

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIA SILVA KNIPPEL SOTO

**O regime de Progressão Continuada e o tempo escolar: implicações no
processo de ensino-aprendizagem**

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIA SILVA KNIPPEL SOTO

**O regime de Progressão Continuada e o tempo escolar: implicações no
processo de ensino-aprendizagem**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey.

CAMPINAS

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

So78r

Soto, Flávia Silva Knippel,

O regime de progressão continuada e o tempo escolar:
implicações no processo de ensino-aprendizagem / Flávia
Silva Knippel Soto. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Débora Cristina Jeffrey.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação. 2. Escolas. 3. Avaliação escolar. 4.
Progressão continuada. I. Jeffrey, Débora Cristina, 1977-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-251-BFE

Banca Examinadora

Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey

Data da aprovação: ___/___/___

Prof. Dr. Fábio Nauras Akhras

Data da aprovação: ___/___/___

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram nessa caminhada, a todos que nem sequer por um momento duvidaram da minha capacidade, mas, que a todo momento torceram por mim.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus, que nunca deixou nada me faltar, inclusive a quem nesse mundo agradecer. Ele só colocou pessoas maravilhosas em meu caminho, e são essas que formam quem eu sou e para onde vou. E esse trabalho está nessa caminhada.

Agradeço este trabalho à minha orientadora Débora Cristina Jeffrey, que me deu todo o apoio necessário quando desejei escrever sobre o tema. Agradeço à ela por cada reunião atenciosa, por cada sorriso, por cada conversa e por toda instrução e formação.

Agradeço ao meu co-orientador Fábio Nauras Akhras, que me deu mais que um apoio mas condições para a realização de um bom estudo. Agradeço por ele sempre acreditar na minha capacidade como aluna e como profissional.

Agradeço às professoras que cederam entrevista. Que ajudaram na minha formação e expandiram os meus olhares.

E é claro, agradeço a todos os meus amigos, a minha família e ao meu amor, por sempre me apoiarem, acompanhem e me ajudarem, sempre me oferecendo muito carinho e atenção.

O sujeito da educação é o corpo. É o corpo que quer aprender para poder viver. Esse é o único objetivo da educação: viver e viver com prazer. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era “ferramenta” e “brinquedo” do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender “ferramentas”, aprender “brinquedos”. “Ferramentas” são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.(...)

Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma.

(Rubem Alves, 2001)

Resumo

Esse trabalho de conclusão de curso abrange o estudo sobre a relação existente entre as práticas avaliativas, o regime de ciclos, a progressão continuada e o tempo escolar. Em seu desenvolvimento esse estudo procura compreender melhor o sistema de avaliação relacionado ao regime de ciclos, observar os efeitos deste regime sobre o trabalho do professor e sobre o aprendizado do aluno, e entender em que medida o regime de ciclos tem transformado os processos avaliativos na escola, assim como compreender se a adoção do regime de ciclos alterou os processos avaliativos intraescolares na escola Novo Tempo. Nessa pesquisa é analisado como se desenvolve o processo avaliativo no âmbito educacional, se as estratégias avaliativas se alteraram, se a avaliação é um elemento determinante na construção das estratégias de ensino e como a avaliação afeta o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Organização escolar, avaliação escolar e ensino-aprendizagem.

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo I – Ciclos e trajetória escolar – progressão escolar: Um balanço da Produção.....	13
Capítulo II – O Regime de Progressão Continuada e os ciclos: o caso paulista.....	41
Alguns dados sobre o ensino Fundamental na Rede de Ensino Brasileira.....	48
Capítulo III – A escola em sua prática cotidiana: o regime de progressão continuada.....	56
Escola Novo Tempo.....	59
Entrevistas e Discussão: O que acontece na escola.....	63
Conclusão.....	74
Referências Bibliográficas.....	78
Sites Visitados.....	83
Anexos.....	84
Tabela 1.....	84
Tabela 2.....	85
Tabela 3.....	87
Tabela 4.....	88
Questões norteadoras para a entrevista.....	89

Introdução

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, os sistemas de ensino fundamental tem a possibilidade de se desdobrarem em ciclos, podendo adotar o regime de progressão continuada, zelando para que não ocorra prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a adoção do regime de progressão continuada não pode gerar prejuízos na avaliação.

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo realizar um estudo sobre o sistema de avaliação relacionado ao regime de ciclos, observar os efeitos deste regime sobre o trabalho do professor e sobre o aprendizado do aluno, e entender em que medida o regime de ciclos tem transformado os processos avaliativos na escola. Pois a Progressão continuada e os ciclos são núcleos de grandes discussões educacionais e geram muitas dúvidas, culpabilizações e controvérsias. Diante dessas discussões, culpabilizações e confusões educacionais (tais como compreender a Progressão Continuada como Promoção Automática) é que surgiu a problemática da pesquisa: Afinal o que de fato acontece nas escolas do Estado de São Paulo, e em qual a proporção as ações escolares vão ao encontro da Progressão Continuada e dos Ciclos?

Esta pesquisa que se realizará sobre a escola Novo Tempo (nome fictício para manter garantido o direito ao sigilo) e proporá um estudo sobre o âmbito da escola e a relação deste com o que está posto externamente à escola. Os estudos realizados sobre o tema (JEFFREY, 2007, 2008, 2011; FREITAS, 2003; MAINARDES, 2007, 2009; PERRENOUD 2001, 2004; ZABALA, 1998; BARRETTO, 2007.) apontam como e quando começou a se falar em regime de ciclos, os motivos pela escolha deste regime (um ensino mais democrático, que respeite o ritmo do aluno, um ensino que parta da premissa de que todos são capazes de aprender, uma avaliação mais formadora e menos classificatória, etc.). E é baseado nestes estudos, na análise

de documentos da Secretaria de Estado da Educação, legislação pertinentes e a partir de um estudo de caso que este trabalho pretende realizar uma pesquisa sobre o tema de avaliação no regime Progressão continuada e Ciclos.

Esta pesquisa irá se desenvolver a fim de obter um estudo de caráter qualitativo pois a mesma será desenvolvida no ambiente natural da escola onde é realizado um ensino baseado no regime de Progressão continuada e Ciclos. A pesquisa terá, como aponta Menga Lüdke e Marli André (2008), o ambiente natural como fonte direta de dados, no qual o pesquisador é o principal instrumento para coletar os dados e compreender o que acontece nesse ambiente. Segundo estas autoras o meu estudo se aproxima melhor da pesquisa qualitativa por esta vontade de retratar a complexidade do cotidiano escolar.

A escolha pela pesquisa qualitativa deve-se ao fato do desejo de analisar a prática escolar no regime de Progressão continuada e Ciclos de uma maneira mais próxima do real, procurando entender como a implantação do regime de ciclos afeta o ensino. Para poder estudar a prática dessa maneira mais próxima optou-se pelo estudo de caso como processo de indagação sistemática e crítica do objeto de pesquisa pois, segundo Helen Simons (2001), um estudo de caso é uma forma de investigar um fenômeno atual em seu contexto autêntico, contexto real, é uma indagação empírica no qual os limites entre o fenômeno e o contexto não são tão evidentes.

É importante estabelecer a distinção entre os tipos de estudo de caso, pois cada um levará a um tipo de investigação, os métodos irão se diferenciar. Na conjuntura desta pesquisa o estudo de caso tem três fases: a primeira delas exploratória, na qual se fará o exame de literatura pertinente que dê subsídios para o estudo assim como para a coleta de dados; a segunda fase é a da coleta de dados, sendo esta uma fase mais sistemática (mesmo que as entrevistas sejam mais abertas o método de coleta de dados é sistemático); e por fim a interpretação dos dados e a elaboração do texto.

A finalidade do estudo de caso, como aponta Lüdke e André (2008), é retratar uma unidade em ação. Estudar um caso em ação pode, segundo Simons (2011), dar ideias de relevância universal. No estudo de caso os dados não estão estruturados, a análise é qualitativa e o objetivo do mesmo é compreender o próprio objeto de estudo. Assim é preciso levantar uma quantidade significativa de informações detalhadas quanto no campo a fim de melhor retratar e analisar a implantação do regime de ciclos.

A pesquisa que se desenvolve nas próximas páginas deste documento procura entender como o caso ocorre e por quê, entendendo que um estudo de caso não pode ser generalizado, mas entendendo que o mesmo é multidimensional e historicamente situado. Um caso não representa o todo, no entanto, a partir do estudo de caso na escola Novo Tempo que pretender-se-á uma aproximação com a prática escolar no regime de ciclos numa representação singular da realidade, a fim de tornar mais claro a forma como o coletivo escolar está interpretando o regime de Ciclos e Progressão Continuada, e como as avaliações estão sendo afetadas por estas interpretações. Afinal Helen (2011) já assinala que o objetivo do estudo de caso é compreender o próprio caso e não generalizar toda uma população.

De acordo com Lüdke e André (2008) habitualmente são usados três métodos na investigação que parte do estudo de caso, dentre eles a entrevista e a análise de documentos. Esta pesquisa realizará entrevistas por concordar com as autoras quando estas dizem que é com a entrevista que se cria a possibilidade de chegar ao núcleo dos temas do caso com maior profundidade e rapidez, sendo possível também sondar as motivações dos entrevistados, fazer perguntas diretas e compreender o caso de acordo como pensam os mesmos. Entrevistas são um meio de interpretar as políticas e os programas através das perspectivas de quem os aplica, as pessoas são as protagonistas, elas quem interpretam o contexto do estudo, as necessidades e a sua própria experiência. Lembrando sempre que, “Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou

sente o entrevistado” (LÜDKE, M. ANDRÉ, M. 2008. p.36), na entrevista além do que é verbalizado o silêncio precisa ser observado, os gestos, as expressões, a entonação da voz, as alterações de ritmo e entusiasmos. E ainda assim o cuidado com os dados obtidos, analisando-os e validando-os com outras fontes de estudo.

Dos três tipos de entrevistas propostos, pelas autoras acima citadas, a entrevista semi-estruturada foi a escolhida para desenvolver esta pesquisa. O caráter da pesquisa semi-estruturada é ser uma entrevista mais longa, cuidadosa, com um roteiro e, no entanto, com grande flexibilidade para interrogar o entrevistado sobre o tema.

Também foi feita análise de documentos da escola para poder compreender melhor o local de estudo, para poder comparar com os dados obtidos nas entrevistas, para aprofundar o estudo e validá-lo.

As estratégias serão metodológicas serão: entrevistas com duas professoras da escola que lecionam no Ensino Fundamental I da escola Novo Tempo, com a finalidade destas entrevistas levantarem dados sobre como estas pessoas encaram o regime de Progressão e Ciclos, o que cada uma delas pensa sobre ele, se acredita ter havido mudanças no que diz respeito ao ensino e a avaliação neste novo regime, e principalmente entender o que acontece na prática cotidiana dessas professoras. Procurarei compreender, de algum modo, o que se supõe que seja ensinar e aprender no regime de Ciclos e Progressão Continuada dentro dessa escola.

O interesse é revelar alguns aspectos educacionais que acontecem no cotidiano escolar e que, ao serem estudados, tornam possível encontrar maneiras, e/ou estratégias, que visam aumentar a qualidade do ensino. Aspecto que se faz de extrema necessidade e importância visto o valor de uma educação de qualidade na sociedade contemporânea para que haja a possibilidade de uma transformação social que nos coloque em igualdade de direitos ao mesmo tempo que nos dê o direito de sermos diferentes.

No desenvolvimento desse trabalho foi realizado um estudo que teve como finalidade compreender se a adoção do regime de ciclos alterou os processos avaliativos intraescolares na escola Novo Tempo, pois “Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação, posto que o ponto de vista já não é seletivo, já não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as capacidades” (ZABALA, Antoni. p.197).

Além disso, essa pesquisa procura entender se os processos avaliativos inseridos no regime de ciclos se alteraram ou se se manteve o mesmo caráter classificatório anterior. A pesquisa estuda e analisa como se desenvolve ou não o processo avaliativo no âmbito educacional, se as estratégias avaliativas se alteraram, se a avaliação é um elemento determinante na construção das estratégias de ensino e como a avaliação afeta o processo de ensino-aprendizagem. Principalmente, essa pesquisa analisará a relação entre as práticas avaliativas, o regime de ciclos, a progressão continuada e o tempo escolar. Para isso esse documento se subdivide em três capítulos.

O primeiro capítulo realiza um estudo sobre o tema, procurando situar o estudo, o leitor e embasando a pesquisa. O Segundo capítulo faz uma análise do caso paulista, ou seja, versa sobre a legislação e os documentos que regem o ensino no Estado de São Paulo. Por fim, o terceiro capítulo é uma descrição e uma análise da pesquisa em campo, nele estão contidas as informações sobre as entrevistas e a partir delas é realizada uma discussão sobre o tema desse trabalho.

Capítulo I – Ciclos e trajetória escolar – progressão escolar: Um balanço da Produção

Neste presente capítulo pretendo esclarecer um pouco sobre o ensino sob o regime de ciclos, a progressão continuada, e sobre as implicações do regime de ciclos sobre a avaliação, o ensino e aprendizado. O trabalho nasceu da inquietação acerca das diferenças existentes na escola. Os níveis de ensino diferentes e principalmente os aprendizados diferentes. “O fracasso escolar não é uma fatalidade” (CRESAS, 1881). Por que alguns alunos repetem de ano? Por que há exclusão da escola e na escola? O que a sociedade tem a ver com isso? Como enxergam as pessoas o ensino neste país? As inquietações eram muitas e este documento é apenas o primeiro passo da minha caminhada em busca de respostas que desvelem o ensino e que de alguma forma possam fazer parte da construção de uma transformação no ensino em busca de um ensino de maior qualidade para todos.

O termo ciclo refere-se a uma série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada, ou seja, um fenômeno periódico acontece durante certo espaço de tempo. No dicionário Priberam¹ uma das designações é que o ciclo é uma “subdivisão do ensino básico”. O ciclo sobre o qual esta pesquisa se debruça é caracterizado por uma organização do tempo escolar na qual se coloca a política de não reprovação dentro de um conjunto de anos, mas que não necessariamente seja sempre assim, os ciclos aglomeram o tempo dado para o estudo e podem ser organizados por um conjunto de séries, pode haver reprovação dentro dos ciclos que se mantêm em séries, pode-se reprovar ainda por um número muito grande de ausências às aulas por parte do educando (frequência inferior a 75%), e ainda há a reprovação aprovada pelo conselho de classe quando o coletivo julga necessário. Segundo Fernandes (2009) “(...) não há no Brasil uma única concepção para ciclos, e as diversas justificativas para sua implementação se dão por várias vias: política, pedagógica, teórica.”, mas, nas mais variadas

¹Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/>. Acesso em 23/07/2012.

denominações, “(...) existe algo de comum que unifica tais conceitos: a concepção de tempo

escolar mais alargado e as consequentes reestruturações do conhecimento em sua funcionalidade, concepção, organização e sequenciação no currículo escolar.” (Fernandes, 2009, p.84).

O termo ciclos surgiu no Brasil, segundo Mainardes (2007), em 1984 no estado de São Paulo com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização -CBA que, segundo Jeffrey (2011), tinha intenções de reestruturar os sistema escolar e visava a redemocratização do ensino. O ciclo é, segundo Jeffrey (2011), uma organização da aprendizagem que se desenvolve na ação, sem necessariamente determinar um tempo específico para aprender.

Desde 1918 já se discutia sobre a promoção automática pois alguns já criticavam a reprovação. Alguns autores (Freitas 2003, Fernandes 2009, Mainardes 2007, 2009 e Perrenoud 2001, 2004.) defendem a organização de ciclos como algo mais complexo, como uma organização do tempo que rompa com o que já estava colocado e que proponha uma ruptura, uma possibilidade de superação. Por esse motivo os ciclos são tratados nesses estudos como “(...)uma versão da escolaridade sem retenções ou o mínimo delas.” (Fernandes, 2009, p.85). Ou seja, no cerne da criação do termo *ciclos*, para designar uma subdivisão do ensino básico, o desejo era de que a retenção não tivesse mais um papel essencial na educação, papel esse usado seja para garantir que alguns alunos fossem excluídos, seja para garantir que aqueles que estão avançando continuem o fazendo, seja para punir ou motivar no âmbito educacional. Ainda que saibamos das reprovações que ocorrem no Ensino na organização por ciclos este presente capítulo retoma os anseios de sua criação e assim tenta ressaltar a importância dos outros aspectos presentes aqui, como a avaliação, a não retenção e a progressão continuada.

A política de ciclos pode ser encarada como uma oportunidade e um desafio para repensar o papel da escola, do professor, do coletivo escolar, e trabalhar na construção de um modelo de escolarização mais adequado às necessidades dos alunos da rede pública de ensino, buscando também desenvolver um ensino mais flexível na mesma medida que significativo, que vá ao encontro da vida, dos desejos e necessidade do grupo que trabalha.

O regime de progressão continuada está implementado desde 1998, como uma medida para viabilizar a universalização do ensino fundamental. Progressão continuada é o modo como esse aluno é avaliado, se ano a ano, ou se ele terá um tempo maior para o seu aprendizado, para ser avaliado. É o período sem avaliação com intenção de retenção. O termo progressão nos remete ao significado de algo que tem o seu desenvolvimento graduado e ininterrupto, e que provavelmente, quando se pensa em educação, progressão tem relação com o contexto, com a vida, com o desenvolvimento do ser humano. Nos leva a pensar o ser humano como um todo, sem que as parcelas que o constroem sejam excluídas, mas considerar que sempre se parte de algum lugar, entra-se em movimento, desenvolve-se e vai se encontrando em outros lugares.

