

GRANDES TEMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

2

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA

(Organizadora)

Grandes Temas da Educação Nacional

2

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

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

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

G752 Grandes temas da educação nacional 2 [recurso eletrônico] /
Organizadora Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa
(PR): Atena Editora, 2018. – (Grandes Temas da Educação
Nacional; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-29-1

DOI 10.22533/at.ed.291180509

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Oliveira, Antonella Carvalho de. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2018

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

www.atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO CHILENA SOB A LÓGICA DE MERCADO VISTA COMO VITRINE PARA AMÉRICA LATINA	
<i>Lorena Mariane Santos Rissi</i>	
<i>Soraia Kfoury Salerno</i>	
<i>Renata Karolyne Monteiro</i>	
<i>Katia Fernanda de Oliveira Borges</i>	
CAPÍTULO 2	12
A UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DOS JOVENS ESTUDANTES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	
<i>Jean Prette</i>	
CAPÍTULO 3	28
AVALIAÇÃO DO ENSINO DE PSIQUIATRIA E DE SAÚDE MENTAL NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Anaísa Cristina Pinto</i>	
<i>Sônia Barros</i>	
<i>Lara Simone Messias Floriano</i>	
<i>Suellen Vienscoski Skupien</i>	
CAPÍTULO 4	39
CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE	
<i>Renata Peres Barbosa</i>	
CAPÍTULO 5	51
DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03 DIANTE DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL ORIENTADA PELAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS	
<i>Débora Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 6	67
GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	
<i>Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo</i>	
<i>Abraão Neiver de Miranda Azevedo</i>	
CAPÍTULO 7	78
O PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE OFERTA E RESULTADOS ESCOLARES	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
<i>Danieli D'Aguiar Cruzetta</i>	
CAPÍTULO 8	93
OS SABOTADORES DO ÍNDICE IDEB	
<i>Laurentino Lúcio Filho</i>	
CAPÍTULO 9	97
SERIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA DE ENSINO	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
CAPÍTULO 10	110
A ATUAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O PAPEL DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL	
<i>Marli Amélia Lucas de Oliveira</i>	

*Maysa do Carmo Santos
Natasha Medeiros de Oliveira
Djuli Kriczvi Cuchinierk*

CAPÍTULO 11..... 122

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

*Deniele Pereira Batista
Menga Lüdke*

CAPÍTULO 12..... 138

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Severina Ferreira de Lima
Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva*

CAPÍTULO 13..... 148

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

*Okçana Battini- UNOPAR
Cyntia Simione França_ UNOPAR
Sandra Regina dos Reis - UENP*

CAPÍTULO 14..... 158

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: INICIATIVAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI/MG

*Isabella Rodrigues da Cunha e Paula
Melchior José Tavares Júnior*

CAPÍTULO 15..... 170

ERA UMA VEZ AQUI E ACOLÁ... HISTÓRIAS DO MUNDO NÓS VAMOS CONTAR! – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINAS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA COM ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Helton Roberto Real
Miriam Margarete Weber
Rúbia de Cássia Cavali
Viviane Cristina Medeiros*

CAPÍTULO 16..... 180

OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COM A PALAVRA, PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA

*Simone Genske
Rita Buzzi Rausch*

CAPÍTULO 17 196

OS CURRÍCULOS PRATICADOS E (RE)CRIADOS NO COTIDIANO DE PROFESSORAS INICIANTES

*Joelson de Sousa Moraes
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Nadja Regina Sousa Magalhães*

CAPÍTULO 18..... 208

REFLEXÕES EDUCOMUNICATIVAS SOBRE CINEMA E MÍDIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Bruna Donato Reche
Ademilde Silveira Sartori
Monalisa Pivetta da Silva*

SERIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA DE ENSINO

Vicente de Paulo Morais Junior

Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/SP)

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo resgatar e evidenciar a pedagogia da repetência e a transição entre regime de seriação e ciclos com progressão continuada à partir da LDB/96. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica combinada a análise do discurso oficial. Registra-se as principais características do regime de seriação e seu lado nocivo e perverso, materializado pela pedagogia da repetência. Ao mesmo tempo, frisa-se evidenciar as entrelinhas das características do regime de ciclos e progressão continuada. Identificou-se que a transição de seriação para ciclos e progressão continuada metamorfoseou-se de conquista para desafio. Constatou-se ainda que essa transição mostrou-se muito mais como mecanismo revelador do que reorganizador. Desta forma, tal transição materializou uma fratura exposta do sistema educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da repetência; Ciclos de aprendizagem; Progressão Continuada; Fratura exposta do sistema educacional.

