

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E AS
IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM
ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Daiana Braga Pereira

Santa Maria, RS, Brasil
2006

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E AS
IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM
ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

por

Daiana Braga Pereira

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

Santa Maria, RS, Brasil
2006

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação
de Mestrado**

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E AS IMPLICAÇÕES
NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

elaborada por
Daiana Braga Pereira

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Eduardo A. Terrazzan - Orientador, Prof. Dr. - UFSM
(Presidente/Orientador)

Laurizete Ferragut Passos, Prof^a. Dr^a. – PUC/SP

Karina Klinke, Prof^a. Dr^a. – UFSM (suplente)

Santa Maria, agosto de 2006.

A Maria Aurora
Maia Pereira, que
mesmo longe
sempre vai estar
perto.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Eduardo A. Terrazzan, por ter aceitado participar desse desafio e ter acreditado que seria possível, pelas oportunidades de crescimento pessoal, profissional e de aprendizado... meu carinho, meu respeito, minha admiração.

Às professoras Karina Klinke, Mara Regina Lemos de Sordi e Laurizete Ferragut Passos pelas sugestões na construção deste trabalho.

Aos colegas do PPGE – Thaís, Leila Cristiane, Sandra Rocha e Lisandra – que entraram junto nesta viagem e que dividiram as dúvidas, incertezas, realizações e conquistas. Aos colegas que se juntaram nesta viagem – Maria Eliza, Liane, Sônia Pinheiro e Sônia Weber. E as amigadas conquistadas na sala 3289 – Edna, Paula, Leandro, Fabiane e Margarete.

A Ângela, pela atenção e colaboração na fase final deste trabalho.

Às escolas, coordenadores pedagógicos e aos professores que cederam alguns minutos do seu tempo para contribuir com esta pesquisa. Aos profissionais da Escola G que prontamente concederam as entrevistas.

A UFSM e ao PPGE, pela oportunidade de ter feito uma pós-graduação. A CAPES, pela bolsa oferecida.

A minha família – meus pais, minha irmã, minhas tias e minhas primas – pelo apoio, segurança, estímulo, sacrifícios, orgulho e certeza de estarem comigo em qualquer decisão e caminho a seguir.

A Deus, pela força, pela coragem, por ter me guiado pelos caminhos certos.

Por fim, a todos que contribuíram de alguma forma nestes dois anos e meio. Sem a ajuda de todos, a compreensão e a desculpa de alguns, não chegaria ao final desta etapa.

Todas as guerras do mundo são iguais
Todas as fomes são iguais
Todos os amores são iguais, iguais, iguais.
Iguais todos os rompimentos
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas, ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem,
bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho ímpar."
"A paixão medida".

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E AS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

Autora: Daiana Braga Pereira
Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Santa Maria, 31 agosto de 2006.

O presente estudo teve por objetivo analisar o regime de progressão continuada (RPC), identificando e compreendendo suas implicações na organização escolar a partir de falas de professores. Esta política educacional foi implantada nas escolas da Rede Estadual de Ensino (REE) do município de Santa Maria/RS a partir do ano de 2001, visando amenizar os índices de reprovação e de evasão. Tendo em vista que o RPC continuada implica em mudanças no processo avaliativo, apresento uma breve reflexão sobre as concepções e práticas avaliativas presentes em nossa educação, as transformações na avaliação propostas a partir da década de 90 e a descrição do funcionamento e operacionalização do RPC. Para a realização deste estudo, foi feito um mapeamento das escolas que adotaram e adotam o regime. A partir desse mapeamento foram selecionadas onze (11) escolas onde foram analisados os documentos escolares – Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Regimento Escolar (RE), e aplicado 110 questionários abertos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, foi escolhida uma (01) escola onde foram realizadas entrevistas estruturadas com a coordenadora pedagógica dos anos iniciais e com duas (2) professoras das turmas de progressão (TP). A opção por esta escola ocorreu devido ao número de questionários retornados e pelo fato da escola ter abolido o regime. A análise das informações obtidas a partir da análise textual dos documentos escolares, aplicação de questionários e realização de entrevistas abordou, principalmente, as mudanças na organização escolar após a adoção do RPC, o processo avaliativo, as concepções dos professores em relação ao regime e às TP. Essas informações evidenciaram que os professores caracterizam o regime como uma imposição e, conseqüentemente, provocou uma forte resistência desses profissionais. Ao mesmo tempo, algumas mudanças repercutiram positivamente entre os docentes; como, por exemplo o uso dos pareceres descritivos e as turmas de progressão. Portanto, foi possível constatar que a resistência dos professores já existia antes do regime ser implantado. As mudanças que acompanharam o processo de adoção do regime agravaram a resistência, pois os professores sentiram-se despreparados para lidar com situações que eles desconheciam. Além disso, essas mudanças também envolveram uma outra postura em relação a concepções de escola, de educação, de conhecimento entre outros, que os professores demonstram. O RPC trouxe a possibilidade dos professores repensarem as suas práticas docentes, revendo suas concepções.

Palavras-chave: Progressão Continuada. Organização. Implicações. Ensino.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA E AS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS
(REGIME OF CONTINUED PROGRESSION AND ITS IMPLICATIONS IN PUBLIC SCHOOLS' ORGANIZATION FROM SANTA MARIA/RS)

Author: Daiana Braga Pereira
Adviser: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Santa Maria, 31 agosto de 2006.

The purpose of this study was to analyze, from the teachers' speeches, the Regime of Continued Progression, identifying and understanding its implications in the school organization. This educational politics was implanted, from 2001, in public schools from Santa Maria/RS, in order to diminish the reproof and school-leavers rates. Seeing that the Regime of Continued Progression implies in changes in evaluation process, I present a brief comment on the evaluation conceptions, on the ways of evaluating utilized in education, on the changes in the ways of evaluating from the 90s and a description about the operation of this Regime. To accomplish this study, a survey of the schools, which the Regime was implemented, was made. From this survey, in 11 schools, that had/has adopted the Regime, the documents of a school – Pedagogic-Political Project and Regiment of school – were analyzed, 110 questionnaires with open questions were applied to schoolmistress. After that, structured interviews were done with a pedagogical coordinator from first grades and with two (2) teachers from groups of progression. The choice for this school was due to the number of questionnaires answered and also due to the fact that the school had abandoned the Regime. The pieces of information obtained from textual analysis of school's documents, from application of questionnaires and also realization of interviews are related to, mainly, the changes in school organization after the adoption of the Regime, the evaluative process, the conceptions about this Regime as well about groups of progression from teachers. These pieces of information make evident that the teachers consider the Regime an imposition and, consequently, it caused a strong resistance for it by these professionals. At the same time, some positive changes also happened, for instance, the use of descriptions about the student's behavior and performance and groups of progression. Hence, it was possible to perceive that there was already teachers' resistance to this Regime before it had been adopted. The changes caused by the adoption of the Regime increased the resistance to it, because teachers felt themselves without conditions to deal with unknown situations. Furthermore, these changes also involved the teachers' conceptions of school, of education, of knowledge and so on. The Regime of Continued Progression brings the possibility for teachers rethink about their practices, reviewing their conceptions.

Key-words: Continued Progression; organization; implications; teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Instrumentos utilizados ns escolas	57
Quadro 02 – Instrumentos utilizados e informações coletadas	58
Quadro 03 – Rede Estadual de Ensino de Santa Maria	62
Quadro 04 – Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Educação Básica: situação em relação à opção pelo regime de progressão continuada	63
Quadro 05 – Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Educação Básica que optaram pelo regime de progressão continuada	64
Quadro 06 – Situação do regime de progressão continuada nas Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Educação Básica que o adotaram	64

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CBA –	Ciclos Básicos de Alfabetização
CEED –	Conselho Estadual de Educação e Desporto
CRE –	Coordenadoria Regional de Educação
DIEB –	Dicionário Interativo da Educação Brasileira
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EI -	Educação Infantil
EF –	Ensino Fundamental
EM -	Ensino Médio
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC –	Ministério da Educação
MG –	Minas Gerais
OCDE –	Organização Cooperativa de Desenvolvimento Econômico
PAS –	Programa Alfabetização Solidária
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP –	Projeto Político-Pedagógico
REE –	Rede Estadual de Ensino
RS –	Rio Grande do Sul
RPC -	Regime de Progressão Continuada
RPP -	Regime de Progressão Parcial
SAEB –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SM –	Santa Maria
SMED –	Secretaria Municipal de Educação
SP –	São Paulo
TP –	Turma de Progressão
UFSM –	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A -	Lista com o nome e endereço das Escolas da REE de Santa Maria	125
ANEXO B -	Quadro de tabulação das informações dos documentos escolares	126
ANEXO C -	Modelo do questionário aplicado aos professores de anos iniciais das escolas da REE que adotaram o regime de progressão continuada	129
ANEXO D -	Roteiros utilizados nas entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica e com as professoras das turmas de progressão da Escola G	133
ANEXO E -	Quadro de tabulação das informações dos questionários	136
ANEXO F -	Transcrição das entrevistas	144
ANEXO G -	Quadro 07	160

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE QUADROS	xix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	x
LISTA DE ANEXOS	xi
APRESENTAÇÃO	1
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	4
CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO ESCOLAR E O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA	10
1.1 A avaliação escolar: concepções e práticas	12
1.2 A avaliação escolar na educação brasileira: a busca por novas diretrizes	21
1.2.1 A avaliação da aprendizagem escolar e o fracasso escolar	23
1.2.2 Os desafios atuais da avaliação escolar: ensino de qualidade e avaliação formativa	26
1.3 O regime de progressão continuada em foco	31
1.3.1 O regime de progressão continuada: nas propostas dos documentos oficiais	34
1.3.2 O regime de progressão continuada nas reflexões acadêmicas	40
1.3.3 O regime de progressão continuada e suas implicações na organização escolar	44
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO	48
2.1 O problema e as questões de pesquisa	48
2.2 Caracterização da pesquisa	50
2.2.1 Abordagem qualitativa e o estudo de caso	51
2.2.2 Fontes de informação	52
2.2.3 Os instrumentos para a coleta de informações	53
2.2.3.1 Roteiro para análise textual de documentos	53
2.2.3.2 Questionários abertos	54

2.2.3.3 Entrevistas estruturadas	55
2.3 A análise das informações coletadas	59
CAPÍTULO III – O ENCONTRO COM A REALIDADE: a situação do regime de progressão continuada no município de Santa Maria	61
3.1 A situação do regime de progressão continuada no município de cidade de Santa Maria/RS	61
3.2 O regime de progressão continuada nas onze escolas pesquisadas	65
3.2.1 Breve caracterização da 11 escolas	67
3.2.2 As informações coletadas sobre o regime de progressão continuada nas 11 escolas	71
3.2.2.1 O regime de progressão continuada segundo os documentos escolares	71
3.2.2.2 O regime de progressão continuada na fala dos professores	76
3.2.3 Os próximos passos da pesquisa	85
3.3 Um exemplo da implantação do regime de progressão continuada: o caso da Escola G	87
3.3.1 O caso da escola G	89
3.3.2 O regime de progressão continuada e as turmas de progressão: a posição da coordenação e das professoras das turmas de progressão	91
CAPÍTULO IV – O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: possibilidades e limites	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS – REFLEXÕES	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	121
ANEXOS	124

APRESENTAÇÃO

*“a gente quer ter voz ativa
no nosso destino mandar
mas eis que chega a roda viva
e carrega o destino para lá”*

(Roda Viva – Chico Buarque)

O interesse em pesquisar sobre o regime de progressão continuada (RPC) foi fruto da minha trajetória como aluna de Graduação do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, marcada pelo meu envolvimento com as questões sobre avaliação da aprendizagem escolar, principalmente, a partir da minha participação no Programa Alfabetização Solidária – PAS.

Ao trabalhar no PAS, pude constatar que várias pessoas alegavam ter saído da escola após repetências contínuas. E, ao observar a minha prática como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passei a me questionar se uma prova era o suficiente para dizer se o aluno aprendeu determinado conteúdo. A idéia de que o fracasso nos estudos pode ser causado, principalmente, pelo processo avaliativo passou a direcionar minhas investigações.

Em um primeiro momento, estas investigações estavam voltadas para os procedimentos avaliativos da alfabetização de jovens e adultos, vinculados ao trabalho desenvolvido no PAS. Em seguida, encaminhei meus estudos para os processos avaliativos na escola, as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula nos anos iniciais do EF. E, em meio a esta caminhada, deparei-me com a fala de uma professora que me trouxe maiores inquietações: “Agora com essa tal de progressão continuada, a gente tem que aprovar sempre”.

Na ocasião, tive a oportunidade de participar de uma palestra com a Professora Líbia Aquino¹, oferecida aos professores da Rede Estadual de Ensino – REE – promovida pela 8ª Coordenadoria de Educação – 8ª CRE - sobre o regime de progressão continuada (RPC). As falas dos professores, neste encontro, apontavam uma série de desencontros, indagações e dúvidas acerca do regime.

A partir deste contato inicial e de estudos sobre a temática, surgiu a idéia de pesquisar as repercussões do RPC nas escolas que a adotaram. Até mesmo, por se tratar de um tema novo e que estava gerando muito polêmica entre os profissionais da educação.

Da proposta inicial à pesquisa aqui apresentada, muitas mudanças ocorreram, implicando em novos objetivos, novos questionamentos e nos rumos que esta investigação seguiu. Tais alterações são apresentadas e discutidas no contexto desta Dissertação.

Nas considerações iniciais é apresentada a temática de pesquisa, expondo como o regime chegou até as escolas da REE do Estado do Rio Grande do Sul (RS), e como algumas políticas públicas educacionais que visavam a não-reprovação dos alunos foram idealizadas e implantadas em alguns Estados brasileiros, justificando, assim, a minha opção pelo RPC.

No capítulo I – A avaliação escolar e o regime de progressão continuada - apresento alguns apontamentos sobre a avaliação da aprendizagem escolar, em especial, as concepções e práticas que estão presentes na nossa educação. Trago também alguns encaminhamentos que a avaliação da educação brasileira sofreu a partir da década de 90. Esta parte é finalizada com uma discussão mais aprofundada sobre o RPC, a partir dos documentos oficiais e de reflexões teóricas (resultados de outras investigações e estudos da temática) sobre suas implicações no dia-a-dia da escola.

No capítulo II – Percurso metodológico - é descrito o trabalho de campo. Início apresentando o problema e as questões da pesquisa, e sigo descrevendo os referenciais metodológicos que inspiraram este trabalho, bem

¹ Palestra ocorrida em 24/10/2003 oferecida pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação – 8ªCRE - proferida pela Professora Ms. Líbia Serpa Aquino, da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA.

como os sujeitos, os espaços, os instrumentos de coleta de informações e análise dos mesmos.

No capítulo III – O encontro com a realidade: a situação do regime de progressão continuada no município de Santa Maria – é apresentada a situação encontrada no município de Santa Maria, isto é, a opção das escolas da REE, o que foi encontrado nos documentos escolares (Projeto Político-pedagógico e Regimento escolar) e a posição dos professores. Ainda nesta parte, descrevo a situação do RPC encontrada na Escola G que optou por não continuar com o regime.

No capítulo IV – O regime de progressão continuada: possibilidades e limites – são apresentados os principais aspectos suscitados pela análise do material coletado em campo, acerca do RPC nas escolas da REE do município.

Finalizando, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

A expectativa é de que esta pesquisa possa ser instrumento para reflexão de profissionais de escolas, alunos, famílias, professores, enfim, todos aqueles ligados à educação; e, desta maneira, colaborar para o delineamento de estratégias que visem trazer para a educação a solução de problemas crônicos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Desde o começo tento te desvendar
desde o início tento te definir,
mas como não sei quem sou eu
não posso saber quem és ti...*

(Gilson Costa)

A história da educação brasileira, sobretudo o Ensino Fundamental, está marcada por uma série de encontros e desencontros. Nas décadas de 70 e 80, houve um aumento do número de alunos matriculados nas escolas e, paralelamente, a não permanência desses mesmos alunos na escola.

O aumento das matrículas nos reporta à necessidade de encontrar alternativas que garantam a permanência e o sucesso dessas crianças no sistema escolar, pois ainda é alta a taxa de evasão e repetência nos primeiros anos escolares.

A questão da repetência e evasão escolar foi discutida por Abromowicz (1999) e teve como base os dados educacionais da década de 80, mais precisamente os dados do Censo Escolar de 1988, apontando que dos 36 milhões de alunos matriculados, 20% repete e 13% evadem. Os dados do Censo Escolar de 2003 (Ano Base 2002)² indicam que dos 35 milhões de alunos matriculados, aproximadamente, 11,6% dos estudantes reprovam e 8% evadem antes de concluir o Ensino Fundamental³.

Nos últimos 15 anos os índices diminuíram consideravelmente, mas ainda é atual e pertinente a afirmação de Abromowicz (1999) quando diz que a expansão quantitativa da rede escolar brasileira, representada no número de matrículas, não foi acompanhada de melhoria qualitativa do sistema de ensino.

² Informações divulgadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - no dia 02 de junho de 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 2005.

³ Os dados apresentados neste estudo são aproximações.

As escolas públicas brasileiras passaram a receber um número maior de alunos, conseqüentemente, esperava-se que estas instituições oferecessem uma educação de qualidade. Porém, o que aconteceu foi o agravamento de situações que não contribuem em nada para a permanência desses alunos, tais como: a falta de professores, as condições inadequadas das instalações físicas e de trabalho docente.

Isso significa que o problema atual da educação brasileira não é a falta de vagas, mas sim, a permanência destes alunos na escola. Quando se fala em permanência do aluno na escola, refere-se que ele irá beneficiar-se com a escolarização, ou seja, aprender.

A questão da permanência/qualidade/acesso ao ensino público brasileiro vem sendo alvo de críticas de vários autores, especialmente, a partir da década de 80. Entre os vários problemas que fazem parte da educação brasileira, chama a atenção os estudos e pesquisas que mostram os efeitos da reprovação para o aluno.

A repetência traz sérios prejuízos à aprendizagem do educando. E, também tem um alto custo para os governos, já que, na maioria das vezes, não traz vantagens para a aprendizagem do aluno. Isso porque, devido à reprovação, o aluno vai rever os mesmos conteúdos, com os mesmos métodos e com colegas mais novos e, muitas vezes, sendo rotulado de repetente, fracassado, “burro”, entre outros, resultando, possivelmente, na indisciplina, agressividade e na baixa-estima. Neubaur⁴ (2005) assegura que:

Os repetentes têm uma péssima auto-imagem e podem comprometer seu futuro ao assumir o papel de fracassados. Sabemos que muitos deles pertencem às classes mais pobres e podem acabar deixando a escola, se marginalizando e se envolvendo com drogas.