Essencialmente na escola se aprende e se ensina, no entanto cada grupo escolar (composto por professores, alunos, pela gestão e pela comunidade) reivindicará diferentes aprendizados, por serem diferentes de outros grupos, por estarem em um ambiente diferente, em um tempo histórico diferente, por vivências individuais ou coletivas, por experiências e oportunidades, etc. Cada grupo, fazendo parte ou não do sistema de ciclos, percorrerá um caminho único. Segundo a Prof. Dra. Elba de Sá Barretto (2006), a educação deve desenvolver um processo pedagógico que tenha como base a colaboração, a capacidade de conviver, aceitar, respeitar e valorizar o outro nas suas diferenças.

Na proposta do regime de ciclos o que muda é que em uma escola na qual as cobranças, os horários, o planejamento e os dias não eram tão fixos, trabalhando sempre a

partir de um modelo básico e único de ensino-aprendizagem-avaliação, agora se tem uma maior possibilidade de um trabalho mais diferenciado, inclusivo, humano e social.

O sistema de ciclos abre um novo espaço para a imaginação, para a criação e para a transformação. Mas para isso é necessário investir em formação, ou seja, para produzir uma educação de qualidade deve-se formar com qualidade os educadores. Jeffrey (2011) argumenta que a “(...) a autonomia da escola, sem a aplicação de recursos, não é suficiente para garantir o trabalho com os alunos heterogêneos e para capacitá-los no desenvolvimento de atividades diversificadas.” (Jeffrey, 2011, p.203-204).

Formar para que, como aponta Freitas (2003), a relação pedagógica não seja baseada na exploração e assim como também não seja baseada na aceitação da mesma. O regime de ciclos abre uma nova oportunidade diferenciada para se formar o aluno autônomo, crítico e participativo. O autor diz que a escola deve ser o palco para uma aprendizagem que forme estudantes construtores de um novo mundo, de novas relações.

A proposta do regime de ciclos, segundo Mainardes (2007), visa à diminuição da seletividade do sistema escolar, melhorar a “eficácia” do mesmo, e melhorar a qualidade de educação. Para ele o primeiro benefício dos ciclos refere-se ao afrouxamento das regras de sequenciamento. Quando se elimina a reprovação dentro do ciclo os alunos tem mais tempo para aprender, e segundo Mainardes (2007), geram-se condições para um ensino e um aprendizado mais contínuos no seu processo. Para esse autor os ciclos devem ser organizados de maneira a garantirem a maior flexibilização do tempo possível, aumentando assim as possibilidades de se poder promover um ensino diferenciado que permita que o aluno trace os caminhos próprios necessários para que este consiga alcançar os objetivos colocados no início como metas para esse determinado ciclo.

Segundo Philippe Perrenoud (2001), dentro do regime seriado o funcionamento particular do sistema escolar é quem define que haverão bons e maus alunos, eles são

naturalmente crianças que vão ter sucesso ou não. Para Perrenoud (2001), quando um aluno não consegue alcançar os objetivos propostos pelo ensino em um ano essas diferenças se acumulam e começam a aumentar. Alguns professores e educadores defendem que o que falta para ensinar estes alunos é um tempo maior, no entanto após um estudo detalhado sobre o tema cheguei à conclusão de que apenas um tempo maior não é o suficiente sem que se dê estrutura para que se desenvolvam novas estratégias de ensino.

Jefferson Mainardes (2009), também fala a respeito da necessidade de as diferenças individuais serem respeitadas no processo de ensino-aprendizagem. Baseado nas ideias de Bernstein, Mainardes revela que o processo de aprendizagem implica na aquisição de regras de ordem social, e as regras que estão postas sugerem regras de sequenciamento e por conseguinte um compassamento (ritmo). Há uma conduta apropriada sobre a relação pedagógica. Sobre isso nos alerta Luis Carlos de Freitas (2003), segundo ele há uma lógica posta no sistema seriado que acompanha a lógica social. Para ele é necessário romper com essa lógica seriada, com essa crença de que todos devem se enquadrar nas mesmas regras e padrões, pois a lógica seriada está posta para excluir alguns alunos sempre. É preciso ir contra uma lógica que restrinja o acesso ao conhecimento, que determine, no sentido de limitar, possibilidades.

O ensino é um sistema em plena ação que tem por característica formar pessoas, e assim também a possibilidade de transformá-las. Por de trás do ensino há um currículo real e um currículo oculto, como aponta Perrenoud (2004), há normas escritas e não escritas que balizam o percurso escolar. Segundo este mesmo autor por conta do currículo até mesmo o fracasso escolar já está ‘programado’. Para ele não adianta desenvolver um sistema de progressão continuada e uma proposta de ciclos sem atacar os princípios que subentendem o currículo da educação fundamental.

Os que chegam ao sistema escolar possuem diferenças iniciais, as crianças não partem do mesmo ponto de aprendizado, elas não dispõem dos mesmos recursos para avançar, e neste momento passam por um ensino e no final o que resta? Desigualdades ou diferenças?

O sistema escolar é único, e forma basicamente da mesma forma a todos aqueles que chegam a ele. Quando se institui um padrão, há um currículo, uma legislação, uma cultura dominante, etc., assim alguns que estão mais próximos e mais familiarizados com esse padrão tendem a ser privilegiados, enquanto os demais que encontram dificuldades para padronizar-se ao ensino são penalizados. Ou seja, toda estratégia de ensino, toda situação de aprendizado que seja proposta ou imposta a todo um grupo será inadequada para uma parte desse grupo, seja pela familiaridade, pelo interesse, pela zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978) ou pelas diferenças individuais. Por esse motivo as situações de ensino-aprendizagem devem ser diferenciadas.

Mainardes (2007), ainda falando sobre as diferenças iniciais e as barreiras e/ou dificuldades encontradas pelos educandos, ressalta o fato da existência de dois locais de aquisição de conhecimento, que são a escola e o lar, segundo o autor para as crianças mais desfavorecidas, muitas vezes, não existe um segundo local. Na verdade sabemos que a escola e o lar não são os únicos fatores na aquisição do conhecimento e do desenvolvimento, o que nos cerca nos ensina e nos (trans)forma em todos os lugares a que visitamos. O autor tem a intenção de nos alertar sobre a inexistência, muitas vezes, de um apoio extraescolar, de oportunidades de ensino-aprendizado que extrapolem o ambiente institucional. As oportunidades educacionais devem extrapolar a sala de aula. Proporcionar infraestrutura na instituição já é uma reivindicação dos educadores e dos educandos, mas ocorre que também há a necessidade de reivindicar por uma infraestrutura social que permita tanto aos educadores e educandos acesso à novas experiências e aprendizados, que permita acesso ao conhecimento, que garanta para eles o direito de serem reconhecidos como agentes

educacionais, que precisam mais ainda do que uma escola de qualidade, necessitam de toda uma infraestrutura na cidade que os permita continuar aprendendo quando não estão presentes na sala de aula, para que continuem a sua progressão individual e que esta não esteja restrita apenas para aqueles que já são mais privilegiados.

Freitas (2003), ao argumentar a favor do regime de ciclos, aponta que ao submeter os diferentes ritmos dos alunos a um tempo único de aprendizagem o que temos como resultado será a diferenciação dos desempenhos. Para unificar os desempenhos o autor coloca que deve-se diversificar o tempo de aprendizagem, permitir que cada aluno avance de acordo com o seu próprio ritmo.

A lógica dos ciclos parte da premissa de que é preciso mudar algo para que seja possível democratizarmos o ensino, a escola e o acesso ao conhecimento. Segundo Mainardes (2007) um dos obstáculos para que também o ensino e o aprendizado seja uma prática democrática é o fato de o regime ter sido implantado sem que houvesse uma real participação do coletivo escolar em sua construção. Assim poucos são os profissionais que estão familiarizados com a forma de trabalho contida na proposta ciclada de ensino. Na qual a abordagem é centrada na criança. E que está diretamente ligada a um caráter imediatista de transformação, ou seja, segundo os autores estudados (Barretto 2006, 2007, Freitas 2003 , Fernandes 2009, Mainardes 2007, 2009e Perrenoud 2001, 2004.) a proposta ciclada precisa entrar em prática (na prática cotidiana do ensino, não somente na proposta) o quanto antes em todas as instituições para que haja efetiva transformação, para que haja mudanças que olham para o aluno como indivíduo único com o direito garantido ao ensino. A necessidade é de todos os que estão frequentando a instituição no momento, não há tempo hábil para ficar estudando e especulando por longos anos e deixar que se formem gerações e gerações de desigualdades de aprendizado. Boudieu (1996) já refletia sobre o assunto das diferenças entre os alunos:

“Para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais; em outros termos ao tratar todos os ensinados, por mais desiguais que eles sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura.” (1966, apud Perrenoud, 2001, p. 66)

Na prática, diferenciar o ensino é olhar para este aluno que é sujeito único, particular, compreender que ele necessita de informações, explicações, atividades, e um ensino que consigam alcançá-lo nas suas diferenças para que não permaneça ou aumente as desigualdades. Como os alunos são diferentes é proveitoso oferecer aos alunos situações de aprendizado diferentes também, segundo Perrenoud (2001) deve-se oferecer essas situações diferenciadas sempre que for necessário.

Os alunos possuem desigualdades de desenvolvimento intelectual, de capital cultural e linguístico, de competências escolares, de condição e acesso. Não se pode mais ignorar tantas desigualdades, e não se pode confundi-las com as diferenças. Pois como ressalta aos autores Bourdieu (1966) e Perrenoud (2001), basta um tratamento pedagógico perfeitamente igual para todos para que se construam as desigualdades de aprendizado. Infelizmente, segundo Perrenoud (2001), da maneira como o ensino está colocado esta igualdade no tratamento pedagógico só tem favorecido os já mais favorecidos.

As oportunidades educacionais, segundo Jeffrey (2011) baseando-se em Torres (1994), quando não colocadas como direito de todos levam à “possibilidade de oportunidade nenhuma ou de oportunidades muito diferenciadas, que ressaltam, dessa forma, as diferenças já existentes”. Ou seja, quando o regime de ciclos abrange uma proposta de democratizar o ensino, fazendo do ensino não só um direito de acesso e permanência, mas de igualdade de condições de acesso e permanência, avançando na geração de oportunidades educacionais e humanas, esse regime traz como consequência um ensino capaz de permitir que todos os alunos tenham sucesso escolar, que todos tenham acesso a uma formação humana que vai

além do conteúdo e que trabalha desde a sua origem com a preocupação com o bem-estar do coletivo, caminhando para uma sociedade que valoriza o desenvolvimento de todos, buscando sempre a melhor maneira de garantir que as ações realizadas sempre considerem as pessoas e o seu meio.

É evidente que o ensino não será transformado e democratizado apenas com um professor ou apenas com o trabalho dos docentes, tão pouco o ensino será transformado por conta de um regime. Na proposta de ciclos um dos pontos que mais aparecem no corpo do texto é o trabalho coletivo, não só entre os docentes, mas entre todos os sujeitos da e na escola. A luta tem de ser organizada em todo o sistema de ensino, por todos que fazem parte dele para que assim possa haver realmente uma transformação verdadeira.

Lutar para uma transformação no sistema educativo que permita uma pedagogia diferenciada vem acompanhada de um rigor da determinação dos objetivos a serem alcançados, um rigor no planejamento do ensino, um planejamento do tempo, uma metodologia adequada e flexível se necessária, junto a uma gama de estratégias de ensino e um olhar atento sobre o outro. Novamente citando Perrenoud (2001), “Diferenciar é dar aos alunos mais desprovidos ocasiões de aprender, de agir e de interagir” (Perrenoud, 2001. P. 142), ou seja, segundo o autor as metodologias que alcançam os alunos mais favorecidos são aquelas que já estão postas na escola, para estes alunos tudo está claro, já está feito, e para os mais desfavorecidos tudo está para ser feito. Portanto a indicação é que se proponha no âmbito educacional um ensino mais diferenciado, um ensino que atenda à necessidade de todos e não apenas de parte dos alunos.

Pensar em um ensino democrático não é apenas um interesse social mas, também, econômico, o fracasso escolar é um entrave para o desenvolvimento econômico. Há uma necessidade de que os alunos não sejam excluídos do processo de ensino, para que assim possam fazer parte do desenvolvimento da ‘sobrevivência’ da humanidade.

O regime de ciclos é uma proposta de organização do tempo, e junto à proposta de Progressão Continuada, sugerem um ensino e uma educação não excludente, não seletivo, uma educação que procure garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola para aprender, e aprender algo que lhes seja significativo, significativo para todos eles. O tempo na escola a partir deste regime se torna mais flexível, o aluno não tem apenas um ano letivo para aprender tudo o que lhe foi proposto e mostrar isso. A partir dessa flexibilidade a aprendizagem pode ser o que ela é, um processo contínuo, se, é claro, a proposta for levada a sério e as intenções educacionais caminharem junto aos interesses humanos. Um ensino no qual as diferenças são atendidas e não mais meramente excluídas ou desfeitas, o que não se deseja são desigualdades nesse processo, é esperado que seja dado ao aluno o direito deste ter um percurso de aprendizado singular toda vez que isso se mostrar necessário para o aprendizado do indivíduo, podendo construir um ensino mais eficaz. A escola disposta em ciclos, mas que também conhece a proposta desse ensino mais democrático e inclusivo buscando a sua melhor execução, reconhece a pluralidade e a diversidade cultural dos seus integrantes e as incorpora, ou seja, leva em consideração essa pluralidade assim como as diferenças na sua dinâmica pedagógica, reflete as intenções do currículo nos objetivos, no Projeto político pedagógico, nos processos de ensino-aprendizagem.

Zabala (1998) salienta que se o ponto de partida do ensino for a singularidade de cada aluno se torna impossível estabelecer níveis universais, os padrões caem quando se olha a individualidade, é dada visibilidade a diferença e apenas isso, mas quando se olha para a singularidade de cada um, o que subentende reconhecer o outro, a visibilidade dada à diferença vai ao encontro da compreensão de que padrões e universalidades não são válidas para todos no âmbito educacional, e é para todos que devemos ensinar. Estar preparado para atender a diversidade dos sujeitos com uma diversificação pedagógica é premissa do ensino.

As classes acabam por se tornarem mais heterogêneas quando todos estão incluídos nela, segundo Mainardes (2009) esse fato amplia as possibilidades de interação em sala de aula, assim como se ampliam as experiências. Em seu livro o autor escreve que “(...) a escola em ciclo permitiria alterar o foco de transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo.” (Mainardes, 2009. P. 15), e quanto maior a quantidade de experiências, de diferenças e de necessidades, maior serão as oportunidades de aprendizado e de ensino. Pois em uma escola onde todos são agentes educacionais, por todos possuírem um papel ativo na educação, o papel de educador desponta de todos. Todos educam e são educados, quanto maior as diferenças e menor as desigualdades maior as oportunidades de enriquecimento do conteúdo, maior é a gama de aprendizado, maior e mais plural a formação humana.

Outro fator de relevância para Mainardes (2009) é o fato de a reorganização do tempo sugerida na proposta do regime de ciclos não se tratar realmente de dar mais tempo para o aprendizado, e sim como aponta Lima (2000) dar tempo adequado a todos os alunos. Considerando que nem todos aprendem no mesmo ritmo é justo considerar que os percursos de aprendizado sejam diversos, e que portanto sejam esses percursos adequados para aqueles alunos que estão na sala de aula.

Um dos potenciais do regime de ciclos é, segundo Mainardes (2009), dentre outros, o de “(...) impulsionar um processo de revisão profunda das concepções de homem, mundo, sociedade, educação, conhecimento e papel da escola (...)” (Mainardes, 2009. p. 67-68). Outro fator no qual o regime de ciclos tem o potencial de influenciar é quanto à revisão do papel da escola e do conhecimento. A escola trabalha com sujeitos que estão em constante transformação e mutação, por esse motivo é seu dever estar também em movimento a fim de acompanhar a sociedade e assim fazer parte da vida, sem se tornar algo estranho a ela, algo a parte na qual os sujeitos não se identificam.

Nesse sentido de não separar a vida e a escola, mas tomar a escola parte da vida, sendo a escola cheia de vida, cabe ressaltar que os agentes que trabalham nessa instituição, os profissionais da educação, não aderem pura e simplesmente ao que chega até eles, estes são sujeitos dotados de culturas e histórias particulares, e é a partir deste sujeito que o ensino caminha, ou seja, toda e qualquer proposta de ensino ou de organização do mesmo vai passar por um sujeito receptor que é singular, e este vai resignificar e adequar a proposta à sua realidade educacional. Isso vale também para os alunos, que também são sujeitos históricos e sociais, o ensino e a avaliação devem levar em conta esses aspectos, e essas são as pretensões do regime de ciclos.

Mesmo que a proposta pareça um tanto quanto à parte da sociedade, ou utópica aos olhos de alguns, Mainardes (2009) descreve que:

A escola, isoladamente, não é um agente de transformação social. Assim, a implantação de mudanças apenas na escola e no sistema educacional não é suficiente para alterar o quadro de crise social ou para eliminar todas as desigualdades e desvantagens determinadas pela condição social. No entanto, a escola deve fazer o possível para tornar-se menos segregadora (...) (Mainardes, 2009. p. 94).

Os ciclos tem um potencial de permitir essa diferenciação no ensino proposto por Perrenoud (2001 e 2004), podendo individualizar os percursos sem necessariamente gerar desigualdades. Os ciclos foram implementados no sistema com o intuito de, dentre outras coisas, respeitar o ritmo de aprendizado do aluno, independente da idade como ocorria no sistema seriado, pois nem todos se desenvolvem e aprendem no mesmo ritmo, nem todos tem facilidade ou dificuldade em tudo.