ABSTRACT: To present research she had as

objective rescues and to evidence the pedagogy of the repetition and the transition among regime of you serialize and cycles with continuous progression the starting from LDB/96. It is Treated of a combined bibliographical research her analyzes of the official speech. He enrolls the main characteristics of the regime of you serialize and his noxious and perverse side, materialized by the pedagogy of the repetition. At the same time, it stresses himself to evidence the implied sense of the characteristics of the regime of cycles and continuous progression. He identified that the transition of the regime of you serialize for cycles and continuous progression changed of conquest for challenge. It was verified although that transition was shown much more as developing mechanism than organizer. This way, such transition materialized an exposed fracture of the Brazilian education system.

KEYWORDS: Pedagogy of the repetition; Learning cycles; Continuous progression; Exposed fracture of the education system.

1 | INTRODUÇÃO

Não nos restam dúvidas de que a organização do ensino no regime seriado na educação brasileira fez e deixou seu legado. Fez, pois durante séculos a escola brasileira foi seletiva. Deixou, pois essa organização do

ensino está enraizada no ideário de gestores, professores, alunos e pais/responsáveis. Por outro lado, a implantação do regime de ciclos e progressão continuada à partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, mostrou-se, acima de tudo, como um movimento de resistência frente a esse perverso e nocivo mecanismo denominado Pedagogia da Repetência (RIBEIRO, 1991).

A combinação de ciclos de aprendizagem com progressão continuada permitiria a educação brasileira um vislumbrar da possibilidade de uma escola mais democrática, mais inclusiva. Porém a conquista tornou-se um desafio.

Evidentemente, que essa ruptura radical na estrutura do ensino do país se apresentou muito mais como um mecanismo revelador do que uma (re)organização em si.

A transição proporcionou uma fratura exposta do sistema educacional brasileiro.

Com a fratura exposta do sistema, a implantação do regime de progressão continuada fez com que a escola e suas estruturas, ideologias e práticas passassem a ser questionadas.

Assim,

Antinomias, disjuntivas, polaridades. “Daqui pra frente tudo vai ser diferente”. “Agora sob nova direção.” Contudo, o que muda? Ou, quem muda? O que mudar? Quando de fato é necessário mudar? Quando a mudança é uma possibilidade, uma alternativa, um desejo, uma ilusão? (FISCHMANN, 1990, p.17)

2 | SERIAÇÃO E PEDAGOGIA DA REPETÊNCIA

A reprovação é um fenômeno histórico que assombra a educação brasileira. Historicamente, essa sombra da prática da repetência cresce e toma força junto com a formação da escola pública brasileira gerando uma pseudo cristalização da pedagogia da repetência. O verbete “pedagogia da repetência” se materializa à partir das contribuições de Sergio Costa Ribeiro, pois conforme o autor

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma ‘natural’. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. (1991, p.18)

Nota-se que o autor salienta a discrepância de ideais: por um lado uma tentativa de universalização da educação básica no Brasil e, por outro, a prática da seletividade através da pedagogia da repetência.

Faz-se necessária uma análise crítica em relação ao impacto proporcionado por essa pedagogia da repetência. Análise essa, que segue, a princípio, duas vertentes: impacto ao sistema educacional e, principalmente, o impacto ao ser humano, que nesse caso é denominado como “aluno”. Para análise desses possíveis impactos,

intitularemos essas vertentes como: “reprovação do sistema de ensino seriado” e “ilusória reprovação do aluno”.

Na primeira vertente, a “reprovação do sistema de ensino seriado”, Viégas e Souza (2006) alertam que a repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação.

Constata-se, a partir do discurso oficial, que a pedagogia da repetência onera a estrutura governamental, sendo então objeto de preocupação. Conforme Silva (2005, p.13) não se trata de lucros e, sim, volume de investimento em educação.