Para resolver a questão da distorção idade-série, repetência e evasão é necessário investir na educação, tanto no lado financeiro, como político e pedagógico. É neste contexto que urge a necessidade de buscar ferramentas que auxiliem na permanência das crianças na escola.

⁴ Em entrevista dada a Revista Nova Escola, edição 178.

Financeiramente, o governo federal apresentou programas que bancam alterações regimentais e programas assistencialistas como o Programa Bolsa Escola e o Programa Bolsa Família. E, politicamente, foi proposto regimes e programas para as escolas brasileiras, como o regime de progressão nos estudos.

A partir dessa proposta, foi sugerido o RPC para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e a organização ciclada das escolas, respeitando a idéia de que a aprendizagem é progressiva.

O RPC foi instituído para os anos iniciais do EF a partir da Deliberação do Conselho Estadual de Educação e Desporto do Estado do Rio Grande do Sul – CEED/RS – parecer 740/99, onde estabelece a não-reprovação dos alunos de 1ª a 4ª série. Pois, parte do princípio de que a aprendizagem é contínua e que cada um aprende de acordo com o seu tempo e ritmo. Tal proposta trouxe para o cenário educacional uma grande polêmica, uma vez que implica em uma transformação profunda na estrutura escolar, envolvendo mudanças na cultura escolar.

No Estado do RS, a progressão continuada foi apresentada às escolas como uma sugestão, para ajudar a amenizar os índices de repetência e evasão escolar, visto que a reprovação era um dos principais motivos para o aluno evadir-se da escola.

A descrição deste regime enfoca a possibilidade do aluno retornar, no ano seguinte, aos conteúdos que apresentou dificuldades, não impedindo a sua promoção à próxima série. Essas dificuldades devem ser detectadas pelo professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Isso indica modificações na prática pedagógica e, principalmente, mudanças no papel da avaliação escolar.

Essas mudanças implicam em uma reorganização da instituição escolar. Já que, de acordo com o Parecer 740/66 (CEED/RS), o importante para a adoção do regime será a ação da escola:

Assessorando o professor para que possa desenvolver um trabalho didático específico com estes alunos, organizando registros escolares que assegurem a comprovação do trabalho desenvolvido, mantendo

contato permanente com a família para informá-la dos procedimentos e do andamento do processo (CEED/RS - Parecer n. 740/99).

Nesse sentido, evidencia-se a importância de se rever o papel da avaliação na organização escolar. Pois, uma das funções da avaliação é fornecer subsídios para que se possa pensar e desenvolver ações educativas que permitem a qualificação da instituição escolar, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem e às condições físicas da instituição, isto é, que a escola disponha de salas de aula, professores e material pedagógico para atender aos alunos.

No Parecer 740/99 (CEED/RS) a função da avaliação é “essencialmente diagnóstica”, cabe a ela “oferecer os elementos necessários para que o professor possa planejar a continuidade de seu trabalho [...]”.

A avaliação abrange ações educativas que contemplem o currículo, a instituição e a aprendizagem. Portanto, a avaliação participa da organização do trabalho pedagógico e implica na sua reorganização:

Por essa razão, não faz nenhum sentido tentar promover mudanças naquilo que a escola denomina “seu sistema de avaliação”, se essa mudança não estiver referida às bases teórico-conceituais que sustentam toda organização curricular, a didática e a metodologia empregada. (CEED/RS - Parecer n. 740/99)

Como sabemos o RPC está vinculado a essas mudanças e instiga alguns questionamentos, como: seria a Progressão Continuada o caminho para assegurar a permanência e o sucesso do aluno na escola? A Progressão Continuada não está sendo vista como um “remédio milagroso” para superar os altos índices de repetência e evasão escolar? As práticas avaliativas estão acompanhando as mudanças apontadas pela Progressão Continuada? Como ficam os alunos que têm mais dificuldades?

A progressão continuada sugere a não-retenção dos alunos; esta é uma das questões mais polêmicas que o tema envolve, juntamente com o desafio de garantir o acesso e a permanência na escola de um número considerável de alunos.

As políticas de não-reprovação não são algo novo no cenário educacional. Ainda que cercadas pela polêmica, algumas iniciativas já

estiveram em pauta e foram implantadas, como o Sistema de Avanços Progressivos em Santa Catarina, no período de 1970 a 1980; o Bloco Único no Rio de Janeiro de 1979 a 1984; e, os Ciclos Básicos de Alfabetização – CBA – que contemplou os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás no período de 1982 a 1988. Das experiências mais recentes destacam-se a Escola Plural em Belo Horizonte/MG e a Escola Cidadã em Porto Alegre/RS, que se caracterizam por reorganizarem as escolas da Rede Municipal de Ensino em Ciclos de Formação.

Foram os resultados obtidos a partir dessas iniciativas que fundamentaram a implantação do RPC. A experiência do CBA evidenciou que a retenção repercutia negativamente na vida do aluno e no sistema de ensino. Também apontou a necessidade de repensar o sentido da escola, as práticas avaliativas, o trabalho pedagógico, os conteúdos curriculares e a organização escolar (MAINARDES, 1998).

E, dados mais atuais sobre a organização ciclada das escolas indicam que houve uma redução considerável na evasão e na defasagem idade-série nas redes de ensino que optaram pelos ciclos e pela não retenção dos alunos (BADEJO, 2003).

A progressão continuada costuma estar associada aos ciclos de formação, no entanto, nada impede que seja adotada nas escolas que continuam organizadas por séries. Em Santa Maria/RS, a maioria das escolas da Rede Estadual de Ensino (REE) priorizaram a organização seriada e optaram pela progressão continuada.

Embora a legislação oficial e os governos federal e estadual defendam a progressão continuada, o assunto ainda causa polêmica na escola pública. Os professores e os pais vêem o regime vinculado a uma falta de cobrança ao aluno, como um remédio milagroso que deverá “curar” os alunos que apresentam dificuldades, recuperando os índices de evasão e repetência.

O aluno entra na escola tendo como principal finalidade alcançar o sucesso, isto é, aprender, tirar boas notas, ter perspectivas futuras de uma profissão que lhe assegure uma vida digna. Porém, sabe-se e os dados

estatísticos afirmam que essa realidade ainda é inviável para um número considerável de crianças que todos os anos ingressam na escola.

O aluno não fracassa porque ele quer fracassar, são inúmeras as adversidades que contribuem para essa situação, tais como: a necessidade de trabalhar para ajudar em casa, as atividades escolares que não despertam o interesse dos alunos, as dificuldades para entender o que é ensinado, a falta de apoio familiar e da própria instituição, entre outras.

Enfim, a Progressão Continuada é um tema que desperta inúmeros questionamentos, principalmente, porque propõe mudanças na prática escolar. É neste sentido que me propus a investigar a adoção do regime de progressão continuada no município de Santa Maria/RS. Tendo em vista que o regime chegou até as escolas da REE do município como algo novo e sem muita formação e informação para os professores, para os pais e também para os alunos.

CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO ESCOLAR E O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA

*“No princípio Deus criou os céus e a terra e,
ao observar o que havia feito, disse:
- Vejam só como é bom o que fiz!
E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.
No sétimo dia Deus descansou.
Foi então que o seu arcanjo veio e lhe perguntou:
- Senhor, como sabe se o que criou é bom?
Quais são os seus critérios? Em que dados baseia o seu juízo?
Que resultados, mais precisamente, o Senhor estava esperando?
O Senhor por acaso não está envolvido demais em
sua criação para fazer uma avaliação desinteressada?
Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas
e à noite teve um sono bastante agitado.
No oitavo dia Deus falou:
- Lúci fer, vá para o inferno!
E assim nasceu, iluminada de glória, a avaliação”.*

(Michael Patton)

Este capítulo está dividido em três partes, com o intuito de introduzir o papel da avaliação no cotidiano escolar, a partir das concepções e práticas que a norteiam; posteriormente, apresento um panorama sobre a situação da avaliação escolar no Brasil, destacando o fracasso escolar e as novas diretrizes avaliativas que foram propostas para a educação brasileira; e, finalizo com a apresentação do regime de progressão continuada.

Esse esforço inicial procura delimitar a importância da avaliação escolar, tanto no aspecto pedagógico como no institucional, já que na última década do século XX houve uma crescente produção na área de avaliação em educação no Brasil.

O volume de trabalhos sobre a temática está presente em seminários, congressos, periódicos, teses e dissertações. Barreto et al (2001) comentam que no período de 1990 a 1998 foram publicados aproximadamente 200 artigos em periódicos que abordam a temática. Esses artigos evidenciaram,

segundo os autores, que o campo da avaliação no Brasil está em processo de consolidação, isto é, observam-se discussões sobre os aspectos metodológicos da avaliação e das práticas avaliativas nas escolas.

Esses estudos englobam temáticas diversas como: avaliação da aprendizagem, procedimentos avaliativos, avaliação institucional, programas de avaliação externa (em nível de Educação Básica e Ensino Superior) e a avaliação de cursos de graduação, capacitação e formação continuada.

O aumento do estudo sobre a temática também é resultado da implantação de algumas medidas educacionais do Ministério da Educação, a fim de cumprir com acordos internacionais. Logo, o MEC encomendou a pesquisadores e a instituições, projetos e programas de avaliação (FRANCO, 2000).

Atualmente, uma das temáticas mais discutidas e investigadas sobre a avaliação escolar, tanto no aspecto pedagógico como institucional, diz respeito ao fracasso escolar dos alunos; e, à necessidade de qualificar o ensino público brasileiro, através de medidas que garantam o acesso e permanência de todas as crianças na escola. Essas investigações têm como base a prática pedagógica dos professores e os seus procedimentos de avaliação, uma vez que são esses procedimentos que decidem a vida escolar dos alunos, isto é, a aprovação ou a reprovação.

Entretanto, Franco (2000) alerta que essas investigações podem ser resultados de um modismo educacional, sem a devida revisão crítica dos modelos de avaliação escolar, especificamente, quando se trata da avaliação do rendimento escolar. E, acrescenta que não basta apenas avaliar para melhorar, é necessário considerar a trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil e os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos de avaliação, portanto, “é preciso saber identificar em que matriz epistemológica foi inspirado esse ou aquele modelo, para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles”. (FRANCO, 2000, p. 14)

O Brasil não apresenta uma tradição em estudos sobre avaliação escolar. O modelo de avaliação escolar brasileira foi inspirado, principalmente,

nos modelo dos Estados Unidos da América, que exerceu uma grande influência no modelo avaliativo exercido pelos educadores brasileiros, especialmente, a partir da década de 70.

Nesse sentido, considero importante que algumas questões teóricas sobre o papel da avaliação na escola sejam esclarecidas, já que o RPC foi proposto com o intuito de assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola com sucesso. E para isso acontecer torna-se necessário repensar qual o papel da avaliação na escola.

1.1 A avaliação escolar: concepções e práticas

No momento atual, em que se discute muito sobre a avaliação escolar, sobre a necessidade de mudanças no processo avaliativo, multiplicam-se as definições sobre o que é avaliação. Por um lado, é atribuída à avaliação o julgamento do nível de conhecimentos dos indivíduos, a partir da valorização extrema dos resultados - o rendimento escolar do aluno - tanto no aspecto individual como institucional. Por outro lado, representa um conjunto de fatores que indicam os progressos em relação à aprendizagem do indivíduo, orientando as ações educativas.

Romão (2005) diz que é comum em encontros de professores e de especialistas da área, definições contraditórias sobre o que é avaliação. Essas contradições são os resultados de uma imagem idealizada da avaliação, que tem como base as teorias progressistas. Essa idealização da avaliação entra em confronto com a realidade escolar, que ainda é organizada visando o sistema de promoção e seriação, além de apresentar péssimas condições de trabalho.

Entre os pesquisadores da temática também encontramos várias definições para o que é avaliação. O texto de Sousa (2000) apresenta um quadro descritivo-analítico das definições de avaliação de autores que tiveram suas obras divulgadas no país e que influenciaram as propostas educativas da educação brasileira como as de: Ralph W. Tyler, H. Taba, W. Ragan, R.

Fleming, J. Popham, Bloom, R. Ebel, N. Gronlund e Ausubel. A partir da delimitação desse quadro, a autora chegou à conclusão que:

[...] a tendência é conceber a avaliação como o processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos. Ainda, evidenciou-se que a avaliação:

- caracteriza-se por ser uma atividade mais abrangente que a medida e envolve fases ou etapas contínuas de trabalho (desde a definição dos objetivos até a apreciação dos resultados obtidos);
- desenvolve-se de forma contínua e ampla, utilizando-se de procedimentos diversificados como auto-relato, testagem e observação;
- cumpre as funções de diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno;
- envolve a participação dos professores, alunos, pais e administradores (SOUSA, 2000, p. 44).

As constatações da autora demonstram que a teoria divulgada no Brasil sobre a avaliação volta-se para a dimensão tecnológica, enfatizando o caráter cientificista e os métodos e procedimentos. Porém, Sousa (2000) ressalta que a avaliação não é um processo técnico, envolve uma postura política que inclui valores e princípios que refletem uma concepção de escola, educação e sociedade.

Nos últimos anos isso ficou evidente, pois as definições sobre a avaliação no país estão pautadas em uma concepção mais progressista de educação⁵, que valoriza o contexto social do país e uma aprendizagem contínua e progressista.

Entretanto, quando perguntamos a um grupo de professores, pais e até mesmo alunos, o que eles entendem por avaliação, podemos perceber uma mistura de definições. Os verbos *verificar, conferir, constatar, julgar, conhecer, estimar, situar, representar, determinar, informar, etc*, são, normalmente, usados para esta definição.

A avaliação, especificamente, da aprendizagem escolar, em muitas situações pode ser designada como a verificação, situação e julgamento. Pois ao avaliarmos um aluno estamos verificando o que este sabe, o que ele compreendeu de determinado conteúdo. E, a partir dessa verificação poderá

⁵ Por exemplo, os trabalhos de Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Ana Maria Saul, José Eustáquio Romão, entre outros.

ser dada a continuidade para a aprendizagem dos conteúdos. E, também, iremos situar este aluno em relação aquilo que ele sabe (suas possibilidades) e em relação aos colegas. E, finalmente, estaremos julgando o aluno dentro dos critérios estabelecidos (externos e internos) e em relação a um grupo maior.

Muitos ainda pensam e vêem a avaliação como a nota ou conceito, boletim, aprovação/reprovação, recuperação, prova, etc. Apesar do discurso oficial - LDB, PCN e a orientação das coordenadorias/secretarias de educação estadual e municipal - e de muitos professores em sala de aula dizerem que consideram o processo, a caminhada que o aluno fez na construção de seu conhecimento. A avaliação ainda exerce um papel que visa operacionalizar o ensino.

Assim, defino a avaliação como a emissão de uma posição em relação a uma determinada situação a partir das interpretações das informações obtidas. E, pensando no contexto escolar, a avaliação deve fornecer informações para os professores, coordenadores, pais e alunos, permitindo, assim, o direcionamento do processo educativo, isto é, a tomada de decisões para o aperfeiçoamento das práticas educativas e as intervenções em relação à aprendizagem do aluno.

E quando me refiro à tomada de decisões, a ênfase está na avaliação do desempenho escolar do aluno, mas também me refiro à avaliação de sistemas, avaliação de currículo, avaliação institucional e a avaliação de programas.

Neste trabalho procuro discutir a avaliação do desempenho escolar do aluno, uma vez que o foco da minha investigação é o RPC, que envolve a avaliação de uma política pública para a educação, mas, principalmente, envolve uma nova postura em relação ao desempenho dos alunos.

Ao apresentar a definição de avaliação mais presente na educação brasileira podemos perceber a presença de uma teoria educacional que se auto-intitula de “progressista”, “construtivista” e que vai contra a teoria mais “tradicional”, “retrógrada”. Romão (2005) denominou-as de Concepção I e Concepção II, alegando que, cada uma delas, irá adjetivar a si mesma como “avançada”, “atualizada” e “progressista” e irá considerar a outra como

“atrasada”, “desatualizada”. Essas definições de avaliação foram fundamentadas em duas concepções antagônicas de educação que são definidas assim pelo autor:

[...] se encaramos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional perseguidor de “verdades absolutas” e “padronizadas”. Se pelo contrário, encaramos a vida como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendradora de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação. No caso da primeira, forçosamente construiremos uma teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos; no caso da segunda, potencializaremos uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subseqüentes (ROMÃO, 2005, p. 58).

Em relação às concepções, a Concepção I defende que a avaliação da aprendizagem é o diagnóstico das dificuldades dos alunos. Através da avaliação será possível levantar as dificuldades dos alunos e os momentos ideais para a intervenção, visando à reformulação dos procedimentos didático-pedagógicos. A avaliação deve ser um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino e aprendizagem.

Como sabemos, a Concepção I está fundamentada em uma abordagem subjetiva ou idealista. Franco (2000) comenta que foi em decorrência disso que se passou a criticar os testes padronizados e o quantitativo na educação. É enfatizada a importância de respeitar o ritmo individual de cada um, em função de uma aprendizagem significativa.

A influência desta abordagem na educação provocou uma mudança na forma de ver o processo de ensino e aprendizagem, o foco das atenções passou a ser o aluno dentro da sala de aula, como ele aprende e como ele se relaciona com seus pares. Conseqüentemente, influenciou a avaliação educacional, que passou a considerar o ritmo pessoal e as necessidades individuais, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa.

E, a partir desse modelo também se passou a valorizar a auto-avaliação, e a considerar a influência dos aspectos afetivos e das condições emocionais que interferem na aprendizagem. A aplicação de testes padronizados passou a

ser questionada, aumentando o uso de “questões abertas”, que permitiam ao indivíduo construir uma resposta de acordo com o seu conhecimento.

A avaliação, na Concepção II, é o resultado – produto – da verificação de um determinado conhecimento. Exerce a função de classificação e seleção, pois está voltada para os padrões científicos e culturais aceitos socialmente.

