabeçados por Anísio Teixeira, deixaram claro que as propostas em educação deveriam ser mais inclusivas e que o tradicionalismo que mostrava o professor num pedestal e o aluno como um instrumento onde se implanta dados considerados informações para serem usadas ao longo da vida, deveriam ser abolidos.

Como dito anteriormente, a Progressão Continuada veio para proporcionar uma permanência com sucesso das crianças na escola e a formação de cidadãos críticos e criativos, levando-se em conta, sempre, que o ser humano apresenta ritmos diferentes em qualquer processo de aprendizagem e esta é progressiva, ou seja, é um processo contínuo e que não deve ser interrompido ou sofrer retrocessos, pois pode causar prejuízos enormes à motivação do aluno em aprender.

Vale também ressaltar que o desempenho dos alunos nos anos iniciais de escolaridade, se respeitadas as dificuldades e obstáculos iniciais e garantida a aprendizagem continuada com reforço e intervenções pedagógicas, podem reproduzir patamares bastante semelhantes entre crianças de diferentes meios sociais.

De acordo com a proposta da Progressão Continuada, torna-se quase impossível à escola, ao final de um ano letivo, considerar apto ou não um aluno que não aprendeu o que era esperado num tempo considerado ideal, mas sim por desrespeitar aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças matriculadas na escola.

A defasagem série/idade, na maioria das vezes decorrentes das reprovações (exclusão na escola), vem sendo caracterizada como um estágio anterior à outra realidade alarmante das escolas públicas brasileiras: a evasão escolar e evasão da escola. A evasão seria, portanto produto de um processo de expulsão (Campos, 1982; Ribeiro, 1991).

Estatísticas apontam que a evasão escolar não ocorre precocemente, mas é fruto de anos de tentativas frustradas de escolarização – o aluno “abandona” a escola, em média, após cinco anos; os poucos que conseguem concluir os oito anos do ensino fundamental, o faz após média 1,2 anos (MEC, 1996).

A evasão chegou a alcançar um terço do total da população ingressante, sendo o destino de milhares de alunos (MEC, 1996).

Um texto que faz parte do documento escrito pelo chefe do Ensino Primário Prof. Candido de Oliveira, critica a reprovação, vista como uma marca da “incapacidade da escola primária”: “ou a escola consegue ensinar leitura em um ano letivo (...), ou o número de excepcionais negativos é alarmante --- ou a exigência é descabida”. Acreditando que “a evasão é incontrolável, ao menos no momento, com seus fatores de ordem econômica, política e social”, entende que as causas da

reprovação se encontram na prontidão dos alunos, na formação dos professores, na aplicabilidade do currículo, na disponibilidade de recursos materiais, de tempo e espaço (SEE-SP, 1969, p.135-6).

A equipe técnica da Secretaria da Educação fez uma avaliação desta política educacional. (CRUZ, 1994, p.21). E um dos aspectos levantados nessa avaliação apontava o novo programa como gerador de insegurança nos professores, que alegaram falta de informações e orientação técnica e pedagógica para o sucesso do programa. Esse programa realizou mudanças no ensino primário paulista em três frentes: na seriação, nos currículos e programa e na orientação pedagógica (SEE-SP, 1969).

Para Cruz, em: *O Ciclo Básico Construído pela Escola* (1994), a reforma não foi bem recebida pelos professores, que não estavam preparados para as mesmas e que dependiam de orientações vindas de cima para baixo e que chegavam até eles como ordens a serem cumpridas sem o conhecimento prévio dos objetivos previstos. Esse fato que contribuiu para que esses objetivos não fossem atingidos.

O autor coloca ainda que a não retenção entre os níveis ganhou o nome de promoção automática, sendo portanto rejeitada pela maioria dos professores que viam anulada sua autoridade de decidir sobre quais alunos tinham condições de cursar uma série mais avançada. Além disso, havia também a percepção de que se estava transferindo para a segunda série o estrangulamento que antes ocorria na primeira série.

A aplicação da oferta de vagas e a defasagem da capacidade do sistema, os turnos de três horas, a superlotação das salas de aula e as instalações inadequadas, acabaram por dificultar o trabalho docente.

Cruz (1994) ressalta que dentre os objetivos da reforma e as possibilidades de sua implantação definitiva existe um grande abismo, citando que a eliminação da retenção foi justificada pela continuidade necessária ao processo de aprendizagem; todavia a alta rotatividade do pessoal docente e discente dificultou o prosseguimento do processo.

Outra questão levantada pelos professores era sobre as conseqüências que iriam sofrer os alunos que não dominassem os conteúdos previstos para a primeira série, mas oficialmente, deveriam ser promovidos para a segunda série, pois eles eram agrupados nas chamadas “classes lentas” ou “segundo ano de mentira”, (expressões usadas pelos professores) onde permaneciam às vezes, por vários

anos. Esta situação era prevista na reforma, alunos considerados reprovados ao final de cada nível deveriam constituir classes especiais de recuperação ou de aceleração.

Para Cruz (1994), o trabalho de recuperação, no lugar de ser realizado durante o processo de aprendizagem, ficou postergado para após a constatação do fracasso.

A Reforma do Ensino Primário Paulista vigorou de 1968 a 1972 mesmo sem ter sido revogada. O alto índice de reprovação ou exclusão na escola que era a essência a ser modificada persistiu até a década de 1980, quando o governador Franco Montoro juntamente com a Secretaria de Estado da Educação implantou uma nova política educacional com os mesmos objetivos, tem início o Ciclo Básico, em 1984, (Decreto 21.833 de 28/12/83).

3 PROGRESSÃO CONTINUADA: UM BALANÇO PRELIMINAR

3.1 AVALIANDO A PROGRESSÃO CONTINUADA

Mas isso exige de nós um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender. Procuo despir-me do que aprendi, procuro esquecer do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos...(...) A recordação é uma traição à natureza, porque a natureza de ontem não é natureza. O que foi não é nada, e lembrar não é ver.(Alberto Caeiro p.81) Do livro – ALVES, Rubem. Aprendiz de mim: um bairro que virou escola- Campinas, SP: Papyrus,2004

No presente capítulo é feito um balanço preliminar da Progressão Continuada, bem como a avaliação no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental, mostrando as opiniões dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa de campo.

O sentido do termo “Progressão Continuada”, mostra que assim como a criança, em seus primeiros anos do desenvolvimento aos poucos interage com o meio e progride mediante as transformações bio-psico-sociais para engatinhar e posteriormente andar, no processo de aprendizagem também não seria submetida a retrocessos caso não se saísse bem em seus primeiros passos.

Uma contribuição relativa ao significado e a aceitação da Progressão Continuada considera que:

A Progressão Continuada, alicerçada em pressupostos consistentes, retoma a centralidade do aluno no processo escolar. Ela pressupõe que a escola fundamental acolha uma criança aos 7 anos e, após oito anos de escolarizações ininterrupta, assegure que alcance os objetivos básicos desse nível de ensino. Nessa trajetória, todas as variáveis de ensino e de organização escolar, historicamente definidas, podem e devem ser repensadas a favor do aluno.

De fato, a realização da Progressão Continuada pressupõe uma verdadeira revolução na prática cotidiana escolar, seja a da sala de aula, seja a da escola e de seu currículo, na gestão interna e na relação com a comunidade circundante. (PENIN, 2002, p.39)

As mudanças no processo de avaliação e desempenho dos alunos ocorridas a partir da implantação do regime de Progressão Continuada nos anos 90 do século XX, dividiram as opiniões de pais e professores. As divergências emergiram em decorrência da falta de informação e resistência em aceitar mudanças. Para alguns a Progressão Continuada representa um avanço ao proporcionar maiores chances

de sucesso escolar e para outros, é tida como um retrocesso que desencadeia o rebaixamento de qualidade de ensino que se manifesta no processo de aprendizagem. Dentre as vozes dos que apontam para as dificuldades subjacentes ao processo de implantação e implementação da Progressão Continuada, temos que:

Não se pode, de maneira alguma, esconder que há problema sérios na Progressão Continuada. Não se pode, de maneira alguma, deixar de perceber que as comunidades escolares – pais, alunos e professores, funcionários – têm dificuldades com isso. Mas, não significa que a gente deva abandonar a idéia. Há projetos, sim, para reverter essa situação. O que vale é que qualquer projeto que venha nessa direção não atire para fora da História uma das idéias mais centrais que se deva ter no cotidiano do trabalho educacional. (CORTELLA, 2002,p.35).

Por outro lado, os meios de comunicação, por meio de reportagens televisivas, imprensa, artigos em revistas especializadas, fóruns online e mídia impressa, têm veiculado a opinião tanto acadêmica quanto de pais, professores e outros setores da sociedade sobre a temática da Progressão Continuada.

Baseada em reportagem do jornal “O Estado de São Paulo”, (out, 2000), o *site* do Instituto Galileo Galilei para a Educação publicou artigo de Marta Avancini sobre o tema do qual extraímos a observação de que: “(...) *embora haja unanimidade sobre as vantagens do ciclo para o aprendizado, na prática a passagem de um sistema (seriado) para outro (ciclo) foi brusca e acabou reforçando deficiências antigas*”.

Em entrevista no site Folha Dirigida, Bernardete A. Gatti, coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, salienta o benefício da implantação da Progressão Continuada em detrimento da diminuição da evasão:

Eu acredito que pesquisas estão sendo feitas, mas é preciso um tempo maior para avaliação. Agora, com relação à diminuição da evasão escolar eu acho que é o fator mais importante. Manter a criança na escola é importantíssimo. A convivência na escola forma hábitos sociais. A escola não existe somente para ensinar conteúdo, mas também para ensinar modos de viver, cooperação, disciplina participação e ainda, oferece oportunidades (...) A reprovação, como já vimos, só põe os alunos para fora das escolas.

Outro argumento relativo ao tema, mas na direção oposta ao posicionamento de Gatti é encontrado no artigo: A polêmica progressão continuada, no *site*:

Consciência (datado de 25 de setembro de 2002), assinado por Fábio Oliveira Inácio. Nesse artigo observa-se que:

A progressão continuada é um conceito avançado em educação, defendido por diversos especialistas e educadores. A idéia é criar no aluno o interesse pelo estudo sem frustrá-lo com a repetência, mostrar que ele pode aprender, porém da maneira como ela vem sendo aplicada tende a diplomar diversos analfabetos. Mas, por que a progressão continuada não está dando certo? As respostas são fáceis, a estrutura do ensino público fundamental e médio está falida (...) A Progressão Continuada exige dedicação aos alunos com maior dificuldade, aulas de reforço, material didático diferenciado, acompanhamento pedagógico e uma boa estrutura escolar.

Por sua vez, psicóloga e mestre em Progressão Continuada Lygia de Sousa Viégas, no artigo: "Professores da rede pública destacam problemas da Progressão Continuada", *site* Universia (datado de 25 fevereiro de 2002), declara: "*Os índices de aprovação escolar dos alunos aumentaram, mas o problema não se alterou. Ele foi mascarado*". Segundo a pesquisadora, a Progressão Continuada priorizou critérios econômicos apenas: "*Existe uma visão de que o aluno de baixa renda da rede pública não irá aprender de qualquer maneira. O próprio texto que acompanha a Lei deixa claro que um aluno reprovado é um desperdício para o Estado*".

No contexto das polêmicas e embates advindos de busca de efetivar a Progressão Continuada, os sindicatos docentes (APEOESP, UDEMO e APASE), entre os anos de 1995 a 1998 discutiram a implantação do regime na rede pública estadual e apontaram aspectos negativos referentes à qualidade de ensino, atentando para que a implantação do regime não fosse apenas uma alternativa com foco na correção de fluxo escolar.

Fruto talvez da falta de informação, pais e alunos pouco compreenderam a proposta de ciclos, vinculando à progressão continuada a idéia de promoção automática. Prevaleceu o entendimento de que mesmo o aluno não correspondendo de maneira satisfatória ao processo de aprendizagem, por meio do regime, não seria reprovado. O desestímulo aliado à insuficiência de debate público fez com que os alunos que vivenciaram a progressão erroneamente internalizassem a idéia de que mesmo não estudando, ao final do ano letivo não serão prejudicados, pois não há necessidade de se empenhar.

Sob o ponto de vista docente, a proposta, a princípio foi aceita com cautela, pois prevaleceu a preocupação em garantir que o aluno compreenda os conteúdos

básicos (ler, escrever utilizando de coerência e coesão e o domínio das operações matemáticas simples), que possibilite condições de aprovação para a série seguinte. Porém, este processo não deveria prejudicar o aprendizado.

Para os professores, portanto, a Progressão Continuada é um regime que atende parcialmente as necessidades do ensino, considerando que:

O que se alega, às vezes, é que o aluno não aprendeu durante todo esse tempo, entre outros motivos, porque não tinha o estímulo (ou a ameaça) da reprovação, ou seja, ciente de que passará de ano sabendo ou não sabendo, o aluno não estuda e, por isso, não aprende. No fim, parece que tudo se resume na adoção da reprovação como um recurso pedagógico. (PARO, 2000, p. 277).

A educação permite ao aluno apropriar-se da cultura produzida e herdada historicamente por todos. A oportunidade de vivenciar a aprendizagem é otimizada a partir do momento em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não priorizam a avaliação como um recurso de aprovação e reprovação. A questão do tempo e benefícios do regime de Progressão Continuada apresentado mostra resultados positivos para com a qualidade de ensino almejada. A expansão quantitativa do ensino público na Progressão Continuada aliada ao controle dos resultados obtidos pela escola por meio de avaliações externas demonstra que tais preocupações com a qualidade dependem da regularização do fluxo escolar e da eficiência deste ensino. Se um dos objetivos do ensino fundamental indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais é a compreensão da “cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”, não podemos aceitar como solução somente a universalização do ensino fundamental sem oferecer condições para que os alunos se transformem em cidadãos e não apenas em simples consumidores. Vitor Paro, ao lembrar Milton Santos, em entrevista para o Programa Conexão Roberto D’Ávila relatou a diferença existente entre consumidor e cidadão:

(...) a diferença entre cidadão e consumidor é que o consumidor se apropria de bens finitos, que se acabam com o consumo, enquanto o cidadão se apropria de bens que, quanto mais ele consome, mais ele pode consumir, são para sempre. Na verdade, o próprio consumo é um direito do cidadão. Para vivermos, precisamos consumir de alguma forma os bens e serviços que são produzidos socialmente. Mas, no senso comum da sociedade mercantil, o termo consumidor está associado a uma estrita relação de compra e venda. Como se, afora isso, nada fosse possível, ou legítimo. Por isso é bom associar a educação ao direito do cidadão que, como sujeito

humano-histórico, tem o direito de apropriar-se da cultura produzida historicamente e que deve ser herança de todos, não privilégio de uma minoria que pode pagar por ela. (PARO, 2001, p.2)

Segundo Neubauer, em: *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento* (1999), os resultados benéficos da Progressão Continuada podem ser expressos sob o ponto de vista do tempo e do custo-benefício: “Em 1998, evadem e são reprovados 1 milhão de alunos a menos do que se observava em 1994, quando, na rede estadual de São Paulo, havia 1,6 milhão de alunos evadidos e reprovados”. (NEUBAUER, 1999, p.183). Tais resultados mostram-se positivos na rede estadual e também reflete a implementação do regime de Progressão Continuada aliado ao contexto de cada escola, estabelecendo assim uma solução para com a qualidade e democratização do ensino. As unidades escolares, cada uma com suas particularidades, são peças importantes neste processo de democratização do ensino, porém, não deve pesar sobre elas, responsabilidades de implantação de políticas educacionais preparadas em gabinetes sem a participação da comunidade escolar.

Cada escola conhece ou pode conhecer seus problemas concretos e a força que deve mobilizar para resolvê-los, com a participação direta de sua equipe com envolvimento do sistema. Assim, a cada escola uma proposta e, a cada proposta, uma solução, sem perder de vista que o acesso ao conhecimento é um benefício social a que crianças e jovens têm direito e é razão de ser da própria escola. (SEE-SP, 1998, p.4).

Essa autonomia da unidade escolar tem como principal objetivo adequar o projeto pedagógico, o espaço, o tempo, o gerenciamento de recursos e materiais para que se priorize o tratamento dos conteúdos curriculares.

A autonomia, entretanto, tem como contrapartida a responsabilidade e o compromisso. Assim, deve ser acompanhada de um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e de condições para que as escolas respondam por eles. (NEUBAUER, 1999, p.174).

A avaliação é o principal elemento norteador do regime de Progressão Continuada e serve para identificar o processo e resultados da aprendizagem. À escola, cabe a estruturação de um projeto pedagógico eficiente para garantir o acesso, a permanência e otimização de aprendizagem dos alunos. Segundo Hutmacher em: “A escola em todos os seus estados das políticas de sistemas às

estratégias de estabelecimento” (1995), a escola tem com essa regulação um novo modelo controle que:

Neste novo modelo de regulação, o poder político-administrativo define as finalidades e os objetivos a atingir, mas transmite o mínimo possível de diretivas, afetando um orçamento global ao estabelecimento de ensino. No interior deste quadro, os profissionais usufruem de uma grande liberdade para encontrar as modalidades, as vias e os meios para realizar os objetivos. Os estabelecimentos prestam contas de seus resultados através de uma avaliação a posteriori, que mede a distância entre os resultados e os objetivos (e não a conformidade com as diretivas), cuja interpretação integra parâmetros do contexto (HUTMACHER, 1995, p.56).