Outras características que legitimam a “reprovação do sistema de ensino seriado” são apontadas por Mainardes:

Para Fletcher e Ribeiro (1987) a repetência é o mais grave e o mais geral de todos os problemas na educação brasileira, uma vez que: a) limita o acesso e contribui para o atraso do ingresso de alunos novos; b) pode contribuir para a evasão; c) aumenta a despesa do ensino; d) a educação formal sempre tenta transmitir um saber padronizado (1998, p.18)

No que se diz respeito à “ilusória reprovação do aluno” destaca-se não só o impacto estrutural na vida formativa do aluno na escola, mas principalmente, o impacto psicológico.

Vitor Henrique Paro (2003), menciona evidenciando que a reprovação gera um desprestígio da criança diante de si mesma. Mainardes (1998) contribui com a discussão mencionando que a criança reprovada se sente incapaz e pode considerar as exigências da escola absurdas ou desnecessárias. Conseqüentemente, a partir de uma exposição e afirmação de incapacidade e desprestígio por parte do sistema de ensino em relação ao aluno, isso proporciona um impacto no desenvolvimento moral e intelectual da criança/adolescente, conforme aponta Jacomini (2009, p.566).

Outra característica evidente na pedagogia da repetência é o medo e a coerção. Para tal, Jacomini aponta:

A reprovação, tida inicialmente como uma “nova chance de aprendizagem” para o aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela das crianças e dos adolescentes que têm acesso à escola. Diante das dificuldades da instituição escolar e dos professores em mobilizarem nos alunos o desejo e os recursos necessários à aprendizagem, a ameaça da reprovação passou a ser o principal instrumento de pressão para garantir disciplina, realização de tarefas e estudos, principalmente em épocas de provas, ou seja, uma forma de submissão dos alunos a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua principal tarefa: educar as novas gerações. (2009, p.566)

Nota-se que a coerção é respaldada pela pedagogia da repetência ao mesmo tempo que o medo fortalece essa pedagogia. Já para Paro (2003, p.111), ao citar Lauro de Oliveira Lima, menciona que o medo é fonte de desajustamento. Com essa tríade: medo, coerção e seletividade, o clima da escola poderia ser adjetivado como um “clima de terror”, conforme aponta Silva (2000). Diante dessa tríade fica claro

que, durante décadas, os alunos ficaram a mercê do que Silva (2000) denominou de “estupro cognitivo”.

Outra análise importante a ser realizada, é o caráter jurídico que a pedagogia da repetência impõe ao processo de ensino e aprendizagem.

Luiz Carlos Freitas aponta à existência de um processo de avaliação formal, centrada nas notas (2005, p.132). Corroborando com Freitas, as autoras Viégas e Souza (2006) mencionam que “a escola está historicamente centrada na nota...” como parâmetro de aprendizado. Na obra “Pobreza e educação” de R. W. Connell, o autor menciona:

As notas escolares, por exemplo, não são meros pontos de apoio do ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas, com status legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre a vida das pessoas.(1995, p.22)

Freitas ainda mencionará que na escola, existe um vultuoso processo de avaliação informal, pautada principalmente por “julgamentos” (2005, p.132). Assim a reprovação, desta forma, torna-se o veredicto de uma acusação (PARO, 2003, p.118). Logo, o “tribunal escolar” condena!

A pedagogia da repetência se mostrou nociva para o sistema, mesmo que propositalmente imperceptível e perverso para o aluno.

Por qual razão, a Pedagogia da Repetência se manteve sólida e feroz por décadas?

Podemos elencar ao menos três possíveis respostas para tal questionamento.

Primeiramente é importante ressaltar que historicamente a parcial abertura da escola pública através das décadas da história da educação no Brasil tem como característica uma escola burguesa, voltada à burguesia. Logo, contraditoriamente, temos e continuamos a ter, uma estrutura burguesa atendendo camadas populares no interior da escola pública (ARANHA, 1996; PILETTI e PILETTI, 1990).

Um segundo aspecto que pode responder ao questionamento levantado é que o discurso legal, por várias décadas, camuflou uma realidade escolar. As políticas públicas propostas, sempre com repercussão superficial, minimizavam algumas “falhas”, porém não atingiam diretamente o problema.