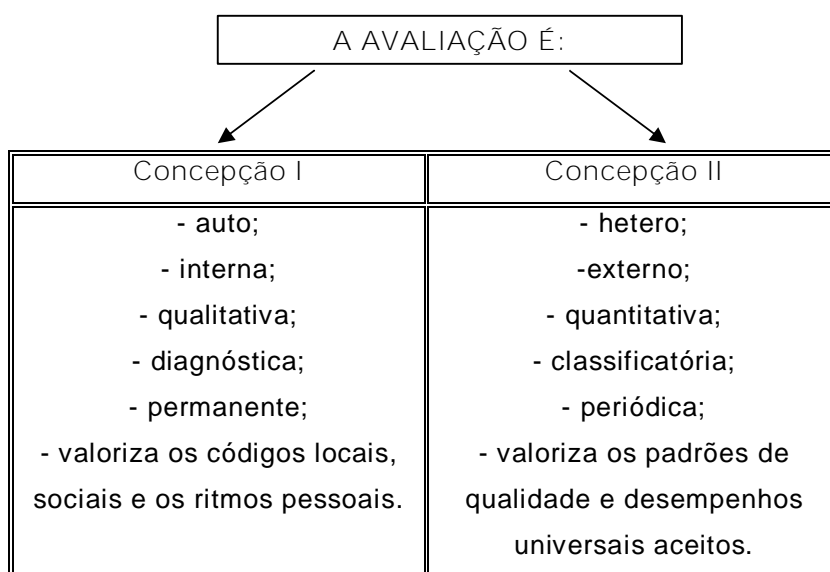
A Concepção II está associada aos princípios filosóficos do positivismo. Franco (2000, p. 16) afirma que “[...] efetuou-se uma transposição mecânica para as ciências sociais dos métodos científicos, originalmente construídos para investigar a natureza física”. Para a autora, uma das conseqüências dessa transposição de princípios implicou em uma nova forma de ver o fato social, que para ser considerado científico, passou a ser isolado do sujeito que o estuda. Nesse contexto, para fazer ciência é necessário lidar com fatos “objetivos”, que só são válidos na medida em que podem ser observados, medidos e palpados.

Segundo Franco (2000) a busca por padrões na avaliação da aprendizagem resultou em uma série de testes padronizados que tinham a função de medir habilidades e as aptidões dos alunos. A crescente utilização da mensuração na avaliação escolar está relacionada ao movimento de cientificização da educação, na tentativa de racionalizar e padronizar o ensino.

Isto justifica o papel que a avaliação passou a desempenhar no contexto escolar. Era necessário mostrar através de dados confiáveis, cientificamente comprovados, o que o indivíduo conhece. Por isso a criação de instrumentos de coleta de dados – os testes, provas, escalas de atitudes, manuais de instrução, entre outros – que tinham a função de dar essa “objetividade” para a escola.

Com a criação desses instrumentos os professores passaram a exercer a função de avaliadores, valorizou-se o uso excessivo de testes, provas objetivas, questões de múltipla escolha, entre outras, e tudo aquilo que levasse a operacionalização do ensino.

O diagrama⁶ abaixo expressa melhor as características de cada concepção:



A presença das duas concepções na escola representa as contradições que a avaliação envolve. Pois, se perguntarmos a grupo de professores o que é avaliação, com certeza, os aspectos mencionados no quadro serão sugeridos como características da avaliação, sem distinguir a quais concepções se enquadram.

Pensando nestes aspectos, os tipos de avaliação que ocorrem dentro da escola são os seguintes:

Avaliação formativa – ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem e tem por objetivo fornecer informações sobre o desenvolvimento do aluno. Essas informações serão utilizadas para assegurar um melhor desempenho dos alunos, identificando as falhas e apontando os procedimentos que ajudaram a superar as defasagens. A avaliação formativa foi sugerida por Benjamim Bloom, atualmente, um dos seus maiores defensores é Philippe Perrenoud.

Avaliação diagnóstica: vai contra a avaliação punitiva e classificatória. Um dos objetivos da avaliação diagnóstica é possibilitar ao professor chegar à matriz do erro ou do acerto, a partir da interpretação das produções do aluno.

⁶ Fonte Romão (2005).

De acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira - DIEB⁷ - esse tipo de avaliação permite que o professor localize em que momento do processo de construção do conhecimento o aluno se encontra, e identifique as intervenções pedagógicas favoráveis para continuar a sua aprendizagem. A avaliação diagnóstica está relacionada com a abolição da repetência – progressão continuada.

Avaliação mediadora: caracteriza-se por acompanhamento reflexivo do processo de aprendizagem do aluno e pelo diálogo, isto é, acompanhar no sentido de favorecer o desenvolvimento do aluno a partir de ações educativas, e o dialogar no sentido de refletir conjuntamente – aluno e professor – sobre as aprendizagens.

Avaliação emancipatória: está relacionada com a avaliação de programas educacionais e sociais. E, de acordo com Saul (1995, p. 61) “caracteriza-se por um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Os objetivos da avaliação emancipatória indicam que ela está comprometida com a transformação e com a emancipação.

Avaliação dialógica: baseada nos ideais defendidos por Paulo Freire, também se contrapõe à avaliação punitiva e classificatória. A avaliação dialógica está relacionada a uma escola democrática, transdisciplinar e plural.

Avaliação somativa (tradicional): caracteriza-se por ocorrer no final de uma etapa com a finalidade de verificar se o aluno realmente aprendeu. A avaliação somativa está relacionada com a nota e/ou conceito e, muitas vezes, pode ser sinônimo de uma avaliação classificatória (por exemplo, o concurso vestibular e concursos públicos). Para alguns estudiosos este tipo de avaliação serve de apoio aos profissionais da área para elaborar avaliações e currículos padronizados.

Pode-se dizer que os tipos de avaliação denominados de formativa, diagnóstica, mediadora, emancipatória e dialógica estão pautados na

⁷ DIEB – Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Agência Educa Brasil: informação para a formação. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 26 jan. 2006.

Concepção I, procurando dar à avaliação um caráter de continuidade, progresso e estímulo. Já a avaliação somativa reforça a Concepção II.

A avaliação somativa, apesar de ser muito criticada, ainda permanece no cotidiano escolar. Já que, abolir de vez este tipo de avaliação implica em uma transformação profunda na educação escolar. Outra questão importante são os concursos públicos e o vestibular, quais parâmetros seriam utilizados para avaliar um grande número de estudantes?

Acredito que um dos grandes desafios da avaliação escolar é buscar um equilíbrio entre esses tipos de avaliação, pois cada tipo apresenta características importantes e são necessários em um determinado momento para o sistema educacional.

Outro aspecto, diz respeito à função que a avaliação desempenha na escola. Muitas vezes, a avaliação restringe-se à aplicação de uma prova, a sua correção e à atribuição de uma nota. Nesse contexto, a avaliação envolve a medida, o certo e o errado. Mas, sabemos que a avaliação envolve muito mais que isto. Envolve o diagnóstico, a formação, a análise e a compreensão.

Logo, não é difícil perceber que na escola a avaliação desempenha três funções básicas:

- Diagnóstica: tem a função de verificar as habilidades prévias dos alunos antes do início de um novo conteúdo (unidade) ou até mesmo quando o aluno ingressa no ensino regular. Também possibilita a escolha de estratégias e procedimentos de ensino para acompanhar o aluno e ajudar a sanar possíveis dificuldades. Nessa função, o erro indica onde o professor deve interferir.
- Classificatória: busca classificar o desempenho dos alunos em momentos específicos e em diversas situações. É uma função extremamente presente no cotidiano escolar, no final de cada série, ciclo, etapa entre outras. É necessário apresentar (em forma de notas, conceitos ou pareceres) e verificar (através de provas, trabalhos, observação ao longo do processo) o que o aluno aprendeu, se ele alcançou os objetivos esperados.

Considero que a principal função da avaliação no contexto escolar é promover a aprendizagem do aluno e aperfeiçoar o ensino oferecido. Para tanto, as funções prognóstica, diagnóstica e classificatória devem ser desempenhadas de forma complementar. Pois, como afirma Prado de Sousa (1999, p. 145), “avalia-se para identificar necessidades e prioridades, e situar o próprio professor e o aluno no percurso escolar”.

Nesse sentido, quando penso na implantação do RPC, vejo que este, obrigatoriamente, envolve a ruptura com os padrões estabelecidos da avaliação escolar. O regime reforça a necessidade de mudanças no processo avaliativo, envolvendo, principalmente, o papel do professor em relação à avaliação da aprendizagem escolar do aluno.

A avaliação da aprendizagem do aluno deve fornecer informações sobre seus avanços e recuos no desenvolvimento. Professores, os próprios alunos e seus responsáveis, conjuntamente, farão os encaminhamentos necessários: retomada de alguns conteúdos, aprofundamento em outros, direcionamento para algum curso específico.

Logo, o professor deve ter clara a identificação do que vai ser avaliado, isto é, o que ele quer que seus alunos alcancem. Uma vez que, para determinar se houve avanço é necessário ter definido quais objetivos o aluno deve alcançar para ter evoluído.

Prado de Sousa (1999) salienta que o desafio do professor ao avaliar é definir o que avaliar. Pois, isso irá conduzi-lo a refletir sobre o ensino que está desenvolvendo e as dificuldades que podem surgir:

Definir o que avaliar exige do professor muita clareza sobre a formação pretendida de seus alunos. É a partir do planejamento que realizou para promover o processo de ensino-aprendizagem, isto é, da seleção das competências e conhecimentos que priorizou e das estratégias que escolheu para desenvolvê-los que o professor irá estabelecer o que avaliar (1999, p. 148) (grifo da autora).

É necessário o estabelecimento de alguns objetivos para poder avaliar a aprendizagem do aluno. E, também para que o professor avalie a sua prática docente: o que está dando certo, o que precisa ser mudado, porque os alunos não estão aprendendo, entre outros.

Isso também contribui para a avaliação da instituição escolar. Pois, para os alunos estarem evoluindo, os professores estarem ensinando e os resultados serem positivos, um conjunto de fatores deve estar funcionando de forma sincronizada.

Finalizando, afirmo que a avaliação escolar da educação brasileira passa por um momento de transição, ainda que seja pensada e praticada em uma dimensão mais diagnóstica, formadora, investigativa ainda apresenta um viés comparativo, classificatório e seletivo.

1.2 A avaliação escolar na educação brasileira: a busca por novas diretrizes

Como foi exposto no item anterior, a educação brasileira esta pensada em duas concepções antagônicas de educação – Concepção I e Concepção II. Essas concepções caminham juntas no interior da escola, em especial, o que tange o processo avaliativo e como sugere Romão “a avaliação pode funcionar como diagnóstico ou como exame, como pesquisa ou como classificação, como instrumento de inclusão ou de exclusão, como canal de ascensão ou como critério de discriminação” (2005, p. 133).

As últimas décadas do século XX proporcionaram para a educação brasileira uma série de transformações pautadas, principalmente, na concepção I de educação, e que visa qualificar o ensino público do país.

Para Freitas (2004), a década de 90, foi o palco para reformas nas políticas públicas educacionais, sendo que a escola passou a ser vista como o veículo de transformações sociais e tecnológicas. O autor ainda acrescenta que:

Foi criado o conceito de equidade, entendido como a responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Dessa forma, descontando o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos e na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas

educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes. (2004, p. 147).

Como aponta Freitas, as reformas educacionais propostas a partir de então buscavam rediscutir e mudar as práticas educativas. A bandeira destas propostas prioriza a inclusão de todos no sistema escolar e um ensino de qualidade.

Essas questões foram levadas à mídia, discutidas na academia e chegaram às escolas em forma de avaliações externas - SAEB, ENEM, PISA⁸ - e ações voltadas para a superação do caráter excludente da avaliação tradicional – proposta dos ciclos e dos regimes de progressão nos estudos.

Esse cenário de mudanças foi propício para a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, e outras iniciativas em nível nacional e estadual⁹.

A LDB n. 9394/96 permitiu que as escolas tivessem mais autonomia e flexibilização na sua organização. As escolas passaram a elaborar seus Projetos Político-pedagógicos e a repensarem a sua organização interna.

Logo, a avaliação escolar também passou a ser repensada, pois se estava sendo proposto para as escolas, para a educação pública em geral, mudanças que tinham como base uma proposta mais democrática, não caberia uma avaliação punitiva, disciplinar e classificatória.

A LDB n. 9394/96 e os PCN trazem em seus textos que o processo avaliativo tenha um caráter de acompanhamento contínuo e cumulativo¹⁰,

⁸ SAEB - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica acontece desde 1990 avalia os alunos da 4ª e 8ª série do EF e os do 3º ano do EM. A partir do ano de 2005 passou a compreender dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que é mais detalhada e tem como foco cada unidade escolar.

ENEM – O Exame Nacional do Ensino Médio é aplicado desde 1998 aos alunos concluintes do Ensino Médio e tem como objetivo avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica. PISA – O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes tem por objetivo medir a capacidade dos alunos de 15 anos em usar os conhecimentos que têm em situações cotidianas. O PISA acontece desde 1997 e é aplicado em 40 países. O programa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁹ Parâmetros de Referencial Curricular, a Constituinte escolar e programas governamentais de apoio à educação.

¹⁰ LDB, artigo 24, inciso V, letra a.

prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Focalizando uma tendência mais formativa, contemplando todo o processo de ensino e aprendizagem. Porém, existe uma distância entre o que é pensado e o que é praticado no interior da escola. Hoffmann afirma que:

A prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso (2000, p. 36).

A avaliação escolar na escola brasileira, em muitas situações, foi vista como uma atividade de controle, de inclusão para alguns e exclusão para os outros. Mudar este enfoque da avaliação é mudar algumas concepções ideológicas que estão imbricadas na nossa educação e na nossa sociedade.

É neste sentido que trago alguns aspectos da avaliação escolar, os quais considero importantes para entender os motivos que levaram à adoção do RPC e a busca por novas diretrizes no processo avaliativo: o fracasso escolar e as tendências atuais da avaliação – avaliação formativa.

1.2.1 A avaliação da aprendizagem escolar e o fracasso escolar

O RPC foi proposto com o intuito de diminuir a evasão e a repetência escolar. Uma vez que, a permanência e sucesso do aluno na escola, é uma das questões mais representativas dos debates educacionais. As taxas de repetência e evasão¹¹, apesar de estarem decrescendo ano após ano, ainda indicam que muitos dos nossos alunos fracassam, principalmente, os de camadas mais pobres. E, um dos fatores que contribui para este fracasso escolar é o processo avaliativo.

Sucessivas reprovações repercutem na vida do estudante, levando a graves prejuízos escolares, emocionais e sociais, também acarretam nas redes de ensino um “inchaço”, devido ao grande número de alunos

¹¹ Ver dados em considerações iniciais, p. 04.

matriculados que superlota salas de aula, dificultando o trabalho dos professores.

Mas o que caracteriza este fracasso escolar?

Sabe-se que o ser humano necessita estar constantemente aprendendo, o que implica num processo de construção e reconstrução do indivíduo em sua totalidade. A partir de sua interação com o meio ambiente, adquire conhecimentos que influenciam na sua formação intelectual, na sua personalidade e na sua vida social.

Na escola, a aprendizagem envolve conhecimentos sistematizados, agrupados de acordo com o assunto e com a maturidade cognitiva do educando para aprender. O aluno deve atingir metas e, quando estas não são alcançadas, significa que, por algum motivo, o aluno apresentou dificuldades em aprender. Porém, a aprendizagem não se revela em notas finais, pareceres e relatórios e sim, ao longo do processo de construção do conhecimento humano, isto é, não é algo que tem resultados imediatos.

Durante muito tempo, a busca por resultados satisfatórios da aprendizagem era culpa exclusiva do aluno. A questão do sucesso ou insucesso escolar sendo visto como uma forma de avaliar o conhecimento do indivíduo começou a se fortalecer na educação por volta do século XIX, com a escolaridade obrigatória. Nesta época, a dificuldade em aprender era vista como uma anomalia fisiológica.

Na década de 30, o médico Arthur Ramos relacionou o fracasso escolar a problemas familiares, o educando é rotulado como “criança-problema”. Nos anos 60, o insucesso escolar tem suas causas atribuídas a fatores orgânicos e psicológicos. Já nos 70, a dificuldade está nas péssimas condições de vida do indivíduo, surge a teoria da privação cultural e questiona-se a responsabilidade da escola. Entre as décadas de 80 e 90, pesquisas acreditam que a culpa do fracasso escolar não é da criança, mas da escola e do professor que não sabem trabalhar com a realidade em que seus alunos estão inseridos.

Logo, em algumas realidades educacionais, principalmente, na periferia, o insucesso do aluno desencadeia a repetência da mesma série por alguns anos, levando à distorção idade-série, causando a desmotivação para estudar,

chegando ao abandono da escola, caracterizando, assim, o fracasso escolar dos alunos. Nesse sentido, Esteban traz a seguinte contribuição:

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negociações, dentre as quais se colocam a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulada à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado (1999, p. 08).

A autora ainda afirma que a discussão sobre a avaliação escolar não pode se dar fora da discussão sobre fracasso/sucesso escolar e da inclusão/exclusão social. Pois, o fracasso escolar de um número representativo de crianças, oriundas de classes populares, denuncia que os processos avaliativos e as práticas pedagógicas precisam ser revistas. Cria-se, de acordo com Esteban (1999), a necessidade de uma “nova cultura avaliativa”, que englobe a dimensão ética ultrapassando os limites técnicos. Considerando, também, vários aspectos da relação educação e sociedade, tais como procedência do aluno, contexto social, político, econômico, intelectual e interesses individuais, a prática avaliativa que deve delinear as condições em que o aluno se encontra diante dos objetivos e metas estabelecidas.

Sem dúvida, o processo avaliativo, vivenciado na maioria das escolas brasileiras, tem contribuído para sustentar o fracasso escolar. Uma vez que se constitui de mecanismos que apóiam a lógica da organização do trabalho escolar. Entre esses mecanismos, a nota e a aprovação/reprovação são o foco central do processo avaliativo.

A nota representa o que o aluno quantitativamente aprendeu e, na maioria das vezes, a culpa por esse resultado é atribuída somente a ele, pois é ele quem “não estuda”, quem “não se interessa”, que “tem dificuldades”. No entanto, também representa a ineficiência do professor e do sistema educacional. Garcia afirma que:

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna

um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias (1999, p. 41).