A implantação do regime de progressão continuada realizou-se num panorama educacional que redefiniu o papel da avaliação e o conceito de qualidade de ensino, (antes pautado na avaliação numérica ou por menção dos resultados do processo de ensino-aprendizagem e hoje considerada como uma ferramenta diagnóstica e contínua de avaliação do processo de ensino-aprendizagem de forma a abranger os resultados no todo), e apresentou-se como medida eficaz para corrigir o fluxo escolar no Ensino Fundamental. Embora o regime de progressão continuada tenha dimensionado as demandas educacionais das escolas é preciso considerar a representação da rede estadual de São Paulo na oferta do ensino fundamental e os resultados desta medida sobre a população e o cotidiano escolar.

Segundo documento oficial da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo que apresenta os índices de reprovação e “abandono” entre 1986 e 1999, mostra que em 1986 a reprovação atingiu 18,5% e o abandono, 12,1%, em 1999 reduziram para 3,3% e 4,5%, respectivamente – embora as mudanças sejam graduais, há saltos significativos especialmente em 1996. (AUGUSTO, 2005, p.1).

De acordo com dados do Censo Escolar 2002, realizaram-se 54,8% das matrículas do ensino fundamental, sendo destas 40,4% de matrículas da 1ª a 4ª séries e 69,7% de 5ª a 8ª séries. Com relação ao total de alunos do Ensino Fundamental, o Estado de São Paulo possuía 5.994.936 alunos, dos quais 50,8% eram atendidos no ciclo I e 49,2% no ciclo II.

Tais dados, divulgados pelo Censo Escolar 2002, indicam ainda a predominância da rede pública estadual no atendimento ao Ensino Fundamental. Porém, alguns problemas como a distorção idade-série, as taxas de reprovação e abandono, ainda são questões que precisam ser solucionadas.

Entre 1998 e 2002, a defasagem idade-série reduziu de modo considerável: a taxa da 1ª série caiu de 5,8% para 2,8% em 2002; a taxa da 8ª série diminuiu de 42,4% em 1998 para 27,9%. Para a SEE-SP (2002), esta redução da taxa de defasagem idade-série “é um poderoso indicador da democratização do acesso e da permanência dos jovens no ambiente escolar” com reflexos no atendimento da população, tais como: a) aumento da matrícula no período diurno; b) descongestionamento progressivo das classes e diminuição das matrículas nas séries iniciais; c) aumento de estudo da população.

Com relação à evolução das taxas de aprovação, reprovação e abandono, da rede de ensino do Estado de São Paulo, o levantamento realizado pelo Centro de Informações Educacionais – CEI (2003) apontou os seguintes dados, entre 1998 e 2002:

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO 1998/2002			
Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
1998	93,4	2,0	4,6
1999	92,2	3,3	4,5
2000	91,0	4,3	4,7
2001	91,8	5,1	3,1
2002	92,0	5,1	2,9

Fonte: SEE-CIE (2003).⁶

Entre 1998 e 2002, período da implantação do regime de progressão continuada, verifica-se uma queda acentuada do abandono escolar discente, e na rede estadual de ensino uma evolução nas taxas de matrícula, atendimento e universalização do Ensino Fundamental. Os indicadores mostram uma pequena redução das taxas de aprovação e redução das taxas de abandono.

Considerando que o regime de progressão continuada reduziria a reprovação, nota-se que este processo não se otimiza, permanecendo estável, entre os anos de 2001 e 2002, correspondendo a uma taxa de 5,1%. No ano de 1998, as taxas de aprovação são de 93,4% e reprovação 2%, no período analisado. Os melhores índices apresentados, pois a partir de 1999, há um crescimento inverso: o da reprovação.

Em oposição a este índice, as taxas de abandono mantém a tendência de

⁶ Levantamento realizado pela CIE/SEE-SP e divulgado no documento: Desempenho Escolar da Rede Estadual do Estado de São Paulo (2003).

queda progressiva, em 1998, a taxa de 4,6% cai para 2,9%, em 2002. Programas como: Bolsa Escola, Renda Mínima e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que tem como objetivo a permanência tanto dos alunos com sucessivas reprovações quanto daqueles que viviam em situações risco, aliada a Classes de Aceleração, podem ser considerados aliados no estreitamento da regularização do fluxo escolar.

No entanto, o crescimento das taxas de reprovação entre 1999 e 2002 pode ser justificado através de dois fatores:

- a) Introdução da avaliação de ciclo implementada pelo SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) no ano de 2001, que analisou o ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental, e influenciou, diretamente, na avaliação final de desempenho do aluno, aumentando a taxa de reprovação na 4ª série de 6,5% em 2000, para 10%, em 2001; e na 8ª série de 5,9%, em 2000, para 8,6, em 2001.
- b) Problema de adaptação das escolas as mudanças necessárias ao êxito da proposta do regime de progressão continuada. (NEUBAUER, 1999, p.175)

A resolução dos problemas e a autonomia da unidade escolar não é fruto do regime de progressão continuada, e sim, decorrência de um processo da reforma do Estado, que no âmbito da educação, segundo Martins em "*A Autonomia Outorgada: uma Avaliação da Política Educacional do Estado de São Paulo*" (2001), destacou-se pela:

- a) Flexibilização das instituições, tendo em vista a adaptação às demandas de seus usuários;
- b) Desconcentração do poder e descentralização de sua gestão, com a delegação da autonomia;
- c) Relação entre qualidade da educação e verificação do desempenho da rede de escolas, a partir da responsabilização de seus principais atores;
- d) O uso de novas tecnologias pela escola na gestão do sistema e das unidades. (MARTINS, 2001, p.17).

Outra dimensão deste complexo problema é o processo de gestão da educação que no Estado de São Paulo, legitima-se por meio da distribuição de normas e procedimentos a serem cumpridos, representando um paradoxo. E isto porque ao mesmo tempo em que as medidas legais e orientações normativas são implantadas, - como por exemplo o regime de Progressão Continuada- incentivando o exercício da autonomia para a elaboração coletiva do projeto político pedagógico da escola, também são estabelecidos rigorosos procedimentos de organização das

escolas. Pareceria, pois, que:

A idéia mágica de que bastam novas normas para que a realidade se transforme automaticamente, via de regra, tem constituído o cerne da política educacional paulista. No entanto, os atores responsáveis por sua materialização vêm promovendo a lucidez necessária para a gestão da escola pública, (re) significando o discurso oficial que lhes imputa responsabilidades e lhes outorga uma autonomia normativa. (MARTINS, 2001, p.428).

Perpassado por esse universo de paradoxos e divergências o objetivo do regime de Progressão Continuada de reduzir a reprovação, ampliar as oportunidades educacionais e garantir a qualidade da educação com equidade prossegue, pois os procedimentos organizacionais da escola, as medidas legais e orientações normativas, representam um obstáculo à proposta, dificultando, assim, uma alteração na cultura escolar seriada e nas práticas escolares.

3.2 PESQUISANDO A PROGRESSÃO CONTINUADA

Neste capítulo apresento os depoimentos dos participantes da pesquisa de campo, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e analiso os resultados da pesquisa. Cabe recordar que o interesse pelo tema surgiu há alguns anos, quando trabalhava como coordenador pedagógico de uma escola pública com 1800 alunos, que atendia o ciclo I (1ª a 4ª série), ciclo II (5ª a 8ª série) e Ensino médio na cidade de Sorocaba.

A convivência com os professores nos espaços escolares e a relação saudável tecida entre nós, me fizeram uma espécie de analista pedagógico, pois todas as reclamações, críticas e muitas vezes a indignação sobre o regime de Progressão Continuada, desaguavam em mim. Comecei a ouvir as falas dos professores e a buscar nestas falas o que era verdadeiro, o que era falta de informação, o que era equívoco. Por fim, fui conhecer um pouco mais sobre a Progressão Continuada tão acusada pelos fracassos da escola pública a partir de 1998 quando foi implantada na rede estadual paulista. Entenda-se por “fracassos”, as dificuldades que os alunos apresentam no processo ensino-aprendizagem, o desinteresse dos alunos em aprender, a indisciplina, a dificuldade do trabalho

docente, a desvalorização do professor, a baixa qualidade do ensino e até mesmo o esvaziamento do papel da escola.

O amadurecimento destas idéias somados à minha trajetória profissional me conduziram a realizar esta pesquisa em outra Unidade Escolar da rede pública estadual, que atende o ciclo I (1ª a 4ª série) do ensino fundamental situada na cidade de Sorocaba.

O grupo de professores mostrou-se muito receptivo quando na companhia da coordenadora pedagógica, falei do meu interesse em desenvolver esta pesquisa na unidade escolar onde trabalho como diretor. Assim, apresentei o tema da pesquisa ao grupo e combinamos encontros duas (2) vezes por mês, durante os meses de março, abril, maio e junho de 2007. Esses encontros sempre aconteceriam às segundas e terças-feiras, horário já definido pela escola (Das 11:30 às 12:20 h), por atender os professores do período da manhã e tarde. Só não definimos em qual semana do mês esses encontros ocorreriam, para não interferir nas atividades da escola programadas pela coordenadora pedagógica, assim ficamos certos que uma semana antes do encontro os professores seriam avisados.

Para cada encontro minha proposta era lançar um debate, por meio de uma frase ligada ao tema pesquisado. Procurei seguir uma seqüência, mas algumas vezes o assunto se distanciava do tema proposto, percebia aí uma grande necessidade que os professores sentem em ser ouvidos. Com muito cuidado, fazia uma intervenção reconduzindo o grupo ao tema pesquisado. A seqüência proposta para os encontros foi a seguinte:

- Março - 12/03/07 - Progressão Continuada
- Março - 13/03/07 - Progressão Continuada e Trabalho Docente
- Abril - 16/04/07 - Progressão Continuada e Aprendizagem dos Alunos
- Abril - 17/04/07 - Progressão Continuada e Avaliação
- Maio - 21/05/07 - Progressão Continuada e Avaliação
- Maio - 22/05/07 - Progressão Continuada e Comunidade
- Junho - 18/06/07 - Progressão Continuada e Formação do Professor
- Junho - 19/06/07 - Progressão Continuada e Políticas Públicas

Tratava-se de examinar a prática docente na escola escolhida, com a finalidade de conhecer quais mudanças ou não os professores tiveram de fazer no seu trabalho com os alunos, que adaptações, ou se houve indiferença em tempos de

implantação e consolidação da Progressão Continuada. Para tanto, esta pesquisa de campo não se limitou apenas aos espaços da unidade escolar, mas precisou transpor esses muros e ouvir pais ou responsáveis, diretor de escola, supervisor de ensino, para que fosse possível uma visão menos estanque do problema pesquisado. Portanto, a pesquisa pretende analisar a trajetória da Progressão Continuada nas escolas públicas, através da pesquisa realizada numa escola pública da cidade de Sorocaba – SP, suas implicações na prática do professor e os resultados para o aluno que passou e está passando por esse regime. Procura investigar ainda, sua irradiação e feitos no cenário educacional paulista. Faz uma abordagem sobre os seguintes problemas: será que o professor procurou entender a contextualização da progressão continuada no processo de evolução da educação na sociedade brasileira? O professor mudou sua prática para atender a nova realidade? E ainda, como ficou a questão da avaliação na visão e na prática docente?

Participaram da pesquisa, 09 professores de Educação Básica I, 01 professor de Educação Básica II (Arte), que atua no ciclo I, 01 Diretor de escola, 01 Coordenadora Pedagógica, 10 Pais ou responsáveis, 01 Supervisora de Ensino, 15 Alunos (3ª e 4ª séries).

A escolha da escola pesquisada foi definida por questões de interesse no Ciclo I (1ª a 4ª série) e também por estar trabalhando nesta escola como diretor, o que facilitou meu trabalho e interferiu favoravelmente na pesquisa, pois já conhecia a rotina escolar, a prática de cada professor, além de manter-mos um ótimo relacionamento.

Como primeiro passo planejei alguns procedimentos de coleta de dados como: participação nos HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) que sempre acontecem às segundas-feiras e terças-feiras, encontros individuais, reuniões pedagógicas, preenchimento de questionários pelos professores, diretor, supervisora de ensino e outro questionário direcionado aos pais e responsáveis. Com os alunos me reuni em dois momentos, onde falei da pesquisa e colhi suas opiniões sobre o tema pesquisado. Para estes alunos de 3ª e 4ª séries, na faixa etária entre 9 e 10 anos, precisei falar um pouco do meu trabalho de pesquisa e que este encontro não fazia parte das rotinas da escola, pois estavam assustados por tê-los chamado para conversar. Assim, quando percebi que estavam mais a vontade, fiz uma breve abordagem do tema progressão continuada e começamos nossa conversa.

Todo processo de escolha da escola como campo de pesquisa foi acompanhado e autorizado pela Diretoria de Ensino em comum acordo com a equipe escolar que prontamente se mostrou receptiva para o desenvolvimento da pesquisa.

Nos HTPCs quando o tema era lançado tinha como objetivo conhecer as concepções dos professores sobre a Progressão Continuada, e possíveis mudanças nas práticas decorrentes da implantação desse novo regime. No início os professores se mostraram um tanto tímidos, receosos em expor suas opiniões, mas aos poucos foram se soltando e participando, defendendo suas idéias em direção contrária a alguns aspectos da progressão continuada, observados nos depoimentos abaixo. Todos os participantes da pesquisa estão registrados com nomes fictícios.

“Sou contra a progressão continuada pela forma como foi imposta nas escolas”. Prof^a Débora

“Penso que se não for bem trabalhada, a progressão continuada passa ser uma forma de escolarizar ao alunos, sem prepará-los para a cidadania”. Prof^a Vani

“Como sempre, todas as mudanças na educação ocorrem de cima para baixo. A progressão continuada não foi diferente. A comunidade educacional não foi consultada”. Prof^a Eli

Muitos autores já citados no decorrer desse trabalho confirmaram a falta de escuta a voz dos professores, que não foram respeitados na forma que ocorreu a instituição e o desenvolvimento desta política educacional implantada na rede estadual de ensino a partir de 1998. Os professores demonstraram conhecimento da legislação e até certo ponto conformados com o novo regime, expressando um sentimento de impotência diante da verticalidade das políticas implantadas. A prof^a coordenadora Ivana, ilustra o trecho acima dizendo o seguinte:

“Se não podemos lutar contra o sistema, não vai ajudar em nada ficarmos reclamando. Sabemos, que a progressão continuada foi instituída em 1998, não fomos preparados para lidar com ela, mas isso não importa mais. Hoje já estamos preparados, fomos buscando entendê-la, mudando nosso olhar com relação ao aluno , a sua aprendizagem, a avaliação e principalmente a nossa prática, que precisa sempre de atualização para atender os alunos no regime de progressão continuada”.

Passado o calor dessas discussões nos primeiros encontros, começamos a ficar mais próximos e as discussões ganharam aprofundamento e amplitude. Sem

darmos conta, da progressão continuada passávamos a refletir sobre o papel da escola, a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores, a prática docente e outros assuntos que fazem parte do cotidiano escolar. Conteúdos educacionais citados importantes para os docentes, em particular para esses professores com os quais desenvolvi a pesquisa e que minha primeira constatação foi o compromisso e o envolvimento com a educação, apesar de tantas queixas e descontentamentos.

Da parte para o todo, da progressão continuada para a educação. Se no início da pesquisa um dos objetivos era conhecer a visão dos professores acerca da progressão continuada e se esse professor procurou entender a contextualização da progressão continuada no processo de evolução da educação na sociedade brasileira, muitas outras questões vieram à tona, e se fez necessário a discussão e reflexão sobre elas. Porém, foi preciso retornar ao recorte proposto na apresentação deste trabalho para focalizar a pesquisa e não correr o risco de me perder no “todo”.

Paralelamente aos encontros, sempre procurava espaço para uma conversa individual com os professores, nesses momentos a postura deles era diferente, quando expressavam suas opiniões sobre o tema pesquisado, eram mais cuidadosos em suas colocações, mais comedidos e preocupados em opinar. Talvez, uma simples insegurança, por não estar junto com o grupo.

Durante as discussões meu papel como pesquisador era o de coordenar as falas, a fim de propiciar a participação de todos, fazia algumas intervenções apontando visões não colocadas pelo grupo, complementava, conduzindo assim a problematização. Fiz uma opção estratégica em não registrar nada durante os encontros e conversas individuais, para não intimidá-los, mas logo em seguida procurava resgatar as falas, ordenando as opiniões. Outras vezes gravava esses encontros e depois reproduzia o que era possível. Devido a dificuldade em resgatar as discussões gravadas, optei pelos registros logo após os encontros.