Outra possível resposta para o questionamento acima mencionada, é o darwinismo pedagógico (MORAIS JR, 2015;2016). Durante todo esse período de organização do ensino pautado por uma “seleção natural” por meio da seriação e suas respectivas características, o darwinismo pedagógico deu uma falsa impressão de fracasso individual e mascarou e camuflou o fracasso da estrutura. Observa-se ainda que todo o movimento proporcionado pelo darwinismo pedagógico fora silencioso e com suporte da meritocracia¹.

1 Aqui se tem como referência o ideário de meritocracia a partir do discutido por Jacomini, quando essa traz: “A escola brasileira foi construída com base no mérito pessoal, que exige do aluno a capacidade de superar qualquer dificuldade, tanto objetiva quanto subjetiva, para adquirir o beneplácito do acesso à sociedade como cidadão. Nas palavras de Mariano Fernández Enguita: ‘a escola contribui

Frente a todas as aberrações apresentadas, a pedagogia da repetência baseada na organização do ensino seriado, assombrou a educação brasileira por décadas. Com base nos §1º e §2º do Art. 32 na Lei nº 9394/96² passamos a vislumbrar a possibilidade de reorganização desse sistema à partir da proposta de ciclos de aprendizagem e progressão continuada.

3 | CICLOS DE APRENDIZAGEM E PROGRESSÃO CONTINUADA EM SUBSTITUIÇÃO A PEDAGOGIA DA REPETÊNCIA

O movimento de transição entre o regime de seriação e de ciclos de aprendizagem e progressão continuada fez com que a organização educacional no país educação iniciasse uma trajetória então desconhecida para muitos.

Jacomini (2009, p.569) e Paro (2003, p.50) enfatizam que a organização da escola em regime de ciclos e progressão continuada caracteriza-se como um avanço na organização escolar, pois pode ser caracterizada como uma das tentativas de superação, histórico-social, de uma escola seletiva e excludente. Freitas (2003) apontará tal processo como um movimento de resistência frente a seletividade e exclusão.

O próprio Freitas alerta que “A questão inicial a ser examinada nesta temática dos ciclos e da progressão continuada diz respeito a como se organizam os tempos e os espaços da escola” (2003, p.13). Cortella, por sua vez, enfatiza que “A finalidade dos ciclos não é facilitar a aprovação. A finalidade dos ciclos é dificultar a reprovação burra, aquela que acontece por falha da nossa organização ou da nossa estrutura.” (In: SÃO PAULO, 2002, p.27). Assim, esse (re)organização proporcionará

[...] uma estrutura capaz de evitar o fracasso escolar e a desigualdade de alunos que não atingem os objetivos propostos em um ano e necessitam de mais tempo e de caminhos diferenciados para alcançá-los. Não cabe rotular esses alunos como lentos e, sim, reconhecer que todos podem atingir os objetivos propostos, mas cada um necessita de um tempo para que isso ocorra. (TAVARES, 2010, p.4)

O autor ainda reforça que a proposta de ciclos de aprendizagem traz consigo a possibilidade de trabalhar com o aluno um período maior do que um ano, favorecendo assim, o processo ensino/aprendizagem (2010, p.3)

para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fosse sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar. (1989, p.193)”. (JACOMINI, 2010, p.911).

2 Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

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

Seguindo para o flanco pedagógico e não apenas organizacional, Jacomini, sabiamente, ao discutir os impactos da organização escolar por ciclos de aprendizagem, a respeito aduz:

A organização em ciclos para o Ensino Fundamental tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando o seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento. Essa nova política supõe uma renovação progressiva das práticas vivenciadas nas escolas. Implica na elaboração e na construção de novas formas de trabalho do professor, propiciando maior integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo. A concepção de ciclo é uma noção pedagógica estreitamente vinculada à evolução da aprendizagem de cada educando e a avaliação de seus avanços e dificuldades. (SÃO PAULO, 1992 apud JACOMINI, 2011, p.163)

Assim, registra-se que o objetivo principal dessa (re)organização foi, além de ampliar o tempo para a aprendizagem e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, enfrentar o problema do fracasso escolar, alimentado durante décadas pela pedagogia da repetência.