Em muitas situações, os alunos bem sucedidos, são aqueles que melhor reproduzem o que o professor quer saber. Mas isso não representa obrigatoriamente, que este aluno aprendeu. Uma vez que uma prova é insuficiente para dizer se a aprendizagem foi alcançada, se esse conhecimento representou algo para o aluno ou se ele só está reproduzindo.

O aluno que não consegue alcançar, da forma esperada, os objetivos propostos, ou então, que não reproduz aquilo que o professor deseja, é considerado fracassado. Garcia complementa este ponto afirmando que:

O resultado da prova pouca dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova; de sua capacidade de fazer sínteses, de comparar, de criticar, de criar; e, o que é mais importante, o que do que foi ensinado e aprendido contribuiu para que cada um dos alunos e alunas melhor compreendesse a sociedade em que vive, a natureza da qual é parte e a si próprio enquanto ser da natureza e da cultura (1999, p. 42).

As práticas avaliativas podem determinar se o aluno alcançou o êxito ou o fracasso na escola. E, a adoção do RPC provocou um desequilíbrio na lógica do processo avaliativo. Pois, o regime permite a não-reprovação e abolição das notas em função dos pareceres descritivos, que prevêm uma descrição detalhada do progresso do aluno. Essas ações rompem com a lógica do trabalho docente.

1.2.2 Os desafios atuais da avaliação escolar: ensino de qualidade e a avaliação formativa

A avaliação escolar vem sendo criticada fortemente desde a década de 70. Especialmente, pelo seu caráter classificatório, quantitativo, desvinculado do processo de ensino e aprendizagem e sendo vista como responsável pelo fracasso escolar.

É muito fácil questionar, criticar a avaliação que ocorre em sala de aula, homologando leis, decretos, resoluções que oficializam uma avaliação mais

justa, em favor da aprendizagem do aluno, sem pensar nas reais condições de trabalho dos profissionais da educação no Brasil: escolas em situações precárias, professores desmotivados e desvalorizados, alunos desinteressados e indisciplinados entre outras.

Na educação brasileira, por muito tempo, acreditava-se que a escola boa fosse aquela que exigia muito do aluno, na qual o bom professor fosse aquele que reprovava em massa, que o bom aluno fosse aquele bem comportado, “limpino” e que tirava sempre boas notas. Assim, entre outros mitos, a avaliação, desde a institucionalização da escola, acabou sendo consolidada como uma prática discriminatória, seletiva e classificatória.

Para Chaves a avaliação representa as expectativas de uma sociedade, ou seja:

É assim que muitas vezes a pressão, o medo, o controle, e os poderes ditados e expressos nas práticas avaliativas retratam os mecanismos de uma sociedade que atua com princípios não democráticos, excludente e de desigualdade (2003; p. 11).

Esses aspectos reforçam e explicitam o que ocorre na maioria das escolas, onde a avaliação é vista como o resultado de um esforço pessoal, determinante do sucesso ou do fracasso escolar. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem sofre a influência de vários aspectos de ordem social, cultural e econômica, que procuram atender a um modelo de sociedade.

Essas questões tornaram-se mais presentes na educação, a partir da consolidação da classe burguesa no poder: a educação é direito de todos e dever do Estado, e deve dar oportunidade para todos. No entanto, sabe-se que é uma oportunidade camuflada. Como já foi apontado, são os alunos oriundos de classes menos favorecidas que mais fracassam na escola.

As avaliações externas, no âmbito nacional e internacional, com o SAEB e o PISA, mostram resultados preocupantes, pois indicam que os estudantes brasileiros não dominam habilidades básicas da leitura, escrita e do cálculo¹².

¹² Zagury (2006) comenta que no PISA/2003 o Brasil ficou em último lugar em matemática; e SAEB/2001 divulgou que 59% das crianças da 4ª série eram analfabetas. Em 2004 o MEC divulgou que os resultados do SAEB/2003 apontaram que 70% dos alunos do EM não sabem a tradicional tabuada.

Esteban (1999) diz que é impossível pensarmos em avaliação dissociada do processo de escolarização e acrescenta que:

Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos da avaliação freqüentemente usados na sala de aula, que muitas vezes se fazem acompanhar da sinalização de novas diretrizes ou de novas propostas em ação. O olhar para essas novas alternativas precisa estar atento aos discursos e as práticas para evitar que a perspectiva técnica continue colocando na sombra a perspectiva ética (p.10).

Acredito que a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica (LDB), n. 9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam novas diretrizes para o processo avaliativo, também os professores em sala de aula estão mais preocupados em dar novos rumos à avaliação. As investigações e a literatura de nível acadêmico enfocam dimensões avaliativas que remetem a uma avaliação mais investigatória, diagnóstica e emancipatória.

Esses e outros aspectos levam à necessidade de indagar, com Esteban (1999) *“o que está efetivamente sendo privilegiado no atual debate sobre a avaliação?”*.

Atualmente, o debate sobre avaliação busca reorganizar o cotidiano escolar. Muito se tem falado e criticado sobre a avaliação tradicional alegando-se que ela está mais a serviço da seleção, da classificação do que da aprendizagem do aluno. Podemos constatar que lentamente este quadro está mudando. Perrenoud afirma que:

A maioria dos sistemas declara agora querer favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação. Também a avaliação evolui. As notas desaparecem em certos graus, em certos tipos de escola (1999, p. 10).

É neste quadro que se configura a idéia de avaliação formativa, que segundo Perrenoud (1999) contempla três aspectos: a observação, a intervenção e a regulação, isto é, em uma situação de aprendizagem escolar, o professor deverá observar o aluno e os caminhos que estão sendo considerados no processo de aprendizagem para poder interferir, criando critérios e objetivos que levem a regulações dessas aprendizagens.

A avaliação formativa pode ser definida, segundo Perrenoud, como:

Toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa de regulações das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Assim a avaliação formativa implica em um novo contrato didático, pois envolve, principalmente, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores(1999, p. 103).

Perrenoud (1999) sugere que, para a avaliação ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, ela deve ser colocada no centro do processo de ensino e aprendizagem, pois representa o ponto de partida para pensarmos em mudanças na organização escolar.

A educação brasileira procura atender e/ou adaptar-se a esse modelo de avaliação formativa, buscando propiciar uma aprendizagem de qualidade e, conseqüentemente, uma avaliação que assegure o sucesso do aluno.

Esteban (1999) aponta que estamos vivendo um momento que nos leva a reconstruir propostas que redefinem o cotidiano escolar e neste quadro, a avaliação é uma questão bastante representativa. A autora sugere que as propostas avaliativas oscilam em três perspectivas:

- 1º) Retorno ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa. Proposta assumida pelo MEC, como o SAEB e o “Provão”, enfatizando a “qualidade educacional”.
- 2º) Consolidação de um modelo híbrido. A partir de um modelo qualitativo de educação são definidas as práticas avaliativas. Esta proposta busca uma ruptura com a avaliação quantitativa por ver a aprendizagem como um processo contínuo.
- 3º) Construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia da inclusão. Esta perspectiva vê a avaliação imersa em uma pedagogia multicultural, democrática e implica em uma mudança radical dos parâmetros educacionais.

Essas três tendências configuram as práticas avaliativas da educação brasileira. No entanto, pode-se afirmar que os dois primeiros estão mais presentes na nossa educação. O primeiro modelo representa a necessidade do país apresentar uma qualidade educacional, isto é, “qualidade esta que será avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas, ou seja, o conhecimento que foi transmitido para os alunos e

retidos por eles” (ESTEBAN, 1999, p. 12). E, segundo a autora as avaliações de âmbito nacional vêm ao encontro dos PCN e estão vinculadas à necessidade de se estabelecer um currículo nacional, para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades.

O estabelecimento de um currículo nacional conduz a uma padronização de saberes que não estão embasadas nas necessidades reais dos cidadãos para a permanência na escola, pois cada um apresenta diferenças sócio-econômicas e tempos diferenciados de aprendizagem.

Já o modelo híbrido de avaliação parte de duas idéias: a avaliação como um instrumento de controle, adaptado e seleção; e, a avaliação com a função de romper com o sistema de controle e segregação, de forma superficial. Nesse contexto, a escola adquire uma liberdade regulada, isto é, os processos pedagógicos ainda estão vinculados ao produto já determinado (ESTEBAN, 1999).

Segundo Freitas (2004), os procedimentos de avaliação continuam promovendo a exclusão escolar e têm como função hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade. As reformas educacionais dos anos 90 produzem uma forma de “eliminação branda”, o que leva a ter certos cuidados com a implantação dos ciclos de aprendizagem. Para o autor:

As formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal. A saída da nota como elemento de reprovação formal, abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos do que própria avaliação formal (FREITAS, 2004, p. 21).

Mudar esta concepção de avaliação envolve muito mais que as transformações escolares, envolve uma redefinição das práticas sociais. E como sugere Esteban (1999), questionar e substituir crenças e conhecimentos há tempos consolidados é um convite desafiador.

A busca por transformações nos procedimentos avaliativos envolve, principalmente, a prática pedagógica, o professor. Este tem a responsabilidade de compreender seus alunos, buscando ações que favoreçam o processo de ensinar e aprender. Assim, uma avaliação que vise à formação, indica caminhos que possam contribuir efetivamente para a prática docente e para o

desenvolvimento do aluno. O paradigma da avaliação formativa pode ser considerado hoje o modelo ideal para as práticas avaliativas na escola.

É neste sentido que a proposta de ciclos foi apresentada à sociedade, como uma organização escolar que redefine os tempos e espaços escolares e, principalmente, os procedimentos avaliativos.

1.3 O regime de progressão continuada em foco

Nesta parte, apresento o RPC a partir do discurso oficial – nível nacional e nível estadual – e, também faço menção as suas implicações no cotidiano escolar e a outras pesquisas sobre o regime. Inicialmente, faço uma breve contextualização dos fundamentos educacionais que sustentam o RPC.

O princípio básico do RPC é a não reprovação dos alunos, respeitando as diferenças individuais, os ritmos de aprendizagem e ampliando o acesso e permanência do aluno na escola. Para isso acontecer é necessário o acompanhamento de mudanças profundas nas relações pedagógicas, culturais, econômicas e sociais que fundamentam a organização escolar.

Foi a partir do início do século XX que essas mudanças escolares começaram a ser discutidas e implantadas. Os estudos no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Neurologia, Epistemologia Genética, Pedagogia Moderna e do Sócio-Construtivismo contribuíram significativamente para essas reformas.

Esses estudos trouxeram para a educação pressupostos que mudariam a forma de entender como ocorre a aprendizagem humana, principalmente, o que diz respeito à aprendizagem infantil, apresentando-a com características particulares em relação à aprendizagem do adulto. Essas características revelam que o processo de aprendizagem é algo progressivo e cumulativo, e que pode ocorrer por saltos.

Estes estudos também contribuíram para colocar em evidência as relações pedagógicas autoritárias, seletivas, excludentes que pautavam a

organização escolar, sobretudo, em relação à disciplina escolar (humilhações psicológicas e castigos físicos).

Logo após a Segunda Guerra Mundial, vários países, principalmente, os europeus, tiveram que se reorganizar. O momento era propício para a adoção de um novo sistema educativo. Neubauer (2001) afirma que vários países se deram conta da necessidade urgente de adotar um novo modelo de educação e mudar radicalmente a cultura da escola. Independente das dificuldades do pós-guerra, esses países sentiram a necessidade de romperem com o modelo educacional vigente e passaram a adotar o sistema de progressão continuada da aprendizagem para melhor assegurar a permanência com sucesso das crianças na escola e a formação de cidadãos críticos e criativos.

Esta reorganização escolar estava pautada na necessidade da escola desenvolver estratégias de ensino que assegurassem a plena formação do indivíduo, isto é, a escola deveria ser mais democrática e pluralista.

Essa nova função social da escola teve à contribuição de vários e importantes educadores, dos quais se destacam: Freinet, Dewey, Piaget, Wallon, Vygotski, Montessori, entre outros. Neubauer (2001) diz que esses educadores pensavam e propunham uma escola democrática, com relações pedagógicas voltadas para a inclusão, troca, respeito e estimulação; acreditavam que as características bio-psico-social do aluno deveriam ser consideradas no planejamento das atividades de ensino; e, o professor deveria desempenhar o papel de mediador, criando condições apropriadas para a aprendizagem do aluno.

Para Neubauer (2001) essas mudanças estão fundamentadas em alguns princípios básicos das ciências modernas, que são os seguintes:

- o ser humano desde o seu nascimento apresenta formas diferenciadas para aprender;
- a aprendizagem é um processo contínuo;
- toda a criança normal é capaz de aprender quando exposta a situações motivadoras de ensino;
- as aprendizagens cognitivas que a escola exige serão aprendidas a

partir das características pessoais e do ambiente que o estudante provêm;

- o aluno deve ser respeitado sempre, as dificuldades de aprendizagem podem ser superadas com reforço e orientação.

E, um dos aspectos que foi mais evidenciado nessas reformas educacionais foi o papel da avaliação escolar que passa a desempenhar na escola dois papéis:

- o pedagógico - melhorar o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para o crescimento individual do estudante;
- o social - cumprir com as exigências exterior à escola (profissão e acesso ao ensino superior).

Para exercer essas funções a escola deve se reorganizar. Neste contexto, a reprovação escolar, já não é mais vista como uma "boa" estratégia de ensino. A repetência é um dos maiores problemas da educação, e atualmente, vem sendo muito discutida, já que muitos educadores defendem a sua abolição.

A reprovação do aluno, durante muito tempo, foi vista como uma qualificação do ensino, pois muitos consideravam como professor bom, aquele que reprovava a maioria de seus alunos e/ou a escola que exigia muito de seus estudantes. Baptista assegura que a não reprovação melhora a qualidade do ensino, pois segundo ele:

[...] a escola não reprova os alunos por eles serem bons ou maus, mas antes porque foi pensada e está organizada para a exclusão. Os países nórdicos – Suécia, Noruega, Finlândia, Dinamarca, assim como o Japão -, justamente os países mais desenvolvidos, não conhecem este fenômeno perverso. Alguns nem sequer dão notas. De fato, a escola nasce para formar. O seu papel e mais ainda enquanto escolaridade obrigatória, não é o de excluir os alunos, mas antes o de os integrar, orientando-os de acordo com o seu potencial de aprendizagem e as suas motivações [...] (1999; p. 78).

Alguns estudos sobre a repetência, tanto no âmbito internacional como nacional, comprovam que esta prática não trás benefícios para a aprendizagem dos alunos. Segundo Baptista (1999) a reprovação é a maneira

mais fácil e pobre de excluir da escola um número considerável de alunos; e, também serve para por em evidencia a ineficiência do sistema educativo de um país, tanto no aspecto pedagógico como no social. Também afirma que os alunos que não têm sucesso na escola são aqueles que engrossam as colunas dos pobres, marginalizados, e conclui dizendo que “não é por acaso que os países mais avançados acabaram com a reprovação e proclamaram a progressão automática no ensino obrigatório” (p. 102).

A necessidade de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos na escola fez com que fosse proposto, a nível nacional, o RPC, cabendo a cada estado e município a autonomia para sua adoção.

Assim, o RPC passou a fazer parte da realidade educacional brasileira, trazendo para o cotidiano escolar a necessidade de rever as relações pedagógicas estabelecidas.

1.3.1 O regime de progressão continuada: o que os documentos oficiais propõem

Como é possível deduzir, a adoção do RPC implica na reorganização da escola. Então para melhor compreender a proposta é necessário recorrer aos documentos oficiais que legalizam e viabilizam a sua implantação. A reunião destes documentos permite entender como foi planejada e, posteriormente, compreender os encaminhamentos efetivados na escola.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), no artigo 23, encontramos o seguinte:

A educação básica organiza-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Este artigo dá à escola autonomia para se organizar de acordo com as suas necessidades, estabelecendo, assim, meios que resultem em ações eficazes para a unidade escolar.

Já o artigo 24 da lei em vigência estabelece que a Educação Básica (EB) poderá se organizar considerando, algumas regras comuns, das quais o Inciso III trás a seguinte colocação:

Nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do *respectivo sistema de ensino. (Grifo nosso)*

E, no artigo 32, no parágrafo 2º encontramos que:

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. (Grifo nosso)*

A Lei permitiu que as escolas adotassem os regimes de progressão nos estudos – parcial e continuada – embasada no princípio de que a aprendizagem ocorre de forma contínua e de que nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo.

Logo, cada sistema de ensino procurou meios para regulamentar a adoção dos regimes. No Estado do Rio Grande do Sul (RS) através do Conselho Estadual de Educação e Desporto (CEED), através do Parecer 740/99 normalizou a adoção do Regime de Progressão Parcial e Continuada para as escolas do Estado. Assim, as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) passaram a orientar as escolas estaduais para a adoção da progressão continuada a partir do ano letivo de 2000, partindo do princípio que:

[...] a progressão na escolaridade é o resultado normal e esperado dos alunos na escola. Se a escola é para todos, ela organiza-se de forma a garantir que todos façam as aprendizagens necessárias para prosseguirem normalmente na escolaridade (CEED/RS – Parecer n. 740/99).

De acordo com o Parecer 740/00 (CEED/RS) o Regime de Progressão Parcial (RPP) permite “ao aluno, no ensino fundamental (5ª a 8ª) e no ensino médio, ser promovido sem prejuízo da seqüência curricular, com atendimento específico paralelo à série que irá cursar, em componentes curriculares em

que não obteve êxito”. E, o Regime de Progressão Continuada (RPC) “permite que os alunos dos anos iniciais (1ª a 4ª série) com determinadas dificuldades de aprendizagem detectadas pelo professor ao longo do processo, a oportunidade de retomá-las, não sendo impedida a sua promoção ao período seguinte”. (Parecer 740/99 – CEED/RS)

Diferente do RPC, o RPP, não é algo nova na organização escolar. Anteriormente, conhecido como “dependência”, já era adotada por algumas escolas, especialmente, as de Ensino Médio. Assim, as escolas já estavam estruturadas para a adoção deste regime. Por exemplo, já tinham definido alguns critérios para o aluno usufruir deste benefício, tais como: o aluno só poderia ter sido reprovado em 01 e/ou até 03 disciplinas, já havia professores destinados às aulas de recuperação e salas de aula disponíveis.

A adoção dos regimes de progressão nos estudos, especificamente, o RPC, exige uma nova forma de organização escolar e uma nova concepção de avaliação, mudando conceitos há tempos legitimados, como a aprovação/reprovação ao final de cada série, pois se baseia no princípio de que a aprendizagem acontece de forma contínua, que nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo. Tornou-se um mecanismo que permite ao aluno avançar na sua escolaridade, evitando a repetência e a evasão.