Os registros desses encontros coletivos e individuais estão nos anexos e contém as opiniões dos professores que participaram da pesquisa, procurei preservar o máximo que pude as falas do grupo, pois, todo esse material me serviria como alimento para análise, reflexões e conclusões. Apesar de ser o diretor da escola pesquisada não podia avançar na programação e atividades da escola em benefício da minha pesquisa. Portanto, contei com a boa vontade dos professores e da coordenadora pedagógica, pois às vezes ultrapassava um pouco os horários estabelecidos para esses encontros. Os questionários foram respondidos pelos

professores nas suas horas vagas em que contribuíram com esta pesquisa. Tive sempre a preocupação em não sobrecarregá-los o tempo todo com a progressão continuada, pois não queria transformar minha pesquisa numa sondagem da prática docente, no sentido de vigiar concepções de ensino praticadas em sala de aula e nem a intenção de alterar a naturalidade das práticas no cotidiano, como prevenção para não ter um resultado pouco consistente em relação à realidade pesquisada.

Analisando os registros dos encontros pude constatar que os professores eram conhecedores da legislação que instituiu a Progressão Continuada. Conheciam os princípios básicos como: a aprovação dos alunos mesmo não apresentando bom desempenho durante o ano, a oportunidade de freqüentar as turmas de reforço escolar, as possibilidades de retenção por excesso de faltas (mais de 25% dos dias letivos), e também a retenção ao final dos ciclos (4ª e 8ª séries) por defasagens na aprendizagem, nestes casos, com direito a cursar a mesma série como forma de recuperação de ciclo. Porém, uma visão ampla do contexto em que foi implantada a progressão continuada no processo de evolução da educação na sociedade brasileira, não foi possível extrair do grupo, senão, depois de muitas intervenções nos encontros, reuniões, discussões e análises desses momentos.

Foi depois dessas análises, que conclui que, é possivelmente, insuficiente o conhecimento histórico da educação na sociedade brasileira por parte dos docentes. Talvez, por serem reduzidos a coadjuvantes desse processo, sempre considerados como meros cumpridores de determinações que são implantadas a partir das várias instâncias oficiais (secretarias, diretorias, etc.) verticalmente e ou de maneira impositiva.

A pesquisa teve como suporte a coleta de dados, principalmente com o grupo de professores, procedimento construído entre pesquisador e o grupo no campo com a finalidade de investigar se o professor entendeu a contextualização da progressão continuada e que mudanças ocorreram em sua prática para atender a essa nova realidade.

Uma particularidade desta pesquisa, é que durante a realização da pesquisa de campo aconteceram mudanças significativas em mim e também no grupo pesquisado. Antes da investigação o tema da progressão continuada parecia ter-se acomodado depois de tanta resistência por parte dos professores quando da sua implantação em 1998. Interrompendo a dinâmica do cotidiano da escola, da rotina dos HTPCs, a pesquisa transportava esse espaço escolar para um espaço estanque

da cotidianidade impregnada na escola. Esse distanciamento do cotidiano trouxe reflexões importantes que possibilitaram mudanças no conhecimento e até nas práticas docentes desenvolvidas na escola.

A experiência de pesquisar a prática docente corrobora as contribuições de Patto (1990) ao sintetizar claramente a proposta de Agnes Heller (1970; 1977; 1982) e destacar a importância das reuniões de pequenos grupos, a fim de discutir questões que dizem respeito a sua vida profissional, defendendo que, para tanto “basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência” (p.352).

Observo que nesse contexto o pesquisador não representava alguém de fora, que pudesse causar interferência no ambiente pesquisado. O grupo já funcionava envolvido nas questões da escola, apenas ganhou foco no tema progressão continuada, servindo aos professores como possibilidade de reflexão, preservando os princípios de cientificidade e objetivos de pesquisa.

Consciente de suas limitações, o grupo não pretendia transformação nesta realidade estabelecida, na qual não representam papel principal, pelo menos aos olhos daqueles que elaboram as políticas educacionais a quem sempre são submetidos e menos prezados como agentes transformadores. Ainda assim, o grupo se sentiu valorizado pela oportunidade de participar da pesquisa, de expressar suas opiniões, de ter na pesquisa um canal de denúncia crítica da realidade escolar.

Durante o desenvolvimento da pesquisa precisei desempenhar no grupo dois papéis distintos; o de pesquisador e o de participante, para que na heterogeneidade do grupo pudesse me homogeneizar e sem deixar transparecer coletar o máximo de dados possíveis no campo de trabalho, estando em um local, observando, participando, refletindo, sobre ele com os envolvidos, para depois registrar o máximo do que foi observado. Todo esse trabalho não se resume num simples registro de fatos exteriores ao pesquisador. Geertz (1989), fala em “descrição densa”, retratada no trecho abaixo:

Uma densa descrição impõe-se como detalhada narrativa de fenômenos intersubjetivos, fenômenos sempre significativos e cuja significação desprende-se do modo como neles se formou a relação do homem com os outros homens e com a natureza (...) uma operação que se abre, não para a vinculação extrínseca dos fatos, mas para a sua interpretação, ou seja, para a apresentação dos fatos não como apresentação de coisas justapostas mas como internamente vinculados, reunidos segundo as intenções mais ou menos conscientes de seus atores (GEERTZ, 1989, p.1).

Nesta pesquisa fiz a opção de utilizar a etnografia como ferramenta no sentido de contribuir na análise da escola escolhida para a pesquisa. A etnografia é um esquema de pesquisa para estudar a cultura e a sociedade. Esse esquema compreende “(1) um conjunto de técnicas que os antropólogos usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 1995, p.27).

Essas técnicas associadas à etnografia nortearam o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, a observação participante, que parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado; a análise de documentos, no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de fontes.

O fato do pesquisador ser uma pessoa o coloca numa posição diferente de outros tipos de instrumentos, pois permite que responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, revendo questões, localizando novos sujeitos, durante o desenrolar da pesquisa. Importante na pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, não no produto. A etnografia tem como característica a preocupação com o significado, o pesquisador deve aprender e retratar a maneira individual que cada um se vê, como vêem as suas experiências e o mundo ao seu redor.

A pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo, onde o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contado direto e prolongado.

O resultado desse contado direto com o grupo pesquisado durante aproximadamente seis meses, vem em seguida na voz dos professores.

3.2.1 COM A PALAVRA OS PROFESSORES

Finalmente, passo à apresentação da análise do material produzido durante a pesquisa de campo desenvolvida na escola. Essa análise, abrange os registros dos encontros nos HTPCs, nas reuniões, as conversas individuais e os questionários respondidos pelos professores, coordenadora pedagógica da escola e supervisora de ensino.

Do grupo de 9 professoras que participaram da pesquisa, apenas uma não tem formação superior. Todas têm magistério, 4 são formadas em pedagogia, 3 fizeram o PEC (formação universitária), 2 têm mais de um curso superior. A professora de arte que atua no ciclo I, tem mestrado em educação. A supervisora de ensino é formada em ciências físicas e biológicas, pedagogia e mestrado em microbiologia. A coordenadora da escola é formada em pedagogia.

Todos os instrumentos de coletas de dados deram possibilidades diferenciadas de exploração do tema, tornando o material uma fonte rica de informações para subsidiar essa análise, mas destaco os momentos com o grupo como o espaço de maior contribuição, pela participação expressiva dos envolvidos.

Nas atividades realizadas com o grupo de professores e coordenadora pedagógica, cada participante abordava alguns dos aspectos que o tema abrange. Refletindo sobre o tema colocado, foram identificados nos dados coletados algumas pistas que conduzirão os estudos futuros e que estão aqui apresentadas:

- Insatisfação, por não concordar com a totalidade do regime de progressão continuada.
- Sentimento de impotência, não poder lutar contra o sistema.
- Desinteresse dos alunos pela escola e pelos estudos.
- Dificuldade de trabalho com a heterogeneidade dos alunos da classe.
- Dificuldade para entender a avaliação na progressão continuada.
- Falta de participação da comunidade escolar no debate.
- Falta de participação dos responsáveis na vida escolar do aluno.
- Falta de preparação do corpo docente para trabalhar com a proposta (ciclos)
- Falta de estrutura da escola (material e imaterial).

- Falta de participação na elaboração das políticas públicas educacionais.
- Problemas emocionais, sócio – econômicos, mentais e físicos dos alunos.
- Falta de acompanhamento de especialistas (fonoaudiólogos, psicólogos, Psicopedagogos) para os alunos que necessitam desse tipo de acompanhamento.
- Falta de recursos pedagógicos.
- Falta de consciência dos alunos da necessidade de estudar para aprender e não para ser aprovado.

Os depoimentos abaixo sustentam as pistas levantadas pelos professores:

“A progressão continuada é péssima, pois nossas escolas não têm estrutura para trabalhar com ela, de acordo com a lei. Faltam recursos, professores capacitados, conhecimento do processo” (Evelin).

“Contudo existem alunos que não vêm razão para aprender e a escola é só mais um lugar” Débora).

“Existe a teoria, muito bonita da progressão continuada. Na prática é outra a realidade. Nossa cultura não está preparada para assumir a importância da educação, então é necessário uma cobrança que não existe em casa e que a escola também está se furtando a essa cobrança” (Vani).

“Desinteresse nos estudos, em fazer tarefas, trabalhos, na participação nas aulas, afinal todos passam” (Laura).

“Acho que os professores ficaram perdidos e ainda não conseguiram se localizar. Pois, quando termina o ano os alunos que ficaram com dificuldades passam para o ano seguinte e vão aprender o conteúdo da série seguinte, ficando ou acumulando mais dificuldades” (Silvia).

“Eu acredito que com os alunos não reprovando, foi o maior problema, não que eu pense que precisa ter reprovação, mas o interesse, a responsabilidade, compromisso com a escola foi perdida, tanto pelos alunos como para os pais” (Evelin).

“A progressão continuada ainda não foi entendida por muitos profissionais da educação e também pelos alunos” (Vani).

“Na avaliação fala-se muito em avaliação diagnóstica, mas a prática é ainda classificatória” (Silvia).

“Na minha opinião a progressão continuada é um ótimo projeto, porém, falta capacitação para os professores e interesse do governo em priorizar o ensino público de qualidade” (Débora).

Esses resultados negativos extraídos da pesquisa podem criar um clima de resistência na escola, por querer preservar suas concepções, dificultando dessa forma, a implementação de qualquer proposta pedagógica. Os processos de mudanças de conceitos em educação e a organização do ensino não se efetiva por decreto, mas por meio da participação constante dos agentes educativos e na tomada de decisões que envolvem os mesmos.

Dias da Silva (1998) faz um alerta para que se mude essa visão tecnicista do professor, sempre coadjuvante cumpridor de tarefas que lhe são impostas e por considerar o professor como sujeito de seu fazer:

(...) Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando um papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se sujeito de um fazer, é também sujeito de um pensar. Não é mero executor de técnicas ou tarefas impostas normativa ou a - criticamente; é este certamente o grande equívoco do modelo tecnicista (Dias da Silva, 1998, p.38).

Por pensar assim, e considerar o trabalho do professor uma construção com base teórica somado, a um conjunto de saberes assimilados no cotidiano da sala de aula, acredito que a prática educativa vivenciada é fator determinante na efetivação de propostas que visam mudanças na reorganização do ensino no país.

Após mais de 8 anos de sua implementação a questão de ser contra ou a favor a progressão continuada, não foi o foco da pesquisa, mas fez parte dos debates. O que ficou constatado foi à necessidade de apropriar-se e adaptar-se ao novo regime, repensando as práticas pedagógicas, principalmente a avaliação que na progressão continuada perdeu seu poder de decisão sobre a aprovação ou retenção do aluno. Diante disso, o professor se viu quase que forçado a buscar um conhecimento mais amplo da avaliação para que pudesse fazer sentido o seu

trabalho no processo de ensino aprendizagem, pois, “Na progressão continuada, o aluno precisa ser acompanhado constantemente pelo professor e dependendo de suas devolutivas na avaliação o professor precisa avaliar seu trabalho e buscar outras formas de atingir o aluno”.

Essa questão trouxe o olhar para a aprendizagem dos alunos, a extensão do prazo para a construção do conhecimento, sem a ameaça de reprovação por não ter atingido os objetivos propostos e a valorizar os diferentes ritmos que as crianças apresentam durante o processo de aprendizagem.

Um dos problemas resolvidos pela progressão – continuada segundo esta pesquisa, foi a correção da defasagem idade/série, uma situação constante nos tempos do regime seriado, onde os alunos que eram reprovados passavam a freqüentar as classes com alunos mais novos, gerando vários conflitos, decorrentes de defasagem na aprendizagem, desinteresse, indisciplina ou as vezes até apatia, por parte desses alunos repetentes. No regime de progressão continuada os alunos independente dos resultados na aprendizagem seguem com os colegas da mesma classe para tentar durante mais um ano buscar os conhecimentos não atingidos durante o ano anterior.

Os quadros 1 e 2 mostram as listas de alunos do ano de 1997 e 2007 onde ficam evidentes as defasagens idade/série em 1997 quando não funcionava a progressão continuada e em 2007 quando essas defasagens foram corrigidas pelo regime de progressão continuada. Lembramos ainda, que essas defasagens idade/série eram mais acentuadas nas classes de aceleração.

Quadro I - Lista Piloto dos alunos da 3ª série A - Ano 1997

SÉRIE	PROFESSORA	PERÍODO	PERÍODO	ANO	
3ª	PROF. ADIB	TARDE	4	1.997	
Nº	NOME DO ALUNO	RM	RA	NASC.	IDADE
1	Ademilson Almeida Nunes	3.377		17/12/1982	15
2	Alexandro Salazar Portela	3.020		8/12/1987	10
3	André Luis Mariano	3.706		4/6/1988	9
4	Ary Rocha	3.408		15/7/1987	10
5	Áudio Aparecido França Candido	3.409		11/10/1987	10
6	Bruna Cordeiro Capelini	3.707		9/11/1987	10
7	Bruna Cristina Gonçalves de Lima	3.708		25/11/1987	10
8	Catriane da Silva Moreira	3.028		16/8/1987	10
9	Daiany Vieira Fernandes	3.438		23/8/1986	11
10	Diogenes Antonio Alves	3.383		26/11/1987	10
11	Diogo de Melo Amaral	3.194		5/8/1988	9
12	Francisqueli dos Santos	3.223		25/6/1983	14
13	Ismael Ferreira da Silva	3.385		12/5/1988	9
14	José Marcos Silva de Oliveira	3.080		24/3/1988	9
15	Josy Mayra Monteiro Garcia	3.501		12/3/1987	10
16	Jussara Adorno Gonçalves Gil	3.509		28/12/1987	10
17	Karina Pereira de Oliveira	3.083		22/10/1987	10
18	Karin Bueno Rodrigues	3.399		22/5/1988	9
19	Leandro Renan da Silva	3.042		20/4/1988	9
20	Leonardo Henrique de Andrade	3.389		15/7/1987	10
21	Lucineia de Melo Silva	3.538		1/9/1984	13
22	Natália Meirice Golombieski Pereira	3.047		15/8/1987	10
23	Pamela Corrêa Anhaia	3.049		18/5/1988	9
24	Paulo Robson Rua Silva	3.710		19/1/1988	9
25	Pedro Ribeiro de Barros Neto	3.711		16/4/1988	9
26	Rogéria Toledo de Almeida	3.212		12/1/1984	13
27	Silvio Elias de Camargo Junior	3.712		28/10/1982	15
28	Tássia Carolina Corrêa	3.422		21/3/1988	9
29	Thiago da Rosa Ferreira	3.713		23/6/1988	9
30	Vanessa Alessandra Michelin	3.381		15/6/1988	9
31	Wellington Cleiton dos Santos	3.394		31/12/1985	12
32	Wellington Rodrigues de Oliveira	3.058		4/3/1988	9
33	Bruno Rodrigues Gomes	3.786		7/8/1987	10
34	Sandra Mara de Lima	3.721		28/1/1984	13
35	Tiago Roberto Santos Araujo	3.794		8/1/1987	10
36	Andrea Martins de Oliveira	3.796		19/11/1987	10
37	Ederson Augusto Pereira	3.804		22/10/1987	10
38	Vanessa Alcantara	3.809		6/6/1988	9