Perrenoud (2004) acredita que os ciclos são uma oportunidade a ser aproveitada para que se possa combater o fracasso escolar e, segundo ele, aprimorar também a profissionalização do ofício de professor e as mudanças necessárias a serem realizadas na escola. Uma escola que olhe para o indivíduo e que batalhe no sentido de ir contra o fracasso escolar tem que ir ao encontro de meios que auxiliem o aluno. Nessa escola tem que haver

vontade, deve-se encarar a realidade e tornar inadmissível que alguns alunos tenham êxito e que outros sejam excluídos do sistema e no sistema escolar. Esta é uma tarefa árdua, que exige de cada educador (e por educador tomo todos aqueles que se preocupam com a educação ou se denominam como tal) uma ação educativa coerente, contínua, pertinente, reflexiva e de muita qualidade. Sem esquecer, é claro, que o trabalho de educador não pode ser um trabalho solitário, se há a ambição de uma transformação verdadeira o coletivo deve estar empenhado e (in)formado para assumir a responsabilidade de trabalhar por uma educação democrática.

No regime de ciclos e de progressão continuada o aluno, muitas vezes acaba por permanecer na escola e assim este ganha visibilidade, antes o aluno era excluído, os alunos evadiam, agora permanecem lá incomodando como antes não faziam no regime seriado no qual o sistema podia retê-los ou levá-los a evadir, esses alunos permanecem na instituição, exigindo tratamento pedagógico adequado. Essa é outra possibilidade oferecida pela proposta de ciclos e pela progressão continuada apontada por Freitas (2003), que refletem um processo de luta e resistência. Freitas (2003) denomina essa visibilidade como denúncia, de que o sistema seriado excluía e fracassava mas ocultava os resultados por manterem na escola apenas os alunos que aprendiam, e agora esses alunos permanecem e exigem mudanças pedagógicas.

Para haver qualidade é preciso entender, para entender é preciso avaliar, e não só avaliar, mas analisar os resultados da avaliação e a partir daí reiniciar a prática. Avaliar para compreender, e não para determinar o valor de algo, mas também, talvez, para poder conhecer o valor dado a esta situação ou ao conteúdo, seja por parte do avaliado ou por parte do avaliador.

É por conta dessa característica da importância da avaliação na prática educacional (e não exclusivamente nela) que este trabalho sobre o regime de ciclos e progressão continuada ocupa-se de analisar mais profundamente a questão da avaliação, pois é a partir de uma

avaliação bem feita, em todos os âmbitos e de maneira rotineira que é possível a construção de um ensino de maior qualidade e, se houver a intenção de, um ensino para todos. Schön (SHÖN, 1983, 1987, 1991), já falava desta necessidade de formar especialistas que refletem e não meramente executam, melhorar é uma ação contínua que não tem fim.

Mas afinal o que são ciclos no Estado de São Paulo, o que está posto para nós educadores e educandos desta região? Segundo o Conselho Estadual da educação, ciclos:

Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade-série e da melhoria da qualidade de ensino (INDICAÇÃO CEE-SP08/97- Relatório - p.7).

O ciclo é concebido como uma sequência de séries (do antigo modo seriado) que formam um todo dentro deste aglomerado de séries não há mais reprovação da maneira como estava posto no sistema seriado, a reprovação ocorre apenas em casos extremos como ressaltado no começo desse capítulo. Assim os alunos tem maior flexibilidade e um tempo maior para poderem acompanhar o seu próprio desenvolvimento sem que a preocupação primeira seja a reprovação no final de cada bimestre, semestre, ou ano letivo.

A proposta de ciclos e de progressão continuada induzem uma nova organização do tempo escolar, uma aproximação maior com o aluno, para uma neutralização do fracasso escolar. Então se diferencia não o tempo da formação, mas sim o modo e a qualidade do tempo de acompanhamento para cada aluno, e desta maneira, segundo Perrenoud (2004), será possível à diversificação dos percursos de formação, de uma maneira individual e não desigual.

Em seus estudos Gálvez (2011), comprova que não há relação direta entre a quantidade do tempo de ensino e o rendimento escolar, o que influi diretamente no rendimento do aluno é a qualidade do tempo empregado. A proposta de ciclos permite uma maior flexibilidade no planejamento, uma continuidade no trabalho, uma coerência maior no ensino, afinal na vida as

etapas não estão separadas claramente, o aprendizado é em muitos momentos simultâneo e de acordo com as necessidades atuais.

Os ciclos são, em tese, uma ruptura radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação realizadas pela mesma. Para isso carece, segundo Mainardes (2007), uma reestruturação profunda do sistema escolar no que diz respeito à formação, à formação continuada, ao currículo, à metodologia, à avaliação, à organização e gestão, dentre outros fatores.

Trabalhar no sistema ciclado viabiliza uma ação educativa coerente por conta do tempo maior que é dado para este aluno aprender, tempo este que não foi aumentado em horas, mas que foi reorganizado de maneira que permita que o aluno possa ter respeitado o seu ritmo de aprendizado sem ter que cumprir prazos padrões tão fixos.

Aliás, se na verdade o tempo fosse maior, no sentido de mais horas ou mais dias, isso não necessariamente resultaria em um rendimento escolar melhor. Ainda há de se pensar na incompatibilidade de mais tempo na escola (e não um tempo diferenciado), aumentar a carga horária afeta o sistema como um todo, os professores, os alunos e a comunidade. O tempo que já está colocado é que deve ser aproveitado de maneira a considerar as diferenças entre os alunos, oferecendo-lhes uma pedagogia que os considere também, que não os deixe para trás, que busque incessantemente estratégias para reduzir o fracasso escolar e a exclusão. Uma pedagogia que tenha por meta levar todos ao êxito.

Com o regime de ciclos e a progressão continuada desaparece, em tese, aquele percurso único, igual e imposto. Dá-se mais autonomia a equipe escolar para trabalhar com esse tempo que está colocado, pois os estudos realizados por Crahay (1996, 1997), indicam que apenas prorrogar a escolaridade não produz muitos efeitos, ou seja, cabe a nós diferenciarmos o tempo que temos para conseguir democratizar o ensino. Por diferenciar, de acordo com o

Perrenoud (2001), é quando este fala que é conseguir de alguma forma colocar todos os alunos em uma situação de aprendizado ótima.

Os ciclos e a progressão continuada tem de vir acompanhados de mudanças no funcionamento pedagógico e didático da escola, tem que haver mudanças na maneira como se avalia e no sentido dado à esta avaliação. O trabalho nesse regime requer uma cooperação maior entre os professores, um objetivo claro. Para isso os professores precisam de uma formação e um apoio institucional que contemplem o entendimento do regime ciclado. A alteração na estrutura é só uma brecha para que as mudanças ocorram, portanto só isso não é o suficiente, as relações dentro da escola precisam acompanhar a mudança na estrutura.

O sentido da proposta de progressão continuada discutido por Mainardes (2009), diz respeito apenas a uma ruptura parcial com o antigo sistema de escola seriada, pouco considerando as mudanças que devem ocorrer na organização da escola, no sistema escolar de maneira profunda. Sendo considerada ainda, a proposta, um importante marco para diminuir a reprovação e a evasão, mesmo que ainda não se atente para as exclusões que permanecem no interior da escola.

No regime de ciclos no qual a progressão continuada está presente a proposta é que algumas situações de ensino se alterem. Criam-se situações de ensino nas quais os alunos não se sintam ameaçados, situações que respeitem o ritmo de aprendizado individual, que tenham sentido para o sujeito que aprende e o mobilize na atividade em questão, situações de ensino que se aproximem da sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978), não sendo desafios de aprendizado intransponíveis e nem mesmo atividades nas quais não haja um desafio, um aprendizado a ser conquistado.

A proposta de ciclos para Perrenoud (2004), é um sistema que concebe novos “espaços-tempos de formação” que favorecem a uma maior igualdade na escola por meio da oportunidade que se tem de trabalhar com uma pedagogia diferenciada baseada na avaliação

formativa que provavelmente irá gerar percursos diversificados de formação. Segundo este autor a necessidade de diferenciar é porque a indiferença frente às diferenças é um dos fatores mais determinantes do fracasso escolar. Aliás, segundo Perrenoud (2004), até em uma mesma disciplina são exigidos diferentes tipos de aprendizado e, portanto, há a necessidade de gerar modos apropriados de organização do trabalho, modos diferenciados. A isso o autor acrescenta que se deve renunciar à ideia de que no início do ano letivo pode-se definir as necessidades dos alunos e assim fazer um planejamento acabado e definitivo.

A pedagogia diferenciada é caracterizada por um acompanhamento do percurso de aprendizado do aluno, é uma constante adaptação ou mudança de estratégias para que todos possam ter acesso a um ensino no qual todos sejam considerados e contemplados, no qual todos possam desenvolver plenamente todas as suas capacidades, no qual todos possam se desenvolver.

Ao final do ciclo, ou ao final da formação completa, o objetivo é que todos os alunos alcancem a mesma formação no mesmo tempo, mesmo que no caminho muitas vezes tenha havido a necessidade de tomar rumos diferentes para conseguir se desenvolver plenamente e atingir os objetivos da formação. Ou seja, formar a todos de maneira a não gerar desigualdades, mas sim identidades.

A progressão continuada propicia que uma maior quantidade de alunos possam caminhar entre as antigas séries tendo acesso aos conhecimentos que antes lhes eram negados, a alguns, pela retenção. Esse sistema permite que o aluno tenha realmente direito ao acesso aos conhecimentos, não o excluindo do processo, mas dando oportunidades a ele de se desenvolver.

Dessa maneira é dada ao aluno a oportunidade de se sentir mais seguro dentro do sistema, segundo Perrenoud (2004) este sentimento de segurança é a base de toda aprendizagem complexa, e seguido a esse sentimento de segurança está a construção de

sentido, o fato do aluno se enxergar no processo educativo e ser capaz de se envolver com ele, construindo significados próprios, conteúdos que sejam baseados nas experiências socioculturais dos alunos, o que é condição para que o aluno se motive a aprender.

Apesar de se dividirem em ciclos o ensino fundamental, não significa que cada ciclo possui uma lógica autônoma, os ciclos servem à progressão para que se atinjam os objetivos comuns que pertencem à escolaridade básica. Não é simples e puramente uma ampliação do tempo de aprendizagem, o ciclo é uma tentativa de flexibilizar o tempo, adequá-lo a todos os alunos, e não apenas para uma parcela deles, é obter o sucesso de todos, não da média e nem da maioria, todos.

Para justificar que todos possam ter acesso aos conhecimentos escolares e assim oportunizar que todos tenham sucesso, a ideia de ciclos e de progressão continuada baseia-se na premissa de que toda criança é capaz de aprender se a ela forem dadas as condições necessárias para que ocorra o aprendizado.

A progressão continuada vai além da promoção automática. Na progressão continuada o aluno aprende sem repetir, ou seja, é dado a ele condições de acesso ao conhecimento, não só no nível no qual ele está inserido mas, também, nos níveis seguintes. O que é diferente de camuflar a aprendizagem para que o aluno continue a avançar sem aprender, como ocorre com frequência aos alunos que são promovidos automaticamente.

O regime de progressão continuada é democrático, no qual todos tem acesso aos diferentes níveis de ensino. A promoção automática vai ao encontro de simplesmente promover o aluno sem uma preocupação maior com o seu aprendizado, sem necessariamente reavaliar e refletir sobre como este aluno em questão pode atingir o seu pleno desenvolvimento e atingir os objetivos do ensino escolar ao prazo do final do ciclo, a criança apenas permanece na instituição sem que haja garantias de acesso ao conhecimento e independente de progressos terem sido realizados ou não.

A progressão continuada flexibiliza o tempo total que o aluno tem para poder se escolarizar, esse regime permite ao aluno acesso aos diferentes níveis, para que assim exista a possibilidade de que o aluno seja acompanhado em seu percurso escolar de maneira a garantir a esse o acesso a todos os conteúdos propostos. Essa flexibilização do tempo respeita em maior grau o ritmo de aprendizagem do aluno, oferece um respeito ao estilo cognitivo desse aluno, respeita o direito que o aluno tem de ser diferente e, portanto, aprender de diferentes formas do que o outro aprende, quando necessário. Na progressão continuada, diferentemente da promoção automática, há um comprometimento com o ensino, responsabiliza-se pelo aprendizado desse aluno, acompanham-se as “trilhas da progressão” (Jeffrey, 2007).

Para auxiliar o entendimento acerca do tema, Jeffrey (2007, 2011) compreende que a retirada do poder da reprovação sobre o aluno, significou para alguns o comprometimento da melhoria da qualidade de ensino, enquanto que para outros o regime de progressão continuada representou um fator determinante para a inclusão e para a democratização do ensino, criando oportunidades educacionais.

Em dos estudos de caso realizado pela autora citada acima, ela observa que os profissionais da educação se mostram agentes ativos no regime de progressão continuada, não somente como executores das propostas, mas como agentes que questionam as propostas, as analisam, avaliam e as transformam em uma medida que caiba na sua realidade, que atenda as necessidades da instituição na qual trabalham.

Mainardes (2007) também discorre sobre o assunto, segundo ele, na prática as propostas educacionais são interpretadas e ‘recriadas’ pelos professores, eles recebem a informação, analisam, interpretam, resignificam, a julgam e valoram, e assim se apropriam das políticas educacionais para realizar o seu próprio trabalho.

Segundo Jeffrey (2007), novas funções foram atribuídas aos docentes observados nesse estudo de caso no regime de progressão continuada tais como, o diagnóstico dos problemas de

aprendizagem, estudo de novas concepções e de novos fundamentos pedagógicos, desenvolvimento de estratégias alternativas, acompanhamento dos avanços e das dificuldades dos alunos, o trabalho cooperativo e colaborativo, e outros mais.

Trabalhar nessa perspectiva pressupõe que para isso sejam dadas as condições necessárias, tais como a capacitação continuada do docente de maneira mais intensiva e mais consistente, melhoria das condições de trabalho nas escolas, exige uma formação de professores mais sofisticada, mais adequada, mais recursos didáticos, mais espaço, exige mudanças na gestão da escola, a transformação dos processos avaliativos, além do apoio da família e da comunidade no entorno da escola, sem esquecer-se da necessidade de uma estrutura escolar adequada.

No regime de progressão continuada, segundo Jeffrey (2007), a avaliação na qual se centra é a “avaliação progressiva do processo de aprendizagem, que permite a recuperação contínua do aluno. Freitas (2003) coloca que, na progressão continuada a avaliação é formal e externa ao aluno e do professor e usadas como forma de controle, tornando-se assim de difícil uso local. A avaliação na progressão, também segundo Freitas, é referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.

Para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “(...) a lógica do regime de progressão continuada, que prioriza a aprendizagem e a ampliação das oportunidades educacionais.” (SEE-SP 1998, 2000).

Freitas (2003) coloca que a progressão continuada é herdeira da concepção conservadora neoliberal, defendendo os ciclos como propostas mais transformadoras e progressistas. Ele argumenta que esse regime tem a finalidade de reduzir custos econômicos, sociais e políticos quanto à reprovação e à evasão (o que o autor chama de exclusão objetiva). Para Freitas (2002a, 2002b) apenas com o regime de progressão continuada ficam ausentes as mudanças na essência da lógica seriada, sua seletividade, as classificações, criando um

“campo de exclusão subjetiva”. O regime de progressão continuada é uma oportunidade para que os envolvidos consigam compreender melhor quais são as “reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade”. Segundo ele, os ciclos exigem uma redefinição global dos tempos e espaços da escola, e a progressão continuada é instrumental.

Finalmente, procuramos fazer algumas reflexões sobre concepções de educação e de políticas públicas, inserindo os ciclos em uma perspectiva de mudança mais ampla e ressaltando que sua importância está mais ligada à resistência necessária à lógica da seriação e à função excludente da escola do que ao seu uso como solução pedagógica (Freitas, 2003, p.11).

Freitas (2003) coloca que a escola não é um campo de compensação das desigualdades sociais, e que a progressão continuada é herdeira dessa tradição que ainda acredita que é papel da escola compensar as desigualdades sociais.

Diante dos estudos realizados os ciclos servem-se da progressão continuada, ambos são propostos com a intenção de democratizar o acesso ao ensino, cada um avançando em uma medida. Os ciclos avançam na medida em que apontam para a flexibilização dos tempos escolares, vão além da proposta de progressão continuada esclarecendo melhor como o trabalho docente e como o ensino e o aprendizado se beneficiarão deste regime. A progressão continuada avança quanto ao direito ao acesso ao conhecimento, não apenas de um nível, mas o direito de acessar todos os níveis de conhecimento dentro do ciclo.

A progressão continuada e os ciclos, segundo Freitas (2003), contrariam com maneiras e profundidades diferentes a lógica escolar seriada, e para desconstruir essa lógica se faz necessária resistência. A divergência é que a progressão continuada toma por base a existência de séries, segundo Mainardes (2007), no discurso da progressão continuada está ausente o comprometimento com a transformação social e escolar, as mudanças são mais superficiais, mesmo que abranjam mudanças no currículo, na avaliação e na organização da escola.

Os ciclos tomam o conhecimento como um processo, o ensino e o aprendizado como uma vivência, uma construção, na qual o aluno também é sujeito junto ao seu professor, no qual o ensino é proposto de maneira significativa para estes sujeitos com a intenção de formá-lo e estabelecer a relação desses com o mundo. Nos ciclos, segundo Freitas (2003), a avaliação é compreensiva, coletiva e com utilização local. A avaliação é referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e da vida, formando e instruindo ao mesmo tempo.

Sobre a reprovação, Perrenoud (2001, 2004) diz essa ser uma diferenciação rudimentar que degrada a autoimagem do aluno e o seu valor aos olhos dos outros, e que se mostra, na verdade, pouco eficaz. Para ele a reprovação não é apenas inútil, na medida em que não traz benefícios nem para o aluno e nem para o sistema educacional, como também é injusta.

Nos estudos desse autor a experiência da reprovação mostra que um ano suplementar, dado ao aluno por meio da reprovação, não auxilia senão os alunos que encontram apenas dificuldades passageiras, aos alunos cujo as dificuldades nascem de uma relação desfavorável com o saber e a escola, estes não retiram benefícios da reprovação. A reprovação leva a uma diminuição da motivação do aluno para aprender. Mainardes (2009) coloca ainda que a reprovação contribui para a evasão escolar. E que a organização em séries contribui para a produção do fracasso escolar.