Convém, por oportuno, destacar a lição de Bertagna

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes se aprovava ou se reprovava ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar, que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos. (2010, p.194)

Para que a transição seriação-progressão continuada alcançasse seus objetivos, mesmo que iniciais, Alves, Duran e Palma Filho contribuem com a discussão enfatizando que

Para tanto, é necessário assegurar à escola um mínimo de condições objetivas para uma efetiva implantação do sistema de ciclos, o que envolve a presença de material didático de qualidade, formação contínua dos docentes, espaço para reuniões pedagógicas, entre outras medidas; implantação de um programa de reforço e de recuperação contínua e paralela para os estudantes que apresentarem lacunas na aprendizagem dos conteúdos trabalhados, a partir da proposta curricular e do projeto pedagógico de cada escola. (AZEVEDO, 2007 apud ALVES, DURAN e PALMA FILHO, 2012, p. 179)

A partir do exposto, ressalta-se a importância do processo avaliativo na combinação ciclos de aprendizagem e progressão continuada. Tavares (2010) aponta a necessidade de alterações consideráveis em relação a parte pedagógica, a formação continuada dos professores, na concepção de avaliação.

Ainda em relação a avaliação dentro do processo organizacional de ciclos de aprendizagem e progressão continuada, Azevedo contribui evidenciando que

Dois fatores são imprescindíveis para que este modelo de organização do ensino produza bons resultados: a adoção de um processo de avaliação contínua da

aprendizagem, com a finalidade de se detectar o mais cedo possível as deficiências e dificuldades que não foram vencidas pelo aluno e para subsidiar o professor na reorientação de sua prática. O outro fator é a implantação de um programa de reforço e de recuperação contínua e paralela, destinado àqueles alunos que apresentam deficiência na aprendizagem dos conteúdos trabalhados. (2007, s.p.)

Estabelecendo então uma relação entre ciclos/progressão e avaliação, podemos acrescentar, em consonância as discussões apresentadas, apontamento que

(...) a Progressão Continuada prevê o acompanhamento contínuo da aprendizagem com reforço e recuperação para sanar dificuldades e defasagens dos alunos. Os conteúdos e os objetivos de cada série devem ser mantidos dentro dos ciclos na Progressão Continuada, sendo necessário uma série de reforços paralelos e contínuos. O aluno deverá avançar com o seu grupo-série até o final de cada ciclo, onde deverá ter atingido um patamar de aprendizagem, bem ao modo como propôs Anísio Teixeira. Ao final de cada ciclo, se o aluno não atingiu os objetivos propostos, deverá ficar retido por um ano para reforço das dificuldades de aprendizagem (São Paulo, 1998 apud MASSABNI e RAVAGNANI, 2008, p. 472-3)

Conseqüentemente,

Essa iniciativa governamental [progressão continuada] propõe efetuar o trabalho escolar independente das notas. Mais precisamente, isto equivale a dizer que desaparecemos tradicionais boletins e as notas bimestrais, ficando apenas a avaliação formativa no interior da sala de aula com os pareceres descritivos no final de cada bimestre, sem notas ou conceitos. (BORUCHOVITCH e NEVES, 2004, p. 77)

A partir do exposto, observa-se que, em substituição a seriação e a pedagogia da repetência, para a implementação do regime de ciclos e progressão continuada existiria (e existe!) a necessidade de um conjunto de ações que envolve alunos, pais/responsáveis, professores, gestores, e acima de tudo políticas públicas destinadas a essa transição.

4 | FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA EDUCACIONAL

Torna-se imprescindível ressaltar que rede de ensino e suas respectivas escolas, pós implantação da LDB em dezembro de 1996, “*dormiram*” com o processo de seriação e “*acordaram*” em 1997 ou 1998 com o regime de progressão continuada.

Paralelo a essa discussão, como um rio e seus afluentes, vale destacar que sub-repticiamente, há uma exposição do sistema a partir da implantação do regime de progressão continuada nas redes de ensino e suas escolas.

Maria Helena Souza Patto, cirurgicamente, ao discutir o fracasso escolar, aponta o discurso fraturado no interior da escola em sua obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, com publicação datada de 1990 (2013).