Quadro 2 - Lista piloto dos alunos da 3ª série A - Ano 2007

SÉRIE	PROFESSORA	PERÍODO	SALA	ANO	NÚMERO PRODESP
3ª A	ESTELA	MANHÃ	3	2007	111.866.695
Nº	NOME DO ALUNO	RM	RA	NASC.	IDADE
1	Alex da Costa Eduardo	5.382		22/7/1997	10
2	Camila Gonçalves de Lima	5.389		14/09/1997	10
3	Daniel de Sousa Melo	5.824		24/03/1998	9
4	Flávia Aline de Souza Costa	5.407		07/04/1998	9
5	Gabriel Carlos Orlando	5.504		11/10/1998	9
6	Giovane Vicente Pereira	5.400		01/06/1998	9
7	Helena Ribeiro Silva	5.395		12/05/1998	9
8	Janaína Cristina Carvalho Furlan	5.414		21/07/1998	9
9	Jaqueline Tamara Gonçalves Cruz	5.372		28/10/1997	10
10	José César Fernandes Gomes	5.413		8/10/1998	9
11	Larissa Silvana Moura Almeida	5.360		28/08/1997	10
12	Leandro Brito Laranjeira	5.767		03/06/1997	10
13	Letícia Regina Teixeira	5.806		19/08/1998	9
14	Lyra Ramos de Oliveira	5.760		30/03/1998	9
15	Marcus Vinicius Picoli Santana	5.822		20/09/1998	9
16	Matheus Ferreira	5.375		18/03/1998	9
17	Matheus Garcia Muzel	5.401		19/12/1997	10
18	Paloma Freitas Pereira	5.381		11/08/1998	9
19	Pâmela Celestino Mariano	5.365		13/09/1997	10
20	Pâmela da Silva Cadário Fortes	5.569		28/02/1998	9
21	Paula Santos Spiazzi	5.426		12/06/1997	10
22	Paulo Henrique Barisson	5.761		09/08/1997	10
23	Sherilyn Alina da Silva Oliveira	5.393		09/04/1998	9
24	Tayná Gerardi Costa	5.685		04/03/1998	9
25	Vicente Franco de Godoy	5.404		26/12/1997	10
26	Victor de Paula Ferreira Teixeira	5.773		26/11/1997	10
27	Viviane Gomes da Silva	5.415		21/08/1997	10
28	Marcus Vinicius Picoli Santana	5.822		20/09/1998	9
29	Luara Marisa Dutra de Oliveira	5.826		11/06/1998	9
30	Estela Roberta Dionísio dos Santos	5.828		10/04/1998	9
31	Gabriela Cristina da Silva	5.829		10/08/1998	9
32	Fagner Junior dos Santos Ribeiro	5.830		01/05/1998	9
33	Douglas Tadeu Honorato Lima	5.379		26/07/1997	10

É preciso lembrar, que os alunos com dificuldades, freqüentam as classes de reforço, normalmente trabalhadas por outros professores em horário complementar ao normal. Geralmente as aulas de reforço variam de 2 horas a 3 horas semanais. Alguns problemas em relação às aulas de reforço, também foram levantados pelos professores, como:

- Classe de reforço com no mínimo de 25 alunos, o que dificulta o trabalho do professor, já que são os alunos que apresentam dificuldades e conseqüente precisam de atividades diversificadas com acompanhamento individual

(exigência da diretoria de ensino para montagem de classe de reforço, 25 alunos).

- Dificuldade em conseguir profissionais com experiência para essas classes.
- Resultados pouco significativos na aprendizagem dos alunos que freqüentam o reforço.
- Dificuldade em manter os alunos no horário de reforço. Os que precisam ficar para as aulas de reforço se puderem “fogem”, os que precisam chegar 1 hora mais cedo, chegam atrasados ou não comparecem.
- Muitos pais ou responsáveis não permitem que o aluno participe do reforço, por questões de horário ou motivos particulares.

Os professores apontam que em tempos de progressão continuada houve uma desvalorização da busca pelo conhecimento, principalmente pela omissão e a falta de estímulos dos pais ou responsáveis pelos alunos, alegam que esses “responsáveis” pelos alunos entendem que suas responsabilidades terminam ao fazer a matrícula ou simplesmente depositar a criança em alguma escola, sem fazer um acompanhamento por meio dos cadernos dos filhos, sem participar das reuniões de pais na escola, sem observar o que a criança está aprendendo ou se está aprendendo. Segundo a coordenadora, “Os pais ou responsáveis não participam da vida escolar de seus filhos, muitos só comparecem à escola quando são insistentemente chamados por problemas relacionados ao filho (excesso de faltas, recusa em executar as atividades propostas, indisciplina e problemas de aprendizagem que a escola, por si só não dá conta)”. Segue dizendo que, “com a progressão continuada os pais se tornaram mais omissos quanto a aprendizagem dos filhos, pois, entendem a progressão continuada como aprovação automática e para eles não importa se o filho está aprendendo, ou o que está aprendendo, simplesmente ser aprovado basta, o que parece ser muito confortável para “pais” e “responsáveis”, segundo a coordenadora, Prof^a Ivana.

Para o professor essa questão incluiu no seu discurso uma fala de conscientização para os alunos, pois, sabendo que vão ser aprovados ao final do ano letivo não faz mais sentido falar em reprovação. Portanto, um alerta em relação à busca do conhecimento começou a fazer parte desse trabalho de conscientização, no sentido de valorizar os espaços onde o conhecimento é instituído como produto a ser compartilhado, a mostrar aos alunos que todos terão seus certificados de conclusão de curso, porém, só os que adquirirem esses conhecimentos essenciais

básicos, poderão dar continuidade aos estudos e no futuro poder concorrer a postos de trabalho, concursos, vestibular, etc. “Todos vocês terão seus diplomas, mas, o que fará a diferença entre vocês será o conhecimento, o que vocês aprenderam e como farão uso desse conhecimento na vida”. Prof^a Vera.

Foi preciso também mudar a prática pedagógica dos velhos moldes onde o professor passava os conteúdos previstos para um determinado tempo e depois ao final do mês ou bimestre aplicava uma prova para avaliar o que os alunos haviam assimilado como conhecimento. “Ensinava e Cobrava” (prof^a Ivana), com o objetivo de apenas classificar o aluno como apto ou não.

O regime de progressão continuada fez com que o professor se preparasse melhor para atender alunos com tantas defasagens na escrita e na leitura. Todos os professores da rede estadual que atuam no ciclo I, fizeram o curso de formação para professores alfabetizadores “Letra e Vida”, oferecido pela Secretaria da Educação, através da CENP, visando subsidiar os professores com propostas de concepção construtivista⁷. Além dessa iniciativa, a equipe escolar sempre esteve empenhada em buscar caminhos, em encontrar soluções, discutindo os problemas nos HTPCs, encaminhando alunos para especialistas (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo), preparando e sugerindo atividades diversificadas para trabalhar com os alunos com mais dificuldades. Os professores também não se acomodaram e partiram para suas buscas individuais de conhecimento, cada um a sua maneira, na sua intensidade e possibilidades.

As classes sempre, muito heterogêneas, composta por alunos em hipóteses de aprendizagem diferentes (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabéticos), dificultavam o trabalho do professor, que foi em busca de outras concepções além da concepção empirista da qual fez parte a sua formação. Esse professor procurou alternativas dentro de uma concepção construtivista que desse subsídios para atender alunos em diferentes hipóteses de aprendizagem, com atividades que

⁷ A concepção construtivista, define a aprendizagem como um processo de troca mútua entre o meio e o indivíduo, tendo o outro como mediador. O aluno é um elemento ativo que age e constrói sua aprendizagem. Cabe ao professor instigar o sujeito, desafiando, mobilizando, questionando e utilizando os “erros” de forma construtivista, garantindo assim uma reelaboração das hipóteses levantadas, favorecendo a construção do conhecimento. Nesta concepção o aluno não é apenas alguém que aprende, mas sim o que vivencia os dois processos sendo ao mesmo tempo ensinante e aprendente. A Psicopedagogia defende que “para que haja aprendizagem, intervêm o nível cognitivo e o desejante, além do organismo e do corpo” (Fernández, 1991, p. 74), por isso aproxima-se dos referenciais teóricos do construtivismo, pois foca a subjetivação, enfatizando o interacionismo; acredita no ato de aprender como uma interação, crença esta fundamentada nas idéias de Pichon Riviére e de Vygotsky; defende a importância da simbolização no processo de aprendizagem baseada nos estudos psicanalíticos, além da construção de Jung.

propusessem desafios possíveis para cada nível. O planejamento dessas atividades exigiu do professor estudo, elaboração e maior tempo para preparação das mesmas. Esse professor não podia mais conviver com os resultados que sempre constatava ao fazer a correção das provas. Numa classe com 32 alunos em média (dados da escola pesquisada), 8 alunos vão muito bem nas provas, 14 alunos conseguem notas satisfatórias, 6 alunos conseguem um resultado regular, 4 alunos ficam aquém do esperado. Para os 8 alunos que foram muito bem é possível que a prova não tenha oferecido desafios para eles, e não acrescentou quase nada na aprendizagem; para os 14 alunos que conseguiram notas satisfatórias, a prova pode ter oferecido alguns avanços na aprendizagem, pois para eles os desafios foram possíveis; para os (6) alunos que não foram bem, a prova trazia desafios difíceis demais para a hipótese em que se encontravam; para os 4 alunos que não conseguiram quase nada, (as vezes mal conseguem “desenhar” o nome na prova) os desafios estão muito distantes de suas possibilidades. Dessa forma, se o professor não rever sua prática de avaliação e estabelecer seus objetivos, terá sempre os mesmos resultados todos os bimestres, sem poder ajudar os alunos na aprendizagem. Se o professor já sabe até onde o aluno alcança, não adianta cobrar do aluno aquilo que ele ainda não tem. Assim, o professor não teve outra alternativa, senão, rever sua prática e buscar novas formas de ensinar e avaliar. Agora, avaliar para direcionar o seu trabalho em função de atender a necessidade de aprendizagem de cada aluno, não mais para classificá-lo apto ou não a prosseguir na série seguinte, mas para continuar sua trajetória escolar sem punições, seja ela a privação de conviver com os mesmos colegas de turma, ou sentimento de impotência por não ter aprendido o que a maioria aprendeu.

Alguns depoimentos já citados indicam que, apesar dos esforços dos professores em melhorar suas práticas e diversificar os instrumentos de avaliação, estes não têm contribuído para despertar o interesse dos alunos. Segundo os professores que participaram da pesquisa, esses problemas já existiam, porém com a implantação do regime de progressão continuada na escola, houve um “relaxamento” por parte dos alunos provocando um aumento no desinteresse pela escola. “Sempre houve o desinteresse por parte dos alunos, não adianta nós fantasiarmos que antes da progressão continuada não era assim”. A falta de participação e interesse dos pais ou responsáveis pela vida escolar do aluno,

também é apontada pelos professores como uma contribuição negativa no processo de ensino aprendizagem.

Para os professores a progressão continuada é uma política pública educacional que quando foi implantada nas escolas da rede estadual paulista em 1998, causou muita polêmica na escola, desde a elaboração desta política, sem a participação dos professores e também a forma nada democrática de sua implantação, Para eles, a progressão continuada priorizou a correção de fluxo escolar, se preocupou apenas em apresentar resultados quantitativos, para as estatísticas, “transformação de alunos em números para impressionar o Banco Mundial”. Os resultados qualitativos sempre ficam por conta da escola e dos professores, que são cobrados pela má qualidade da escola.

Apesar das críticas a pesquisa revela que a progressão continuada pode ser positiva para a escola, se houver investimentos para estruturar os espaços escolares, suprir com recursos materiais e humanos, investir na formação do professor, oferecer capacitação contínua ao professor que já atua na rede, interar o professor no processo de implantação de políticas educacionais, valorizar o professor. Reconhecem também que têm uma parcela de responsabilidades nesse processo, que precisam rever suas práticas no processo ensino aprendizagem, que se da forma que estão ensinando não está sendo suficiente para uma aprendizagem efetiva, precisam buscar conhecimento para atender os alunos nas suas dificuldades e ritmos de aprendizagem.

A avaliação é outra questão que tem gerado insegurança na prática docente. O professor sentiu-se despedido de seu poder de decisão sobre a trajetória escolar do aluno. Precisou refletir sua prática de como ensinar, como avaliar e novamente retomar o processo ensino aprendizagem, sabendo agora que não terminava ali diante da prova, com uma nota ruim ou boa, o seu trabalho como professor.

Os professores acreditam que a postura deles em sala de aula pode prejudicar o trabalho docente. Reconhecem que quando assumem uma postura de distanciamento em relação aos alunos, numa posição de detentor do saber versus aprendiz, essa relação cria barreiras e, dificulta um relacionamento propício a aprendizagem e a prática docente. Alegam que essas posturas são marcas decorrentes da formação em escolas tradicionais com regimes autoritários e que hoje, precisam bani-las de suas práticas. Apostam numa postura democrática, onde o aluno possa se expressar com liberdade e expor suas dificuldades. “E minha

pretensão que meus alunos se relacionem bem e me vejam não só como professora, mas uma pessoa amiga que está para ajudar, mediar de forma livre e democrática, mas organizada”. Assim, o professor na sala de aula passa ser um aprendiz, pois através da dificuldade do aluno é instigado a, se preparar para ajudá-lo.

A supervisora de ensino Vânia, ao ser perguntada sobre sua relação com os alunos, revela que: “Era muito boa com os bons alunos. Não era tão boa quando os alunos pensavam muito diferente do que eu pensava. Hoje, olhando de fora e com certa distância eu percebo o quanto isto prejudicou o meu trabalho, é importante respeitar a “cultura” dos alunos considerando-a como ponto de partida”. Ainda , falando da relação com os alunos a professora Renata diz o seguinte: “Acho que para eles ainda sou a “professora”, as vezes sinto que eles não conseguem ter um relacionamento aberto. Demoram para questionar, ainda tem receio de falar, argumentar. É minha pretensão que meus alunos se relacionem e me vejam não só como professora, mas como uma pessoa amiga que está para ajudar, mediar de forma livre e democrática, mas organizada”.

Nesses oito anos de progressão continuada a prática do professor não permaneceu a mesma, apesar da resistência em mudar, observada no início de sua implantação. Os professores cientes e comprometidos com a aprendizagem dos alunos, procuraram na progressão continuada fazer o melhor possível, passaram a observar mais o aluno, criar estratégias e metodologias que privilegiassem a aprendizagem e respeitassem os diferentes ritmos de cada um. Precisaram refletir nas práticas nas concepções que acreditavam e conhecer outras concepções que pudessem auxiliá-los no difícil trabalho de educar.

Na escola pesquisada, os alunos passam mensalmente por uma sondagem acompanhada pelo diretor e coordenadora, que é aplicada pela professora da classe com o finalidade de diagnosticar a hipótese de escrita que a criança se encontra. Detectada a hipótese de escrita que a criança está, o professor prepara seu trabalho a partir da dificuldade que a criança apresenta. A sondagem é composta por ditado de algumas palavras do mesmo grupo semântico e que fazem parte dos conhecimentos prévios da criança, ao ditar as palavras para os alunos a professora não pode escandir as sílabas, deve pronunciá-las com clareza, mas sem separar as sílabas. Para os alunos que já estão alfabetizados a sondagem traz desafios maiores como: formação de frases, ortografia, pontuação, paragrafação, textos, (coesão e coerência). Sempre para direcionar a prática do professor.

Uma medida para capacitar os professores alfabetizadores foi “Letra e Vida”, curso de especialização para professores alfabetizadores oferecido para toda rede pública de ensino do Estado de São Paulo, através da CENP.

Essa concepção construtivista de ensino aprendizagem foi estendida a todos os professores, coordenadores, diretores, ATPs, supervisores de ensino, principalmente os que atuam em escolas que atendem o ciclo I. Os professores da rede Municipal também estão passando pelo mesmo processo de formação.

Esse curso de especialização para professores alfabetizadores “Letra e Vida” tem duração aproximada de um ano e três meses, com aula de quatro horas uma vez por semana. Acrescentou muito em conhecimentos para os professores, que até então, só conheciam a concepção empirista de ensino aprendizagem, porém, esta muito interiorizada na sua formação acaba deixando o professor confuso e inseguro para mudar a sua prática a partir de um curso com muitas informações e práticas diferentes com pouca duração para gerar mudanças consideráveis no dia-a-dia da escola.

Os professores são constantemente cobrados para trabalhar dentro dessa concepção (construtivista). São orientados pelos formadores a não misturar as concepções. Assim, os professores se sentem mais uma vez desvalorizados, pois, tudo que aprenderam e da forma que aprenderam não serve mais para ensinar.

“Tivemos com o “Letra e Vida”, muitas contribuições na nossa formação que ajudaram também nas práticas em sala de aula. Porém, muitas atividades propostas não são viáveis para situações de sala de aula, pois o número grande de alunos não possibilita a intervenção do professor nos diferentes grupos de alunos, principalmente nos grupos onde as crianças estão com maiores dificuldades. Sem falar que a nossa formação empirista é muito forte em nossas práticas e não podemos desprezar nosso conhecimento e experiência de muitos anos e simplesmente substituir por práticas construtivistas que ainda estamos assimilando” (Ivana).