No entanto, Perrenoud (2004) ressalta que apenas acabar com a reprovação não é suficiente para eliminar o fracasso escolar. Mesmo que a não reprovação seja eficiente por outros aspectos, devem ser buscadas outras respostas à heterogeneidade.

Muitos profissionais, como já revelaram os estudos de Mainardes (2007), Perrenoud (2004) e Freitas (2003), queixam-se do fato de não ter um instrumento que sirva de ameaça/motivação para o aluno com relação aos estudos (como funciona a reprovação), e que mesmo com a adoção do regime de progressão continuada os números de reprovação e evasão

continuam a manter-se, ou são deixados para “o próximo ano” (o ano em que esses alunos podem ser retidos). Essa queixa, segundo Mainardes (2009), pode ser relacionada a aspectos históricos e culturais das práticas de ensino do Brasil. Freitas (2003) também ressalta essa questão quando diz que os problemas mais graves da escola têm origem histórico-social.

Pensar em uma pedagogia que abra espaço para a transformação em busca de melhorias não só no sistema de ensino, mas no ensino real da prática, aquele que se faz nas escolas, é essencial. Trazer para o coletivo escolar uma prática que vá além de maquiar os números de retenção e evasão do sistema de ensino, que traga propostas de trabalho e que oportunize a transformação.

Esta é a proposta de ciclos ideal para Mainardes (2009), que também considera que se faz necessário no regime de ciclos, para que este atenda as necessidades de todos, estabelecer fortes relações intradisciplinares, fazer uso de uma pedagogia mista (na qual o ensino é diversificado, assim como o são também as estratégias e as atividades), uma pedagogia na qual os professores sejam mediadores e o alunos tenham papel ativo na prática educativa. De todas essas maneiras tenta-se romper com a lógica seriada na qual, alguns ficam em desvantagem, o que é explicado para Mainardes (2007, p. 181) da seguinte forma: “(...) o currículo escolar baseia-se no ritmo (compassamento) dos alunos de classe média”, ou seja, aqueles que não pertencem à essa classe média, ou que não se enquadram nos padrões por algum motivo acabam ficando em desvantagem.

Freitas (2003) coloca que no sistema seriado as políticas públicas acabam por assumir padrões genéricos de qualidade que serão medidos com instrumentos centrais e classificatórios, sem, no entanto, levar em conta a relação entre as condições oferecidas aos alunos e os resultados atingidos. Essa avaliação classificatória é que perde (ou deveria perder) a força no regime de ciclos. Pois a avaliação no regime de ciclos já não tem mais um caráter seletivo, não é mais função da avaliação separar quem supera os obstáculos do próprio

aprendizado e quem não supera. Zabala (1998) coloca que a avaliação proposta pelo regime de ciclos consiste em oferecer a todos a oportunidade de se desenvolverem no maior grau possível.

No regime de ciclos a avaliação tem a finalidade de ser mais um recurso do professor, para poder reorganizar o seu trabalho, e desenvolver novas estratégias. Que a avaliação seja para o aluno mais um momento de estudo, de aperfeiçoamento das suas habilidades e capacidades, um momento de conhecer mais sobre si mesmo diante daquele conteúdo, permitindo ao aluno refletir e repensar a sua própria identidade, o seu processo de ensino, as suas estratégias de estudos e motivá-lo diante da oportunidade de receber um *feedback* que possa incrementar na sua auto eficácia e aumentar a sua autoestima.

A avaliação é importante, não se pode excluí-la do processo de ensino e aprendizagem. A partir dela é que se consegue identificar suas dificuldades e assim desenvolver estratégias para superá-las. Perrenoud (2004, p. 113) colocar que, “(...) se os ciclos forem concebidos, antes de tudo, como meios de fazer com que um número maior de alunos aprenda, essa ambição tem de reger a reflexão sobre a avaliação”

Os ciclos marcaram, segundo Mainardes (2007), a substituição da avaliação somativa pela avaliação formativa e diagnóstica. Segundo esse autor, a avaliação deve ter um caráter formativo, certificativo e prognóstico, para assim ser um instrumento capaz de regular o ensino e aprendizagem, o que exige observação contínua e rigorosa de tudo o que ocorre durante o ensino e o aprendizado. Portanto, as informações obtidas por meio das avaliações seriam um instrumento importante a ser utilizado pelos professores para tornar o ensino mais efetivo, para conseguir preparar situações de ensino mais adequadas às necessidades dos seus alunos.

Jeffrey (2011) sustenta que a avaliação é uma possibilidade de identificação das causas do sucesso e do fracasso que ocorrem no processo pedagógico, e acrescenta que não se pode

ter apenas um único instrumento de avaliação, argumenta que como o ensino deve ser diferenciado também o deve ser o processo avaliativo.

Como citado anteriormente nesse trabalho, Freitas (2003) coloca que no sistema seriado a avaliação foi posta para ser um mecanismo artificial de motivação. Segundo ele, a vida ficava do lado de fora da escola assim como a maioria dos interesses e necessidades naturais, por esse motivo a escola e os profissionais da mesma procuram então algo que motive os alunos a aprender artificialmente, assim as notas e as classificações cumpriam esse papel de estimular a aprendizagem e controlar o comportamento das crianças no sistema seriado de ensino. “O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial.” (Freitas, 2003, p.27-28).

Onde havia interesse no próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo foi colocada a nota, assim o aluno, segundo Freitas (2003), conforma-se em assumir que a aprendizagem tem valor apenas a partir de uma boa nota ou de uma aprovação social. O aluno aprende para mostrar que aprendeu, e não para transformar e intervir o meio que vive.

A escola é uma instituição social que serve à nossa sociedade economicamente hierarquizada, Freitas (2003) desvela que a escola distribui seletivamente o conhecimento ao invés de distribuir tudo a todos. A sociedade faz uso da escola para poder manter-se, não só como sociedade, mas como sociedade hierarquizada. Tragtenberg (1982) coloca:

Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação para o mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranoica”, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, “interpreta” este evento como responsabilidade exclusiva do educando (FREITAS,ANO, P. 86 apud TRAGTENBERG, 1982, p.38).” (Freitas, p.86).

O professor e o aluno são responsabilizados pelo fracasso do aluno, e a avaliação é vista como o fim, pois tem fim em si mesma, ensina-se e aprende-se para responder corretamente.

Nessa perspectiva, Freitas (2003) argumenta que no antigo regime seriado a avaliação tinha apenas alguns propósitos, tais como, “saber se o aluno aprendeu”, controlar o comportamento dos alunos criando uma estrutura onde o professor detém mais poder que o aluno, e avaliar os “valores e atitudes”. E quando retiram do professor esse “poder” sobre o aluno, sem colocar nada no lugar e nem sequer preparar este professor e seus alunos para esta nova situação há uma desestabilização das relações de poder existentes, “obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas” (Freitas, 2003, p.42).

No regime de ciclos a avaliação não foi suprimida, mas sim se tornou o desafio de vivenciar uma avaliação formativa, uma avaliação que passou a considerar ambas as formas de avaliação. As formas de avaliação que são institucionalizadas (lembrando-se é claro de que tanto a avaliação formal quanto a informal sofreram mudanças como destacadas anteriormente e como serão melhor esclarecidas posteriormente), e as que apenas a inter-relação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são capazes de avaliar.

Uma das principais finalidades da avaliação nesse novo contexto, apontada por Zabala (1998), é de ela ser um instrumento educativo que recolhe informações e valores sobre o processo de aprendizagem do aluno e que levanta dados para que se possa reformular o ensino e o aprendizado a todo momento a fim de sempre oferecer propostas educacionais mais adequadas.

O regime de ciclos demanda uma definição das propostas avaliativas, e estas precisam ser consistentes e coerentes ao currículo, às orientações metodológicas e aos objetivos do final do ciclo. A adoção desse regime demanda também uma formação, e/ou uma formação continuada, mais adequada para se trabalhar nesse modelo. A avaliação, segundo Jeffrey (2011), é um dos principais mecanismos de êxito no regime de progressão continuada, no sentido de ser um dos principais avanços.

Se não existirem mudanças na maneira de avaliar no regime ciclado, e apenas for retirada a avaliação formal, Freitas (2003) revela que a avaliação informal continuará a atuar e a zelar pela exclusão de alguns alunos.

Outra questão é a das avaliações externas. Segundo Jeffrey (2011), as avaliações externas dificultam o desenvolvimento das propostas de ciclos e da progressão escolar, pois perdem o caráter formativo “*restringindo os propósitos de inclusão social e de democratização do acesso e saber*” (Jeffrey, 2011, p.62). A autora destaca:

(...) não basta que aprimorem os procedimentos e técnicas para a sua execução de modo divorciado da análise dos pressupostos que a informam e de suas consequências sociopolíticas. A avaliação não é um processo meramente técnico; ela expressa uma postura política e implica valores e princípios, refletindo uma concepção de sociedade, de educação e de escola (JEFFREY, 2011, p. 226-227).

Em seu livro, Zabala (1998) aconselha que o que não podemos fazer é avaliar o aluno de maneira a medi-lo e etiquetá-lo conforme a capacidade de ele ser um “vencedor”. Avaliar o aluno para com a finalidade de obter dele o máximo rendimento de suas possibilidades. A complexidade da informação gerada ao avaliar as competências, habilidades e desenvolvimento dos alunos não cabe em uma nota ou em um conceito, é muito maior que isso.

O conhecimento que a avaliação produz deve ser utilizado para contribuir no progresso do aluno e do professor, ambos tiram da avaliação indícios de como melhorar as suas estratégias, seja de ensino ou de aprendizado. A avaliação é um elemento crucial do processo de ensinar e aprender.

Esses são os processos avaliativos que ocorrem no interior da escola. As avaliações de larga escala, as que ocorrem externamente, na concepção dos pesquisadores que realizaram o estudo “Estado do conhecimento. Ciclos e progressão escolar (1990-2002)”, no relatório final de outubro de 2004 da Faculdade de Educação da USP, revelam que as avaliações de larga

escala precisam acompanhar melhor o que está proposto no regime de ciclos, ir além de avaliar os aspectos cognitivos do aluno e considerar as dimensões formativas valorizadas nas propostas de ciclos.

A política de ciclos e progressão continuada exige muito dos educadores, da escola e da sociedade. Pensar a política de ciclos que está inserida na escola é pensar também nas oportunidades que esse modelo nos proporciona. Pensar na ruptura com uma sociedade hierarquizada, seletiva e excludente. Caminhando para uma transformação. Para uma sociedade mais democrática, na qual o ser considere a si e ao outro, independente de quem seja este outro.

Essas políticas visam à geração de um ensino mais democrático, mais humano e mais inclusivo. Os quais são fatores determinantes para a construção ininterrupta de uma sociedade onde a desigualdade seja excluída e não as pessoas diferentes e não “padronizadas”, afinal somos todos seres singulares, ímpares. Somos sempre aprendizes e educadores. A educação é parte fundamental da estrutura social, e é importante para todos, sejam aqueles que estão em fase escolar ou aqueles que já passaram pela mesma, seja no sentido de aquisição de conteúdos ou pelo desenvolvimento humano do sujeito. Então, que todos sejamos contemplados por uma educação de maior qualidade.

Capítulo II - O Regime de Progressão Continuada e os ciclos: o caso paulista

Esse capítulo fará uma análise das legislações e das recomendações feitas sobre o processo de ensino e aprendizagem no que se referem ao sistema de ciclos e progressão continuada adotado pelo Estado de São Paulo desde 1988, com a intenção de fazer um levantamento sobre em que consiste e o que rege o tema e sobre o ensino e aprendizado nesse Estado a fim de compreender melhor o que realmente é proposto que ocorra dentro das escolas sob o regime de ciclos.

Segundo Jeffrey (2012, p. 1), “A aprovação da Constituição de 1988 foi fundamental para a conquista do direito à educação. A ideia principal era a de criar oportunidades para que todos pudessem ter garantido o direito ao acesso e permanência na escola. Em 1996, esse direito foi reafirmado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo vinte e três prevê que a educação básica pode se organizar, dentre outras maneiras, em ciclos sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar, com calendário adequado às necessidades locais respeitando o número de horas letivas previstas na lei, ou seja, o ensino ciclado é possível legalmente.

No artigo trinta e dois a legislação prevê que o ensino fundamental obrigatório tem a duração de nove anos com o objetivo de constituir a formação básica do cidadão. Nesse artigo está previsto a possibilidade de o ensino fundamental se desdobrar em ciclos e que as instituições podem adotar o regime de progressão continuada, sem que haja prejuízos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, portanto, neste país as instituições tem a possibilidade de adotar o regime de progressão continuada e os ciclos, mas há na legislação um destaque para que a avaliação do processo de ensino aprendizagem não sofra prejuízos.

Quanto ao processo educacional, é ressaltada na lei a importância da avaliação assim como de um ensino de maior qualidade.

A proposta de ciclos e a proposta de progressão continuada visam a ampliação da oportunidade educacional e oportunizam uma reflexão sobre a função social da escola. A adoção do regime de progressão continuada e dos ciclos dão abertura para que haja uma ruptura com o modelo escolar seletivo, excludente e classificatório, na qual o indivíduo é o foco e não o coletivo. Ou seja, a adoção da progressão continuada no Estado de São Paulo permite que seja construído um modelo de educação mais democrático, que inclua a todos e que não permita que alguns alunos fiquem pelo caminho por falta de oportunidades educacionais.

Lembrando que, segundo Jeffrey (2012, p. 1), *“A adoção ou não da progressão acaba sendo uma opção dos governos, já que a LDB flexibiliza essa questão”*, ou seja, mesmo que a legislação permita que a educação básica possa ser organizada em ciclos ainda há a possibilidade de o ensino organizar-se em séries.

Desde a década de 1980, segundo Jeffrey (2012), já se discutia sobre a possibilidade de construir uma escola mais democrática, uma escola que combata a exclusão dos alunos dentro do processo de ensino nos anos iniciais. E desde a década de 1990, os governos já discutiam a respeito da reprovação, entendendo que esta estava atingindo altos índices que precisavam de atenção, havia portanto uma preocupação com a regularização do fluxo escolar, seja por conta da necessidade de se economizar recursos, ou por motivos pedagógicos.

O Estado de São Paulo adotou a medida, portanto, com intenção de corrigir o fluxo escolar e universalizar o ensino. De acordo com os estudos de Jeffrey (2012) mais de 98% dos alunos de 6 a 14 anos estão matriculados em instituições educacionais regulares, o que nos revela que a medida de progressão continuada e de ciclos, ao menos no sentido de garantir o acesso dos alunos aos anos iniciais do ensino, tem atingido o objetivo de caminhar para a

universalização do ensino. Deixando para debate a questão da qualidade da oferta desse ensino. As questões são: se realmente o aluno está aprendendo dentro desse sistema, o que ele está aprendendo, e em quais pontos as estratégias podem ser alteradas a fim de promover uma educação de mais qualidade. E segundo Jeffrey (2012), ainda temos de refletir sobre “que tipo de escola nós temos” e “qual o tipo de escola que desejamos”, pois a respeito dessas questões a política educacional ainda não estabeleceu nada concreto.

A proposta de progressão continuada e ciclos, como já explicitado no capítulo I desse material, garante um tempo maior para que o aprendizado ocorra, mas, no entanto, de acordo com Jeffrey (2012) “*a estrutura da escola paulista não foi alterada, visto que permanece seriada.*”, ou seja, segundo a pesquisadora apesar de São Paulo adotar um regime de ciclos com progressão, o calendário escolar, o currículo e o projeto pedagógico continuam com caráter seriado, não houve alterações nos mesmos a fim de se adequar ao regime adotado. Ou seja, de acordo com os estudos dessa pesquisadora, apesar de quantitativamente a proposta ter tido sucesso, qualitativamente ainda está longe de alcançar o que está disposto na mesma.

A LDB n. 9.394/96 dispõe sobre o tema em questão em âmbito nacional. Nesse trabalho o estudo versa sobre o regime de ciclos e a progressão continuada no Estado de São Paulo, por esse motivo segue abaixo a análise dos documentos que regem e aconselham a educação nesse Estado. Leis essas que segundo a indicação do CEE (IND CEE-SP n° 08/1997) estão “em perfeita sintonia com o espírito geral da nova LDB assentado em dois grandes eixos: a flexibilidade e a avaliação”.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP conta com a maior rede de ensino do país com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos (SEE, 2012). A Secretaria do Estado é uma subdivisão de um ministério, no caso da SEE-SP trata-se da rede de escolas do Estado de São Paulo sob o Ministério da Educação.

Desde 2012 a SEE-SP conta com dois órgãos vinculados, o Conselho Estadual de Educação - CEE e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE e seis Coordenadorias. De acordo com Jeffrey (2011):

(...) para a SEE-SP (1998), o regime de progressão continuada é uma medida que altera, “radicalmente”, os percursos escolares dos alunos, fazendo com que a escola encontre maneiras diversificadas de ensinar, assegurando a aprendizagem de sua clientela e seu progresso intra e interciclos (JEFFREY, 2011,p. 132)

O Conselho Estadual da Educação atua como órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado. Ele estabelece as regras sobre a rede de escolas do estado, sendo elas estaduais, municipais, ou particulares, de ensino infantil, fundamental, médio e superior. É um órgão que esclarece e propõe soluções educacionais com o objetivo de qualificar o ensino no Estado de São Paulo. O CEE-SP produz pareceres, indicações e deliberações. O parecer é a opinião ou o voto sobre uma matéria, contém relatório, exposição e conclusão da matéria. A indicação é produzida pelo Conselheiro de uma das Câmaras ou Comissões e reflete a posição doutrinária sobre a matéria, pode conter um encaminhamento ou uma justificativa de alteração das normas vigentes e mesmo a expedição de novas normas, tendo caráter normativo.