Cabe ressaltar que as propostas de uma organização não regular na escola já estavam presentes na LDB n. 4024/61, no artigo 104, em caráter experimental e na LDB n. 5692/71, nos artigos 11 e 14 como uma alternativa, visando um sistema de avanço progressivo nos estudos.

A LDB n. 9394/96, diferente de suas antecessoras, criou possibilidades efetivas para a implantação de uma organização escolar diferenciada e da adoção da progressão continuada, pois deixou clara a necessidade de uma infra-estrutura escolar, de profissionais de educação voltados para o estudo e avaliação dessas mudanças (BERTAGNA, 2003; SOUSA, 1998).

A proposta de progressão continuada está vinculada a uma política de não-reprovação. Porém, é importante destacar que o programa não representa simplesmente a promoção do aluno para a série seguinte. Deve estar associado ao progresso individual e contínuo do aluno, favorecendo o seu

crescimento intelectual e preservando a qualidade educacional (CEED/RS – Parecer n. 740/99).

O debate sobre a não reprovação não é recente no cenário educacional brasileiro. Na década de 50, este tema foi muito enfatizado, pois parte considerável da população brasileira entre 7 a 14 anos de idade não estava na escola. Os que estavam, muitas vezes, fracassavam, figurando índices alarmantes de repetência e evasão. O Brasil apresentava o maior índice de reprovação na 1ª série do EF da América Latina.

Este cenário educacional foi propício para que Anísio Teixeira, em 1954, e Almeida Júnior, em 1956 e 1957, sugerissem a adoção da progressão continuada em nível nacional. Esta proposta ficou conhecida como promoção automática e fundamentava-se em experiências ocorridas em outros países, especificamente, na Inglaterra, em que a promoção era por idade cronológica. Esta política de não reprovação vinha ao encontro da necessidade de enfrentar as altas taxas de evasão e repetência nos primeiros anos escolares (MAINARDES, 2001; BERTAGNA, 2003).

Sousa (1998) aponta que as mudanças educacionais iniciaram nos anos 80 e tornaram-se tendências irreversíveis nos anos 90. A abertura dada na LDB n. 9394/96 a estas experiências - organização curricular diferenciada¹³ trouxe novamente para o debate a política de não reprovação, agora denominada de progressão continuada.

Para Mainardes (2001) esta diferenciação nos termos usados é devido ao desgaste do termo “promoção automática” devido aos resultados insatisfatórios de implantações anteriores. Já Bertagna (2003) sugere que o termo progressão continuada engloba, além dos aspectos administrativos, os aspectos pedagógicos e caracteriza a aprendizagem como progressiva, respeitando o ritmo individual de aprendizagem do aluno.

Esta distinção não é encontrada no Parecer n. 740/99 (CEED/RS). Sendo assim o termo progressão continuada é usado para denominar o regime

¹³ Das experiências de maior repercussão destacam-se as do município de Porto Alegre/RS, a Escola Cidadã e a do município de Belo Horizonte/MG, a Escola Plural.

que possibilita ao aluno que apresenta determinadas dificuldades de aprendizagem retomá-las sem interrupções nos seus estudos.

Segundo o Parecer n. 740/99 (CEED/RS), a adoção do RPC implica que a escola desenvolva ações, as quais permitam ao professor organizar um trabalho didático-pedagógico voltado para os alunos com dificuldades, e que organize registros escolares que comprovem o trabalho desenvolvido perante a família.

E, completa, afirmando que as escolas que adotarem a progressão continuada devem possibilitar mecanismos que auxiliem a aprendizagem dos alunos, envolvendo formas variadas de aquisição de informações, conhecimentos, habilidades, amparada em projetos pedagógicos desenvolvidos pela comunidade escolar.

Rever essas situações de aprendizagem e a organização escolar vem ao encontro do desafio da não-exclusão dos alunos e da modificação da concepção da avaliação escolar. Segundo Oliveira (1998), a presença da progressão continuada leva os professores a reavaliarem suas concepções sobre os objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos. Para a autora:

[...] a progressão continuada não se alia de forma alguma com possível rebaixamento do ensino, antes envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos de cooperação, etc., através de um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe [...] (1998, p. 08).

A citação de Oliveira (1998) nos aponta para a necessidade da escola estar organizada de forma que promova mecanismos que levem o aluno a vencer suas dificuldades. No Parecer n. 740/99 (CEED/RS) é sugerido que a escola assegure ações que assessorem o professor a desenvolver atividades diferenciadas para a classe e/ou grupos pequenos, estudos suplementares nas férias de verão, que ajudem o aluno a superar suas dificuldades.

Assim, a proposta da progressão continuada prevê um reconhecimento do progresso do aluno, por menor que seja. A sua promoção estará baseada em um diagnóstico pedagógico voltado para seu sucesso. Estes aspectos, segundo Oliveira (1998), demonstram a necessidade e comprometimento com

uma nova proposta de trabalho pedagógico, relacionando com o contexto cultural atual.

É nessa perspectiva que o CEED/RS também busca contemplar uma “nova escola”, enfatizando a melhoria da qualidade de ensino, pois no

[...] limiar do século XXI, o desenvolvimento do homem e do país exige um sistema educacional eficaz [...]. A educação escolar constitui um elemento indispensável, de formação geral necessária, para que o homem participe de maneira efetiva da vida coletiva e da produção. Ao se pretender construir uma nova sociedade, cumpre estender escolarização às amplas camadas sociais que dela permanecem excluídas (CEED/RS – Parecer n. 740/99).

Sinaliza-se a necessidade de mudanças na organização curricular, no ensinar e no avaliar, pensando em uma educação que contemple a formação do indivíduo, indo ao encontro das exigências atuais da sociedade.

É nesse sentido que o CEED/RS assinala a possibilidade de uma reestruturação na organização curricular da escola. A partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola passa a ter autonomia para estruturar-se de acordo com a sua realidade e com a participação dos interessados neste processo – professores, pais, alunos e funcionários da escola. Assim:

[...] o projeto pedagógico servirá de diretriz orientadora das ações, expressando o ideário que deixa claro a concepção de homem, de sociedade, de Educação, de conhecimento que constroem a identidade da escola (CEED/RS – Parecer n. 740/99).

O Parecer 740/99 (CEED/RS) também aponta para a necessidade de a escola elaborar o Regimento Escolar (RE) que é o “conjunto de normas que regem o funcionamento da instituição”, e, nesse caso, é onde se encontram as regras que regem o RPC na escola.

Por fim, o RPC tem um caráter inovador e envolve a organização da escola como um todo. No entanto, é preciso refletir e verificar, na prática, como essas mudanças estão se efetivando, ou melhor, que caminhos a educação está tomando a partir dessas mudanças.

1.3.2 O regime de progressão continuada nas reflexões acadêmicas

Tendo em vista o caráter inovador do RPC procurei nas pesquisas acadêmicas¹⁴ sobre a temática, o que estava sendo privilegiado, no sentido de compreender algumas mudanças práticas no cotidiano escolar que o regime implica. Estes primeiros estudos procuraram em linhas gerais investigar a concepção do professor em relação ao regime, as repercussões deste para a aprendizagem do aluno e destacando a polêmica e a resistência ao regime na escola.

Dentre estes estudos, o de Guilherme (2003) procurou relatar o “impacto” que a adoção de um novo regime, no caso a progressão continuada, causa no cotidiano escolar. A pesquisadora deteve-se em investigar o trabalho pedagógico dos professores a partir da adoção do regime e apresenta duas hipóteses: que os professores processam a proposta de progressão continuada aceitando ou resistindo, usando suas ferramentas e inteligência para adaptar a essa realidade; e, o regime seriado ainda se faz presente de forma velada e através de formas remanescentes.

Essas duas hipóteses apontam a necessidade de repensar o RPC, já que a proposta implica em mudanças representativas na organização escolar. Guilherme sugere que a progressão continuada só alcançará seus objetivos se a escola garantir acesso, permanência e sucesso, verificando a existência de condições objetivas de trabalho, tais como: materiais, salários, salas de aula, formação de professores entre outras.

Uma das questões mais pertinentes do trabalho aponta a relação do professor com o novo regime: resistência ou re-invenção de suas ações. A resistência encontra-se em sair de um estado de acomodação, em tentar algo desconhecido, isto é, não ter certeza da eficácia da progressão continuada e procura, simplesmente, adaptar-se ao novo regime, respeitando as ações legais e esperadas. E, a re-invenção sugere que o professor seja criativo perante o novo sistema, ou seja, as ações que cada escola (ou o professor)

¹⁴ Ressalto que há um número considerável de trabalhos sobre a temática, porém optei por apresentar as pesquisas que contribuíram e vieram ao encontro dos objetivos deste estudo.

propõem para que o regime funcione, resultando no “impacto” que a progressão continuada causa nas práticas docentes.

A progressão continuada altera muito o trabalho docente, pois passa a priorizar o aluno e não mais os conteúdos, sendo que há uma escassez em parâmetros, referências, indicadores que dêem suporte para o professor fundamentar sua prática. O professor deve ser visto como um elemento ativo no processo de mudança, suas reflexões sobre as propostas, no caso a progressão continuada, devem ser consideradas para que as propostas alcancem o sucesso.

A pesquisa de Ravagni (2003) também enfoca o significado da Progressão Continuada para os professores, especificamente, os de Ciências da 5ª a 8ª série de duas escolas públicas de Ribeirão Preto/SP. A pesquisadora observou que para a implantação da progressão continuada é necessária uma mudança de concepções e paradigmas por parte dos professores, da escola e do aluno. Enfim, do sistema escolar.

Destaca, ainda, que é imprescindível o tempo para que uma mudança se efetive e traga resultados. E, a adoção de uma política deste nível sempre gera conflitos, pois resulta em uma mudança de metodologia, da avaliação e do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, que conseqüentemente, resulta em mudanças na aprendizagem, neste contexto “para pior”.

A causa desses conflitos, muitas vezes, tem suas origens na forma como as mudanças chegam para os professores, de forma imposta e sem a sua participação. No caso da progressão continuada, muitos entendem que os resultados poderiam ser positivos se viessem acompanhados de suporte para a sua implementação (recursos financeiros, humanos e físicos).

Já Bertagna (2003), em sua pesquisa, tem como problemática central do RPC a avaliação escolar, por acreditar que o processo avaliativo é fruto de conflitos de interesses e de expectativas, ou seja, o aluno se adapta ao sistema ou é excluído. Nesse contexto, o RPC propõe uma nova forma de lidar com a aprovação/reprovação escolar, além de uma nova concepção de avaliação e organização escolar.

A pesquisadora sugere que mudar a concepção de avaliação resulta em mudar a prática pedagógica e, conseqüentemente, a organização escolar, pois, a avaliação é um aspecto importante na definição de limites e possibilidades da prática pedagógica, a partir do momento em que ela revela como se organiza o trabalho pedagógico ou quando se organiza toda uma instituição em função dela. (BERTAGNA, 2003).

Para desenvolver a pesquisa Bertagna acompanhou quatro turmas (uma turma de cada ano escolar, do 1º ao 4º ano do Ciclo I), e foi registrando através de observações o cotidiano destes professores, responsáveis pelas turmas escolhidas, e seus alunos. Também, foram realizadas entrevistas com a diretora, a coordenadora e os professores responsáveis pelas turmas observadas e com todos os alunos destas turmas.

A análise dos dados demonstrou que a prática avaliativa exercida pelos professores mudou, porém a concepção que se tem de avaliação – classificatória, excludente e seletiva – continua na prática avaliativa após a adoção do RPC: avaliação formal X avaliação informal; seletividade escolar; avaliação pautada em observações e registros diários; uso da nota como “arma” de controle e domínio sobre os alunos.

A partir desses estudos, podemos perceber que a presença das notas na progressão continuada é uma das questões mais polêmicas: porque a presença da nota se todos são aprovados? A presença da nota é justificada pela necessidade de diagnosticar os estudantes, isto é, classificar que é “bom” ou “mau” aluno, além de prestar contas aos pais. Sendo assim, a nota é o ponto de maior incoerência no RPC.

Outra questão é a avaliação informal, a falta de critérios bem definidos e a prática, baseada em valores não explícitos, contribui muito para a seletividade social. A busca pelo “aluno ideal” exclui os alunos oriundos de ambientes menos favorecidos, o sucesso ou o fracasso de cada aluno muitas vezes já está decidido.

O trabalho é interessante por apresentar as formas alternativas que a seletividade e a exclusão assumem quando se bloqueiam as clássicas avaliações formais. A adoção do RPC abrandou as formas explícitas de

exclusão escolar (e este ponto deve ser repensado), pois a progressão contínua parte do princípio que todos têm direito a um ensino de qualidade, que promova a sua aprendizagem com sucesso, contribuindo para o seu crescimento como indivíduo.

De acordo com Bertagna (2003), a progressão continuada não está cumprindo com este propósito, o que nos leva à necessidade urgente de repensar e reavaliar o regime.

Destaco também a pesquisa de Viégas (2002), que traz as concepções dos professores, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino sobre o RPC a partir do acompanhamento desse grupo que trabalhava em uma escola estadual paulista.

A pesquisadora destacou, em seu estudo, que o RPC foi implantado para acabar com a “cultura da repetência”, porém não foram considerados os fatores que estão por trás do insucesso do aluno (como a desestrutura familiar e problemas de saúde), ou seja, muitos alunos passam de uma série para outra, mas sem aprender. O resultado de “aprovação” é o agravamento da exclusão do aluno no interior da escola.

Viégas (2002) também destaca que os professores sentem-se excluídos por não terem participado da decisão da implantação do regime, e esse fator vai contra o que diz o discurso oficial. O discurso oficial reporta a importância de preparo da escola e dos docentes para a mudança, porém tal preparo não ocorreu. E, a necessidade desta preparação foi ventilada pela própria Secretaria de Educação do Estado (SEE), já que previa ser a progressão continuada uma política radical, prevendo também dificuldades na sua compreensão por parte de professores, alunos e pais.

O sentimento de oposição e resistência ao regime tornou-se, segundo a autora, presença marcante nas escolas estaduais paulistas, ressalta que os professores não resistem ao regime em si, nem na necessidade de reorganização que ele implica, mas sim da forma que ele foi apresentado para os docentes. Uma vez que é extremamente contraditória uma política que visa à democratização da escola ser implantada sem participação e democracia.

Estes estudos apresentam que os professores ainda demonstram resistência quanto ao regime, por entender que este se resume à política do governo para “mascarar” os índices da educação, limitando o poder docente dentro da sala de aula com a não-reprovação, e que não possibilita uma aprendizagem de qualidade. Outro aspecto é que a proposta foi implantada sem ser discutida com os professores, pais e alunos e não foram oferecidas condições materiais e estruturais para que as escolas se reorganizem.

Neste sentido, Freitas (2004) diz que a progressão continuada pode ser resumida à junção das séries (une 1^a à 4^a série), sem desenvolver ações paralelas, metodologias diferenciadas e qualificação dos professores, a fim de atender aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem. Assim, a progressão continuada implica na redefinição da escola, a partir de um trabalho coletivo, autônomo e democrático.

Essas pesquisas também indicam que o RPC só se efetivará positivamente quando as atitudes e as competências na escola estiverem voltadas para o diálogo, para a responsabilidade e para a participação.

Torna-se, neste sentido, imprescindível desenvolver pesquisas que procurem esclarecer e avaliar o RPC. E, é neste intuito que procuro encaminhar esta pesquisa.

1.3.3 O regime de progressão continuada e suas implicações na organização escolar

Esses primeiros estudos, bem como os ensaios teóricos sobre a temática e a legislação oficial apontam que a principal finalidade da progressão continuada é proporcionar uma aprendizagem que respeite o ritmo de cada um. Possibilitando ao educando que apresenta dificuldades em aprender a oportunidade de retomá-las, não havendo interrupções nos estudos (reprovação). É uma alternativa que permite o progresso individual, favorecendo o crescimento e a sua formação intelectual.

Segundo Camargo (1999), a superação da idéia da seriação e a priorização da aprendizagem do aluno são os aspectos centrais do regime, e

acrescenta o motivo de tanta polêmica. Já que a possibilidade de eliminar a reprovação no final de cada ano letivo implica em desenvolver estratégias que recuperem as eventuais defasagens que podem ser apresentadas pelo aluno no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Isto é, a escola deve voltar-se mais para a aprendizagem do aluno.

Entretanto, são inúmeros os fatores que desviam a atenção da escola da aprendizagem do aluno. Camargo (1999) diz que esses fatores são de ordem política, econômica e social e vão interferindo na organização da escola, na construção do currículo, na formação docente e nas expectativas dos alunos e familiares em relação às possibilidades no mercado de trabalho, e conclui que “[...] muitas vezes a escola vai assumindo feições conforme as exigências da sociedade em que está inserida, de modo acrítico e inoperante, deixando de exercer papel ativo na produção de nova cultura social” (1999, p. 170).

O RPC prevê que o processo de ensino e aprendizagem deve ser centrado nos alunos, no desenvolvimento de competências que o leve a se tornarem cidadãos emancipados, críticos e ativos. O trabalho pedagógico deveria ser organizado em função disso. E, portanto, algumas questões do cotidiano escolar devem ser repensadas.

Primeiramente, a questão da aprendizagem escolar deve ser desassociada da idéia de conclusão de uma etapa, como diz Camargo (1999, p. 169):

[...] são, pois, admissíveis rendimentos diferenciados num mesmo espaço de tempo, ou seja, não é possível estabelecer tempo único para uma mesma aprendizagem. Em outras palavras, torna-se inadequado, deseducativo fixar um ano letivo para a aquisição de certa aprendizagem e transformá-la como critério de decisão sobre a vida escolar do aluno.

Assim, o RPC trouxe para a escola uma outra concepção de temporalidade escolar: a não seriação. Os estudantes estão sempre aprendendo, e esta aprendizagem não está restrita a bimestres, semestres e anos. Pois, os estudos sobre como o ser humano aprende comprovam que a aprendizagem não é algo linear e homogêneo, mas acontece por acumulações que respeitam um ritmo e um tempo particular para cada indivíduo.

A questão da temporalidade escolar e da não seriação desencadeia no processo avaliativo, exercido no interior da escola. Pois, a partir da adoção do RPC passou a ser focalizada uma nova postura quanto à avaliação na escola.