Fazendo uso das metáforas, como aqui foram discutidas, a célebre autora evidencia que, a partir de então, com o regime de seriação tínhamos um “(...) falso

mapa do problema.” (CONNELL In: GENTILI, 1995, p.16), mostrando que existia a partir de termos médicos, uma “fratura fechada”, até porque, “No sistema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia (...), expulsos da escola pela reprovação administrativa (FREITAS, 2003, p.49-50).

Com a implantação do regime de ciclos e progressão continuada, a partir de então, os alunos estariam dentro da escola e de lá não sairiam! A reprovação (cruel!) e administrativa já não existia mais, logo, “(...) permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a qualidade do mesmo (FREITAS, 2003, p.79).

Silva aponta:

O ciclo desvela a incompetência da escola e do sistema para ensinar que a reprovação mascarava. Ele não permite mais a punição unilateral, ele impede a farsa 'professor finge que ensina e aluno não aprende porque não é capaz'. (2000, *não paginado*)

Complementando com Silva, Jacomini traz:

Em segundo lugar, a ausência de reprovação não escamoteia a falta de aprendizagem, pelo contrário, a progressão continuada tem contribuído para denunciar a pouca aprendizagem de muitos alunos, que antes era encoberta pela reprovação. Nunca se discutiu e se denunciou tanto essa situação como nas duas últimas décadas, especialmente nas redes com progressão continuada. (2009, p.567)

Desta forma, podemos concluir que, com a implantação do regime de ciclos e progressão continuada, o sistema deixa de “sofrer” de fratura fechada para uma fratura exposta!

Para a fratura fechada, basta a imobilização. Já a fratura exposta, requer um tratamento mais específico, mais cuidadoso, repleto de fases a serem cumpridas.

A transição do regime de seriação para o de ciclos e progressão continuada pode ser caracterizado como uma fratura exposta do sistema de ensino!

5 | PORQUE A TRANSIÇÃO SERIAÇÃO PARA REGIME DE CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA AINDA É UM GRANDE TEMA DA EDUCAÇÃO?

Não foi dado o devido tratamento a fratura exposta do sistema! Essa poderia ser uma possível resposta ao questionamento que abre esse item!

Inicialmente destaca-se que, nesse imbróglio, então repentino, Jacomini ilustra tal período evidenciando que

Devido às propostas de ciclos e progressão continuada serem implantadas pelas secretarias de Educação conjuntamente, geralmente são compreendidas como sendo a mesma coisa, mas é importante esclarecer que os ciclos dizem respeito a

como organizar o ensino e se contrapõe à seriação, enquanto a progressão opõe-se à prática de reprovação anual. (2009, p. 563)

Existem dois pontos fundamentais a dão pistas da falta de tratamento adequado a fratura exposta. O primeiro:

A proposta [progressão continuada] não foi acompanhada de um preparo do professor para efetivá-la, nem foi considerado que a avaliação exercia na cultura escolar um papel – mesmo que criticável – de motor para a aprendizagem na sala de aula e instrumento de controle do comportamento dos alunos. (MASSABNI e RAVAGNANI, 2008, p. 481-2).

E o segundo:

Além disso, a democratização da educação provocou também significativo aumento do número de professores, os quais, infelizmente, não contaram com mecanismos que lhes garantissem sua adequação à nova realidade e a uma boa qualidade de formação. Em geral, o Estado foi omissos na formulação de políticas e no desenvolvimento de mecanismos de controle da qualidade da formação inicial e de programas de aperfeiçoamento docente. (CASTRO, 2007, p.8)

Quatro anos após a implantação do regime de progressão continuada, Viégas conclui que “(...) a progressão continuada veio acompanhada da total falta de condições objetivas para seu sucesso, condições, aliás, lembradas quando de sua proposição, mas esquecidas/abandonadas em sua efetivação.” (2002, p.167).

Viégas e Souza apontam em pesquisa realizada em 2006, oito anos após a implantação do regime de progressão continuada, identificam que os professores sequer conhecem o discurso oficial (VIÉGAS e SOUZA, 2006, p.255).