A Indicação do CEE-SP nº 08/1997, esclarece o que diz respeito a legislação sobre o ensino sob regime de progressão continuada e ciclos, explica que a medida trata-se de uma estratégia para contribuir para a universalização do ensino básico, tendo em vista as maiores garantias de condições de acesso e permanência e a regularização do fluxo dos alunos com relação às distorções de idade-série, sem contar que é uma medida estratégica econômica pois um aluno que refaz o mesmo ano gera custos para o Estado.

Há portanto uma economia de recursos com a redução dos custos educacionais e dos desperdícios causados pela repetência, pela evasão e pela distorção idade-série, reduzindo também o efeito negativo sobre a autoestima do aluno. É uma busca pelo aumento dos níveis

médio de escolaridade dos trabalhadores, o que também é fundamental para o desenvolvimento econômico.

A Indicação revela a importância de uma mudança radical e profunda nos processos de avaliação possíveis de serem aplicados sob o regime de ciclos e progressão continuada, ressalta que a avaliação deve ser contínua e processual buscando uma proposta que contemple a garantia do sucesso de todos os alunos. A avaliação com caráter de estratégia pedagógica com o objetivo de desenvolver melhorias e aumentar a qualidade do ensino, e não mais com efeito simplesmente de reprovação e aprovação.

Nesse documento está posto que o Estado de São Paulo passa a ter o ensino fundamental dividido em duas etapas, ou seja, a partir de 1998 em dois ciclos, um do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental e o outro do quinto ao oitavo ano, sendo que ao final de cada ciclo a avaliação é obrigatória, sem que a avaliação seja um mecanismo de exclusão escolar. Pois a repetência não é mais o alvo da avaliação, a avaliação deixa de ser punitiva e excludente para ser uma avaliação do progresso e do desenvolvimento da aprendizagem, a avaliação posta dessa maneira é, segundo a Indicação do CEE-SP nº 08/1997, “o eixo que sustenta a eficácia da progressão continuada nas escolas”. A repetência não é mais compatível com a democratização do ensino e o anseio de universalização do ensino fundamental.

No entanto, como a educação fundamental passou de oito para nove anos de duração, a Resolução SE nº 81, de 16-12-2011, visto a necessidade da mudança, institui que o ensino fundamental se organizará em dois ciclos em regime de progressão continuada, o primeiro deles compreendendo do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental (anos iniciais), e o segundo do sexto ao nono ano do ensino fundamental (anos finais).

O objetivo da progressão continuada segundo a indicação da CEE-SP nº 08/1997 é “contribuir positivamente para a melhoria do processo de ensino e para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem.” Intenciona-se aproximar ao máximo o número de

alunos matriculados no início do ensino fundamental ao número de alunos que completam o ensino fundamental, e para isso há necessidade de garantir condições iguais de acesso e permanência na escola como aponta a Constituição Federal de 1988, sendo o ensino fundamental de caráter obrigatório, gratuito e um direito público subjetivo.

A Deliberação CEE nº 09/1997, institui o regime de progressão continuada no ensino fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, fazendo saber que o ensino fundamental no Estado de São Paulo divide em dois ciclos.

Essa maneira de dividir a escolarização em dois ciclos é aprovada pelo autor Perrenoud (2001), segundo ele quatro anos dão aos alunos e professores melhores condições de fazer dos ciclos um meio de transformação verdadeira dentro do sistema de ensino, há a possibilidade de produzir mudanças reais e conseguir reduzir ao máximo o fracasso escolar. Segundo esse mesmo autor a organização da escola em ciclos e a consideração do outro como diferente (sem que se produzam desigualdades) se enquadra na nossa sociedade:

Quando as fontes de informação se multiplicam rapidamente em tempos de mudança acelerada e passa a prevalecer nas sociedades contemporâneas a ideia do conhecimento em rede, a escola deixa de ter papel tão marcado na pura transmissão do conhecimento, devendo transformar-se em uma facilitadora do manejo de informação pelos alunos. Ao mesmo tempo, passa a ser entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, do cultivo da cidadania e dos valores de convivência que aspiram à melhoria da qualidade de vida. (...) No campo da aprendizagem se reiterou a evidência de que o sujeito aprende em todos os momentos da vida e não apenas na escola, onde permanece por um período limitado de tempo (Perrenoud, 2004. p. 203)

Tanto os ciclos como a progressão continuada, segundo Jeffrey, são tomadas como propostas que visam o combate à repetência, a evasão escolar e a distorção idade-série. Assim é possível uma pedagogia mais humana, que condiga com o interesse social, que seja economicamente mais produtiva, socialmente mais explicável, e uma pedagogia mais inclusiva e integrada, um ensino mais democrático quanto ao acesso ao conhecimento e a permanência na instituição. Ou seja, os ciclos e a progressão continuada atendem, em sua proposta, tanto aos interesses humanos, quanto aos interesses sociais e econômicos.

Os ciclos e a progressão continuada são uma proposta que atende a diferentes níveis de interesse e, por isso, é mais facilmente aceita na ordem da organização do sistema, e também por parte dos estudiosos da área. E assim foi possível a adoção desse regime no Estado de São Paulo.

O que é intrigante é que de acordo com as pesquisas de Jeffrey (2011, 2012) em São Paulo a medida adotada (ciclos e progressão continuada) ainda não tem sobre ela uma avaliação. Mesmo a medida sendo aceita como eficiente, a ponto de ser adotada pelo Estado, pouco se tem feito para avaliá-la e aprimorá-la. Mesmo com tentativa de avaliar a medida por meio do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), ainda não se chegou a avaliar o regime de ciclos e progressão, pois essa avaliação tem como objetivo avaliar o aluno e a escola, e não sobre o regime que está por trás, portanto essa avaliação apenas nos oferece alguns indícios que podem nos auxiliar a compreender o que acontece nas escolas, e com os alunos que frequentam cada uma delas, mas oculta o conhecimento sobre a influência da adoção desse regime, principalmente por não permitir que seja visível se o regime adotado faz parte da prática escolar ou não. Ou seja, ainda não é possível afirmar se o Estado de São Paulo está se beneficiando da adoção do regime de ciclos e progressão continuada ou não. Segundo Jeffrey (2012) ainda não se tem nenhum meio de avaliar a proposta adotada.

Sobre a proposta ainda se faz necessário um mecanismo que avalie as propostas educacionais, a qualidade de ensino e as implicações da proposta na escola. Avaliar a adoção dessa proposta de ensino é não só vital como também coerente. É vital que a educação tenha avaliada a sua qualidade a fim de ter condições de identificar aquilo que está funcionando e o que não está, para que dessa maneira haja conhecimento do processo e seja possível assim desenvolver estratégias para sempre aumentar a qualidade do ensino. É coerente no sentido de estar de acordo com o que se defende na proposta pedagógica do regime adotado, essa que

declara ser de extrema importância a avaliação com a finalidade de tornar possível um processo contínuo de promover ao aluno melhores condições de ensino e aprendizado, trabalhando constantemente em busca da qualidade de ensino para todos, todos os que estão fazendo parte do processo de ensino hoje e agora.

Alguns dados sobre o ensino Fundamental na Rede de Ensino Brasileira

Em anexo (Tabela 1) é apresentado uma tabela contendo o número de matriculados inicialmente em cada uma das Redes de Ensino do país; Estadual, Municipal, Particular e Federal, desde 1985 até 2011, a fim de tomarmos conhecimento sobre a realidade do Estado em questão.

Segue em anexo também uma tabela contendo as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, acerca do Ensino Fundamental da Rede Estadual, separadas por séries (da 1ª a 8ª série e do 1º ao 9º ano), no período de 1986 a 2011.

Analisando ambas as tabelas (Tabelas 1 e 2) , verifica-se que a taxa de abandono diminuiu substancialmente no período de 1986 e 2011 no Estado de São Paulo, caindo de 12,1% para 1,9%. No entanto, também pode-se observar que desde 1998, quando a progressão continuada foi instituída, houve uma queda na taxa de abandono escolar no primeiro ano, seguido de um aumento no próximo ano, tendo quedas entre 2001 e 2006, mantendo-se a taxa em 2007, obtendo queda e manutenção nos dois anos subsequentes, e sofrendo um aumento nos dois últimos anos.

Em 1998, podemos observar o pico do sucesso da progressão continuada, foi o ano em que a taxa de reprovação atingiu a menor taxa. O que nos chama atenção é que depois desse ano nem sempre as taxas de reprovação e evasão diminuíram, uma das possíveis explicações para o fato é que, na educação, os ciclos implantados não foram acompanhados de um

movimento de reorientação curricular que tivesse o objetivo de discutir o currículo e adequá-lo à organização escolar em ciclos, portanto mesmo que em 1998 houvesse um movimento a favor da não reprovação muito forte não durou nos próximos anos com a mesma força por conta da ausência de informação e formação a fim de reorganizar a escola e adequar ao novo regime.

Em 2001, o ano no qual se iniciou algumas quedas nas taxas de reprovação e evasão, foi o mesmo ano no qual o resultado do SARESP foi utilizado para classificar as escolas em melhores instituições ou piores, usando uma escala de cores para classificá-las, premiando as melhores escolas e incorporando processos de formação continuada aos professores das escolas que obtiveram um resultado ruim.

No ano de 2002, o secretário da educação Gabriel Chalita declarava que iria investir em formação de professores para que estes pudessem entender as mudanças exigidas na nova organização do ensino em ciclos e no regime de progressão continuada. Mas após a realização desse fórum de formação as discussões ali iniciadas não tiveram prosseguimento e nem mesmo ampliou-se a discussão para toda a rede de ensino, segundo a SEE, esse debate ficou “*inserido nas atividades de formação*” (Arcas, 2009).

Em 2007, uma nova política de governo é divulgada. O PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação, foi apresentado pelo MEC em março de 2007, e assim pela primeira vez no país, criou-se uma política que contempla a educação básica, superior, profissional e continuada. O PDE vai ao encontro de promover melhoria na qualidade do ensino. Segundo Duran e Alves (2011), essa política “*só foi possível porque seu principal indicador, o Ideb, incorporou definitivamente a ideia de que a inclusão escolar é uma política que não pode ser abandonada.*”.

No período entre 2001 e 2007 os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF/Brasil mostraram uma melhoria das capacidades de alfabetismo da população

brasileira, por conta disso ao analisar ambas as tabelas podemos notar uma ampliação do acesso à escola e entender as quedas nas taxas de reprovação e evasão escolar. Na edição de 2007 a INAF/Brasil confirma “uma evolução positiva do alfabetismo funcional no país” (Duran & Alves, 2011). O que nos intriga é a manutenção das taxas nos anos subsequentes e o aumento sofrido nas mesmas.

Outro fato a ser recordado quanto às datas e a sua relação com as diferentes taxas nos diferentes anos é que em 2006 o ensino fundamental passou a ter a duração de nove anos, também como estratégia de democratização do ensino e melhoria da qualidade do ensino básico:

(...) podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento (BRASIL, 2007, p. 27)

Mas também como estratégia justificada por razões históricas, a fim de possibilitar uma igualdade de ensino para todas as classes sociais:

(...) a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva (BRASIL, 2007, p. 61-62)

A adoção do regime de progressão continuada pode ter auxiliado na redução das taxas de evasão, entretanto as discussões acerca de um ensino mais humano (que se fazem anteriores à adoção do regime de ciclos e da política de progressão continuada apresentadas nesse capítulo, mas que permeiam o conteúdo do capítulo primeiro desse trabalho) mostraram-se causas mais acertadas desse efeito.

Já a redução obtida nas taxas de reprovação sim podem ser colocadas em um paralelo com a legislação que procura desenvolver um ensino mais democrático. No ano de 1996 (com a LDBEN lei nº 9394/96) pode-se notar uma queda significativa nas taxas de reprovação. Em

1998, com a instituição do Regime de Progressão Continuada, obteve-se o menor índice de reprovação. A partir desse ano pode-se observar em geral um aumento nessas taxas, sem que se atinja, felizmente, os índices de 1986. Pois a taxa do ano de 2011 ainda é quase um terço da taxa de 1986.

Na segunda tabela em anexo, em geral o que se pode observar é que fica desmistificado que não há reprovação na escola sob a política de progressão continuada, pois apesar da redução das taxas, que podem ser claramente observadas desde 1986, em um regime no qual a retenção deveria ocorrer apenas em casos extremos, em geral quando o aluno possui frequência inferior a 75%, as taxas de reprovação são altas, evidenciando assim que não necessariamente a escola sob o regime de ciclos e progressão continuada está respondendo à proposta de permitir ao aluno o direito de caminhar entre os anos escolar sem a ameaça da retenção ao final do mesmo.

No período de 2009 a 2011 a tabela 2 começa a considerar as taxas do ensino de nove anos, mesmo que, como podemos observar o sistema de ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino com nove ano de duração receba a matrícula de alunos desde o ano de 2006.

As taxas de aprovação são maiores na organização escolar com duração de nove anos, e as taxas de reprovação e abandono são menores. O que nos causa estranhamento é que, mesmo com todas as políticas educacionais, as taxas de reprovação e abandono tenham sofrido aumento nos últimos dois anos com relação ao ano de 2009. Assim como também na organização escolar de oito anos no ano de 2011 tenha tido um aumento na taxa de abandono e de reprovação, diminuindo assim a taxa de aprovação. É claro que:

Definitivamente, a promoção automática não é solução para o problema da repetência. Isto porque, se infere da própria denominação, a passagem é automática, isto é, os alunos são promovidos independentemente do que fizeram ou deixaram de fazer. Ou seja, quer se tenha atingido os objetivos quer não, tenham ou não preenchido os requisitos, a aprovação irá ocorrer. Deixa de ser relevante, assim, o desempenho tanto dos alunos como dos professores. Coisa diversa é o empenho em se atingir a meta da “repetência zero”, vale dizer, o objetivo de que todos sejam

promovidos. Aqui se trata de criar condições para que todos os alunos atinjam os objetivos definidos para os diversos componentes que integram o processo de ensino-aprendizagem. Em verdade, a defesa da promoção automática se liga mais ao objetivo de melhorar as estatísticas dos serviços educacionais do que ao objetivo de garantir a qualidade do ensino. Com efeito, tenho observado que os atuais responsáveis pela política educacional parecem mais preocupados em melhorar as estatísticas educacionais do que em melhorar a qualidade das escolas (SAVIANI, 2001, p.144).

Ao analisar os dados presentes nas tabelas discutidas anteriormente é válido ressaltar que, como Saviani (2001) relata acima, não fiquemos atentos apenas às taxas, que não façamos exigências por taxas de aprovação mais altas e taxas de retenção e evasão zeradas, na verdade o que se reivindica na política de ciclos e de progressão continuada é que a qualidade do ensino melhore, por conta também da flexibilização do tempo de ensino e aprendizado, e assim, só desta maneira, revelar índices de aprovação maiores e taxas de retenção e evasão que cheguem ao zero. Que as taxas revelem melhores e maiores condições de acesso e permanência, mas que também sejam um reflexo de um ensino mais humano, de maior qualidade, que forme o aluno de maneira integral, preocupando-se não apenas para com o indivíduo mas sim com o coletivo e com a sociedade.

E então qual seria a explicação para o fato de nos últimos dois anos as taxas de retenção e evasão terem sofrido um aumento? Com certeza múltiplos fatores influem para que esses resultados tenham sido obtidos. E organizacionalmente esse número não é considerado como um retrocesso. Um artigo publicado na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, orgulhosamente revela “Dia da alfabetização: em São Paulo, 95% das crianças com 8 anos sabem ler e escrever.” (SEE-SP, 2012).

O artigo revela que de acordo com a avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) 95% das crianças já estão alfabetizadas aos oito anos de idade. Uma das razões apontadas é o bom uso do programa “Ler e Escrever”, no qual a formação e o acompanhamento são o foco do trabalho docente. Esse material é avaliado no terceiro capítulo desse presente trabalho. Cabe aqui ressaltar que a relevância de um artigo

como esse é a valoração dada pela quantidade de alunos alfabetizados. A maneira como foi apresentado o artigo deixa a entender que o objetivo ainda é chegar aos 100%, e que estamos caminhando, melhorando. Por isso, a melhor conclusão que se pode tirar desses dados e desse artigo, é que ainda persiste a busca pela universalização do ensino fundamental, ou seja, a democratização do ensino é ainda o anseio do sistema, mesmo que saibamos que por trás dessa intenção existam muitos objetivos diferentes, que atendem a diferentes interesses, de diferentes pessoas e/ou instituições. O caso é que investir nesse tipo de educação mais humana dá a possibilidade de que ambos, educador e educando, possam se formar cotidianamente indivíduos não só autônomos e críticos, mas indivíduos que enxerguem o coletivo e o social.

Cabe ainda ficarmos atentos a fim de podermos observar e analisar se esses números são representantes fiéis do real, se na prática além de buscar universalizar o ensino persiste a busca por um ensino inclusivo, por uma educação que não promova desigualdades. Se além de alfabetizar a escola é uma instituição na qual se leva a pensar, a refletir e a se capacitar para intervir na sociedade, se a educação leva ao conhecimento da realidade, do mundo físico e do social.

Se a flexibilização do tempo proposta pela disposição dos ciclos está atendendo à diversidade dos alunos. Se ao transformar o modo como vemos a escola, passando de uma organização seriada, inflexível, excludente e classificatória estamos caminhando para uma educação não só baseada em ciclos, mas uma educação de vivência, de experiência, é possível assim transformar a instituição escolar em mais que um local de apreensão de conhecimentos, mas também em um local onde também se vive e constrói conhecimento. Pois, segundo Barretto:

Assim sendo, as comparações com conteúdo e qualidade equivalentes de ensino indicam que não há efeito significativo da composição das classes no rendimento escolar, isto é, se a qualidade e a quantidade de ensino permanecerem constantes, a maneira como os alunos são agrupados não afeta o rendimento, seja dos mais fortes, seja dos mais fracos (Barretto, 2007, p. 7)

Ou seja, a partir do momento no qual a todos os alunos são dadas condições de acesso e permanência na escola, garantindo também a qualidade do ensino em igualdade, mas com respeito às diferenças, é perfeitamente possível construir um ensino não democrático e de qualidade como também um ensino que torne o aluno capaz de melhorar a sociedade na qual vive.