Bertagna diz que:

[...] A avaliação passa a ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo [...].(2003, p. 74).

E, segundo Sousa:

a instituição do regime de progressão continuada impõe uma ressignificação do processo de avaliação escolar e da aprendizagem dos alunos, constituindo-se, assim, em uma medida capaz de reverter à lógica da organização do trabalho escolar em sua totalidade (1998, p. 85).

Neste sentido, podemos perceber uma inovação no papel da avaliação escolar, que deixa de ser apenas uma representação quantitativa do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, e passa a valorizar o aluno dentro de sua individualidade, interesse e experiência.

A avaliação passa a ser vista como um conjunto de ações que visa diagnosticar dentro de uma prática educativa as possíveis mudanças, transformações, contradições e superações do caráter excludente da avaliação.

Avaliar a aprendizagem consiste em emitir um juízo de valores a respeito do nível de conhecimentos, competências e habilidades alcançados pelo aluno, em comprovação com os objetivos e metas propostos para determinado curso, série, etapa, período letivo ou unidade didática (CEED/RS – Parecer n. 740/99).

A necessidade de superar essa seletividade escolar é uma das principais preocupações do CEED/RS, ao propor o RPC, pois a educação escolar deve contemplar a formação geral do homem, sem distinções por camadas sociais.

Assim, o RPC pede uma avaliação contínua, que acompanhe o desenvolvimento intelectual, físico e mental do aluno, estabelecendo objetivos claros e coerentes de avaliação. Indicando a necessidade de rever certas concepções avaliativas, deixando de ser punitiva e excludente e passando a ser, comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem.

Outra questão é a redefinição do trabalho docente, e conseqüentemente, o papel docente, já que qualquer proposta de reorganização escolar implica nessa redefinição. No RPC, por exemplo, o aluno deixa de ser responsabilidade de um único professor, sendo que vários professores passam a acompanhar a seu progresso.

O professor deixa de ser um mero reproduzidor de conteúdos e de “cobrador” do mesmo, atribuindo valores através de provas e notas. O professor passa a desempenhar um papel que está comprometido com a promoção e o progresso do aluno no espaço escolar. Abramowicz descreve esse professor como um:

[...] profissional comprometido com o objetivo de promover o aluno e garantir seu progresso e avanço constante, em uma dimensão fundamentalmente ética que busca preservar o direito à educação desse aluno, seu acesso e permanência em um sistema de ensino de qualidade (1999, p. 159).

E, Lüdke (2001) assegura que mudanças desse nível demandam um grande envolvimento de toda a equipe escolar, uma vez que envolve alterações profundas na prática pedagógica, que devem estar presentes no Regimento Escolar. Esta nova estruturação de ensino engloba formação de turmas, horários, programas, avaliação, promoção, reprovação, freqüência, insuficiente, classificação, reclassificação, entre outras.

Estas questões demandam uma nova concepção de escola: uma escola voltada para a aprendizagem, progresso e sucesso do aluno. Assim, afirmo que o RPC além de trazer para a organização escolar uma reestruturação procura oferecer uma educação escolar que contribua para a formação do indivíduo. Uma vez que todos têm direito à educação, e que devem ser respeitados como seres que possuem limitações, dificuldades e que aprendem progressivamente.

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO

“Aquele que tem consciência de que há uma meta a ser atingida, não espera por tempo favorável. Simplesmente caminha”.

(Autor desconhecido)

Este capítulo tem por objetivo apresentar o problema, as questões de pesquisa, a caracterização metodológica deste estudo e a análise das informações que foram coletadas.

2.1 O problema e as questões de pesquisa

É importante destacar que a pesquisa, tão logo deixou de ser algo idealizado e passou a se materializar, sofreu grandes transformações. O confronto entre as idéias iniciais e a realidade escolar mostrou a necessidade de centrar, primeiramente, essa investigação nos professores.

O meu interesse inicial era conhecer as repercussões da progressão continuada na organização de uma escola: como a comunidade escolar – equipe diretiva, professores, alunos e pais - viam a adoção do regime e, especialmente, o acompanhamento dos alunos com dificuldades. Porém, ao entrar em contato com as escolas e de ouvir a posição das coordenadoras em relação ao regime, senti que a maior dificuldade era a falta de informações que os professores tinham e têm sobre o regime e as mudanças que foram necessárias a partir da sua implantação, e também o medo e a insegurança que a mudança acarreta.

O contato com as escolas fez com que o interesse acabasse centrando-se, especialmente, nos professores das escolas da REE. E, em relação ao acompanhamento dos alunos com dificuldades este estudo priorizou a fala de professores que trabalham com as turmas de progressão (TP) e da Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais de somente uma escola (essas informações serão apresentadas no decorrer do trabalho detalhadamente).

Assim, o objetivo geral da pesquisa passou a ser:

- Estudar o regime de progressão continuada identificando e compreendendo suas implicações na organização escolar a partir da fala dos professores.

-

A partir dos estudos preliminares sobre a progressão continuada, da divulgação de pesquisas sobre o assunto, do conhecimento de outras realidades e da fala informal de alguns professores e coordenadores pedagógicos das escolas da região o problema desta pesquisa foi:

- Quais as implicações na organização escolar que o regime de progressão continuada trouxe para o trabalho dos professores dos anos iniciais das escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS?

A adoção do RPC envolve estudos que englobam todas as dimensões do cotidiano escolar, e uma das maiores preocupações encontram-se nas atividades que devem ser desenvolvidas na escola, para assegurar a aprendizagem do aluno que apresenta dificuldades.

Tendo em vista esta problemática, esse estudo pretende responder as seguintes questões:

- a) Que mudanças a adoção do regime de progressão continuada trouxe para o trabalho docente?
- b) Como estão sendo desenvolvidas as atividades paralelas que permitem um atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem?

- c) Em que medida a progressão continuada viabiliza condições favoráveis para a aprendizagem do aluno?
- d) Qual a posição dos professores em relação à progressão continuada?

2.2 Caracterização da pesquisa

Neste item, apresento algumas considerações acerca das opções metodológicas realizadas no decorrer da pesquisa, das quais destaco: a natureza e o tipo de pesquisa, bem como as fontes de informação e os instrumentos de coleta de dados.

2.2.1 Abordagem qualitativa e o estudo de caso

As pesquisas em educação, atualmente, têm sido fortemente caracterizadas por estudos que priorizam a interpretação qualitativa das informações coletadas. A abordagem qualitativa surgiu a partir dos trabalhos desenvolvidos em antropologia e sociologia. No campo educacional, ganhou destaque a partir da década de 70.

A abordagem qualitativa apresenta-se como uma investigação que visa compreender de forma detalhada os significados e características de uma determinada situação.

Uma das características da pesquisa qualitativa é que ela realça valores, crenças, representações, opiniões e atitudes que ajudam o pesquisador a compreender os fenômenos pesquisados, principalmente, quando este é caracterizado por um alto grau de complexidade.

Neste estudo, priorizo a *análise qualitativa das informações*, por acreditar que esse tipo de análise permite ao pesquisador explorar, por diversos ângulos as informações coletadas.

É importante destacar que a pesquisa qualitativa não exclui os dados quantitativos, pois estes são indicadores de situações e informações que podem ser exploradas. Portanto, em algumas situações trago alguns dados quantitativos, no sentido de ilustrar melhor algumas informações apresentadas.

A abordagem qualitativa permite ao pesquisador optar por alguns tipos de pesquisa, tais como a pesquisa participante, pesquisa-ação, etnografia e o estudo de caso.

Em geral, na área da educação, existe uma preferência pelo estudo de caso. Uma vez que, o pesquisador apresenta certo domínio e facilidade (controle) sobre o objeto a ser pesquisado. Normalmente, busca-se, no estudo de caso, respostas para o “como” e/ou o “por que”.

Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que:

O estudo de caso é o estudo de um *caso*, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo (Grifo das autoras).

Tendo em vista, que esta pesquisa procurou investigar a adoção do regime de progressão continuada nas escolas da REE da cidade de Santa Maria, considero este estudo *inspirado no estudo de caso*, devido à presença de algumas características desse tipo de pesquisa, tais como:

- o objetivo de conhecer e retratar uma determinada realidade;
- o uso de uma variedade de fontes de informação;
- a presença de diferentes e conflitantes pontos de vista sobre a temática.

Outra particularidade desta pesquisa foi o estudo de uma realidade específica, isto é, foi investigada a situação do RPC em uma escola que apresentou características que levaram a abolição do regime.

2.2.2 Fontes de informação

As fontes de informação para este estudo foram definidas a partir de um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação – SMED – e com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação – 8ª CRE.

Na SMED fui informada que a orientação da secretaria municipal para escolas da rede foi a não adoção do RPC. A SMED argumentou que as escolas do município não apresentavam uma estrutura (recursos pedagógicos, humanos e estrutura física) viável para a adoção do regime.

Na 8ª CRE fui informada que as escolas estaduais tinham autonomia para decidir sobre a adoção do regime, desde que seguissem as orientações da LDB n. 9394/96 e do Parecer 740/99 (CEED/RS), e foi esta orientação passada para as escolas estaduais da cidade.

Tendo em vista a situação encontrada, optei pelas seguintes fontes de informações: documentos escolares – Projeto Político-pedagógico e Regimento Escolar - professores e a coordenação pedagógica dos anos iniciais das escolas da REE.

Como o município de Santa Maria tem 39 escolas¹⁵ pertencentes à REE e que seria inviável, devido a vários fatores, tais como: recursos financeiros, dificuldade de acesso a algumas escolas, o número de profissionais envolvidos no estudo, entre outros, foi necessário elencar alguns critérios para definir quais escolas participariam da pesquisa.

Os critérios são os seguintes:

- escolas de Ensino Fundamental (EF) e Educação Básica (EB), pois o RPC atende os alunos de 1ª à 4ª série;
- escolas localizadas no perímetro urbano do município, devido à facilidade de acesso;
- escolas que adotaram o RPC entre os anos de 2001/2002, uma vez

¹⁵ Informação obtida no site da Secretaria Estadual de Educação; www.educacao.gov.rs.br, acesso em 1/03/05; e confirmada na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, sediada no município de Santa Maria/RS (anexo 1).

que possibilita uma avaliação do próprio regime;

- escolas que adotaram o RPC e constituíram turmas de progressão para atender aos alunos que apresentam dificuldades.

Das 39 escolas da REE, 26¹⁶ enquadravam-se nos critérios estabelecidos.

2.2.3 Os instrumentos para a coleta de informações

Definida as fontes de informações para a pesquisa, a próxima etapa foi a coleta dessas informações que ocorreu no 2º semestre do ano de 2005 em um conjunto de 11¹⁷ escolas da REE do município.

Para atingir os objetivos propostos considere os seguintes instrumentos de coleta de informações: roteiro para análise textual dos documentos escolares (PPP e RE), questionário aberto aplicado aos professores dos anos iniciais e entrevista estruturada com a coordenadora pedagógica dos anos iniciais e 02 (duas) professoras das turmas de progressão da Escola G¹⁸.

2.2.3.1 Roteiro para a análise textual de documentos escolares

A partir da leitura dos documentos escolares foi possível me aproximar da realidade das escolas, conhecer suas histórias, suas necessidades, objetivos e as características dos alunos que a freqüentam.

Essa leitura permitiu a elaboração, a posteriori, de um roteiro para a análise textual dos documentos escolares (Anexo B). Esse roteiro priorizou alguns aspectos dos documentos escolares relacionados à caracterização

¹⁶ Na próxima parte é descrito com mais precisão a situação do regime no município.

¹⁷ Posteriormente, são apresentadas as condições para a escolha dessas 11 escolas.

¹⁸ Posteriormente são apresentadas as condições para a realização das entrevistas com os profissionais da Escola G.

geral dos documentos, organização escolar (papel da escola, objetivos da escola, necessidades da escola, proposta curricular e avaliação) e o RPC.

Como já foi exposto, foram considerados para esse estudo os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e os Regimentos Escolares (RE), que têm a função de orientar e normalizar o funcionamento das instituições escolares.

O conteúdo desses documentos foi exposto no trabalho, de acordo com a sua importância, para o esclarecimento do problema da pesquisa.

2.2.3.2 Questionário aberto

Segundo Richardson (1999) as principais funções do questionário, para todas as áreas do conhecimento, são descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo. Entre as vantagens da utilização do questionário, Richardson (1999) destaca que este instrumento permite obter informações de um número elevado de participantes de uma forma mais rápida e objetiva, também permite observar características de um determinado grupo sobre uma determinada temática.

Tendo em vista que a problemática da pesquisa previa um panorama geral sobre a posição dos professores em relação ao RPC e para alcançar esse objetivo seria necessário envolver neste estudo um número considerável de participantes, optei pela utilização do questionário.

Richardson (1999) define que os questionários podem ser de perguntas abertas (onde os participantes irão responder com frases e orações), fechadas (as respostas apresentam alternativas para o participante escolher) e mistas (combinação de perguntas abertas e fechadas).

Uma das principais vantagens do uso do questionário de perguntas abertas é que o participante tem liberdade para responder a questão, isto é, o pesquisador não irá conduzir a resposta, o que pode acontecer quando é utilizado o questionário de perguntas fechadas.

Assim, optei por utilizar os questionários de perguntas abertas (ver modelo no anexo C) que foram elaborados a partir das informações obtidas

com os documentos escolares e, focalizaram os seguintes aspectos: o perfil profissional dos professores, a posição dos professores em relação ao regime, a avaliação do aluno, as mudanças trazidas pelo regime, e o tratamento dado aos alunos com dificuldades.

Foram entregues 110 questionários para os professores dos anos iniciais distribuídos em um conjunto de 11 escolas. E, retornaram 46 questionários que podiam ser analisados, já que muitos foram devolvidos com respostas incompletas e em branco e foram desconsiderados.

2.2.3.3 Entrevista estruturada

Richardson (1999, p. 207) define a entrevista como uma “[...] técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B”.

Já Matos (2002) diz que a entrevista é uma técnica mais simples e muito utilizada nas pesquisas educacionais, pois permite o contato direto do pesquisador com o pesquisado.

E, para Goldemberg (2003), as vantagens da entrevista são, entre outras, que as pessoas são mais motivadas a falar do que escrever (no caso dos questionários) e permitem uma maior profundidade com a temática.

A escolha por este instrumento deu-se pelos mesmos motivos apontados pelos autores, uma vez que, era necessário aprofundar algumas questões da problemática da pesquisa.

Tendo em vista, o aprofundamento da temática, optei pela entrevista estruturada (Gil, 1999), que se caracteriza por apresentar um roteiro com perguntas pré-formuladas e organizadas em uma ordem pré-estabelecida e que deve ser aplicada a todos os entrevistados. Ressalto que no decorrer da entrevista o roteiro pode sofrer alterações.

A partir do conhecimento prévio da realidade investigada elaborei um roteiro para as entrevistas (anexo D) realizadas com a coordenadora pedagógica dos anos iniciais e com as professoras das TP da Escola G.

As entrevistas foram marcadas para uma tarde em que as professores das turmas de progressão estariam com estagiárias. Antes de iniciarmos, pedi que a coordenadora lesse o roteiro das entrevistas destinadas a ela e as professoras, para sanar qualquer dúvida que pudesse surgir. Ela leu as perguntas e disse que alguma talvez não soubesse responder, pois ainda não estava na escola quando aconteceu a implantação do regime, mas se ficassem dúvidas poderíamos falar com uma professora mais antiga na escola. Ao término falei que retornaria, assim que transcrevesse, para ela ler.

Nesse mesmo dia, entrevistei as professoras das turmas de progressão, que vieram juntas. Não era minha intenção fazer uma entrevista coletiva, mas devido às circunstâncias, pois as professoras não teriam outro horário para que a entrevista fosse individual, concordei. Sinceramente, achei que seria interessante, uma vez que poderia haver um rico debate. Porém, no decorrer da entrevista, as professoras mostraram idéias muito próximas, e uma delas empolgou-se mais que a outra. Inicialmente agradei a disponibilidade delas e falei que assim que transcrevesse a entrevista retornaria para elas lerem. Também pedi que lessem as perguntas e se tinham alguma objeção.

Após a transcrição das fitas, enviei por e-mail para a coordenadora, pois já estavam no período de férias, e pedi para que ela lesse e me desse um retorno até o início das aulas. Também enviei as das professoras e pedi que repassasse para elas. Ela retornou, dizendo que passou para as professoras e não fez nenhuma alteração na sua fala. Quanto às professoras, essas não retornaram. Portanto, acredito que não foi feita nenhuma objeção quanto à transcrição.

Os quadros abaixo mostram os instrumentos utilizados em cada escola e quais informações foram coletadas com cada instrumento.

]

ESCOLA (código)	INSTRUMENTOS UTILIZADOS					
	Análise documental		Questionários		Entrevista	
	PPP	RE	Ent.	Ret.	Coord. Ped.	Profs. TP
A	X	-	13	02	-	-
B	X	-	08	02	-	-
D	X	X	08	03	-	-
E	X	X	10	05	-	-
F	X	X	08	04	-	-
G	X	X	09	05	X	X(02)
H	X	X	11	05	-	-
J	X	-	12	06	-	-
L	X	X	14	08	-	-
M	X	X	13	05	-	-
N	X	X	07	01	-	-
Total	11	08	110	46	01	02

QUADRO 1 - Instrumentos utilizados nas escolas

Instrumentos	Quantidade de material coletado	Informações coletadas
Análise textual dos documentos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • 11 PPP • 08 RE 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos da organização escolar, promovidos a partir da adoção do RPC relacionados: <ul style="list-style-type: none"> - à estrutura física; - aos recursos pedagógicos; - aos recursos humanos.
Questionários abertos	<ul style="list-style-type: none"> • 46 questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil profissional dos professores; • Posição dos professores em relação ao regime; • Mudanças na organização escolar relacionados: <ul style="list-style-type: none"> - a metodologia adotada em sala de aula; - a aprendizagem do aluno; - a avaliação dos alunos; • tratamento dado aos alunos com dificuldades.
Entrevistas estruturadas	<ul style="list-style-type: none"> • 01 Coordenadora Pedagógica • 02 Professoras de turmas de progressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Basicamente, as mesmas informações colhidas com os questionários, focalizando as questões sobre: <ul style="list-style-type: none"> - as mudanças provocadas no ensino e aprendizagem; - a avaliação da aprendizagem escolar.