3.2.2 A PESQUISA COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Uma grande dificuldade foi conseguir um número maior de pais que respondessem ao questionário. Meu objetivo era fazer a pesquisa com 30 pais ou responsáveis, porém, expliquei para os mesmos a pesquisa e distribuí os questionários, como não obtive retorno no prazo estipulado, depois de insistentes cobranças não tive outra saída senão encerrar a pesquisa com os questionários já recebidos. Talvez essa atitude dos pais revele um distanciamento com as questões da escola, mesmo tendo como justificativa a falta de tempo para responder a pesquisa.

Para os pais pesquisados (10) foi aplicado um questionário com quatro perguntas relacionadas a progressão continuada. (Anexo) Analisando esse instrumento pude constatar, que por meio das respostas, a maioria dos pais (8) são contra a progressão continuada e apenas (2) pais são favoráveis a essa proposta. O depoimento abaixo sintetiza os motivos da não concordância com a progressão continuada na visão desses pais ou responsáveis, expressos nas palavras de Maria:

“Acho um absurdo uma pessoa passar de ano sem saber nada, pois quando adulta não conseguirá cursar faculdade e muito menos conseguir um emprego...”

Continua argumentando contra a progressão continuada se referindo ao possível rebaixamento da auto estima, quando o aluno experimenta a reprovação:

“Tenho vários colegas de escola, que foram reprovados tanto no primário como no colegial que são pessoas bem sucedidas e que a reprovação, pelo contrário, não fez com que se sentissem desvalorizados, creio que o que faz o aluno perder a motivação de estudar é ver que está na mesma classe com crianças que não aprenderam o que já foi ensinado e mesmo assim passarão de ano. Não sei se é coincidência ou não, mas os alunos por saberem que mesmo sem aprender nada, passarão de ano na escola, estão ficando mais bagunceiros, sem educação e muito violentos, não há mais respeito algum com os professores e nem com os outros alunos”.

Para encerrar seus argumentos a depoente deixa algumas perguntas:

“O que é pior?

Estudar com colegas mais jovens e sair da escola sabendo ler e escrever ou estudar com colegas que sabem o que o professor está ensinando, enquanto os

alunos que não sabem nada, ficam atormentando quem quer aprender e ao professor que quer ensinar?”

Na opinião de uma das mães que conhece o regime de progressão continuada e acredita na proposta, temos o seguinte depoimento:

“A progressão continuada regime de organização escolar prevista na LDB 9394/96 e instituída em São Paulo pela Deliberação CEE nº 9/97, pressupõe uma escola inclusiva diferente da escola para poucos bem nascidos que durante muito tempo deixou de fora grande parte da população. Hoje com suas diversidades o aluno tem acesso à escola e nela poderá permanecer, contínua e progressivamente aprender durante os anos da educação básica.” (Júlia)

Quando perguntada se tinha algum filho, ou pessoa conhecida que já havia vivenciado a reprovação, relata o seguinte:

“Era uma família de sitiantes. Pai, mãe e seis filhos trabalhadores rurais. Meninos e meninas, andavam livres, sabiam que quando o gado sobe para o alto dos morros é porque logo a noite vai chegar. Vendiam o leite, conferiam o troco e corriam para casa. Na escola foram reprovados quatro vezes a 1ª série. A normalista bem nascida não deu atenção para o que os meninos sabiam. Eles abandonaram a escola. As meninas, talvez por entenderem um pouco melhor porque “o laço de FiFi é fofo” e serem condicionadas ao comportamento exigido, seguiram em frente e hoje são médicas e professoras.

Faço parte dessa família e resgatar esta história provoca em mim tristeza e revolta pelas oportunidades negadas aos meus irmãos.” (Júlia)

Por acreditar que a reprovação é uma forma de excluir e não respeitar o aluno, esta mãe reforça seus argumentos em defesa da progressão continuada, dizendo:

“A escola excludente que reprova e não respeita o aluno em suas peculiaridades e diversidades, piora ainda mais a situação quando nega a convivência entre os pares. Os vínculos que se estabelecem nos recreios, a cumplicidade das brincadeiras e situações de risco, são necessários aos enfrentamentos que o dia a dia da criança oferece e que são também aprendizados.”(Júlia)

3.2.3 OS ALUNOS E A PROGRESSÃO CONTINUADA

Escolhi para a pesquisa, seis alunos de 3ª série e nove alunos de 4ª série, com níveis diferentes de aprendizagem, assim compreendidos: alunos ótimos, regulares e muito fracos.

Nenhum deles sabia o significado do termo progressão continuada, alguns já tinham ouvido falar, mas não associavam ao regime que não reprova os alunos, independente da aprendizagem ter acontecido de forma positiva ou não. Demonstraram também, que apesar de saberem que não serão reprovados, ainda têm medo que isso possa acontecer.

Dos quinze alunos que opinaram sobre a progressão continuada, onze alunos são contrários a aprovação quando o aluno não aprende o que é proposto para a série cursada e justificam suas escolhas, argumentando que os alunos que são aprovados sem aprender os conteúdos referentes aquela série, no ano seguinte terão maiores dificuldades em acompanhar as lições e só seriam prejudicados, pois não conseguiriam aprender e acabariam ficando perdidos e desmotivados, se tornando “bagunceiros” na sala de aula. Consideram injustiça, com os bons alunos, a aprovação dos que não estudam, não fazem as atividades propostas, faltam as aulas, bagunçam a sala de aula e não respeitam o professor. São enfáticos e taxativos em dizer: “se não aprende tem que ser reprovado”, “tem que ser reprovado para aprender”, “não sabe, não passa”, “precisa repetir, assim aprende”.

Os quatro alunos que concordam com a progressão continuada, pelo menos na questão da aprovação que foi discutida com eles, dois são beneficiados por ela, pois estão na 4ª série e ainda não estão alfabetizados. Interessante observar que dois alunos que também são “beneficiados” pela aprovação na progressão continuada, pois não atingiram o aprendizado mínimo, não concordam com ela, mas não se percebem nesta situação, quando falam estão se referindo aos outros que não aprendem.

Feitas as apresentações das pesquisas com os professores, coordenadora, diretor, supervisora, pais e alunos, encaminhamos esse trabalho para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo a pretensão de trazer a Progressão Continuada para a discussão, com o foco na prática docente, com a intenção maior, de que por meio dela sobressaísse a importância da grandiosidade do todo, a educação. Para tanto, envolveu diferentes olhares e vozes, que preenchem os espaços escolares, dando vida, fazendo sentido, gerando conhecimento em estruturas desprezadas, adaptadas grosseiramente, muitas vezes impróprias para disseminar a cultura, mas que para muitos profissionais da educação, não são barreiras capazes de intimidá-los, não são obstáculos intransponíveis para podá-los do exercício de ensinar.

Depois de mergulhar no estado da arte da progressão continuada durante esses anos de mestrado, estive aproximadamente seis meses envolvido com o grupo de professores da escola pública pesquisada, ouvindo, observando, participando, registrando, mas sendo ouvido, observado, misturado ao grupo, porém com um papel definido como pesquisador.

A idéia de organização do ensino público estadual paulista em ciclos, já tem um passado e ao fazer a retrospectiva histórica dessas iniciativas, percebemos que os argumentos para a implantação da progressão continuada são muito parecidos aos usados na década de 1920. Tanto que, para um leitor desatento pode não trazer nada de novo, pois as críticas às reprovações e a escola que exclui, provocam a sensação de que medidas aplicadas no passado voltaram a fazer sentido nos dias de hoje.

A progressão continuada pode ter um diferencial das propostas anteriores, que é o argumento financeiro, muito forte no contexto da universalização do ensino básico. Problemas do passado como repetência, evasão, que faziam parte de uma escola seletiva, excludente, que beneficiava apenas os filhos dos poderosos para que as estruturas continuassem inabaláveis para essas elites, perpetuando assim o domínio de muitas gerações, contudo, permanecem agora com a intervenção do Banco Mundial e seu interesse na formação do capital humano, visando manter as mesmas estruturas de domínio.

Como sustentar a continuidade proposta na progressão continuada, se a própria falta de continuidade das políticas educacionais e a mudança dos dirigentes comprometem essa previsão de acompanhamento e continuação do aluno em sua trajetória escolar? Se os representantes dos governos mudam (governadores, secretários de educação), como sustentar e investir nessas políticas se cada um que assume parece ter uma nova proposta, quando muitas vezes nos dão a impressão que o mais importante é deixar sua marca no governo. Pode existir até boas intenções, mas só isso não basta. A escola pública parece ter se transformado num grande laboratório onde se realizam experiências fadadas ao insucesso, causando danos à educação e a todos aqueles que só tem essa possibilidade ao conhecimento instituído. Esses governos desprezam as contribuições dos estudiosos da educação, dos pesquisadores, dos profissionais da educação, ignorando as vozes dos que lutam pela escola pública de qualidade, quando preparam suas propostas antidemocráticas.

A realidade escolar também é muito instável, em termos de pessoal, tanto discente como docente. Alunos oscilam de uma escola para outra o ano todo, professores também mudam de escola por opção e muitas vezes por falta de opção (processo de atribuição de aulas/classe, licença prêmio, licença saúde). Nesse trânsito qualquer política de continuidade nasce fragilizada e seriamente comprometida com resultados positivos.

Uma preocupação trazida pela progressão continuada é a aparente acolhida de todos pela escola, como se estar na escola fosse uma ação suficiente capaz de proporcionar aos que a freqüentam possibilidades de ascensão. Acolhe, mas oferece muito pouco em conhecimento, prioriza que se ensine o essencial básico e sugere que cada aluno busque a excelência por sua conta. Quantos alunos, pequenos cidadãos são prejudicados, por não ter o seu potencial desenvolvido, explorado por uma escola pública de qualidade. Será que o papel da escola pública é só a formação de capital humano?

A progressão continuada para muitos professores e pessoas ligadas a educação, deixa transparecer que pode estar acontecendo a “exclusão na escola”, pois se os alunos que passam por ela aprendem pouco e alguns quase nada, isso caracteriza uma situação de aparente bem estar, sem a riqueza de estar passando por um processo de aprendizagem, sendo privado do acesso ao conhecimento. Não

podemos nos contentar com as estatísticas oficiais amenizadas pela diminuição dos índices de repetência e evasão.

Apesar de constatar a insatisfação quanto a elaboração e implantação do regime de progressão continuada, a pesquisa mostra alguns aspectos positivos bastante consideráveis. São eles: A correção defasagem idade/série já apontada nesse trabalho; o comprometimento e envolvimento dos professores com a escola; o interesse em tentar entender a progressão continuada; disposição em se adaptar ao novo regime; busca pelo conhecimento para aprender outras concepções de ensino aprendizagem; interesse em compreender a avaliação nesse processo; mas o que foi mais importante nesta pesquisa foi a reflexão que esta nos proporcionou sobre a Educação. Crescemos...

Algumas novas possibilidades estão surgindo no contexto educacional, como: O ensino de nove anos; As escolas de tempo integral (muitas já funcionando); A possível subdivisão do ciclo I e II em mais ciclos; Professor adjunto; medidas que neste momento cabe a mim apenas citá-las, pois acredito que problemas históricos, tão discutidos, precisam ser solucionados antes de se implantar novas propostas e persistir no erro de não ouvir a voz dos que cultuam a educação como exercício de cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou Promoção Automática?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 27 (65), jan – mar, 1957.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- AUGUSTO, Heitor. **Progressão Continuada intensifica buraco do ensino**. Disponível em: <www.portalimprensa.com.br>. Acesso em: 17 mar. 2005.
- BARRETO, E. S. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 30, p. 21-40, set. 1979.
- BARRETO, E. S & MITRULIS, R. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, p.27 – 48, nov. 1999.
- BARRETO, Elza Siqueira de Sá. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35, n. 126, set./dez., 2005.
- BORDIEU, P. (Coord.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. LEI nº. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. MEC, 1996.
- BRASIL. **Centro de Informações Educacionais (CEI)**. MEC, 2003.
- BRASIL. FUNDEB. **Emenda Constitucional n. 53/2006**. Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação.
- CAIEIRO, Alberto In ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim: um bairro que virou escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- CAMPOS, M. M. Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. São Paulo. **Tese (Doutorado) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo**. São Paulo/SP, 1982.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, R.J: Vozes, p. 176-180, 2000.

CONFERÊNCIA GERAL DE ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **A educação, a ciência e a cultura**. Reunida em Nova Dehli de 5 de novembro de 1956.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania**. Fórum de Debates: Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem, São Paulo, SP. Anais, p.35, 2002.

CRUZ, S.H.V. **O ciclo básico construído pela escola**. São Paulo. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1994.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DIAS DA SILVA, J. Novos rumos na educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, n.9, p. 18 – 26, set/out.1998.

DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho?** São Paulo: Senac, 2001.

ESPÓSITO, Y. L. **A implantação do Ciclo Básico nas escolas estaduais de São Paulo: avaliação do primeiro ano**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1985.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, n.12, p. 22 – 47, set/out/nov/dez. 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GUIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. **As Organizações Escolares em Análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

INÁCIO, F. L. **Sobre a progressão continuada no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

LEITE, D. M. Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, n.19. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, jan – jul, 1999.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, n. 192, v. 79, Brasília, mai.-ago. 1998.

MARTINS, A. M. A Autonomia Outorgada: uma Avaliação da Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1999). **Ensaio**, v. 9, n. 33, p. 415-442, out./ dez. 2001.

MELLO, G. N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º Grau. **Educação e Sociedade**, n.2, p.70-78, jan.1979.

MELO, N. **A progressão continuada e a comunidade escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

NEUBAUER, R. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. C (Org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP: Cortez, p. 168-187, 1999.

NEUBAUER da Silva, R. DAVIS, C. **É Proibido Repetir In: Estudos em Avaliação Educacional**, p. 5-44, 1993.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p. 1127-1144, set./dez, 2004.

OLIVEIRA, S. R. F. Formulação de Políticas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação**. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Além do fracasso escolar**. São Paulo: Papyrus, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Editora Ática, São Paulo: 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Porque os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa**. Ensaio, v. 8, n. 28, p. 273-282, jul./set. 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: TA, Queiroz, 1990.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Progressão Continuada, sociedade do conhecimento e inclusão social**. São Paulo: Papyrus, 2002.

PEREIRA, L. A. Promoção Automática na Escola Primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.26, n.63, p. 158 – 178, jul/set 1956.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à realização das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMA, GERMÁN; NAVARRO, C. Juan. **Carreira dos professores na América Latina**. Washington: Preal, 2004.

RIBEIRO, S. A. Educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

SANTO, Joana Maria R. **Funções docentes: complexidades e desafios**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/fundocen.htm>> Acesso em: 02 maio, 2007.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação, Departamento de Educação. Chefia do Ensino primário. **Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1969.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação, Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1987.

SÃO PAULO. Deliberação CEE. Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **O regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental**, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Escola de Cara Nova: Planejamento 98 (Progressão continuada)**. São Paulo: SEE, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 9. ed. São Paulo: Cortez, autores associados, 1985. ANDE 1981, ANDE 1982.

SCHULMEYER, Alejandra. **Estado atual da avaliação docente em treze países da América Latina**. Disponível em: <[http://novaescola.abril.com.br/estante/oficio_19E4 – Alejandra Shulmayer.pdf](http://novaescola.abril.com.br/estante/oficio_19E4-Alejandra_Shulmayer.pdf)>

SILVA, A. São Paulo adota dois ciclos sem reprovação. In: **Nova Escola on line política educacional**, novembro de 1997.

SOUZA, Aparecida Neri. A política educacional do Banco Mundial. In: Política educacional para o desenvolvimento e trabalho docente. **Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas** – Campinas, 1999.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. **A avaliação na organização do ensino em Ciclos**. In: USP. Fala sobre educação. São Paulo: FEUSP, p. 34-43, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 26, n. 63, p. 166, 1956.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **II Seminário Internacional - Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. PUC/SP, p. 173-191, 1998.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

VAILLANT, D. Construcción de la profesión docente en América Latina. **Tendências, temas y debates**. Preal, documentos, n. 31. Santiago do Chile, Preal, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 15. ed. v. 2. São Paulo: Libertad, 2004.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. São Paulo. 2002.

ANEXO A - CRONOLOGIA DOS ENCONTROS COM OS PROFESSORES

Março - 12/03/07 - Progressão Continuada

Março - 13/03/07 - Progressão Continuada e Trabalho Docente

Abril - 16/04/07 - Progressão Continuada e Aprendizagem dos Alunos

Abril - 17/04/07 - Progressão Continuada e Avaliação

Maiο - 21/05/07 - Progressão Continuada e Avaliação

Maiο - 22/05/07 - Progressão Continuada e Comunidade

Junho - 18/06/07 - Progressão Continuada e Formação do Professor

Junho - 19/06/07 - Progressão Continuada e Políticas Públicas

ANEXO B - QUESTIONÁRIO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes à série cursada?

() Sim (X) Não

2 -) Por quê?

R: Dessa forma que está sendo aplicada não, concordaria se a criança tivesse um acompanhamento melhor, procurando saber o porquê a criança não consegue acompanhar como os demais.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Sim, um aluno da 2ª série que não sabia ler, mas o – auxiliei calmamente, explicando o significado de cada letra e em pouco tempo já conseguia ler pequenas frases.