Por enquanto sabemos que alterar o modo como o ensino se organiza é essencial, mas é apenas uma abertura, é construir a possibilidade de mudança, e para haver mudança os agentes são necessários, é solicitado no mínimo a aceitação desses, para que assim a prática possa ser transformada, para que a educação passe a contemplar todos. Contemplá-los em condição de acesso, permanência, oportunidades, e em uma formação diversificada que possibilite a educação que não gera desigualdades, e que, quando necessário ensina e promove a superação das desigualdades já existentes entre os indivíduos e na sociedade. A educação a ser superada é a revelada por Costa em seu estudo:

De algum modo todos e tudo se relacionam com processos de aprendizagem. O homem nasce aprendendo (...). Essa "educação", classificatória, acumulativa, de conteúdos curriculares que não conseguem estabelecer nenhuma conexão com a vida nem entre eles mesmos, fragmentada em saberes estanques, acaba por destruir, aleijar a verdadeira inteligência humana. A criatividade se vê reprimida pela repetição, a singularidade morre em nome da média (COSTA, 2003. p. 1)

A isso se contrapõem as propostas de ciclos e de progressão continuada, a uma educação que nos minimize. O que se busca nesse modelo de organização escolar é sim uma educação maximizante, que nos permita estar em constante troca, em constante vivência, em um aprendizado ininterrupto, consciente, verdadeiro e significativo. Um ensino no qual a avaliação seja mais próxima do que Oliveira e Pacheco (2003) revelam:

Se o que se pretende é considerar os conhecimentos dos alunos como redes tecidas através de processos de aprendizagens singulares, múltiplos e imprevisíveis, na medida em que cada aluno incorpora as novas informações às suas próprias redes de modo diferente dos demais, é necessário que se procure desenvolver formas e

instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem. Por esse motivo, faz-se necessário que a reflexão em torno das questões curriculares e as tentativas de mudança dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação caminhem juntas. Ou seja, precisamos nos perguntar sobre a possibilidade de produzir instrumentos de avaliação que contemplem o que efetivamente se faz e se considera importante nas salas de aula, não a partir apenas de listagens de conteúdos presentes nos livros didáticos, em planejamentos de aula e de curso ou em propostas oficiais (Oliveira e Pacheco, 2003. p. 125-126).

O que é destacado acima é um lembrete de que falar em política de ciclos e progressão continuada somente é possível quando também se fala em avaliação. O bom funcionamento desse modelo de política educacional depende de uma reestruturação e uma adequação nas avaliações, no modo de avaliar, na frequência das avaliações, dos objetivos da mesma e das ações realizadas a partir dessas. Só assim será possível que o modelo funcione na prática e torne possível tudo o que está proposto.

Capítulo III - A escola em sua prática cotidiana: o regime de progressão continuada

Agora partiremos para o lado mais prático do sistema. O que diretamente atinge o cotidiano escolar.

Na Rede Estadual de São Paulo o material indicado para trabalhar nos dois anos iniciais dentro da proposta de ciclos e progressão continuada é parte da coleção “Ler e escrever” do programa “Letra e Vida”. Esse programa é destinado à formação de professores alfabetizadores, professores que ensinam as crianças, os jovens e os adultos a ler e a escrever. O programa tem como objetivo melhorar os índices de alfabetização, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, visa à melhoria do ensino básico. O material auxilia o professor quanto a sua didática e a sua metodologia de ensino, levando em conta não só o conceito de alfabetização, mas também o de letramento.

O material analisado neste trabalho foi o “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador”, um livro com orientações e tabelas que recomenda como o professor pode registrar o seu planejamento semanal, as informações dos alunos e os dados de sondagens das hipóteses de escritas. Há um espaço no caderno que recomenda ao professor uma reflexão sobre o próprio trabalho, com a intenção de avaliar-se a si mesmo.

No livro há também a recomendação de que o professor compartilhe o conteúdo do seu caderno com os dos seus colegas de trabalho, recomendando assim o trabalho coletivo. A finalidade do caderno é que este ao final do trabalho possa revelar os percursos de ensino-aprendizagem dos alunos, da turma, e do próprio professor.

No caderno há espaço para anotar dados dos alunos, tais como nome, aniversário, nomes dos responsáveis, e observações que sejam consideradas importantes (tais como,

saúde). Há uma tabela para ser preenchida pelo professor no que se refere ao nível de conhecimento dos alunos sobre a escrita, onde o professor coloca o nome do aluno, a idade e as datas de cada avaliação, as hipóteses e as faltas dos alunos, sendo que no final há uma contagem do número e da porcentagem de faltas e um espaço para observações. As hipóteses seriam indicadas por cores, sendo que cada cor representa a condição da escrita do aluno como pré-silábica, silábica sem valor, silábica com valor, silábica alfabética e alfabética. As faltas seriam o número de dias que a criança faltou entre uma sondagem e a outra.

Quanto ao planejamento e à avaliação recomenda-se um planejamento semanal ressaltando a importância do ensino da leitura, da escrita e da comunicação oral nos anos iniciais sem, no entanto, deixar de lado as demais áreas do conhecimento.

A sugestão é que o planejamento seja feito para cada dia da semana. O material também aconselha que se acompanhe o caderno da coleção “Ler e escrever” que se refere às atividades, para que assim seja possível planejar a semana e os dias, para o planejamento é reservado um espaço em forma de tabela. Essa tabela de planejamento é seguida por outra tabela com indicações que auxiliam o professor a refletir sobre o próprio trabalho realizado, na tabela está contido “o que deu muito certo e os porquês”, “o que não deu certo e os porquês”.

As dúvidas que ficarem, o caderno aconselha que sejam solucionadas com ajuda dos colegas de trabalho ou com a coordenação. Ainda nessa parte há um espaço reservado para observações importantes sobre determinados alunos e outros comentários. Essas tabelas se repetem no caderno a fim de representarem as semanas letivas do trabalho docente.

A próxima tabela no material é sobre as leituras realizadas. Como o outro material de atividades recomenda a leitura diária de livros de literatura, o caderno analisado reserva um espaço para que o professor possa anotar o que leu em qual data, e as observações sobre a leitura. O caderno recomenda que haja esse controle para que o professor possa organizar

melhor o seu trabalho e assim auxiliar o professor do ano seguinte fornecendo essa lista de livros lidos.

Apesar do material conter recomendações muito boas nas introduções de cada um dos conselhos de como planejar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, o material que segue as introduções são tabelas um tanto quanto reduzidas no que diz respeito a sentido e um tanto quanto alongadas no que diz respeito à prática. O conteúdo do material fica um tanto quanto esvaziado de sentido. As tabelas presentes no material analisado são redundantes e até mesmo desnecessárias quando o professor já tem o costume de refletir a sua prática constantemente, e muitas vezes de maneira mais natural, sem que necessariamente organize-se como propõe as tabelas.

Quanto à avaliação o conteúdo do material analisado revela que o professor deve avaliar o aluno semanalmente, mas não faz maiores esclarecimentos de como esse aluno deve ser avaliado, aliás reduz muito a avaliação à somente verificar os períodos de alfabetização dos alunos.

O material também recomenda que se procure um colega ou a coordenação no caso de dúvidas, como descrito anteriormente, mas não ressalta a importância de compartilhar como está sendo o processo de ensino e aprendizado na sua turma com os colegas de maneira a juntos terem a possibilidade de construírem sempre novas estratégias para melhorar a qualidade do ensino de todos os alunos. A proposta mais próxima de compartilhar o trabalho realizado é a recomendação de manter uma organização do seu trabalho por escrito para que assim o professor do ano seguinte possa ter conhecimento das atividades realizadas e também tomar conhecimento de quem são os seu futuros alunos.

A avaliação já avançou bastante, o material propõe avaliações mais processuais, com um período entre elas menor, propõe também uma reflexão não só sobre o aprendizado dos alunos mas, também, sobre o processo de ensino. O aspecto mais importante, do meu ponto

de vista, nesse material é o fato de ele não recomendar avaliações classificatórias (em sentido meritocrático), que tenham uma nota final, que visem a uma conclusão de que o aluno pode avançar ou não no processo. O conteúdo do caderno recomenda avaliar o processo a fim de aprimorar o ensino e o aprendizado. Essa é a principal recomendação do material no que diz respeito a estar de acordo com a proposta do regime de ciclos e progressão continuada. Mesmo que deixe algumas lacunas.

Escola Novo Tempo

Foram feitas duas entrevistas na escola Novo Tempo, a fim de poder compreender um pouco melhor como, na prática, o regime de progressão continuada e os ciclos estão se desenvolvendo. A entrevista foi realizada como sugere Simons (2011) em seus estudos sobre estudo de caso. Por esse motivo, primeiramente expliquei às entrevistadas no que consistia o meu estudo, ‘compreender de algum modo o que se supões que seja ensinar e aprender (dentro da perspectiva de ciclos e progressão continuada) nessa escola e, principalmente como ocorrem os processos avaliativos na mesma’.

A escola Novo Tempo é uma instituição de ensino que oferece apenas o ciclo I da educação Básica (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Localizada no centro do distrito de Barão Geraldo – Campinas-SP, um dos distritos de Campinas com maior poder financeiro, famoso por ser um centro tecnológico por possuir importantes instituições públicas e privadas, tais como, a Unicamp, a FACAMP, a Puccamp, e o Laboratório Nacional Luz Síncroton (LNLS).

Com uma boa infraestrutura, a escola Novo Tempo possui biblioteca, quadra, sala de informática, alimentação escolar, etc.. E em seu regimento pode ser encontrado alguns aspectos que vão ao encontro do que está proposto no regime de progressão continuada e nos

ciclos, mesmo que outros aspectos nos façam pensar em algumas distorções na compreensão das mesmas propostas, e ainda outros aspectos analisados nos documentos vão de encontro com o que é proposto.

No regimento escolar são traçados os objetivos da escola, são eles: “A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Assim como, “Os objetivos do ensino devem convergir para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.”. Da ‘Gestão da Escola’, o primeiro princípio a ser elencado é o de possuir uma gestão democrática. Nas ‘Normas de Gestão e Convivência’, ressalta que essas serão “(...) fundamentadas na relação direito-deveres, pautar-se-ão pelos princípios da responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade, autonomia e gestão democrática.”.

Quanto ao processo de avaliação o documento estabelece que:

“A avaliação terá como princípio o aprimoramento da qualidade de ensino, devendo ser formativa e capaz de colocar à disposição do professor e da equipe escolar, informações precisas e qualitativas sobre o processo de aprendizagem dos alunos, os quais dependem das estruturas do conhecimento a construir e das habilidades e competências a desenvolver em cada área do conhecimento”.

“A avaliação será subsidiada por procedimento de observação, registro contínuo, e terá por objetivo permitir o acompanhamento, adquirindo um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos avanços nas diferentes dimensões do desenvolvimento do aluno e terão por objetivo permitir o acompanhamento: I- sistemático e contínuo do processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas propostos; II – do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional; III – da participação efetiva da comunidade escolar nas mais diversas atividades propostas pela escola; IV – da execução do planejamento curricular.”. A avaliação interna do processo de ensino-aprendizagem será de forma “(...) contínua, cumulativa e sistemática, tendo por objetivos: I – diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades; II – possibilitar que o aluno auto-avalie sua aprendizagem; III – orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades; IV – fundamentar as decisões do Conselho de Série quanto à necessidade de procedimentos de recuperação paralela da aprendizagem, de classificação e reclassificação dos alunos; V – orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares. A avaliação do processo de ensino aprendizagem envolve a análise do conhecimento e das habilidades específicas adquiridas pelo aluno e também aspectos formativos, através da observação de suas atitudes referentes à presença às aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que assume o cumprimento de seu papel.”. (Regimento Escolar da ‘Escola Novo Tempo. p. 9)

Os processos avaliativos, como dito anteriormente, são múltiplos, alguns vão ao encontro da proposta estudada nesse trabalho de conclusão de curso, tal como a avaliação como forma de tomar conhecimento sobre o aprendizado e a partir do que se conheceu poder usar esses dados para reavaliar os processos de ensino-aprendizagem buscando o aumento da qualidade educacional constantemente; alguns aspectos vão de encontro, tal como Freitas(2003), apoiado nos estudos de Bertagna (2003) nos alerta sobre métodos avaliativos informais, “Daí porque, mesmo que se retire a avaliação formal, como no caso da progressão continuada ou dos ciclos, os aspectos perversos da avaliação informal continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos (cf. Bertagna, 2003).”, como aponta o documento analisado “observação das atitudes”.

Sem contar com o que não é coerente com a progressão continuada, “classificação e reclassificação dos alunos”, colocando a avaliação de volta ao sistema seriado de classificar, sempre de acordo com um padrão o qual já vimos que exclui muitos alunos e por esse motivo não se faz coerente com a proposta da progressão continuada que coloca que ao aluno deve ser garantido o direito de acesso ao conhecimento sem ameaça da reprovação. No entanto, no mesmo documento analisado também há a ressalva de garantir aos alunos processos avaliativos que sejam constantes, que valorizem os aspectos qualitativos antes dos quantitativos e que não sejam avaliações fragmentadas, que se mostram mais coerentes com a proposta de progressão continuada e com a valorização do aluno como um todo.

Após algumas considerações sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem o documento versa sobre a ‘Avaliação institucional’. Que abrange os processos avaliativos tanto internos como externos e são, segundo o documento, parâmetros para o planejamento escolar e replanejamento do mesmo.

O regime de progressão continuada e os ciclos tem lugar nesse documento. Quanto a essas propostas, se estabelece que a escola adota o regime de progressão continuada e que “ a

organização do ensino fundamental em ciclos favorece a progressão bem sucedida(...)”. São retidos ao final do ciclo I, segundo o documento, os alunos que “demonstrarem impossibilidade de prosseguir no ciclo”, e estes frequentarão o ciclo I por mais um ano “de programação específica de recuperação”. Dentro do ciclo a retenção, segundo o documento, só ocorre quando o aluno não atinge a quantidade mínima de presença estabelecida por Lei (75% de frequência) e o Conselho de Série determina que a ausência foi prejudicial ao desenvolvimento do aluno, ou quanto esse mesmo conselho determina que há impossibilidade da progressão acontecer.

No Planejamento Escolar, os objetivos do aprendizado são, em geral, “Aprender a conhecer (aprender); aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Os objetivos do ensino, em geral são, proporcionar um espaço de reflexão, aprendizagem e desenvolvimento das habilidades e competências, formar o aluno humanamente, ensinando-o sobre “autoconhecimento, respeito, ética e moral”.

As metas estabelecidas pelo Planejamento são, dentre outras, erradicar a reprovação e melhorar o índice de qualidade de ensino da unidade (de 5.19 para 5.29).

A escola possui oito salas de aula e dezoito classes funcionando em dois períodos (manhã e tarde), contando assim com 305 alunos. Segundo o documento escolar analisado (Regimento Escolar), a escola recebe alunos tanto dos bairros próximos quanto de bairros distantes por conta da facilidade de acesso (há um terminal rodoviário atrás da Unidade Escolar), e a demanda é grande porque a escola tem um bom conceito diante da comunidade do distrito. No entorno da escola há uma estrutura muito boa, há próximo da escola mercados, lojas, farmácias, Unidade Básica de Saúde, consultórios médicos e dentários, outras escolas, correio, bancos, igrejas, cartório, padarias, dentre outras facilidades. No documento está declarado que a comunidade participa ativamente das atividades escolares, que os pais são

ativos na educação dos seus filhos e que as instituições ao entorno (tal como a Unidade Básica de Saúde) participam da educação das crianças oferecendo palestras e informativos.

No último ano o número de matrículas foi de 330, e desses foram transferidos 19 alunos e apenas um evadiu, sendo que o número de retenção foi nulo.

A escola também tem uma programação para formação continuada, e nessa programação consta na pauta o Programa Letra e Vida, Libras, Deficiência Intelectual, dentre outros temas, todos eles oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Essas são algumas informações sobre o contexto no qual está inserida a escola, e o que acontece no seu interior. Lembrando é claro que nenhuma análise pode ser completamente fiel à realidade, mesmo porque cada um percebe e recebe de diferentes modos aquilo que chega até nós. Mas, para oferecer um parâmetro sobre a escola analisada nesse trabalho foi preciso contar um pouco sobre o que a envolve, pois ao analisar os documentos da escola pudemos observar que se trata de uma escola Estadual que se destaca da maioria das mesmas, em geral por estar cercada de possibilidades as quais outras unidades não tem acesso, tanto em aspectos de infraestrutura, como de apoio da comunidade e da família.

Entrevistas e Discussão: O que acontece na escola

Duas professoras da escola Novo Tempo cederam entrevista para a pesquisa, a primeira, Professora Maria, leciona no segundo ano do ensino fundamental do ciclo I alfabetizando, está na mesma Unidade Escolar desde 1993; a segunda, Professora José, leciona no terceiro ano do ensino fundamental do ciclo I e dá aulas no ensino fundamental há trinta anos.

As questões norteadoras da entrevista seguem em anexo (Questões norteadoras para a entrevista. Anexo V).

A professora Maria nos contou que a avaliação em sua sala de aula é constante, diária, acontece a todo momento, e junto às avaliações sempre ocorrem as intervenções que se mostram necessárias em cada momento, ou de acordo com a necessidade de cada aluno para que este possa avançar, *“socorrendo o aluno também sempre que for necessário”*. Ela conta que as avaliações não ficam apenas restritas à semana de provas que ocorre na escola, as avaliações são cotidianas, *“porque a prova formal é apenas mais um instrumento”*.