QUADRO 2 – Instrumentos utilizados e informações coletadas

2.3 A análise das informações coletadas

Para Matos (2002) depois da coleta de dados, a tarefa básica é fazer com estes dados falem. Logo, as informações coletadas com a análise textual dos documentos escolares, aplicação dos questionários e realização das entrevistas foram analisadas a partir categorias definidas a posteriori.

Essas categorias são as seguintes:

- avaliação – envolve todas as ações relacionadas ao acompanhamento do desenvolvimento do aluno. A concepção de avaliação, os instrumentos utilizados pelo professor são fatores importantes para constatar como está acontecendo o processo avaliativo a partir da adoção do regime;
- organização escolar – essa categoria reúne aspectos relacionados às mudanças, dificuldades, alternativas que a escola está passando em função da adoção do regime;
- regime de progressão continuada – apresenta o posicionamento dos professores em relação ao regime, dificuldades, aspectos positivos e negativos;
- turmas de progressão – diz respeito aos encaminhamentos dados aos alunos com dificuldades.

Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura de reconhecimento dos documentos escolares, ressaltando os principais aspectos da organização escolar, tais como: avaliação, necessidades da escola, objetivo, diagnóstico, filosofia, etc. A partir dessa leitura foi possível elaborar um roteiro, organizando essas informações em três eixos: (1) caracterização geral dos documentos; (2) organização escolar – papel da escola, objetivos da escola, necessidades da escola, proposta curricular e avaliação – (3) regime de progressão continuada. Estes itens foram dispostos em um quadro (anexo B) que serviu de guia para realizarmos uma segunda leitura dos documentos escolares.

Em relação às informações obtidas com os questionários, primeiramente, procurei agrupar as respostas parecidas para cada questão. Posteriormente, agrupei as questões por aproximações que focalizam o perfil profissional, a posição em relação ao regime, a avaliação, as mudanças trazidas com o regime, e os encaminhamentos dados aos alunos com dificuldades (anexo E).

Em relação à análise das entrevistas (anexo F), estas foram lidas e relidas e fui identificando e destacando pontos comuns e divergentes. As entrevistas foram elaboradas a partir do conhecimento prévio da realidade, isto é, a partir das informações obtidas com os questionários e os documentos escolares. Portanto, as entrevistas tiveram a intenção de complementar e aprofundar alguns aspectos em relação à adoção do RPC. Sendo assim, o foco das entrevistas foi a avaliação da aprendizagem escolar, o RPC, as mudanças provocadas no ensino e na aprendizagem, as orientações legais e as turmas de progressão.

Tendo em vista as categorias já apresentadas, as informações obtidas com os instrumentos foram analisadas e organizadas neste estudo visando essas categorias que são detalhadas no próximo capítulo.

CAPITULO III –
O ENCONTRO COM A REALIDADE: A SITUAÇÃO DO REGIME
DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SANTA
MARIA/RS

*Desde sempre tentei te decifrar
desde o início tentei te resolver,
mas como equação sem variantes
ou como segredo indecifrável
não consegui te inventar...*

(Gilson Costa)

Este capítulo tem por finalidade apresentar os dados obtidos com a coleta de informações e está dividido em três partes. A primeira parte descreve o caminho percorrido para chegar nas onze escolas e os motivos que levaram a opção de uma única escola para aprofundar o estudo; a segunda parte apresenta um panorama geral da situação do regime no município; e, a terceira parte expõe a situação do regime na Escola G¹⁹.

3.1 A situação do regime de progressão continuada no município de Santa Maria/RS

Considerando que o RPC foi proposto como uma sugestão para as escolas da REE, realizei um mapeamento das escolas estaduais do município que o adotaram.

¹⁹ Nome fictício da escola.

Este mapeamento apresentou o seguinte resultado: a REE do município é constituída por 39 escolas, sendo que 14 instituições oferecem somente o Ensino Fundamental e 12 oferecem a Educação Básica. O quadro 03 mostra a distribuição destas unidades escolares.

Escolas	<i>Número de instituições</i>	
	Urbanas	<i>Rurais</i>
Educação Infantil e Ensino Fundamental	14	04
Ensino Médio	06	--
Educação Básica	12	--
Núcleos de EJA	02	--
Educação Especial	01	--
Total	35	04

QUADRO 3 - Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS

A partir desse mapeamento e tendo em vista os critérios para a seleção das escolas²⁰, defini os espaços e os participantes da pesquisa: 26 escolas de EF e EB e os professores dos anos iniciais (ver grifo no quadro 03).

Logo, retornei a 8ª CRE com a intenção de saber quais as orientações legais – nacional e estadual – que a coordenadoria havia passado para as escolas em relação ao RPC.

Fui atendida pela coordenadora pedagógica responsável pelos anos iniciais da coordenadoria, e para minha decepção, ela não me informou nada que poderia ser acrescentado ao que eu já conhecia. Falou que a orientação da 8ª CRE para as escolas que adotaram o regime eram as mesmas determinadas no Parecer n. 740/99 (CEED/RS). E, como o regime foi uma proposta sugerida para as escolas, isto é, segundo a coordenadora as escolas tinham plena autonomia para a adoção do regime. A coordenadora também me orientou a entrar em contato diretamente com as escolas que adotaram o regime para saber a situação deste nas unidades escolares.

Ao entrar em contato com essas escolas encontrei a seguinte situação:

²⁰ Ver capítulo 3, página 53.

Opção pelo regime de progressão continuada	Número de Escolas
- Não quis dar informações sobre a opção, alegando que os professores não estariam interessados em participar de estudos futuros;	01
- Após fazerem uma avaliação da proposta, optaram por não continuar com o regime de progressão continuada;	03
- Não optaram pela progressão continuada por estarem organizadas de forma diferenciada, uma escola está vinculada ao Projeto do Estado Escola Aberta e a outra por atender alunos que estão no CASE (antiga FEBEN);	02
- Não optaram pela progressão continuada;	02
- Desde a sua inauguração, adotou o regime de progressão continuada e organizou-se em ciclos de formação;	01
- Optaram pelo regime de progressão continuada	17
Total	26

QUADRO 4 - Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Educação Básica: situação em relação à opção pelo regime de progressão continuada

Ressalto que as três escolas que optaram por não continuar com o RPC informaram que essa decisão pautou-se em uma avaliação conjunta das comunidades escolares. Essa decisão considerou a desmotivação e a acomodação dos alunos, devido à não reprovação, à resistência e à falta de formação dos professores, e, que a progressão continuada era vista como uma proposta para “empurrar” o aluno sem proporcionar um ensino de qualidade. Estes aspectos são citados novamente e são muito importantes para delinear a situação do regime no município.

De acordo com os dados do quadro 4, 17 escolas optaram pelo RPC (ver grifo no quadro 4). Ao entrar em contato com essas escolas, encontrei a situação descrita no quadro 5.

Nº O.	Escola	Ano de adoção
1.	A	2002
2.	B	2002
3.	C	2002
4.	D	2002
5.	E	2001
6.	F	2001
7.	G	2002
8.	H	2002
9.	I	2001
10.	J	2002
11.	L	2002
12.	M	2002
13.	N	2002
14.	O	2004
15.	P	2003
16.	Q	2003
17.	R	2003

QUADRO 5 - Escolas da Rede Estadual de Ensino de Ensino Fundamental e Educação Básica que optaram pelo regime de progressão continuada

O quadro 6 apresenta a situação do RPC nas 17 escolas que optaram por sua adoção.

Situação do regime de progressão continuada	Número de Escolas
- Optaram por não continuarem com o regime para o próximo ano letivo;	02
- Alegaram não estarem tendo problemas com a adoção do regime;	03
- Afirmaram que os alunos estão avançados, e o regime está trazendo bons resultados apesar das dificuldades iniciais;	09
- Estão enfrentando muitas dificuldades, principalmente, com a desmotivação dos alunos e a resistência dos professores.	03
Total	17

QUADRO 6 - Situação do regime de progressão continuada nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Ensino Fundamental e Educação Básica que o adotaram

Em linhas gerais, pode-se dizer que as escolas estão procurando se adaptar às mudanças que o regime implica. Uma vez que, somente duas escolas optaram por não continuar com o regime para o próximo ano letivo, mas irão preservar algumas mudanças como as aulas de reforço.

Em relação à reprovação do aluno, esta só acontecerá mediante uma avaliação conjunta – coordenação, professores e pais – e, após todas as ações para ajudar esse aluno serem desenvolvidas sem sucesso. A reprovação passou a ser vista como última alternativa. As atividades de reforço e essa postura em relação à reprovação escolar são aspectos do regime, apontados como positivos em todas as escolas.

A maioria das escolas contatadas já desenvolvia atividades de reforço, como as aulas de informática, laboratórios de aprendizagens com ênfase nas atividades lúdicas, classe de apoio entre outras. O regime transformou essas iniciativas, que em algumas escolas funcionava como projetos e com a participação de voluntários, em atividades oficiais da escola e com professores efetivos.

Das 17 escolas que optaram pelo regime, 13 unidades se enquadram nos critérios estabelecidos. E, ao entrar em contato com as escolas C e I, estas optaram por não participar da pesquisa. As coordenadoras pedagógicas das escolas mencionadas alegaram estar envolvidas em outras pesquisas e projetos, o que dificultaria a participação dos professores neste estudo. Diante dessa situação, esta investigação centrou-se em 11 escolas (ver grifo no quadro 4) de EF e EB da REE de Santa Maria/RS que adotaram o RPC. Permitindo, assim, traçar os limites e possibilidades do regime.

3.2 O regime de progressão continuada nas onze escolas pesquisadas da REE de Santa Maria/RS

Nas 11 escolas contatadas fui muito bem recebida e, em algumas as coordenadoras mostraram-se muito interessadas na pesquisa e preocupadas com os caminhos que a progressão continuada estava tomando na escola, segundo elas “não estava nada fácil trabalhar com a progressão”.

Nestas visitas, procurei esclarecer os objetivos da pesquisa, justifiquei o motivo da escolha das escolas e também antecipei que iria precisar analisar os documentos escolares – PPP e o RE – que haveria a aplicação de questionários aos professores dos anos iniciais do EF e aos professores responsáveis pelas turmas de progressão, e que havia a possibilidade de realizar uma entrevista com a coordenação pedagógica e com os professores responsáveis pelas turmas de progressão.

Em relação aos documentos escolares nenhuma coordenadora fez qualquer objeção e todos foram disponibilizados para o meu estudo. Em algumas escolas, o RE estava sendo reformulado, por isso não tive acesso. E, todos os PPP analisados tinham sido reformulados há pouco tempo ou estavam em processo de reformulação.

O acesso a esses documentos na maioria das escolas ficou restrito. O meu acesso a eles tinha que ser somente dentro da unidade escolar. Em alguns casos pude fazer cópias, quando a escola oferecia o serviço de xerox. E, em duas escolas não houve nenhuma restrição, as coordenadoras me emprestaram os documentos para copiá-los fora da unidade escolar e depois devolvê-los.

Em relação aos questionários, algumas coordenadoras anteciparam que talvez o retorno dos mesmos fosse prejudicado, pois, muitos professores não gostavam de respondê-los, mas nenhuma disse que não podia aplicá-los.

Na tentativa de ter o maior número de questionários respondido, sugeri que eu os aplicasse em um dia de reunião pedagógica. Assim, poderia apresentar as minhas intenções e “seduzi-las” sobre a importância da pesquisa. Algumas coordenadoras até concordaram com a idéia. Porém, quando chegava à hora de marcar o dia para a entrega e a conversa com os professores, as coordenadoras alegavam já estarem com as pautas das reuniões fechadas e que sempre apareciam assuntos urgentes e de última hora para resolverem e que, possivelmente, atrasaria o andamento de meu trabalho.

Diante desse quadro, e já que a entrada na escola foi tranqüila, não insisti. Optei por deixar os questionários em mãos das coordenadoras em todas as escolas e marquei de buscá-los após uma semana.

Em algumas escolas percebi que o retorno dos questionários seria complicado e que teria que insistir muito para conseguir alguma coisa, já que algumas coordenadoras deixaram claro o desconforto e que não iriam se empenhar muito para entregar os questionários aos professores.

Após uma semana, telefonei para todas as coordenadoras para confirmar a minha ida à escola e marcar um dia para buscar os questionários, deste modo elas teriam tempo para recolhê-los. Mesmo com essa medida houve escolas em que precisei ir várias vezes e retornaram poucos questionários²¹.

3.2.1 Breve caracterização das 11 escolas

Apresento uma breve caracterização das 11 escolas que participaram dessa pesquisa. Esta caracterização ajuda a atender os encaminhamentos do RPC em cada escola.

- Escola A

A Escola A está localizada na área central do município. Oferece EI e EF. Atende alunos de famílias de classe média baixa.

Há, aproximadamente, dez anos passou por uma grande reforma que contemplou os aspectos físicos (ampliação das salas de aula, biblioteca, sala de áudio-visual, salas para a direção e coordenação, pátio) e curricular, assim a escola passou a oferecer a 6^a, 7^a e 8^a série.

- Escola B

A Escola B está localizada em um bairro afastado do centro urbano. Oferece EI e EF. Atende aproximadamente 500 alunos de classe média baixa, filhos de militares, operários e comerciários.

Há dez anos a escola passou por uma reforma que resultou na ampliação das salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório e salas para a direção e coordenação. Mas ainda enfrenta problemas com a falta de espaço

²¹ Ver o quadro 1 na página 58.

físico, principalmente, de um pátio e uma área para a prática de educação física.

- Escola D

A Escola D está localizada em um bairro afastado do centro urbano. Oferece EI e EF. Seus alunos, na grande maioria, são oriundos de famílias socioeconômicas desfavorecidas, muitos têm famílias desestruturadas, pais desempregados e moram de forma irregular (próximo à escola houve uma invasão, muitos ainda moram em barracos improvisados sem infra-estrutura básica).

Alguns alunos precisam ajudar em casa, cuidado dos irmãos menores, nas atividades domésticas e financeiramente. Outros presenciam o alcoolismo dos pais, violência doméstica e drogas.

- Escola E

A Escola E está localizada no centro da cidade. Oferece EI, EF e EM – Curso Normal. Atende alunos de classe média, onde a maioria tem contato com computador, cinema, viagem, etc.

A escola também oferece aos alunos a oportunidade de participar de laboratórios de informática, com ênfase em uma metodologia voltada para o lúdico. A escola é uma das mais tradicionais do município e tem uma área ao ar livre, adequada para atividades de educação física e atividades recreativas.

- Escola F

A Escola F está localizada em um dos bairros mais antigos e tradicionais do município, porém, nos últimos anos entrou em decadência devido ao encerramento das atividades da estação férrea. Oferece EI e EF.

Muitos dos alunos que freqüentam a escola são filhos e netos de funcionários desempregados da ferrovia, isso representa que muitos têm problemas familiares como a desestruturação da família e a falta de recursos financeiros. A escola apresenta um espaço limitado para atividades recreativas e de educação física, e o espaço interno da escola também é limitado, porém a escola é bem organizada e conseguiu dividir bem o espaço, oferecendo aos alunos sala de recursos, laboratório de ciências e sala de vídeo.

- Escola G

A Escola G está localizada em um bairro considerado muito violento. Oferece EI, EF e EM. Muitos alunos são oriundos de famílias desestruturadas e convivem com a violência das ruas e doméstica, além de drogas e do trabalho infantil, pois alguns têm que ajudar em casa, no serviço doméstico e financeiramente.

A violência se reflete na escola, que por medida de segurança colocou um porteiro eletrônico que restringe a entrada na escola. A escola apresenta um bom espaço para atividades de educação física e recreativas, e também uma estrutura interna bem distribuída.

- Escola H

A Escola H está localizada na área central do município. Oferece EI, EF e EM. Atende alunos de famílias de classe média baixa, que foi caracterizada, seguindo o PPP da escola, por estar em busca de uma situação financeira melhor.

Os pais tornam-se ausentes da vida dos filhos e, como consequência, os jovens dessa escola apresentam sérios problemas de disciplina, drogas, agressividade e desinteresse pelos estudos. Em relação ao corpo docente, a maioria trabalha em outras instituições, o que dificulta um maior envolvimento nas questões específicas da escola. A escola mostra-se preocupada em buscar medidas que visem diminuir a repetência e evasão dos alunos, bem como, garantir um ensino de qualidade, pois muitos de seus alunos estão se preparando para o concurso vestibular e o PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior). A escola está empenhada em qualificar o corpo docente e os funcionários; trazer para a escola os pais, para que estes participem mais da vida dos filhos; e, desenvolver atividades voltadas para a interdisciplinaridade.

- Escola J

A Escola J está localizada em um bairro afastado do centro urbano. Oferece EI, EF, EM e EJA. Atende alunos de classe média baixa, alguns apresentam sérios problemas familiares e convivem com a violência doméstica e drogas.

A escola está preocupada com este aspecto e desenvolveu o projeto da banda marcial escolar para atrair e motivar mais os alunos. Também está preocupada em trazer os pais para a escola, para isto desenvolve atividades artesanais e feiras de produtos coloniais nos finais de semana. A escola também enfrenta problemas com os altos índices de evasão e repetência, principalmente, com os alunos do ensino médio e do noturno. A estrutura física da escola é privilegiada, pois ao lado da escola existe um pavilhão onde muitas atividades recreativas são desenvolvidas.

- Escola L

A Escola L está localizada em um dos bairros mais populosos do município. Oferece EI, EF, EM e EJA.

A escola foi construída de forma improvisada a partir de reivindicações da comunidade e funcionou nos primeiros anos como extensão de uma outra escola. Devido a essa situação a escola ainda apresenta problemas em sua estrutura física, apesar de nos últimos anos ter sido ampliada.

- Escola M

A Escola M está localizada próxima a UFSM. Oferece EI, EF e EM. Atende a alunos com renda familiar socioeconômica médio-baixa, sendo que muitos pais e responsáveis encontram-se desempregados.

A escola procura oferecer um ensino de qualidade para esses jovens, para que eles tenham a oportunidade de desenvolverem-se plenamente. Para isso, desenvolve um trabalho integrado com a família, oportuniza a elaboração de projetos para melhorar o ensino oferecido, formação continuada aos professores, espaços e recursos pedagógicos, entre outros.