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte, sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação a Progressão Continuada?

R: Como respondi anteriormente, se ele não consegue acompanhar, procurar, descobrir o por quê.

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes a série cursada?

(X) Sim () Não

2 -) Por quê?

R: A progressão continuada regime de organização escolar prevista na LDB 9394/96 e instituída em São Paulo pela Deliberação CEE nº 9/ 97, pressupões uma escola inclusiva diferente da escola para poucos bem nascidos que durante muito tempo deixou de fora grande parte da população. Hoje com suas diversidades o aluno tem acesso à escola e nela poderá permanecer e contínua e progressivamente aprender durante os anos da educação básica.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Era uma família de sitiantes. Pai, mãe e seis filhos trabalhadores rurais. Meninos e Meninas andavam livres, sabiam que quando o gado sobe para o alto dos morros é porque logo a noite vai chegar e bem depressa vendiam o leite, conferiam o troco e corriam para casa. Na escola foram reprovados 4 vezes na 1ª série. A normalista bem nascida não deu atenção para o que os meninos sabiam. Eles abandonaram a escola.

As meninas, talvez por entenderem um pouco melhor porque “o laço de FiFi é fofo” e serem condicionadas ao comportamento exigido, seguiram em frente e hoje são médicas e professoras.

Faço parte dessa família e resgatar esta história provoca em mim tristeza e revolta pelas oportunidades negadas aos meus irmãos.

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte,

sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação a Progressão Continuada?

R: O que está escrita reforça minha opinião. A escola excludente que reprova e não respeita o aluno em suas peculiaridades e diversidades pioram ainda mais a situação quando nega a convivência entre os pares. Os vínculos que se estabelecem nos recreios, a cumplicidades das brincadeiras e situações de risco, são necessários aos enfrentamentos que o dia a dia da criança oferece e que são também aprendizados.

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes a série cursada?

() Sim (X) Não

2 -) Por quê?

R: Não concordo com a forma como é aplicada. Se uma criança não consegue aprender o mínimo, durante um ano letivo, muito provavelmente, o problema não é a escola e nem o professor. Se houver um acompanhamento, fora da escola (detectar o por quê a criança não aprende: saúde? Problema mental ou psicológico? Família?) de forma séria e contínua, ou seja, daí a criança o que realmente ela precise para poder aprender, talvez o resultado fosse melhor.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Sim

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte, sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação a Progressão Continuada?

R: Não, uma criança chega na 4º série sem saber ler e escrever e no final acaba reprovada. Só porque ela tem 10 anos vai entender porque não passou para a 5º? As crianças têm perfeito entendimento de suas dificuldades e diferenças. Jogar o aluno para a série seguinte mascara problemas, mostrando um quadro errôneo da situação.

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes a série cursada?

(X) Sim () Não

2 -) Por quê?

R: Pois os alunos reprovados ficam com a auto estima rebaixada, deixam de conviver com crianças da mesma idade, e sentem-se desvalorizadas, passando por sucessivas reprovações ficam desmotivadas e acabam abandonando os estudos.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Não

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte, sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação a Progressão Continuada?

R: Não

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes a série cursada?

() Sim (X) Não

2 -) Por quê?

R: Deveria ser melhor reestruturada, em relação a criança, professores e mais participação dos pais.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Sim.

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte, sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação a Progressão Continuada?

R: Não.

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes a série cursada?

() Sim (X) Não

2 -) Por quê?

R: Eu acho que o culpado das crianças a serem mal educado e ao ter medo e respeito por todos.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Sim, meu filho nem por isso ele ficou constrangido e aprendeu no próximo ano.

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte, sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação a Progressão Continuada?

R: Não.

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes a série cursada?

() Sim (X) Não

2 -) Por quê?

R: Essa política transforma os nossos jovens em pessoas manipuláveis.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Conheço.

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte, sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação a Progressão Continuada?

R: Não.

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes a série cursada?

() Sim (X) Não

2 -) Por quê?

R: Eu acho que a criança deve ser avaliada e ter no mínimo alguma condição de conhecimento para ser promovida à próxima série. Uma avaliação no conteúdo cursado é de vital importância.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Sim.

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte, sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação a Progressão Continuada?

R: Não.

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes a série cursada?

() Sim (X) Não

2 -) Por quê?

R: Em algum momento isso vai refletir de uma forma negativa na formação do aluno, que vai concluir os ensinamentos sem saber nada.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Não.

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte, sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação à Progressão Continuada?

R: Não.

1 -) Você concorda com o regime de Progressão Continuada? Ou seja, o regime que foi implantado na rede pública de ensino, onde a criança é aprovada de uma série para outra independente de ter aprendido ou não os conteúdos referentes a série cursada?

() Sim (X) Não

2 -) Por quê?

R: Acho um absurdo uma pessoa passar de ano na escola sem saber nada, pois quando adulto não conseguirá cursar faculdade e muito menos conseguir emprego e se não souber ler e escrever nem irá constituir família, pois quem quer conviver com uma pessoa burra.

3 -) Tem algum filho ou pessoa conhecida que já vivenciou a repetência ou aprovação sem saber ler e escrever?

R: Sim, há vários alunos estudando com minhas filhas que não sabem escrever nem o nome, e meus tios, que são professores, tem alunos na mesma situação que não sabem nem fazer continhas básicas de matemática, mesmo estando em séries mais adiantadas.

4 -) Você sabia que as pesquisas indicam que crianças reprovadas não se tornam melhores alunos ao cursarem a mesma série, ficam com a auto estima rebaixada, passam a conviver com crianças mais novas, se sentem desvalorizados e quando passam por sucessivas reprovações na escola se sentem desmotivadas e acabam abandonando os estudos. A Progressão continuada evita esses problemas, pois oferece a possibilidade do aluno recuperar o que não aprendeu no ano seguinte, sem ser aprovado. Diante disso você muda sua opinião em relação à Progressão Continuada?

R: De jeito nenhum, tenho vários colegas de escola, que foram reprovados tanto no primário como no colegial que são pessoas bem sucedidas e que a recuperação, pelo contrário, não fez com que se sentissem desvalorizados creio que o que faz o aluno perder a motivação de estudar é ver que está na mesma classe com crianças que aprenderam o que foi ensinado a esse aluno, por algum motivo não aprendeu, pois que passará de ano.

Na minha humilde opinião a recuperação não deve ser encarada como punição para o aluno, e sim como uma forma a mais que a escola teria de fazer com que todos os alunos aprendessem a lição que está sendo dada; pois tudo que é ensinado na escola é importante para o futuro.

Não sei se é coincidência ou não, mas os alunos por saberem que mesmo sem aprender nada passarão de ano na escola, estão ficando mais bagunceiros sem educação e muito violentos; não há mais respeito algum, nem com professores e nem com os outros alunos.

Faço uma pergunta.

O que é pior?

Estudar com colegas mais jovens e sair da escola sabendo ler e escrever ou estudar com colegas que sabem o que o professor está ensinando enquanto que este aluno (que não sabe nada), fica atormentando quem quer aprender e ao professor que quer ensinar?

Há vários professores desmotivados a dar aula, que só ficam tirando licença, pois estão indo trabalhar para passar nervoso, inclusive uma de minhas filhas já teve 25 professores diferentes em 2 meses de aula e cada um ensinando coisas.

ANEXO C - PESQUISA COM 15 ALUNOS

Dos quinze alunos que opinaram sobre a progressão continuada, onze alunos são contrários a aprovação na progressão continuada e justificam suas escolhas argumentando que o aluno que é aprovado sem aprender os conteúdos referentes a série cursada, no ano seguinte terão maiores dificuldades em acompanhar as lições e só seriam prejudicados, pois não conseguiriam aprender e acabariam ficando perdidos e desmotivados, se tornando “bagunceiros” na sala de aula. Consideram injustiça com os bons alunos, a aprovação dos alunos que não estudam, não fazem as atividades, faltam as aulas, bagunçam a sala de aula e não respeitam o professor. São enfáticos e taxativos, “se não aprende tem que ser reprovado”, “tem que ser reprovado para aprender”, “não sabe, não passa”, “precisa repetir para aprender”.

5 – Meninos

10 – Meninas

(4 alunos da 3ª série)

(11 alunos da 4ª série)

Alunos com idade entre 9 e 11 anos

ANEXO D - INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS

1 – Qual sua formação acadêmica?

R.: Fiz o magistério e o curso de geografia.

2 – A instituição na qual você se formou

(x) - Pública

() - Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 20 anos

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

(x) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

() Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1 - O seu curso foi:

() integral

(x) único período

() qual período

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R.: Os relacionamentos eram muito bons, nós as alunas aproveitávamos muito bem o tempo.

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R.: Ainda não tive oportunidade...

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R.: Geralmente nas minhas aulas centralizo mais na realidade dos alunos.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R.: É boa, procuro ser bastante amiga com todos.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R.: Bons relacionamentos.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R.: Eu avalio o aluno no todo.

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos?

(Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R.: Provas escritas, textos (descritivos,narrativos), testes, trabalhos em classe e extra-classe.

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dá em sua aula?

R.: Depende da dificuldade de cada aluno.

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R.: As mudanças.é preciso ser constante em nossas vidas e principalmente em nossa escola.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R.: Os alunos sempre precisam de chances para melhorarem na escola, por isso que já temos aulas de reforço, recuperação paralela na classe, só outros recursos que ainda faltam na escola, são especialidades como por exemplo: psicólogos, assim funcionaria melhor a nossa escola, pois poderíamos atender melhor nossa clientela.

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

(x) Sim () Não

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

- () Diminuir a evasão escolar
- () Diminuir a repetência
- () Melhorar os índices educacionais
- () Reduzir custos para o Estado
- () Correção de fluxo escolar
- (x) Outros. Qual? Todos os itens.

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Não, pois quando trabalhamos já estamos conscientes do que fazemos, já trabalhava nesse esquema.

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R.: Não, pois sempre dou chance para os alunos.

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Trabalharem sempre sem discriminação com os alunos.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R.: A avaliação deve ser contínua e preparar o aluno para a vida.

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R.: Os alunos ficaram desmotivados a estudar.

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Os alunos que não conseguem fazer o curso de 1ª à 4ª série, poderão frequentar um telecurso, estudos na rede a distância.

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R.: Orientação aos pais para não passar aos filhos que eles já poderão passar o ano letivo, mesmo sem ter aprendido.

1 – Qual sua formação acadêmica?

R.: Universitária

2 – A instituição na qual você se formou

Pública

Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 19 anos

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

Ensino Médio

Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1– O seu curso foi:

integral

único período

qual período

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R.: Como me formei no PEC- um curso “formador” a relação de professor-aluno ficou a desejar, pois o contato com esses professores era mais formal e distante. O professor era o agente que informava determinado assunto. Na relação aluno-professor, automaticamente ficou ainda mais distante, pois eu me voltava a eles somente para perguntar, não havia uma interação.

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R.: Por meio de provas e presença.

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R.: No dia-a-dia procuro atingir os alunos de forma que sempre reflitam sobre a aprendizagem. Tento na medida do possível alcançar os alunos com mais dificuldades.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R.: É minha pretensão que meus alunos se relacionem e me vejam não só como professora, mas uma pessoa amiga que está para ajudar, mediar de forma livre e democrática, mas organizada.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R.: Acho que para eles ainda sou a “professora”, as vezes sinto que eles não conseguem ter um relacionamento aberto. Demoram para questionar, ainda tem receio de falar, argumentar.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R.: Avalio a aprendizagem dos meus alunos como um processo, eles estão correspondendo a isso. Então acho muito boa, mas, com certeza ainda tenho que melhorar em alguns aspectos.

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos?

(Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R.: Na verdade avalio meus alunos nos trabalhos desenvolvidos em classe, os meios que usam para resolver os problemas e como registram seus pensamentos. Uso todos os instrumentos acima, mas é no rendimento do dia-a-dia que os avalio.

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dá em sua aula?

R.: Geralmente retomo alguns temas que em geral os alunos apresentaram mais dificuldade ou auxilio individualmente. Tento fazer uma abordagem de forma diferente para haver aprendizagem.

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R.: Penso nisso sempre, já não alfabetizo como fazia há dez anos, minha prática está em fase de transformação, pois procuro alcançar o aluno.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R.: Progressão continuada para mim seria o ideal, se realmente houvesse meios pelos quais os professores pudessem trabalhar com os alunos em nível individual, em pequenos grupos. E que houvesse uma interação com os colegas das séries seguintes.

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

Sim e Não

Sim - seria o ideal, pois em vez de excluir, os alunos seriam acolhidos e haveria mais aprendizagem por parte dos alunos.

Não – pois não há interação entre os colegas e os alunos ficam perdidos e se desinteressam.

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R.: Respondido na anterior.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

Diminuir a evasão escolar

Diminuir a repetência

Melhorar os índices educacionais

Reduzir custos para o Estado

Correção de fluxo escolar

Outros. Qual?

Obs. A intenção era melhorar os índices educacionais, mas infelizmente no Brasil é para reduzir custos para o Estado.

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Sim

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R.: Com certeza, a avaliação teve outra concepção, a de diagnosticar e avaliar o crescimento da aprendizagem do aluno. Não mais como um “medidor” de aprendizagem.

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Minha sugestão é que o professor estude, procure coisas inovadoras, que se liberte do “eu sei” e renove suas práticas. Que a sua visão se estenda para o futuro do aluno.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R.: Ela tem que ser contínua e reflexiva.

Pede-se mais de um instrumento de avaliação.

Deverá ser tanto no individual como no coletivo.

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R.: “A inclusão que exclui alguns alunos”. Alunos que vão para as séries seguintes e não conseguem avançar, pois não é trabalhado com eles.

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Alguns alunos no decorrer da aprendizagem conseguem vencer algumas dificuldades ou por serem imaturos ou com dificuldades de concentração, a progressão continuada é o meio pelo qual os ajuda a superar seus deficts.

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R.: Interesse da escola de que o aluno seja um agente aprendiz

Interesse do professor de ver o aluno alcançar a aprendizagem

Interesse da família do aluno para vencer suas dificuldades de aprendizagem.

1 – Qual sua formação acadêmica?

R.: Ciências Físicas e Biológicas-Licenciatura e bacharelado

Pedagogia – Licenciatura

Microbiologia-Mestrado

2 – A instituição na qual você se formou

Pública

Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 16 anos

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

Ensino Médio

Ensino Superior

Obs. Trabalho como supervisora no Ensino Médio, Fundamental e Médio

Informações sobre sua formação acadêmica?

1– O seu curso foi:

integral

único período

qual período

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R.: Extremamente tradicional, o professor dava aulas expositivas, com livro didático ou textos na lousa. O professor era fonte de conhecimento incontestável.

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R.: Através de provas escritas e trabalhos (escritos ou apresentados em forma de seminários).

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R.: Embora não seja mais professora, hoje. Quando era professora procurava usar várias estratégias: aulas expositivas, práticas, roda de discussões.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R.: Era muito boa com bons alunos. Não era tão boa quando os alunos pensavam muito diferente do que eu pensava. Hoje, olhando de fora e com certa distância eu percebo o quanto isto prejudicou o meu trabalho, é importante respeitar a “cultura” dos alunos considerando-a como ponto de partida.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R.: Eles me achavam competente, inteligente, mas um pouco exigente demais, havia um certo distanciamento.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R.: Avaliava através da participação das aulas, provas escritas, trabalhos individuais e em grupo, estabelecendo objetivos que deviam ser alcançados.

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos?

(Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R.: Provas escritas

Trabalhos de pesquisa

Feitio de tarefas rápidas(durante as aulas)

Resolução de problemas

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dava em sua aula?

R.: Retomava conteúdos e algumas estratégias. Não privilegiava esse tipo de retomada por falta de tempo.

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R.: Em todos os momentos, principalmente quando constatava as muitas dificuldades que alguns alunos apresentavam e a falta de relevância de alguns conteúdos que eu ensinava.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R.: Entendo que é uma forma de entender que o processo de aprendizagem ocorre diferentemente para cada indivíduo: alguns alunos aprendem mais rapidamente alguns conteúdos e adquirem algumas habilidades, outros mais lentamente, os ritmos diferem e essa diferença deve ser levada em conta pelo processo avaliativo. O tempo de aprendizagem é mais longo (ciclo).

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

Sim Não (em parte)

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R.: Concordo quando levo em consideração a filosofia da Progressão Continuada; como uma forma de respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e aprimoramento do processo avaliativo. Não concordo quando penso que muitas vezes ela é um meio de correção de fluxo ou promoção automática, sem a preocupação com a qualidade do ensino aprendizagem.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

- Diminuir a evasão escolar
- Diminuir a repetência
- Melhorar os índices educacionais
- Reduzir custos para o Estado
- Correção de fluxo escolar
- Outros. Qual?