Perguntei se esses eventos já ocorriam antes da adoção do regime de progressão continuada e ciclos, e quanto a isso Maria me respondeu que mudou muito depois da progressão, pois nesse novo regime a atenção deve ser maior tanto no sentido de orientar o aluno quanto nas suas expectativas. Maria nos conta que antigamente a avaliação era usada para verificar se o aluno dominava ou não o conteúdo ensinado anteriormente, e que nos dias de hoje a avaliação tem muitos outros papéis, como o próprio professor ter a possibilidade de avaliar o seu trabalho de acordo com que o aluno traz de devolutiva para ele, e a partir disso poder corrigir aquilo que não está dando certo, a avaliação sobre o aluno e sobre o processo em si.

De maneira geral, na escola, segundo Maria a avaliação de todos os docentes vai no mesmo caminho, mas ela ressalta que nas avaliações do primeiro e do segundo ano, os processos avaliativos são mais *“amenos”*, não que sejam deixados de lado os processos avaliativos, mas que em suma a alfabetização é que é avaliada. Quanto aos outros anos, de acordo com Maria a responsabilidade também é trabalhada, portanto mesmo que a avaliação formal não seja o único instrumento avaliativo e o que prevaleça sejam os *‘avanços’* diários, é dada uma seriedade maior para esse instrumento formal.

Na sala de aula que Maria leciona ela nos conta que os processos avaliativos se tornaram parte da rotina, ela acabou por desenvolver não só estratégias mas tato para conseguir olhar o seu aluno e no momento de cada atividade conseguir ver aqueles que estão

com dificuldade, aqueles que estão caminhando bem, aqueles que não entenderam a proposta, ou a matéria, dentre outros indícios, e a partir dessa verificação rápida ela procura, no mesmo momento, desenvolver estratégias para que todos consigam se sair bem. Se alguém tem mais dificuldade ela dá mais atenção, uma atenção individual se necessário, enquanto os alunos que estão caminhando bem podem-se desenvolver com autonomia. Ou se a classe toda não entendeu a tarefa ela procura explicar melhor, ou de outro jeito.

Há também a recuperação contínua (que ocorre em sala de aula mesmo), e por aí vão as inúmeras estratégias para garantir que todos estejam em sala se desenvolvendo diariamente. É importante sempre procurar avançar, na medida do possível, pois “Tem que espremer meus bichinhos que eles dão caldo!”. Somados a isso temos a valorização desse aluno e o incentivo dado a ele. Para ela a semana de provas em sua sala é desnecessária, é mais para ser um documento para a família da criança, “Pai gosta”.

Os alunos de Maria são avaliados sempre dentro de um todo e ao mesmo tempo individualmente. Individualmente quanto ao que o aluno evoluiu tendo ele como parâmetro, “hoje o aluno é mais comparado com ele mesmo”, “o progresso de cada um com relação a ele mesmo”, o que para ela é mais importante. Mas também o aluno é avaliado como um todo pois para a Maria não há como desprezar que esse aluno está inserido em uma sala de aula, por isso há também uma avaliação de como esse aluno está em relação à classe.

Ao ser questionada sobre qual seria a parte do trabalho dela que ela acreditava encaixar na proposta de progressão continuada e ciclos, Maria respondeu que tudo. Ela trabalha dentro dessa proposta, de acordo com a mesma e com coerência. O atendimento ao aluno é diário, constante, frequente, a recuperação é feita sempre que necessário, você não deixa que o aluno fique com dificuldades.

Ao descrever seus alunos Maria fala com amor, diz que podemos observar em sua sala “crianças muito dinâmicas, ávidas de novidades e uma professora que busca estimular esses alunos e ensiná-los o caminho da autonomia, contribuir na formação deles”.

Procurando responder sobre como descrevem a unidade os professores e alunos, Maria sorri e completa: “Eu tenho muito carinho (...). A escola sempre foi muito aberta para a comunidade, a gente recebe sempre, as crianças, os pais com muito carinho, eu sempre ouvi o que cada um tem a dizer. Os professores sempre tiveram apoio da direção. Ninguém aqui é muito fechado. (...) E os alunos, eles também são felizes”, e nesse momento entra uma outra funcionária na sala e também diz que concorda com Maria, elas dizem que os alunos se sentem em casa, eles acham a escola boa.

Mesmo porque, segundo Maria, os alunos lá são muito amados, na sala dela há muito carinho, muita atenção, pois os alunos precisam disso também, faz parte do desenvolvimento humano o contato. Aliás Maria nos conta que esse carinho é muito pessoal, é algo que faz parte de quem ela é como pessoa, por esse motivo ela nos alerta, “não dá pra entrar na sala de aula e ser metade, ficar partida, eu venho aqui como ser inteiro que sou.” Naquele momento pôde-se entender que é assim com os seus alunos também, são seres inteiros, que trazem múltiplos conhecimentos, e que, portanto, devem ser desenvolvidos como tais, inteiros.

Ela também acrescentou que no momento em que ela teve que pegar o primeiro e o segundo ano, seguidos, para dar continuidade ao trabalho, foi que ela se deu conta da importância da progressão continuada, e entendeu o papel da mesma dentro da escola, “se fosse no tempo de antigamente, aquela criança que teria sido reprovada, chegava pra mim a mesma criança, sem intervenção nem nada, ‘anos luz na frente’.” “Por conta do próprio amadurecimento natural, ou porque já passou o que a prejudicava/atrapalhava aprender. E por algum motivo tudo aquilo volta a fazer sentido para aquela criança. Todos podem e vão

aprender. Porque quando ela tem (a criança) um lar, onde tem alimentação e tudo mais, está abrigada e tem a escola, ela vai, não tem porquê não ir.”

Por fim Maria nos conta que “A perfeição não existe em lugar nenhum. Mas a gente busca!”.

A nossa segunda professora entrevistada, a professora José. José é professora da escola novo tempo, e é responsável pela turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Ao ser questionada quanto a se algo mudou no seu trabalho docente depois que o Estado de São Paulo adotou o regime de progressão continuada e ciclos respondeu que honestamente não acredita que a sua prática tenha mudado por conta desta novidade no âmbito educacional. Ela nos diz que, na verdade, o seu trabalho muda todo ano, "procurando renovar sempre", mas diz que o regime de progressão continuada não "interferiu" no seu trabalho em sala de aula, a mudança ocorrida, na opinião da entrevistada, foi na escola, "Eu já tive casos aqui de ter reprovado o aluno, por ele não ter condição nenhuma e eu ter que mudar tudo. (...) Tem que mudar os conceitos (de nota) para que ele pudesse ir pra frente. (...) então nisso eu acho que mexeu muito". O que podemos observar é que José é uma professora que tenta buscar aumentar a qualidade do seu ensino com frequência, mas que no entanto juntamente com a escola não tiveram estrutura para compreender o que realmente significava a progressão continuada naquele momento, sem contar que houve, de acordo com a opinião da própria entrevistada uma imposição muito grande para acatar o que estava disposto na lei (quanto a permitir que o aluno caminhe entre as séries do primeiro ciclo sem que haja retenção, exceto por um número de frequência inferior a 75%).

José, a segunda professora entrevistada, nos contou que mesmo o seu processo avaliativo não sofreu mudanças. O processo avaliativo dela é diário, leva em conta tudo o que o aluno produz, aproveita todas as situações em sala de aula para avaliar esse aluno, além da avaliação formal, que assim como Maria nos contou, José também acredita que é apenas um

documento "para pai ver". Ela conclui que para ela o processo avaliativo continua o mesmo, ou seja, segundo ela o regime de progressão continuada em nada alterou o seu modo de avaliar o aluno.

Nessa escola em geral, a professora nos contou que a "a grande maioria segue o mesmo esquema que eu, a gente avalia o tempo todo, (...) a gente leva em conta toda participação do aluno que ele desenvolve em sala de aula, mas nós temos a semana de avaliação que é mais assim pra você ter um documento para os pais, para eles poderem acompanhar o andamento dos filhos." E que na sala dela o processo avaliativo é exatamente o mesmo, considerando o processo de desenvolvimento da criança cotidianamente, seja com exercícios, tarefas, participação, idas à lousa, e outras atividades.

Ela nos diz que avalia o aluno "em geral, em tudo, porque tem aluno que cresce gradativamente durante as aulas e na hora que vai pra colocar na escrita o emocional acaba atingindo, então eu procuro avaliar constantemente (...)". O aluno é avaliado como um todo, mas o crescimento e o desenvolvimento são individuais. Segundo José, aquele aluno que não acompanha muito bem a turma (geralmente por ser um aluno 'de inclusão', de acordo com a entrevistada) ela é capaz de observar nele o desenvolvimento diário, mesmo que ainda distante do desenvolvimento da turma, e é a partir dessa observação que a criança é avaliada, a medida que ela mesma conseguiu avançar. José nos conta que se nós tivermos apenas um tipo de avaliação e um só modo de avaliar, essa avaliação individual do desenvolvimento particular do sujeito passaria despercebida, ela ressalta a importância de diferenciar os métodos avaliativos e as estratégias de observação, para que assim seja possível compreender melhor o desenvolvimento do aluno, no geral e no dia-a-dia.

José concebe a progressão continuada como um 'projeto legal' (no sentido de ser bom), mas acredita que a mesma é mal aplicada e que os professores não foram formados para poderem trabalhar de acordo com a proposta a fim de conseguirem retirar a sua essência, a

fim de conseguirem fazer o melhor uso dela e assim poderem tirar proveito desse regime para poder aumentar a qualidade do ensino. A segunda professora entrevistada nos diz que "O que que o 'governo' fez? Ele colocou a progressão continuada e não abriu para os professores, então, o professor, ele vê como uma progressão automática. E a 'continuada' não é isso, a 'continuada' é, ela vai seguir a partir (...), por exemplo: o aluno chegou até aqui o outro professor vai seguir daqui. E vai sendo uma coisa progressiva, e diária. E o professor não está preparado pra isso! Olha a quantos anos já a progressão continuada está instituída."

Segundo José, ela é uma professora que consegue ver na progressão continuada algo positivo, tal como a forma de avaliar o aluno cotidianamente, mas acredita realmente que a falha do sistema está na falta de formação do professor.

Ao descrever sua sala de aula, José muito animada descreve uma sala que é "completamente fora do tradicional", nos conta que as carteiras são dispostas de maneira diferenciada, tal como é a maneira de interagir com o aluno, olhar o aluno, tudo. José acredita ser esse o motivo de ela ainda continuar na profissão docente. Pois, além disso, ela também vê sempre o aluno como uma "possibilidade de crescimento, (...) aquele aluno vai ficar ali porque ele 'não vai' de jeito nenhum (aceno de cabeça negando a afirmativa) eu tento fazer o possível embora hoje em dia a gente fique tão cansada porque o aluno parece que não reage aos incentivos, às vezes desanima, porque você tenta, você vai por um caminho, você vai por outro, e às vezes o próprio aluno em casa já cria o 'não consigo'. Mas você fala pra ele: não existe o 'não consigo', tem que tentar né."

Em geral José acredita que a escola Novo tempo é "muito procurada" e possui um grupo de educadores (todo o coletivo, não apenas os professores) coeso. E que é "muito gostoso trabalhar aqui". Ela diz que o grupo é muito bom, há apoio, cumplicidade, troca de experiências, e uma busca constante por novidades e melhorias, e que é esse fator que faz a diferença para um bom trabalho.

Concluindo a entrevista a professora José quis acrescentar que “se a progressão continuada fosse realmente estudada, se o governo desse condições para o professor de conhecer a fundo o que seria progressão continuada e desse essa liberdade na escola (...) da progressão continuada (...) porque na realidade existe a progressão continuada mas sem liberdade, ela é colocada, exigida, e tem que ser desenvolvida, e o professor (...) ele não tem essa capacidade de entender a diferença. Se você não faz um estudo profundo você não tem essa capacidade de perceber as diferenças da continuada pra automática, então eu acho que a grande falha aí é a falta de preparo, porque ela é assim... se você estudar a fundo você vê que ela dá certo, pelo menos eu acredito.”.

A partir dessa consideração final podemos perceber na professora uma certa angústia, na conversa ela demonstrou estar bastante preocupada em saber se o seu trabalho estava de acordo com a proposta, o que é tanto um fator positivo como negativo. Positivo porque ela se mostrou preocupada sobre o seu processo de ensino, ela fez perguntas procurando entender melhor o que realmente era melhor para o aluno e como conseguir melhorar a sua própria prática, negativo porque ela acabou demonstrando pouco conhecimento sobre a proposta, em seu depoimento a professora deixou claro que tudo o que sabia sobre o assunto ela aprendera com as colegas de trabalho e com a experiência, segundo ela em nenhum momento de sua formação o assunto foi discutido suficientemente para que ela pudesse compreender a progressão continuada e os ciclos e assim, só assim, entender melhor a sua prática e também poder decidir se realmente é a favor ou contra a adoção desse regime.

A primeira professora demonstrou maior conhecimento sobre o assunto, mas revelou que um dos motivos pelos quais sabia tanto sobre o tema e dava tanta importância para a adoção da proposta foi o fato de ela ter escolhido o tema “progressão continuada” para fazer a sua própria tese. E que assim ela pôde entender melhor, tomar partido, consciência, e poder colocar em prática toda essa formação que ela mesma foi buscar.

É claro que devemos considerar que ambas as entrevistadas demonstraram que em sua prática cotidiana muito do que está sendo aconselhado que seja feito, dentro da proposta de ciclos e progressão continuada, faz parte de seus processos de ensino-aprendizagem-avaliação. E não devemos desconsiderar que essa formação tem muitas fontes, tais como a experiência, o trabalho coletivo, os meios de comunicação, e até mesmo a sociedade que vai exigindo novas formas de conceber a educação, e etc..

Considerando que,

(...) os Ciclos de Aprendizagem surgem como uma concepção de ensino em que a escola deve integrar aos conteúdos trabalhados à realidade do aluno e da comunidade em que esteja inserido. É uma organização de ensino que exige a transformação da postura do educador em relação ao processo ensino-aprendizagem, entendendo que cada aluno possui um determinado tempo, resultante de sua história de vida, que interfere na construção de seu conhecimento. É uma concepção de educação onde a aprendizagem do aluno ocorre sem as rupturas temporais existentes na organização escolar em séries, torna-se um processo contínuo, valorizando a formação global humana (SANTOS, 2003. p. 107).

E que,

Talvez um dos fatores mais importantes que explicam por que a avaliação ocupa um lugar tão destacado no âmbito educacional seja a compreensão, por parte dos profissionais da educação, de que, na realidade, a avaliação foi constituída numa disciplina científica que serve como elemento de motivação e de ordenação intrínseca da aprendizagem (ARREDONDO E DIAGO, 2009. p. 29).

Podemos observar que nessa escola, diante das entrevistas cedidas, uma grande parte do que está sendo aconselhado que aconteça na escola que adota o regime de progressão continuada e ciclos está sendo realizada, mesmo que, como pudemos observar, ainda haja algumas confusões conceituais, algum desconhecimento profundo da proposta e uma prática baseada na experiência e não na teoria ou em estudos científicos validados.

As práticas avaliativas na escola Novo Tempo são coerentes com a proposta de ciclos e progressão continuada, nesse quesito a instituição se mostrou muito interessada e muito competente ao realizar seus processos avaliativos.

Quanto a isso as professoras se mostraram muito satisfeitas. De acordo com Arroyo,

A terceira ideia é tentar entender como se dá o desenvolvimento dos educandos, como se formam, como aprendem e se socializam. Quando nos colocamos perante essa questão, a resposta é que o processo de formação do ser humano passa por tempos diferentes: tempo da infância, da adolescência, juventude, vida adulta. É uma questão de reconsiderar a ideia que sempre esteve presente, de que a formação do ser humano é um processo de construção que passa por temporalidades diferentes. É recuperar algo que fazemos na vida familiar. Nós não tratamos da mesma maneira uma criança de dois anos, uma de três, um pré-adolescente de dez, ou um adolescente de catorze. Nós tratamos nossos filhos de acordo com seus tempos, de acordo com seus ciclos. A ideia de ciclo é ciclo da vida, é tempo da vida, temporalidade da formação humana (ARROYO, 2007).

Depois das entrevistas a conclusão é a de que nessa escola, a ideia de ciclos, que segundo Arroyo significa o ‘ciclo da vida’, é bastante respeitado. A criança tem bastante liberdade para se desenvolver e tem uma certa segurança de ser avaliada diante do seu próprio progresso, adquirindo assim melhores possibilidades de se desenvolver sem que haja algum impedimento, como o é a retenção e a baixa-autoestima por conta dos ‘fracassos’.

As professoras se mostraram muito próximas do conceito atual de avaliação, pois, segundo Arredondo e Diago (2009), fica posto *“uma avaliação cujo potencial didático está em sua capacidade de dinamizar e de regular a atividade educacional que o professor e o aluno executam e constroem conjuntamente para desenvolver o conhecimento”* e que a avaliação é a base da educação, *“informando e evidenciando os dados reais da situação educacional de ensino e aprendizagem, ajustando as pretensões docentes às potencialidades discentes (...) regulando o ritmo de atividades, os níveis de exigência e as estratégias metodológicas que convier”*. Ou seja, nesse estudo de caso o que se pôde constatar foi um ensino escolar que vai ao encontro da proposta de progressão continuada e ciclos no que diz respeito à avaliação e ao trabalho coletivo, que é recomendado pela mesma para que se obtenha sucesso no aumento da qualidade educacional. Mas esse ensino, oferecido nessa escola por estas professoras, ainda necessita de um estudo mais profundo a fim de estar mais próximo e adequado à toda a proposta, de maneira consciente e não somente obediente.