Em 2007, Saraiva detecta em sua pesquisa realizada entre 2006-2007 a existência de uma “camuflagem da progressão continuada” na prática docente a partir de uma resistência ora velada ora escrachada. (2007, p.107)

Além dessa constatação, a outra ainda percebe que

Um dos motivos da política de progressão continuada não ter alcançado os seus propósitos fica evidente neste estudo: a não apropriação dessa política pelos profissionais de ensino, principalmente os professores. A não apropriação é gerada por múltiplos fatores, como a falta de condições concretas para que a apropriação se efetive, ou seja, ausência de recursos de formação continuada dos professores da instituição que foi palco desta pesquisa, de investimento físico e humano na escola, que envolve tanto questões materiais (livros adequados, computadores, salas ampliadas, devidamente equipadas e realmente apropriadas para a recuperação), quanto a parte humana, relativa à contratação de professores, além de mais salas de aulas com menor número de alunos. (SARAIVA, 2007, p.107)

Mainardes (2008) e Arcas (2009), registram que o regime de progressão continuada ainda não havia vencido a barreira da implantação, sendo incoerente, anômalo à prática docente, por sua vez ainda como uma “política obscura” (BALL e MAINARDES, 2011, p.15).

O processo, imperioso, de implementar o regime de ciclos e progressão continuada “patinou” na primeira década de vigência da LDB/96. Registra-se ações isoladas de muito repercussão, porém de pouco impacto.

Naturalmente, esse omisso processo implementador proporcionou reações. Nesse cenário de conquista frente a pedagogia da repetência “velhos” sentimentos são aflorados, gerando uma crise no cotidiano escolar do século XXI

No mundo da escola, quem se encontra massacrado pelo dia a dia, prefere lançar suas investidas contra ‘esse pessoal da Secretaria’, ‘esses políticos que só pensam em suas eleições’, ‘esses teóricos que nunca pisaram numa sala de aula’, esses pais que nunca colaboram’, ‘esses alunos de hoje em dia que não querem saber de nada’, ‘esses livros didáticos que além de caros são uma porcaria’, além de todas as outras queixas presentes no vocabulário do brasileiro neste início de década. (FISCHMANN, 1990, p.191)

Logo, inconscientemente,

Na crise da escola, busca-se mais um vez, ‘culpado’. Para o professor é o aluno desinteressado e o diretor (autoritário ou relapso); para o aluno é a escola (e tudo o que se inclua nessa denominação); para o diretor é a Secretaria e, quem sabe, o superior; para o Secretário, a escola não colabora. Quantos demônios a exorcizar! (FISCHMANN, 1990, p.156)

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo após 20 anos de sua regulamentação, destaca-se o momento como oportuno para se discutir seriação e progressão continuada, pois constata-se que várias rede de ensino, sejam elas públicas ou privadas, vêm discutindo atualmente a reorganização dos ciclos de aprendizagem frente, entre outros fatores, ao movimento de resistência do professorado ao regime de ciclos e progressão continuada.

A forma pela qual foi arquitetada a transição entre o regime de seriação e o de progressão criada proporcionou “a ideia de uma ordem artificial (BALL In: BALL e MAINARDES, 2011, p.87), logo “(...) os limites existentes entre o ‘são’ e o ‘doente’ não se demonstram tão claros (...)” (FISCHMANN, 1990, p.41). Destaca-se ainda que “seria um ledo engano os legisladores educacionais acreditarem que a mudança nominal operaria com a mudança mais profunda” (VIEGAS, 2002, p.33).

Ao estabelecer uma relação entre discurso oficial e os registros bibliográficos, notou-se que a implantação do regime de progressão continuada, em substituição a pedagogia da repetência, mutou-se de uma conquista, como um movimento de resistência frente ao cruel regime de seriação e a pedagogia da repetência, para um desafio de implementação.

Uma terceira reflexão está conectada à fratura exposta do sistema. Destacou-se que somente o discurso legal, por vezes repercutiu na percepção de um “falso mapa do problema” (CONNEL In: GENTILI, 1995). Esse falso mapa, inicialmente, proporcionava às políticas públicas vigentes uma camuflagem da realidade, minimizando as falhas da

própria política pública sem atingir diretamente o problema. Com a fratura exposta do sistema e suas respectivas falhas, o regime de ciclos e progressão continuada “herdou” essa culpabilização. Convém por oportuno destacar que o regime de progressão continuada é como o ensino é organizado, e não como ele é aplicado.