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Desde sua implantação não observei mudança na prática, pois não houve preparação para o professor e não há possibilidade de ser aplicada com a estrutura de escola que temos. Ex. Um PEB II de Inglês quantos alunos têm? É possível conhecer como todos esses alunos aprendem individualmente? E propor novas formas de aprendizagem?

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R.: Tentei mas não consegui. O professor que tem muitos alunos (PEB II) e poucas aulas por série (classe) não consegue conhecer alunos e como eles aprendem. No meu entender, para o professor trabalhar com Progressão Continuada ele tem que ter um número menor de alunos e tempo para preparar atividades diversificadas (o que exige tempo e estudo) que promovam aprendizagem.

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Que ele tente fazer o melhor possível, que tente observar mais os alunos e criar estratégias e metodologias que privilegiem a aprendizagem e respeitem os diferentes ritmos.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R.: O professor deve preparar suas aulas estabelecendo os objetivos a serem alcançados. Trabalhar com vários instrumentos de avaliação (e tipos diferentes) em níveis diferentes de aprendizagem.

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R.: Ela foi confundida com Promoção Automática por alguns educadores, que ao invés de aprimorarem o processo avaliativo, simplesmente deixaram de avaliar.

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R.: A implantação da Progressão Continuada aqueceu a discussão sobre avaliação e o processo de aprendizagem dos alunos.

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R.: São muitas: diminuir a jornada do professor e o número de alunos por sala de aula. Aumentar o número das HTPCs, permitindo ao professor estudar com mais profundidade o assunto.

1 – Qual sua formação acadêmica?

R.: Magistério- Direito – Pedagogia – Pós - Processo Civil

2 – A instituição na qual você se formou

() Pública

(x) Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 16 anos

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

(x) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

() Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1– O seu curso foi:

() integral

(x) único período

() qual período

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R.: Sempre tive uma boa relação com meus professores, com muito diálogo em todos os níveis.

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R.: Em direito as provas eram semestrais, média final e exame oral

Na pedagogia muitos trabalhos com apresentação; poucas provas individuais e muitas em grupo.

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R.: Procuro diversificar dentro da realidade.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R.: Sou exigente com o comportamento, o que no início afasta os alunos, mas depois que se estabelece confiança as crianças se aproximam e se sentem seguras para partilhar seus problemas.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R.: Após me conhecerem eles confiam em mim e querem partilhar suas vidas.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R.: Existe uma grande parte interessada em aprender, embora tenha dificuldades em algumas matérias. Contudo existem alunos que não vêem razão para aprender e a escola é só mais um lugar.

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos?

(Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R.: Prova escrita, chamada oral, trabalhos em grupo desenvolvido em sala, ir a lousa para resolver atividades. Não solicito muitas pesquisas para casa, pois a maioria não tem onde fazê-la.

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dava em sua aula?

R.: Retomo atividades que apresentaram muitos erros. Explico de maneira diferente.

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R.: Sim. Antes as divisões só existiam para mim no processo breve. Após ter conhecido a teoria de Piaget sobre o grau de abstração das crianças, passei a trabalhar o processo longo, pois entendi que é mais fácil ver a subtração acontecer, e não simplesmente sumir.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R.: Existe a teoria, muito bonita. Na prática é outra realidade. Nossa cultura não está preparada para assumir a importância da educação, então é necessário uma cobrança que não existe em casa e que a escola também está se furtando a essa cobrança.

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

() Sim (x) Não

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

() Diminuir a evasão escolar

() Diminuir a repetência

() Melhorar os índices educacionais

(x) Reduzir custos para o Estado

() Correção de fluxo escolar

(x) Outros. Qual? R.: Mostrou uma educação que não existe.

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Sob alguns aspectos sim. Passei a considerar pequenos avanços, avanços relevantes.

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R.: Sim, passei a aceitar os pequenos avanços e a ver nos erros possibilidades de acertos futuros.

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Procurar encontrar o ponto em que a criança está e atender suas dificuldades. Usar todos os métodos sem discriminar nenhum, pois as vezes a criança não atingiu um desenvolvimento por uma maneira e pode atingir por outra.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R.: Levar em conta qualquer produção.

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R.: Desinteresse nos estudos, em fazer tarefas, trabalhos, em participar das aulas, afinal todos passam.

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R.: A valorização dos pequenos progressos.

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R.: A progressão continuada existe, pois todo ser humano caminha, uns mais rápidos, outros mais devagar, mas não adianta tratar todos da mesma maneira sem respeitar as diferenças. Não é mantendo-os na mesma sala que essas diferenças deixarão de existir. Não acredito que as crianças que vão aprender a ler e escrever em uma sala de 4ª série (onde todos são alfabetizados) se sintam acolhidos e parte do contexto. É preciso mais que um professor é necessário psicólogos, fono, e todo e qualquer profissional que venha ajudar essa criança a superar suas dificuldades.

1 – Qual sua formação acadêmica?

R.: Pedagogia e Pós graduação em Psicopedagogia.

2 – A instituição na qual você se formou

() Pública

(x) Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 23 anos

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

(x) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

() Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1– O seu curso foi:

() integral

(x) único período

() qual período

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R.: Boa

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R.: Através de trabalhos dissertativos, exposição de aula e provas

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R.: Converso muito com os alunos.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R.: Boa. Brinco com eles é descontraída.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R.: Muito boa.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R.: Avalio diariamente pelas atividades desenvolvidas na sala de aula.

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos?

(Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R.: Caderno, contato diário, participação.

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dava em sua aula?

R.: Rever conteúdos não assimilados, mas isso é constante nas aulas.

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R.: Sempre estou mudando, procuro melhorar o que não deu certo e me aperfeiçoar.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R.: Dar continuidade aos estudos sem repetência e com acompanhamento paralelo do professor.

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

(x) Sim () Não

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R.: Sim, porém os pais dos alunos deveriam ser mais conscientes e acompanhá-los no estudo, pois a seleção natural que vai elegê-lo no futuro para disputa de um emprego.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

(x) Diminuir a evasão escolar

(x) Diminuir a repetência

() Melhorar os índices educacionais

(x) Reduzir custos para o Estado

() Correção de fluxo escolar

() Outros. Qual?

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Não. Nós apenas temos que adaptar a clientela dos alunos para podermos desenvolver um bom trabalho.

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R.: Sim. Não fico presa a provas e avaliações, avalio o aluno no seu total.

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Trabalhar consciente e paralelo com as dificuldades dos alunos.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R.: Trabalhos, provas e participação diária.

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R.: Alunos achar que freqüentando as aulas passam, não precisam estudar.

Pais não participativos

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Baixo índice de evasão escolar

Diminuição da repetência

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R.: Conscientizar pais para seus filhos valorizarem a escola, darem o melhor de si, aproveitar o máximo do ambiente escolar.

1 – Qual sua formação acadêmica?

R.: Magistério.

2 – A instituição na qual você se formou

Pública

Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 20 anos

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

Ensino Médio

Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1– O seu curso foi:

integral

único período

qual período

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R.: O professor transmitia e o aluno recebia.

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R.: Objetiva.

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R.: Construtivista, isto é, o conteúdo dado em que o aluno é instigado a raciocinar para chegar ao resultado.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R.: É uma relação aberta onde o professor expõe suas idéias e o aluno faz suas críticas construtivas ou destrutivas produtivas.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R.: É uma relação excelente, pois deixo-os muito a vontade (sem libertinagem), sem aquela barreira que divide aluno-aluno, professor-professor. Pois sofri muito com isso quando fui aluna. Procuro não repetir os mesmos erros ou falhas.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R.: Avalio através da participação, interesse, no desempenho da realização das atividades, da criatividade de cada um, de suas críticas, na oralidade e provas diagnósticas e objetivas.

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos?

(Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R.: Oralidade (suas críticas a atividade), avaliação diagnóstica de cada proposta de atividade (por: texto narrativo, poético, etc.). Pesquisa sobre sua vivência e outros assuntos em questão.

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dava em sua aula?

R.: Avançar os conteúdos bem sucedidos e retomar aqueles que ainda não conseguiram assimilar.

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R.: Em minha prática sempre procuro mudanças, pois, gosto de novidades. Se dependesse de mim as aulas não seriam somente entre quatro paredes.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R.: É a evolução do aluno no transcorrer da sua vida escolar, dentro de suas fases de hipóteses em construção.

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

(x) Sim () Não

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R.: Em relação a vida escolar do aluno, pois não precisa repetir no ano seguinte o que ele já assimilou e dar continuidade na sua aprendizagem.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

- () Diminuir a evasão escolar
- () Diminuir a repetência
- (x) Melhorar os índices educacionais
- () Reduzir custos para o Estado
- () Correção de fluxo escolar
- () Outros. Qual?

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Sim, porque as atividades já não são mais só registros e que elas podem ser elaboradas e aprendidas de outras maneiras.

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R.: Sim, pois posso avaliá-los de diversas maneiras e não só numa mesma cobrança que eram as provas objetivas.

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Muitas atividades podem ser feitas no concreto, por ex: jogos, através de filmes, confecção de dicionário ilustrado, álbum de figurinhas, fotografar textos, trabalhar em espaços diferentes (fora da sala de aula)etc.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R.: Participação

Desempenho nas atividades

Interesse do aluno

Avaliação diagnóstica

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R.: Na minha opinião o principal problema é a falta de entendimento de muitos; que a progressão continuada é a evolução do aluno e não apenas passar de uma série para outra. E o outro é o mau entendimento dos pais que acham que não precisam mais se preocupar com a aprendizagem do filho, porque não há mais repetência.

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R.: Auto-estima do aluno

O professor poder dar continuidade a aprendizagem sem ter que recomeçar.

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R.: Que os educadores abrissem a mente e buscassem o novo, mudanças.

Que os pais também pudessem entender o que é a progressão.

1 – Qual sua formação acadêmica?

R.: Superior - PEC

2 – A instituição na qual você se formou

() Pública

(x) Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 30 anos. Por vídeo conferências e teleconferências.

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

(x) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

() Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1– O seu curso foi:

() integral

(x) único período

() qual período

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R.: Por vídeo conferências e teleconferências

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R.: Prova escrita.

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R.: Interação contínua; aluno produz livremente, com textos significativos e estimulando sempre os pré-conhecimentos dos alunos.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R.: Trabalhar com ^a série é alfabetizar, apoiar, proteger. Penso que atuo nesses padrões.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R.: Confiança total.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R.: Aprendizagem

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos? (Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R.: Poucas provas escritas e observação contínua

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dava em sua aula?

R.: Trabalhar as lacunas da aprendizagem

Mediação constante

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R.: Há 12 anos, quando percebi a necessidade da mudança de parâmetros.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R: Processo lógico.

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

() Sim (x) Não

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R: Não concordo com a forma como foi implantada, mas ela é válida com respaldo pedagógico.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

- () Diminuir a evasão escolar
- () Diminuir a repetência
- () Melhorar os índices educacionais
- (x) Reduzir custos para o Estado
- () Correção de fluxo escolar
- () Outros. Qual?

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R: Apenas os critérios de conceituar os resultados da avaliação.

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R: Não. A avaliação continua sendo a forma de estimar meu trabalho.

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R: Desenvolva seu trabalho como se seu aluno pudesse ser retido.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R: A avaliação não é um fim e sim um meio para que se possa retomar o processo aprendizagem.

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R.: Desvalorização do conhecimento.

Maior dificuldade no desempenho do professor.

Aumento no desinteresse por parte dos alunos.

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R: Da maneira como está, nenhum aspecto positivo. Quem sabe apenas que o aluno não precisa se estressar.

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R: Apenas um: despertar o interesse dos alunos pelo valor conhecimento.

1 – Qual sua formação acadêmica?

R: Formada em Pedagogia na Universidade de Sorocaba.

2 – A instituição na qual você se formou

() Pública

(x) Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 22 anos

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

(x) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

() Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1– O seu curso foi:

() integral

(x) único período

() qual período

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R: Era uma relação muito boa, tive professores ótimos e com muita clareza ao explicar.

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R: Através de avaliações e Seminários.

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R: Procuro sempre programar uma aula dinâmica para que os alunos não se desanime e se desinteressem pelas atividades propostas.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R: Procuo ter uma relação de amizade e respeito a todos principalmente.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R: Da mesma forma, somos amigos e consegui assim a confiança deles, havendo sempre o respeito mutuo entre nós.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R: É uma avaliação contínua, diária. Todas as atividades propostas são avaliadas.

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos?

(Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros)

R: Trabalhos em grupo, atividades individuais, pesquisas e também atividades desenvolvidas no computador.

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dá em sua aula?

R: Procuo verificar onde tiveram dificuldades em desenvolver e retomo o meu trabalho dentro dessas dificuldades com novas dificuldades com novas atividades.

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R: Essa prática que uso hoje, antigamente era diferente era acredito que mais tradicional. Eu achava que ensinar; eram todos sentados me ouvindo e depois marcando uma prova para dar um conceito.

Com o tempo e as mudanças foi percebendo que precisamos mudar e evoluir com às crianças, que hoje estão muito mais ativas e espertas.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R: Para mim, foi uma proposta implantada para que pudessem reorganizar o ensino, ampliar mais as práticas pedagógicas e diminuir a evasão e retenção.

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

(x) Sim () Não

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R: Acho que estava na hora de ter uma mudança educacional, fazendo com que os educadores também procurassem a desenvolver-se e atualizar o seu modo de ensinar.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

- Diminuir a evasão escolar
- Diminuir a repetência
- Melhorar os índices educacionais
- Reduzir custos para o Estado
- Correção de fluxo escolar
- Outros. Qual?

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R: Sim, mudou. Como eu já comentei na questão nº 10.

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R: Sim mudei. Antes era somente prova e os avaliaram de acordo com as provas. Hoje não, eles são avaliados constantemente e não somente por uma prova que sabemos de seu aprendizado mais o seu aprendizado no dia a dia.

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R: Acho que os professores deveriam ter mais orientações e esclarecimentos de como funciona a Progressão, para trabalhar com os seus alunos.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R: Penso que os alunos poderiam ser avaliados continuamente, sem marcação de provas (como existe até hoje).

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R: Acho que os professores ficaram perdidos e ainda não conseguiram se localizar. Pois quando termina o ano os alunos que ficaram com dificuldades passam para o ano seguinte e vão aprender o conteúdo da série seguinte ficando ou acumulando mais dificuldades.

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R: O professor está pesquisando mais, está dando também mais abertura para seu aluno. E os alunos por sua vez estão freqüentando mais a escola.

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R: Na minha opinião deveríamos ensinar por etapas atingidas no aprendizado.

Existem professores presos e preocupados aos conteúdos, não adianta dar todo o conteúdo e o aluno não atingir, só para dizer que todo o conteúdo proposto para aquela série foi atingido.

Me preocuparia com o aprendizado atingido e uma nova etapa de aprendizagem sem me prender com quantidade e sim com um ensino de qualidade.

1 – Qual sua formação acadêmica?

R: Normal Superior – Formação Universitária.

2 – A instituição na qual você se formou

Pública

Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 20 anos

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

Ensino Médio

Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1– O seu curso foi:

integral

único período

qual período

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R: O meu curso foi feito pela Unesp via vídeo conferência e com um tutor. A relação aluno-professor foi boa porque ela também precisava de uma boa interação com os alunos e vice-versa.

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R: Através de trabalhos e avaliações.

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R: No cotidiano procuro trabalhar com os alunos através de “projetinhos” o que está acontecendo aquela semana.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R: Procuo ser mais autêntica possível, ajudando sendo carinhosa, mas também cobrando aquilo que eu acho que eles são capazes.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R: Muito boa.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R: Gostaria que fosse melhor, mas como eles têm limites, a professora também.

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos?

(Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R: Faço a prova escrita, leitura e pesquisa como recortar palavras, produzir pequenos textos.

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dá em sua aula?

R: Como a avaliação é contínua, procura planejar atividades que eles demonstram maior dificuldade.

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R: Hoje, trabalhando com a primeira série tive que repensar em minha prática, para desenvolver o processo de construção do conhecimento e saber aplicá-los e assim ajudar os meus alunos a se desenvolverem.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R: É uma nova organização da escola e de seus educadores para que favoreça a aprendizagem dos alunos.

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

() Sim () Não

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R: Em algum momento eu concordo; aprendi a ver com outros olhos a construção da aprendizagem dos alunos. Ela nos permite a perceber que cada aluno tem o seu momento e não aquilo que queremos, pois não se trata de olhar o aluno nas diferentes matérias do currículo, mas de olhá-lo no rico e diversificado contexto da aprendizagem escolar ao longo do tempo.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

- Diminuir a evasão escolar
- Diminuir a repetência
- Melhorar os índices educacionais
- Reduzir custos para o Estado
- Correção de fluxo escolar
- Outros. Qual?

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R: Sim.

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R: Sim, hoje eu vejo do outro lado principalmente quanto aos alunos maiores, a progressão continuada para “avaliação” eles levam a sério e por isso nós professores ficamos “perdidos”

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R: Com a progressão continuada temos que trabalhar com vários níveis de aprendizagem. Respeitando sempre os conhecimentos prévios das crianças e estimulando a interação, o trabalho em grupo e a aproximação da escrita do “mundo”.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R: A avaliação tem que ser vista como acompanhamento, informação para a reformulação pedagógica, para continuidade do trabalho, para mudanças e direções mais adequadas.