As professoras concordam que falta formação continuada, não somente para poder colocar o que está na proposta em prática, porque às vezes na prática o que está estabelecido na proposta é efetivado em sala de aula, mas para entender o que realmente está de acordo com o proposto e assim, dessa maneira, poder produzir um trabalho mais consciente, que não pareça tão sacrificante, que as deixem mais seguras das suas estratégias educacionais, para que dessa forma também não cresça o sentimento de fracasso no docente, nem mesmo a vontade de desistir, seja da docência ou da persistência ao ensinar um aluno. Sendo assim, as professoras podem ter afirmado o conceito construído por elas a partir das suas experiências, conceito esse que diz que ‘todo aluno é capaz de aprender e que todos eles vão se desenvolver diariamente, sem parar nunca de avançar em seus conhecimentos’.

Conclusão

Esse trabalho foi produzido em três grandes capítulos que tinham o objetivo de produzir um estudo sob o tema progressão continuada e ciclos no âmbito escolar. Após a realização do estudo inicial, do estudo sobre os parâmetros e a realização do estudo de caso por meio da entrevista, esse trabalho possui agora uma gama de conclusões e considerações a serem feitas, mas muito mais do que esclarecimento restou ainda muitas novas dúvidas e questões. Como esse trabalho é apenas o começo de um estudo mais profundo aqui seguem somente aquilo que a pesquisa foi capaz de iluminar, somente os indícios que podemos observar, deixando para outro momento as questões que surgiram a fim de que em outra oportunidade esse estudo possa ser aprofundado.

A partir da realização desse trabalho podemos ponderar que o que segue na proposta de ciclos e progressão continuada não é somente uma proposta com grandes possibilidades educacionais, formativas e transformadoras, mas que também são perfeitamente capazes de serem colocadas em prática pelo educador.

Ao longo da pesquisa pudemos observar que a proposta é perfeitamente passível de ser aplicada, assim como também observamos que a mesma quando colocada em prática, obtém-se resultados satisfatórios. Como os demais estudos presentes na bibliografia já salientam, a proposta de ciclos e de progressão continuada dependem de uma estrutura mínima, seja ela física ou não. Os estudos levantados nesse presente trabalho e o estudo de caso realizado demonstram que a formação, seja ela continuada ou básica, precisa existir para que assim o profissional da educação possa trabalhar em acordo com a proposta, ou seja, possa adequar o seu trabalho e ter consciência daquilo que produz diariamente.

Um dos argumentos para a adoção dos ciclos e da progressão continuada como propostas mais adequadas para aumentar a qualidade de ensino é a premissa, comprovada, de que todos nós aprendemos e nos desenvolvemos, e fazemos isso a todo momento, com

alguém tentando nos ensinar ou não, mesmo sabendo que muitas vezes a experiência e o ensino facilitam o nosso desenvolvimento sobre determinado conceito. Por esse motivo que a primeira consideração a ser feita é que uma proposta que acredita na formação integral e contínua do ser não é plenamente coerente se não for desenvolvida da mesma forma pelas instâncias que a implementam, considerando o coletivo escolar como os principais agentes que precisam ser formados e informados constantemente, e somente assim poderemos aumentar a qualidade do ensino sempre. Portanto, para que a proposta seja colocada na prática cotidiana do docente de maneira consciente, a formação é um princípio do qual não se deve retirar o foco.

A segunda conclusão que podemos observar ao longo dos estudos realizados é de que a maneira como o aluno é avaliado, também a maneira como os processos avaliativos sobre a escola e na escola estão se alterando. De acordo com o estudo de caso os processos avaliativos que estão inseridos no cotidiano escolar se aproximam muito daquilo que está sendo aconselhado na proposta inicial do projeto de ciclos e progressão continuada. Ou seja, na escola um dos principais avanços observados, no que diz respeito à adequação, à proposta e à melhoria na qualidade de ensino, são quanto aos processos avaliativos. Na escola Novo Tempo os processos avaliativos são constantes, consideram tanto o aluno como sujeito individual quanto como sujeito coletivo, a avaliação é sobre o desenvolvimento do aluno como um todo e não apenas sobre o conteúdo adquirido, os processos avaliativos são diferenciados e múltiplos, os motivos de avaliar são diversificados também (avalia-se para adequar, avalia-se para compreender quais são as melhores estratégias de ensino a serem desenvolvidas, avalia-se para conhecer, para intervir, para documentar, etc.), assim como o são os sujeitos/objetos avaliados (assim como o aluno é avaliado constantemente também o é o professor, o coletivo, as estratégias de ensino, a didática, as atividades, etc.).

Outro ponto no qual a escola Novo Tempo mostrou adequar-se à proposta foi no que diz respeito ao trabalho coletivo. Diante das entrevistas e observações podemos notar que nessa instituição o trabalho do professor não é somente individual, mas coletivo. Os professores dividem suas experiências, discutem sobre educação, avaliam o trabalho da escola, o trabalho do grupo, dão apoio um ao outro, cobram, colaboram, incentivam e valorizam. Sem contar que além dos professores trabalharem coletivamente durante as entrevistas foi possível observar uma cumplicidade entre os mais diversos trabalhadores da escola, ainda mais o apreço desses para com o ambiente de trabalho ao qual fazem parte.

Sabemos que, ainda que essas sejam excelentes notícias, esse trabalho apenas aprofundou seu estudo sobre um caso e, portanto, não cabem aqui generalizações ou universalizações quanto ao quadro educacional como um todo. Contudo, cabe ressaltar que todas as possibilidades sugeridas pelo projeto de progressão continuada e ciclos são perfeitamente capazes de serem postas em prática, e refletem os resultados na qualidade do ensino, seja por conta da declaração das entrevistas como também pelas taxas de melhoria na qualidade de ensino que esta instituição apresenta.

A conclusão geral que este trabalho pode apresentar é que as propostas aqui estudadas não são apenas possibilidades como também realidades, e quando é passado para a prática o que podemos observar é uma valorização do outro, um aumento na qualidade de ensino, é um desenvolvimento humano mais vivo do que controlado. Ao acompanhar as entrevistas e a escola, podemos observar ainda crianças como tantas outras plenamente capazes de se desenvolver cada dia mais, só que agora com uma possibilidade e uma liberdade maior para isso sem que haja quem, ou o que possa dizer, dentro da escola, que esse aluno não é capaz. A pergunta que volta é: não é capaz de quê? Por quê?

O que se pode constatar diante de tantos estudos e relatos é que todos os indivíduos, sem exceção, estavam se desenvolvendo, e portanto sabemos que todos são capazes. O que,

ou o por quê, resulta da história de vida e do desejo de cada um. O aprendizado é realizado todos os dias, a capacidade, o desenvolvimento das habilidades, a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento acontecem cotidianamente.

Então, que o nosso trabalho como professor(a) seja o de dar as possibilidades para que, não só os educandos como os educadores (considerando que todos representamos ambos), se desenvolvam, se aprimorem, se conheçam e conheçam o mundo que os cerca. Que todos os dias possamos avaliar e reavaliar o que nos cerca a fim de estar em uma busca constante por uma maior qualidade de ensino, por uma qualidade de vida maior, por uma transformação no mundo que cada vez mais convenha a todos nós, sem exclusões. Por uma educação que gere eternos educandos e educadores como seres inteiros, com a liberdade de se desenvolver e viver, dentro e fora dos muros da escola. E assim que caminhemos na direção de uma ciência que constrói e reconstrói.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Rubem. "Qualidade em educação". Crônica publicada no Sapere Audare, 8 de setembro de 2002.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. 180 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Paulo_Arcas.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012.

ARROYO, Miguel. Organizações escolares flexíveis – Os Ciclos de Formação. Disponível em: <<http://educando.wordpress.com/2007/04/23/106/>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. Avaliação educacional e promoção escolar. 20ª ed. São Paulo: Unesp, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*, Campinas, Papirus Editora, 1996.

BRASIL. Instituto Paulo Montenegro e Ong. Ação Educativa. Instituto Paulo Montenegro (Ed.). **INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL INAF / BRASIL – 2007**. 2007. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2007_relatorio_sintese.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de

1º e 2º graus. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12

ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília:FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. O Projeto Político - Pedagógico Nas Escolas Com Ciclos. Difusão de Ideias, São Paulo, p.1-10, mar. 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/projeto_politico_pedagogico_nas_escolas_com_ciclos.pdf>. Acesso em: 23 set 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; CHAGAS, Fundação Carlos; USP, Faculdade de Educação da. Tendências recentes do currículo na escola básica. Difusão de Ideias, São Paulo, p.2-13, dez. 2006.

FERNANDES, Claudia. Escolaridade em Ciclos: Desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GÁLVEZ, Inmaculada Egido. Los Tiempos Escolares En Los Sistemas Educativos: Análisis De Algunas Reformas Recientes. Revista Española de Educación Comparada, Madrid, n. , p.255-278, 2011. Disponível em: <http://www.uned.es/reec/pdfs/18-2011/09_egido.pdf>. Acesso em: set. 2012.

GATTI, Bernardete. Vantagens E Riscos Da Progressão Continuada Nas Escolas. Difusão de Ideias, São Paulo, p.1-10, dez. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_vantagens_riscos_progressao.pdf>. Acesso em: 23 set 2012.

HERRERO, Luján Lázaro. La Perspectiva Social De La Jornada Escolar En La Unión Europea. Estudio Comparado En Italia, Francia, Portugal Y España. Revista Española de Educación Comparada, Madrid, n. 19, p.193-217, 2012. Disponível em: <http://www.uned.es/reec/pdfs/19-2012/08_lazaro.pdf>. Acesso em: 23 set 2012.

JEFFREY, Débora Cristina. *In*. GRANVILLE, Maria Antonia. Teorias e práticas na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2007.

JEFFREY, Débora Cristina. O regime de progressão continuada e as novas atribuições docentes no espaço escolar. *In*: GRANVILLE, Maria Antonia. Sala de aula: ensino e aprendizagem. Campinas: Papirus, 2008. P. 51-68.

JEFFREY, Débora Cristina. O regime de progressão continuada: O caso paulista (1998-2004). São Paulo: Unesp, 2011.

JEFFREY, Débora, C. Uma proposta, várias interpretações *Jornal da Unicamp*. Edição nº 543 Campinas, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.; E.D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In: MORAIS, Regis de. Sala de aula: que espaço é esse? Campinas: Papyrus, 1986. p. 59-70.

MORAIS, Regis De (Org.). Sala de Aula: que espaço é esse?. Campinas: Papyrus, 1986.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de. Sala de aula: que espaço é esse?. Campinas: Papyrus, 1986. p. 11-15.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e Currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, J. G. Ciclos de aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal. In: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. C. (Org.). Pedagogia em debate: desafios contemporâneos. Curitiba – PR: Universidade Tuiuti do Paraná–UTP 2003. Livro virtual Disponível em: <http://www.utp.br/mestradoemeducao/peddc.html>. Acesso em 30 out de 2012.

SAVIANI, D. Entrevista a Rosina Duarte. Ver. Online da Bibli. Prof. Joel Martins, Campinas, v. 2, n. 3, p. 143-148, jun. 2001.

SIMONS, Helen. El Estudio De Caso: Teoria Y Practica. Madrid: Morata, 2011.

SOUSA, Sandra Zakia; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002) – Relatório Final. São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.

VYGOTSKY, L. C. *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

WEY, Vera Lúcia. Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. FÓRUM DE DEBATES. **Anais**, jun. 2002. P. 47-67. *Martins*, Campinas, v. 2, n. 3, p. 143-148, jun. 2001.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sites Visitados:

CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: AVANÇOS OU RETROCESSOS? São Paulo: Portal Metodista, v. 4, 2011.

Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/2565/2515>>. Acesso em: 30 out. 2012.

SEE: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/dia-da-alfabetizacao-na-rede-estadual-de-sp-95-das-criancas-com-8-anos-estao-alfabetizadas>

BRASIL, SEE. Acesso em 29 de outubro de 2012.

<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria>

COSTA: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0037.html>

Centro de referência Mario Covas: www.crmariocovas.sp.gov.br

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica: cenp.edunet.sp.gov.br

www.educacao.sp.gov.br central – legislação – pesquisa por ano ou por palavra-chave – pesquisar avaliação e ciclos.

Conselho Estadual da Educação: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>

Fórum Nacional de Educação

Superior http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12478:-cne--forum-nacional-de-educacao-superior-&catid=328:forum-nacional-de-educacao-superior&Itemid=769

Anexo I

Ensino Fundamental.									
Matrícula Inicial por Rede de Ensino.									
1985, 1995, 1995-2001									
Ano	8 Anos				9 Anos				Total
	Estadual^(*)	Municipal	Particular	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Federal	
1985	3.978.507	506.684	504.564	-	...	...	...	...	4.989.755
1990	4.711.559	557.676	728.825	-	...	...	...	...	5.998.060
1995	5.263.112	646.500	752.857	-	...	...	...	...	6.662.469
1996	5.078.539	726.704	767.079	-	...	...	...	...	6.572.322
1997	4.634.560	1.075.850	773.525	-	...	...	...	...	6.483.935
1998	4.436.407	1.194.819	763.612	-	...	...	...	...	6.394.838
1999	4.052.972	1.511.184	760.931	207	...	...	...	...	6.325.294
2000	3.865.320	1.595.881	763.810	193	...	...	...	...	6.225.204
2001	3.550.793	1.771.767	769.699	196	...	...	...	...	6.092.455
2002	3.285.418	1.935.101	773.172	194	...	...	...	...	5.993.885
2003	3.106.812	2.011.743	777.712	194	...	...	...	...	5.896.461
2004	3.001.513	2.039.424	783.955	187	-	36.445	1.431	-	5.862.955
2005	2.954.426	2.013.590	791.717	188	-	114.404	1.658	-	5.875.983
2006	2.945.955	1.999.926	756.965	181	30	249.336	61.816	-	6.014.209
2007	2.874.280	1.905.321	368.708	130	120	407.975	460.953	92	6.017.579
2008	2.810.292	1.679.496	218.373	-	177	658.971	662.648	214	6.030.171
2009	2.597.145	1.196.334	148.273	-	123.540	1.236.225	756.136	231	6.057.884
2010	2.295.598	912.421	99.168	-	341.509	1.498.355	838.601	232	5.985.884
2011	1.984.017	665.341	68.652	-	579.309	1.694.484	895.703	216	5.887.722

Nota: ^(*)No Ensino Fundamental a Rede Estadual inclui os alunos da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP.

Tabela 1. Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Anexo II

Ensino Fundamental - Rede Estadual						
Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono – 1ª a 8ª série e 1º ao 9º ano						
1986 - 2011						
Ano	Ensino Fundamental de 8 anos			Ensino Fundamental de 9 anos		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
1986	69,4	18,5	12,1	-	-	-
1987	69,8	18,7	11,5	-	-	-
1988	71,6	16,6	11,8	-	-	-
1989	71,0	15,8	13,2	-	-	-
1990	72,9	16,2	10,9	-	-	-
1991	75,8	13,8	10,4	-	-	-
1992	76,2	13,7	10,1	-	-	-
1993	78,1	11,9	10,0	-	-	-
1994	77,0	14,1	8,9	-	-	-
1995	79,2	11,7	9,1	-	-	-
1996	83,8	8,6	7,6	-	-	-
1997	90,8	3,8	5,4	-	-	-
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	-	-	-
2003	91,7	5,6	2,7	-	-	-
2004	91,8	6,2	2,0	-	-	-

2005	91,7	6,5	1,8	-	-	-
2006	90,9	7,4	1,7	-	-	-
2007	90,9	7,4	1,7	-	-	-
2008	92,0	6,6	1,4	-	-	-
2009	92,4	6,2	1,4	98,0	1,5	0,5
2010	92,7	5,7	1,6	97,6	1,5	0,9
2011	91,3	6,8	1,9	97,5	1,7	0,8
Fonte: Censo Escolar						

Tabela 2. Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Anexo III

Tabela 1: Evolução do Indicador (INAF BRASIL) – População de 15 a 64 anos						
		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	39%	39%	38%	37%	32%
Rudimentar						
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	61%	61%	61%	63%	68%
Pleno						

Tabela 3 – Evolução do Indicador (INAF Brasil) – População 15 a 64 anos. Fonte INAF/Brasil.

Anexo IV

Tabela 2- Níveis de alfabetismo por grau de escolaridade / INAF / Brasil (2001-2007)						
Níveis de alfabetismo/ Grau de escolaridade	% de 1ª a 4ª série	% de 5ª a 8ª série	% Ensino Médio	% Ensino Superior ou mais	% Total Brasil (com alguma escolaridade)	% Total Brasil (inclui pessoas sem escolaridade)
Analfabeto	12	1	0	0	4	11
Rudimentar	52	26	8	2	26	26
Básico	31	53	45	24	41	37
Pleno	5	20	47	74	29	26
ANALFABETOS FUNCIONAIS	64	27	8	2	30	37
FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	36	73	92	98	70	63

Tabela 4- Níveis de alfabetismo por grau de escolaridade / INAF / Brasil (2001-2007)

Anexo V - Questões norteadoras para a entrevista

“Meu trabalho consiste em compreender de algum modo o que se supõe que seja ensinar e aprender (nos ciclos) nesta escola, e principalmente como ocorrem os processos avaliativos.”

Perguntas:

- 1) Alguma coisa mudou na sua prática pedagógica no regime de ciclos e progressão continuada?
- 2) Algo mudou no seu modo de avaliar o aluno depois da política de progressão continuada?
- 3) “Ajude-me a compreender como é trabalhado as avaliações nesta escola.” Como o aluno é avaliado na escola , em geral?
- 4) Como são os processos avaliativos na sua sala?
- 5) Descreva-me algo na sua semana que se encaixa na proposta do sistema de ciclos.
- 6) “Se eu estivesse em sua sala de aula o que poderia observar?”
- 7) “Como descrevem esta instituição os professores e alunos?”

Não esquecer:

-nosso papel é facilitar a reflexão do entrevistado sobre a sua prática.

- Já havia pensado nisso?
- Por quê?
- De que forma?
- Dê-me um exemplo...

-Além das perguntas tem o reconhecimento calado (aceno da cabeça, gestos, sorriso), prestar atenção e tomar notas.

Modelo de entrevista realizado a partir dos estudos de Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986) Helen Simons (2011).