Evidentemente, que essa ruptura radical na estrutura do ensino do país se apresentou muito mais como um mecanismo revelador do que uma (re)organização em si.

Seriação, ciclos de aprendizagem e progressão continuada ainda são grandes temas da educação nacional, pois a conquista que tornou-se desafio ainda não foi vencida. A ferida e a fratura ainda estão abertas, mesmo após duas décadas de implantação. Até então, apenas placebo para o tratamento!

Existem muitos demônios ainda a exorcizar (FISCHMANN, 1990).

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes e PALMA, João Cardoso Filho. **A reorganização do ensino fundamental em ciclos: trajetória dos últimos trinta anos no Estado de São Paulo.** Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo, v.15, n.26, jul./dez. 2012.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação.** 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências.** 2009. 175p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

AZEVEDO, Antulio José de. **A organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas de Garça FAHU/FAEF. Ano V, n.9, jan./ 2007.

BALL, Stephen J.. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (org). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela.** Pro-Posições, Campinas, v.12, n.3, set./dez. 2010.

BORUCHOVITCH, Evely e NEVES, Edna Rosa Correia. **A motivação de alunos no contexto da progressão continuada.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 20, n. 1, Jan-Abr 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar.** Cadernos CENPEC, São Paulo, n.3, 2007.

CONNELL, R.W.. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em educação. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

CORTELLA, Mario Sergio. Aprendizagem em ciclos: Repercussão da política pública volta para cidadania. In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem – Fórum de Debates. Anais 2002. FDE: São Paulo, 2002.

FISCHMANN, Roseli. **Vida e Identidade da escola pública** (um estudo preliminar da resistência à mudança na burocracia estatal no Estado de São Paulo). 1990. 222p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiana Escolar).

_____. **Eliminação Adiada**: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. Pro-Posições, Campinas, v.16, n.3, set./dez. 2005.

_____. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n.100-Especial, out. 2007.

GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em educação. 7.ed. Petrópolis:Editora Vozes, 1995.

JACOMINI, Marcia Aparecida. **Educar sem reprovar**: desafio de uma escola para todos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, set./dez. 2009.

_____. **Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.40, n. 141, set./dez. 2010.

_____. **Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.1, abr/ 2011.

MAINARDES, Jefferson. **A promoção automática em questão**: argumentos, implicações e possibilidades. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.79, n.192, mai./ago. 1998.

_____. **A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE, Recife, v. 24, n.1, jan./abr. 2008.

MASSABNI, Vânia Galindo e RAVAGNANI, Arantes Nogueira. **Progressão Continuada**: qual construtivismo está em jogo?. Paidéia, Ribeirão Preto, v.18, n.41, set./dez. 2008.

MORAIS JUNIOR, Vicente de Paulo. **De uma crise a outra, de um darwinismo a outro**: a implantação da progressão continuada no estado de São Paulo. 2015. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

_____. **Darwinismo pedagógico**: a reprovação como produto de uma “Seleção Natural” no regime de seriação. Cadernos de Educação - UMESP/SP,v.15, n.30,2016.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PILLETI, Nelson e PILLETI, Claudino. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1990.

RIBEIRO, Sergio da Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, São Paulo, v.5, n.12,

mai./ago. 1991.

SARAIVA, Maria Heloisa Vicente. **Táticas de professores:** uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada. 2007. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2007.

SILVA, Rose Neubauer da. **Quem tem medo da progressão continuada?** Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? São Paulo, 2000. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=001>. Acesso em: 30 de novembro de 2014.

SILVA, Sheila Roberti da Silva. **Avaliação da aprendizagem no contexto da organização do ensino por ciclos com progressão continuada:** um estudo a respeito das representações de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal. 2005. 130p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

TAVARES, Arlete de Fátima. **Os ciclos de aprendizagem:** uma proposta de inclusão. Periódico de Divulgação Científica da FALS, Praia Grande/SP, Ano III, n.6- Out.2009/Jan2010.

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

VIÉGAS, Lygia de Sousa e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A progressão continuada no estado de São Paulo:** considerações a partir da perspectiva de educadores. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v.10, n.2, dez./2006.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-29-1