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R: Eu acredito que com os alunos não reprovando foi o maior problema; não que eu ache que precise ter reprovação, mas o interesse, a responsabilidade, compromisso com a escola foi perdida tanto pelos alunos como para os pais.

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R: A reprovação para alguns foi positiva. Eu tenho como experiência minha. Eu tive muita facilidade em todas as matérias menos em Desenho e Desenho geométrico, hoje “Artes”. Fiquei reprovada na 5ª série nessa matéria. Se fosse hoje talvez eu não reprovasse.

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R: A conscientização de todos pais, alunos e professores.

1 – Qual sua formação acadêmica?

R: Sou licenciada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional.

2 – A instituição na qual você se formou

() Pública

(x) Privada

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

R.: Mais de 30 anos

4 – Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

(x) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

() Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1– O seu curso foi:

() integral

() único período

(x) qual período – período diurno/alguns dias noturno

2 – Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R: Relação baseada no respeito, mas com um certo distanciamento, uma convivência um tanto quando formal e cerimoniosa.

3 – Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R: Trabalhos baseados em pesquisas e posteriormente apresentados aos colegas e ao professor; provas escritas e orais.

4 – Como é sua aula no cotidiano?

R: Procuro ministrá-la de forma a despertar o interesse do aluno; estou procurando assuntos que enfoquem a atualidade; tento passar a ele a importância de aplicar na vida diária aquilo que aprende.

5 – Como é sua relação com seus alunos?

R: Sou exigente, mas sempre explico a razão e o porquê dessa exigência. Mostro através da minha conduta e na transparência do meu modo de ser que os respeito e a importância que eles têm como seres humanos. Tenho certeza que eles percebem que mais do que um trabalho, uma profissão, considero o que faço uma missão da qual eles fazem parte de forma valiosa.

6 – Como é a relação dos seus alunos com você?

R: À princípio, quando dos primeiros contatos eles demonstram certo receio e preocupação, mas depois com a convivência eles se dão conta que sou enérgica, que exijo disciplina, mas que também podem confiar em mim, podem contar comigo e que procuro agir com justiça e consideração.

7 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R. Minha avaliação é constante e diária, observando-os, chamando-os, à lousa, incentivando-os a que expressem suas próprias opiniões; através de atividades orais, provas escritas e trabalhos sobre o conteúdo estudado. Tomo por base não apenas o que eles não sabem, mas aquilo que eles sabem, o grau de interesse e a participação.

8 – Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos?

(Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros)

R. Os instrumentos utilizados são os mencionados acima.

9 – Após a avaliação qual direcionamento você dá em sua aula?

R. Após a avaliação faço com eles uma revisão para tirar possíveis dúvidas, para tentar sanar dificuldades antes de retomar do ponto onde havia parado.

10 – Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R. Se eu dissesse que não mudei minha prática docente estaria sendo incoerente, pois a própria vida é constituída de mudanças. Mas confesso que sou bastante conservadora, avessa a mudanças radicais e que não é sempre que tenho coragem para ousar.

11 – O que você entende por Progressão Continuada?

R. Sei que o regime de progressão continuada divide o Ensino Fundamental em dois ciclos (1ª a 4ª e 5ª a 8ª série); não há reprovação no interior desses ciclos, mas no final de cada um deles, se o aluno não mostrar um desempenho satisfatório permanecerá mais 1 ano para recuperar-se . Recuperação de ciclo.

12 – Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

() Sim (x) Não

13 – Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R. Não concordo. Penso que esse sistema não é o ideal. O aluno vai passando para as séries seguintes, muitas vezes sem ter o mínimo conhecimento necessário para isso. Os seguidores dessa linha dirão: “ele aprende com o tempo”, mas eu penso que o fato de saber que a promoção acontece qualquer que seja o resultado é um motivo a mais para o aluno acomodar-se, não valorizar o senso de responsabilidade, além do que considero injustiça em relação ao bom aluno que se esforça e procura fazer melhor.

14 – Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

- (x) Diminuir a evasão escolar
- (x) Diminuir a repetência
- (x) Melhorar os índices educacionais
- () Reduzir custos para o Estado
- () Correção de fluxo escolar
- () Outros. Qual?

15 – A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R. Acredito que a resposta dada a questão nº 10 responde esta.

16 – Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R. Embora, como já escrevi, seja avessa a certas mudanças, não deixo de constantemente me questionar sobre qual é a forma melhor para avaliar a aprendizagem dos alunos.

17 – Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R.

18 – Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R.

19 – Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R. A chamada recuperação de ciclo não alcança, na minha opinião, os objetivos a que se propõe, mesmo porque as escolas não têm estrutura para que essa recuperação se desenvolva de forma positiva: classes lotadas não permitem ao professor um atendimento mais individualizado ao aluno e as orientações técnicas deixam a desejar. As aulas de reforço também apresentam falhas.

20 – Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R. Não saberia apontar.

21 – Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R. Quem sabe se as salas não fossem tão numerosas poderia se aproveitar alguns aspectos da progressão continuada. Também manter o aluno no período integral na escola, mas com estrutura para isso (atividades diversificadas, ambiente e material apropriados, pessoas capacitadas para desenvolver, a contento, o trabalho).

1 - Qual sua formação acadêmica?

R Pedagogia Plena

2 - A instituição na qual você se formou

() Pública

(x) Privada

3 - Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 35 anos

4 - Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

(x) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

() Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1 - O seu curso foi:

() integral

(x) único período

() qual período

2 - Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R. Admirava muito os professores, pela inteligência, modo de comunicação, ensinavam com amor, sabedoria. Tinha um laço de compreensão e respeito.

3 - Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem?

R. Prova dissertativas. Não existia o (x). Seminários, atualidades e perguntas diárias.

4 - Como é sua aula no cotidiano?

R. Tento seguir o que aprendi e continuo aprendendo, mais o acréscimo de minha responsabilidade profissional. Tivemos o "Letra e Vida", muitas contribuições na nossa formação que ajudaram também nas práticas em sala de aula. Porém, muitas atividades propostas não são viáveis para situações de sala de aula, pois o número grande de alunos não possibilita a intervenção do professor nos diferentes grupos de alunos, principalmente nos grupos onde as crianças estão com maiores dificuldades. Sem falar que a nossa formação empirista é muito forte em nossas práticas e não podemos desprezar nossos conhecimentos e experiência de muitos anos e simplesmente substituir por práticas construtivistas que ainda estamos assimilando.

5 - Como é sua relação com seus alunos?

R. Compreensiva, otimista e respeitosa.

6 - Como é a relação dos seus alunos com você?

Recíproca com o que recebem, acho muito gratificante o carinho que recebo, ora as vezes preciso ser enérgica e seguir regras necessárias para que tudo saia conforme o previsto.

7 - Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R. Pelo que produzem em termos de participação durante as provas e avaliações diagnósticas dadas pelos professores, socialização com os colegas e todo e qualquer progresso observado.

8 - Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos? (Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R. Prova escrita e oral, num clima de informalidade, trabalho escrito e pesquisa, trabalho escrito e pesquisa. Estar atento para os avanços dos alunos.

9 - Após a avaliação qual direcionamento você dá em sua aula?

R. Verificar as dificuldades encontradas e retomar as lições tentando saná-las para que os alunos continuem progredindo.

10 - Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R. Foi preciso também mudar a prática pedagógica dos velhos moldes onde o professor passava os conteúdos previstos para um determinado tempo e depois ao final do mês ou bimestre aplicava uma prova para avaliar o que os alunos haviam assimilado como conhecimento. Ensinava e cobrava, com o objetivo de apenas classificar o aluno como apto ou não. (Resposta da 15).

11 - O que você entende por Progressão Continuada?

R. A Progressão Continuada é um regime adotado no Ensino Fundamental pelas escolas da rede pública estadual no ano de 1998. Prevista na Constituição de 1998, incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). A progressão continuada permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais ciclos de estudos assegurando a efetiva aprendizagem de seus alunos e o seu desenvolvimento de forma mais adequada a sua realidade efetiva social e cognitiva.

12 - Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

(x) Sim () Não

13 - Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R. Sim. O regime de Progressão Continuada faz com que os profissionais da educação, cultivem o altruísmo, buscando maneiras de levar a cada aluno ao avanço educacional indispensável ao progresso da humanidade.

14 - Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

- (x) Diminuir a evasão escolar
- (x) Diminuir a repetência
- (x) Melhorar os índices educacionais
- (x) Reduzir custos para o Estado
- (x) Correção de fluxo escolar
- (x) Outros. Qual?

15 - A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R. Sim. (Ver resposta 10)

16 - Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R. Sim, antes a avaliação era ajustada aos métodos e critérios de excelência das Instituições Escolares. Hoje com a implantação da Progressão Continuada a avaliação passou ser de crédito nas possibilidades de que todos os alunos podem apropriarem-se dos conteúdos escolares, isso a seu tempo e ritmo de aprendizagem diferentes.

17 - Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R. Que os professores realmente acreditem no progresso de seus alunos, pesquisando modos que melhor os leve a aprender, levando em conta que não há homogeneidade no grupo classe, por mais parecidas que as crianças e adolescentes sejam.

18 - Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R. Que os professores não comparem os alunos em relação ao que outros podem produzir e, sim em relação a si mesmo ou melhor ao que ele próprio pode produzir em termos do resultado esperado.

19 - Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R. A aprovação dos alunos, independente de sua aprendizagem, alunos confusos por não saber o que o regime de ciclos espera deles.

20 - Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R. Os professores se tomaram mais humanistas, ganhando impulso ao progresso educacional, Interessando mais por pesquisas e estudos a fins.

21 - Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R. Muita paciência , estudo, pesquisa, interessar pelos alunos e acreditar neles. Quanto aos alunos que se entreguem mais ao trabalho do professor. Os pais ou responsáveis não participam da vida escolar de seus filhos, muitos só comparecem à escola quando são insistentemente chamados por problemas relacionados aos filhos (excesso de faltas, recusa em executar as atividades propostas, indisciplina e problemas de aprendizagem que a escola por si só não dá conta. Com a progressão continuada os pais se tomam mais omissos quanto a aprendizagem dos filhos, pois, entendem a progressão continuada como promoção automática, e para eles não importa se o filho está aprendendo ou o que está aprendendo, simplesmente ser aprovado basta, o que é muito confortável para "pais" e "responsáveis".

1 - Qual sua formação acadêmica?

R. Pedagogia - Arte - e Mestrado em Educação

2 - A instituição na qual você se formou

() Pública

(x) Privada

3 - Há quanto tempo atua no magistério?

R.: 20 anos

4 - Em qual nível de ensino trabalha atualmente?

(x) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

() Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

() Ensino Médio

() Ensino Superior

Informações sobre sua formação acadêmica?

1 - O seu curso foi:

() integral

(x) único período

() qual período

2 - Como era a relação professor-aluno, aluno-professor?

R. Com alguns professores - aproximação, diálogo, troca. Mas havia os distanciamentos e as relações apenas formais.

3 - Na graduação como era avaliada a sua aprendizagem? R. Provas, entrega de trabalhos; seminários.

4 - Como é sua aula no cotidiano?

R. Uma luta constante em relação ao espaço e ao tempo.

5 - Como é sua relação com seus alunos?

R. De troca. Vejo neles a oportunidade de fazer o que gosto: trabalhar com Arte. Em alguns momentos tudo caminha perfeitamente e outros nem tanto. O tempo reduzido e a falta de espaço contribui para a ansiedade. A pouca experiência com adolescentes e pré-adolescentes dificulta o trabalho nas quartas séries.(a experiência sempre foi de 5 a 8 anos e ensino médio).

6 - Como é a relação dos seus alunos com você?

R. Não sei. Parece-me uma relação afetuosa, com momentos de grande interação e outros conflitantes que perturbam, exigindo mudança de posturas mútuas.

7 - Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

R. Participação em aula, através dos portfólios (troca dos portfólios, por exemplo).Roda de apreciação, autoavaliação.

8 - Quais instrumentos você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos? (Ex. Prova escrita, chamada oral, trabalhos, pesquisas e outros).

R: Observação (participação em aula), portfólios (cadernos), pesquisa.

9 - Após a avaliação qual direcionamento você dá em sua aula?

R. Quanto a observação da participação do aluno na aula procuro valorizar o espaço diante dos desafios propostos e procurar incentivar os que apresentam dificuldades ou recusas, avaliando/valorizando todas as tentativas. Quanto aos portfólios gostaria de um tempo maior para avaliá-los. A leitura dos portfólios pelos alunos (tanto na autoavaliação, quanto no aprender com o que o colega faz, é um procedimento que tem mostrado resultado.

10 - Sobre sua prática docente, houve algum momento que você mudou ou pensou em mudar essa prática. Se sim, qual foi esse momento?

R. Sim. Como a disciplina Arte se estrutura em três eixos conceituais: a leitura, o fazer artístico e a contextualização como professores de Arte na maioria das vezes tendemos para o fazer artístico em detrimento da leitura e da contextualização.

11 - O que você entende por Progressão Continuada?

R. A meu ver progressão continuada é um processo contínuo, que valoriza as experiências do aluno e suas práticas sociais. A progressão continuada avalia/valoriza os avanços e a qualidade dos conhecimentos que o aluno vai acumulando em seu percurso durante os anos de escolaridade.

12 - Você concorda com a implantação da Progressão Continuada?

Sim (x) () Não

13- Você concorda com a Progressão Continuada? Comente.

R. Sim. Evita que atitudes arbitrárias interfiram em percursos de vida de maneira negativa.

14 - Na sua opinião a Progressão Continuada foi implantada com que propósito?

- () Diminuir a evasão escolar
- () Diminuir a repetência
- () Melhorar os índices educacionais
- (x) Reduzir custos para o Estado
- () Correção de fluxo escolar
- () Outros. Qual?

15 - A sua prática docente modificou após a implantação da Progressão Continuada?

R. Não. Porque progressão continuada requer uma série de ações que implica principalmente em trabalho coletivo, não dá para falar em progressão continuada quando cada professor desenvolve o trabalho de forma isolada.

16 - Você modificou a avaliação de aprendizagem dos seus alunos após a implantação do regime de Progressão Continuada? Comente.

R. Não sei se farei uma análise equivocada. No entanto quando a Progressão Continuada foi implantada nas escolas estaduais de São Paulo os professores de Arte sentiram-se um pouco valorizados. Antes as disciplinas "importantes", Português, Matemática por exemplo, utilizavam-se das notas como armas contra os alunos. Os professores tiveram que repensar suas práticas, talvez neste momento um diálogo fosse necessário entre as disciplinas, o que infelizmente não ocorreu.

17 - Que sugestões você daria para a prática pedagógica do professor após a implantação da Progressão Continuada?

R. A progressão continuada não acontece a partir somente da prática pedagógica do professor. Esta prática democrática, inclusiva e regida pelos princípios da equidade requer uma mudança na escola pensando nas exigências educacionais de nossa época e implica a valorização do professor e uma mudança de mentalidade de todos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

18 - Quais sugestões você daria para a avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em vista o regime da Progressão Continuada?

R. Envolver a comunidade escolar interna e externa no processo ensino/aprendizagem. Como? Se a escola nos impõe limites? Com certeza uma tarefa difícil. A sugestão seria: acolher o aluno como ele é. Ele não é "outro", "é aquele" e temos que dar uma resposta para ele. Os professores devem "conversar em si", sobre os alunos, nada de isolamentos: "eu faço assim e acabou". Envolver os pais. A responsabilidade deles é vital. Tomar visível o que está dando resultado. O lado "bom" dos alunos. O lado "bom" da escola e que são muitos graças a Deus.

19 - Aponte alguns problemas causados após a implantação da Progressão Continuada.

R. Equívocos, distorções, falta de conhecimento sobre o assunto. A progressão continuada vista como processo isolado, quando é parte de uma concepção alongada de educação.

20 - Aponte alguns aspectos positivos observados após a implantação da Progressão Continuada?

R. O fato dos professores das matérias bem situadas no currículo como português e matemática por exemplo, percebem-se sem a arma da nota. Outras formas de pensar a avaliação devem ser buscadas e a postura do isolamento não dará conta. A prática isolada hoje não encontra espaço na escola. Os problemas devem ser discutidos considerando-se o que o "outro" tem a nos dizer.

21 - Quais sugestões você daria para sanar alguns dos problemas apontados por você em relação a Progressão Continuada?

R. Conhecer, compreender realmente o que quer dizer a progressão continuada o seu nível de abrangência, os benefícios que ela poderá imprimir no processo ensino aprendizagem e quais as mudanças necessárias na escola para que a progressão continuada ocorra. Muitas vezes, a forma de organização da escola já instituída, constitui entrave. Por exemplo: A implantação da progressão continuada nas escolas estaduais da rede pública de São Paulo em 1998, desconsiderou a inadequação da lógica seriada quando organizou o ensino fundamental em dois ciclos: I e II.