- Escola N

A Escola N está localizada em um dos bairros mais populosos e afastados do centro urbano da cidade. Oferece EI, EF e EM. Atende a alunos não só do bairro onde está localizada, mas também de bairros próximos. Isso representa que os alunos da escola apresentam uma situação socioeconômica diversificada, ou seja, há alunos que pertencem a famílias bem estruturadas,

tanto no aspecto familiar como no financeiro, outros, no entanto, apresentam uma situação familiar desestruturada.

A escola foi construída para atender os alunos em turno integral, como o projeto inicial não foi concretizado, esta passou a atender um grande número de alunos que, atualmente, extrapola as condições físicas da instituição. As áreas destinadas para a educação física e atividades recreativas são poucas e bastante concorridas, sendo que os alunos dos anos iniciais acabam sendo os mais prejudicados. A escola tem laboratório de informática, sala de recursos para alunos especiais com uma educadora especial, sala de reforço (onde funcionam as turmas de progressão).

3.2.2 As informações coletadas sobre o regime de progressão continuada nas 11 escolas

Passo agora para a apresentação da situação do RPC e a análise do material produzido, a partir das informações coletadas nas 11 escolas pesquisadas.

A descrição e análise do material está organizada de acordo com o instrumento utilizado, inicialmente, tratam dos documentos escolares – PPP e RE; em seguida, apresenta as informações obtidas com o questionário aplicado aos professores.

3.2.2.1 O regime de progressão continuada segundo os documentos escolares

Tendo em vista que as escolas se organizam a partir do que está estabelecido nos seus Regimentos Escolares (cuja função é organizar as normas que regem o funcionamento da escola) e nos seus Projetos Político-pedagógicos torna-se fundamental recorrer a estes para entender como a escola se organizou após a implantação do RPC.

A elaboração dos PPP das escolas foi prevista na LDB 9.394/96 - art 12, art. 13, incisos I e II, e art. 14, inciso I - e na Resolução n. 236/98 do CEED/RS, onde presume o não estabelecimento de regras, nem padrões, mas que

contemple uma reflexão produzida no ambiente da comunidade escolar, retratando seus anseios, necessidades e demandas.

[...] o projeto pedagógico não poderá abrir mão de uma descrição e análise da realidade imediata da comunidade em que a escola se insere, de uma opção filosófica e pedagógica conseqüente, da fixação de metas concretas e da seleção de metodologias de trabalho capazes de conduzir à consecução dessas metas (CEED/RS – Resolução n. 236/98).

A leitura desses documentos foi realizada a partir de um roteiro (anexo B), que priorizou os seguintes aspectos: características gerais; organização escolar (papel da escola, necessidades da escola, objetivos da escola; proposta curricular, avaliação); e, o RPC.

No que diz respeito às características gerais dos documentos, destaco que:

- os PPP estudados enfocam as necessidades da comunidade em que as escolas estão inseridas, sendo que se assemelham em alguns aspectos. Porém, não apresentam um padrão pré-estabelecido. Estruturam-se, a maioria deles, a partir do diagnóstico da escola (aspectos históricos, necessidades, infra-estrutura), filosofia da escola, os objetivos pretendidos com a elaboração do PPP e a organização escolar (proposta curricular, metodologia, avaliação, etc.);
- os RE, em sua maioria, estavam estruturados a partir da descrição da organização escolar: filosofia e objetivos da escola, organização curricular (plano de estudo, plano de trabalho, etc.), regimento escolar (matrícula, transferência, etc.), metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem, promoção do aluno (recuperação, classificação, frequência, etc.), organização administrativo-pedagógica, calendário escolar, normas de convivência, etc.
- os PPP e os RE analisados estavam ou já haviam concluído o processo de reavaliação. Esta reavaliação implica na necessidade da escola acompanhar as mudanças que ocorrem na comunidade, na sociedade e de repensar os procedimentos adotados, visando à aprendizagem do aluno.

Em relação à Organização Escolar, os documentos afirmam que:

- o papel da escola é o de oferecer uma formação consciente e crítica ao aluno sobre o seu papel na sociedade;
- as necessidades da escola envolvem o oferecimento de um ensino de qualidade que contemple a formação integral do aluno, já que a educação é um direito de todos;
- a elaboração dos PPP, principalmente, partiu do diagnóstico da realidade escolar, enfatizando aspectos considerados pela comunidade como prioritários;
- os documentos foram elaborados com o intuito de promover mudanças na escola. Enfatizando o desenvolvimento pleno do aluno a partir da aquisição de conhecimentos básicos para a sua vida – profissional, formação de um pensamento crítico e respeito às diversas culturas e valores.
- as escolas tem com objetivo desenvolver mecanismos que levem o educando a desenvolver-se plenamente. Estes mecanismos envolvem ações metodológicas (interdisciplinaridade, implantação de projetos, processo avaliativo contínuo) e a formação docente (capacitação e atualização).
- as principais necessidades escolares são as seguintes: a avaliação deve ser vista como um meio para avaliar o processo de aprendizagem do aluno; estagnação e desmotivação dos professores; conteúdos fragmentados; diminuir a alta taxa de evasão e repetência, especialmente nas turmas do noturno; a necessidade dos conteúdos estarem vinculadas às realidades dos alunos; a formação continuada dos professores, com o intuito de atualizar o corpo docente; incentivar a participação dos pais na escola; atualizar o acervo da biblioteca escolar; organizar os espaços escolares e consertar eventuais problemas da estrutura física das escolas; detectar e solucionar, previamente, problemas de aprendizagem dos alunos; combater o trabalho infantil; trabalhar com a heterogeneidade dos alunos;

- as propostas curriculares enfatizam a necessidade dos conteúdos escolares estarem vinculados à realidade dos alunos, que estes sejam significativos e que possibilitem aos alunos estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e as necessidades sociais. Esses conteúdos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, com temas geradores, projetos e/ou eixos temáticos, através da dialogicidade.
- o processo avaliativo compreende a escola, o processo educativo e o rendimento do aluno. A escola é avaliada através da reavaliação do PPP, contando com a participação da direção, professores, funcionários, alunos e pais. O processo educativo e o rendimento do aluno estão relacionados. Implicam na auto-avaliação, em provas (ou outros instrumentos), estudos de recuperação (aulas de reforço, classes de aceleração, RPC e RPP) e conselho de classe.

Ao tratar do RPC, os documentos enfatizam que:

- o regime foi proposto como uma oportunidade dada aos alunos da 1ª a 4ª série do EF com determinadas dificuldades, detectadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sejam sanadas a partir de estratégias de progresso individual, ou seja, da não reprovação do aluno, aulas de reforço no turno inverso, atividades extra-classe, etc.
- este trabalho deve ser planejado coletivamente pelo professor da turma, professor de reforço, coordenação e com a participação e apoio da família.

A partir da leitura realizada nos PPP e RE podemos perceber que as escolas procuraram seguir as orientações da LDB – n. 9394/96 - e, especificamente, sobre a adoção dos regimes de progressão nos estudos, a orientação do Parecer 740/99 (CEED/RS).

A leitura dos documentos apontou alguns aspectos importantes em relação ao contexto escolar que dão base para a implantação do regime. Isso é confirmado em algumas passagens dos documentos quando se referem à necessidade de redefinir o trabalho docente:

O trabalho do professor que a comunidade escolar idealiza se expressa em diversas funções, tais como:

- transmitir os conhecimentos teóricos;
- fomentar no educando o desenvolvimento de atitudes intelectuais e capacidades que lhe permitam o acesso à cultura ao longo da vida;
- desenvolver a capacidade crítica do jovem (PPP da Escola N).

O educador deve exercer o papel de problematizador no processo de ensino-aprendizagem. Deve ser um estimulador, um articulador e ser comprometido com o processo educativo, proporcionando condições para que o aluno aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (PPP da Escola H).

A redefinição do trabalho docente é algo imprescindível para a implantação do RPC. Uma vez que o regime implica em uma concepção de ensino e aprendizagem mais progressista. E, também envolve a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico coletivo, abarcando toda a equipe docente da escola.

O que tange a avaliação da aprendizagem escolar ficou evidente a presença de uma avaliação dialógica, mediadora, que respeita as necessidades individuais do aluno.

Uma avaliação de qualidade se compromete com o avanço do sujeito, estimula o seu desenvolvimento, desperta-o para suas possibilidades, cria expectativas positivas, aguça a curiosidade e eleva a auto-estima, condições fundamentais para alcançar o sucesso escolar (PPP da escola A).

Dentro do processo educacional, a questão da avaliação está sendo repensada, pois, a escola tem uma concepção que prevê o crescimento do aluno de acordo com suas possibilidades, tendo em vista sempre a construção do conhecimento (PPP da Escola B).

E, uma das principais mudanças trazidas pelo regime envolve a substituição das notas por pareceres descritivos²². A presença dos pareceres descritivos foi enfatizada em todos os PPP e RE. Os pareceres foram descritos como uma exigência legal em função de uma avaliação contínua e cumulativa.

Estes aspectos demonstram que a escola está passando por um momento de transição. Esta transição vem ao encontro da legislação oficial e de uma política educacional vigente, que divulga o direito à educação, o acesso e a permanência de todos na escola.

²² Essa mudança está restrita aos anos iniciais do Ensino Fundamental, da 5ª série em diante o rendimento escolar do aluno ainda continua sendo representado por notas numéricas.

Neste sentido, cabe à escola proporcionar aos seus alunos a aquisição de conhecimentos básicos, contribuindo para a sua formação intelectual, física e mental. É uma forma de assegurar o acesso e a permanência de todos na escola foi a implantação do RPC, e, também o de RPP²³.

Na maioria dos documentos escolares as referências em relação ao regime foram uma “cópia literal” do que é encontrado na LDB – n. 9394/96 e no Parecer n. 740/99 (CEED/RS).

Progressão Continuada: possibilita aos alunos com determinadas dificuldades de aprendizagem a oportunidade de retomá-las não sendo impedida sua promoção à série seguinte (RE da Escola H).

Progressão Continuada: é uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do aluno, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar (RE da escola M).

Questiono se o regime não está sendo visto como um “modismo”? Mudar só porque existe essa abertura na lei, não considerando as reais necessidades da escola, se ela tem estrutura e, principalmente, se a comunidade escolar quer enfrentar essa mudança?

3.2.2.2 A posição dos professores em relação ao regime de progressão continuada

Como já foi exposto, foi aplicado um questionário aos professores dos anos iniciais das 11 escolas. Foi entregue 110 questionários aos professores e retornaram 46. Cada questionário respondido foi identificado pelo seguinte código QP1, QP2 e assim por diante, que significa questionário do professor 1.

O questionário era composto por 17 perguntas, que enfatizavam questões sobre o perfil profissional, o posicionamento em relação ao regime, as implicações na organização escolar, na prática docente e no processo avaliativo, e os encaminhamentos dados aos alunos com dificuldades.

²³ O Regime de Progressão Parcial também está previsto no CEED/RS – Parecer 740/99 e propõe para a não-retenção dos alunos de 5ª a 8ª série do EF e EM que não conseguiram a aprovação em até 3 disciplinas.

O perfil profissional dos professores participantes da pesquisa

A principal finalidade de questionar os professores sobre a sua formação acadêmica e experiência profissional é a de conhecer, de forma geral, os professores que participaram da pesquisa.

As informações²⁴ levantadas revelam que:

- 02 professores têm formação em nível médio – magistério;
- 41 professores têm curso superior: 26 têm habilitação específica para os anos iniciais do EF – curso de Pedagogia; e, 15 têm formação superior em outras licenciaturas;
- 17 professores têm curso de pós-graduação em nível de especialização;
- 26 professores têm mais de vinte anos de magistério;
- 09 professores dão aula para a 1ª série, 06 para a 2ª série, 09 para a 3ª série e 11 para a 4ª série, os demais, 11 professores desempenham outras atividades.

Dessas informações destaco o grande número de professores com curso superior. Até pouco tempo atrás, a maioria dos professores que ministrava aula nos anos iniciais tinha somente o magistério. Acredito que a formação superior aconteceu em decorrência da LDB – n. 9.394/96, que impôs que todos os professores teriam que ter curso superior até dezembro de 2006 – fim da Década da Educação²⁵. Mas, também acredito que muitos professores procuraram a formação superior para melhorarem como profissionais. Uma vez que, o número de professores que têm pós-graduação é bom.

Todos os professores que têm pós-graduação fizeram especialização nas mais diversas áreas, sendo que as especializações em Psicopedagogia e

²⁴ Ver informações detalhadas no Anexo F.

²⁵ A LDB n. 9394/96 estabeleceu em seus artigos 62 e 87, parágrafo 4º que até dezembro de 2006 só seriam admitidos professores formados em nível superior. Em dezembro de 2003, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução n. 1, que, praticamente, revoga a lei anterior, pois determina que os docentes da educação infantil e dos anos iniciais terão formação em nível médio, na modalidade Normal.

em Gestão Escolar foram as mais citadas. Acredito que um dos fatores para a escolha desses cursos foi o fato que a UFSM oferece gratuitamente a Especialização em Gestão Escolar; e, em relação à Psicopedagogia, esta é um dos primeiros cursos de especialização oferecidos na região por uma universidade privada – UNIFRA.

Outro aspecto interessante foi o fato que mais da metade dos professores têm mais de vinte anos de magistério: 13 têm entre vinte e vinte cinco, e 13 tem mais de vinte seis anos. E, de acordo com as respostas obtidas com o questionário, coincide que são esses profissionais que não têm pós-graduação, e posicionaram-se contra o regime.

Pode-se deduzir que a maioria desses professores encontra-se em processo de aposentadoria. Isto talvez justifique as suas posições em relação ao regime, pois por estarem em final de carreira podem estar acomodados a situações que eles dominam.

Neste sentido, as mudanças não são bem vindas, e o RPC veio acompanhado de muitas transformações, principalmente, no que tange à prática docente, ao processo avaliativo e à concepção de educação.

O posicionamento dos professores em relação ao regime de progressão continuada

Em relação ao posicionamento dos professores quanto ao RPC , podemos perceber que estes o vêem como uma “chance a mais” para os alunos continuarem seus estudos. Porém muitos também acreditam que essa “chance a mais” vem acompanhada de um acúmulo de dificuldades, e, futuramente, os alunos sofrerão as conseqüências: chegarão, por exemplo, na 8ª série, sem dominarem conhecimentos básicos. Além disso, resultaria no rebaixamento qualitativo do ensino.

Isso ficou evidenciado quando foram questionados sobre o que eles entendem por progressão continuada. A maioria dos professores (31) afirmou que o regime é uma oportunidade dada aos alunos de continuarem seus estudos sem serem reprovados:

É uma forma de ajudar as crianças que têm dificuldades de aprendizagem (QP2 da Escola E).

Uma oportunidade de seguir com os estudos, sem ficar retido na série [...] (QP1 da Escola D).

É o regime pelo qual o aluno passa para a série seguinte [...] (QP1 da Escola E).

Poucos professores (03) salientaram o fato de que o regime envolve mais do que simplesmente promover o aluno, que deve vir acompanhado de atividades que atendam ao aluno que foi aprovado, mas apresenta algumas deficiências:

Trabalho pedagógico desenvolvido junto ao aluno com déficit de aprendizagem, em horário alternativo e que não comprometa o tempo do turno regular de ensino (QP2 da Escola D).

Quanto aos propósitos como o regime foi implantado, os professores (18) alegaram que foi para diminuir o número de repetência, evasão escolar e para oferecer aos alunos condições de recuperar lacunas sem serem reprovados:

Diminuir o número de repetentes, evasão escolar e dar mais tempo para que os alunos aprendam (aprendam no seu ritmo) (QP3 da Escola D).

Todavia, estes professores alegaram que os propósitos não estão sendo alcançados, devido à forma autoritária com que o regime foi implantado na escola, a falta de interesse do aluno, a ausência da família e a escola não estar preparada para implantar o regime, já que os professores não tiveram cursos de formação para esclarecimentos, não havia professores disponíveis para atender as turmas de reforço e nem salas de aula disponíveis.

A escola não estava preparada para este tipo de regime. (QP2 da Escola G).

O alcance é ínfimo devido a inércia da maioria dos alunos e a falta de incentivo da família. (QP1 da Escola B).

As respostas dos professores evidenciaram um aspecto contraditório, pois no Parecer n. 740/99 (CEED/RS), a adoção do regime é uma opção das escolas, mas nas respostas de alguns professores foi enfatizado que a adoção foi uma imposição da 8ª CRE

Por pressão da 8ª CRE, para atender a nova lei do que por livre escolha dos professores (QP4 da Escola H).

Por orientação da 8ª CRE e sem a devida análise em profundidade pelos professores na sua totalidade e das implicações que viriam com a adoção da PC (QP7 da Escola L).

Essa imposição foi explicitada por somente 02 professores, mas isto é um indício que reforça ainda mais a resistência dos professores em relação ao regime.

Em relação aos professores que são a favor, 20 defendem o regime por acreditarem que ele ajuda a sanar as dificuldades dos alunos, pois respeita o ritmo e tempo de cada criança, não cometendo injustiças e diminuindo a repetência:

Sim, pois os alunos às vezes precisam de pouca coisa para estarem aptos para a série seguinte (QP5 da escola L).

Concordo, porque não acredito na reprovação massacrantemente e desmedida, só porque os alunos apresentam dificuldades superáveis na série seguinte, a P.C. veio para acabar com isto e trazer novas perspectivas para o avanço dos alunos (QP4 da escola F).

Porém, esses mesmos professores argumentam que os resultados seriam mais positivos se o regime tivesse sido implantado a partir de um estudo profundo.

Sim, entretanto há que se ter base de sustentação neste trabalho [...] (QP1 da Escola E).

Concordo, mas não da forma como está sendo aplicada, [...] (QP4 da Escola J).

Já, 18 dos professores são contra o regime e o relacionam a um acúmulo de deficiências (conteúdos), à ausência de formação docente, pela falta de recursos escolares (humanos e físicos), pelo não comprometimento do poder público e por ter sido uma imposição:

Não concordo, porque o poder público não dá condições humanas físicas e materiais para que ela aconteça (PQ4 da Escola H).

Não, acredito que o aluno só ai acumulando lacunas e seus avanços ficam sempre aquém do esperado na série que frequenta (PQ5 da Escola H).

E, 08 professores são a favor em parte. Defendem que cada caso deve ser estudado, porque nem todos os alunos se enquadram na mesma situação, e na necessidade da elaboração de critérios para a progressão continuada:

Concordo, mas não da forma como está sendo aplicada, volto a escrever que a PC oportuniza o respeito às diferenças individuais (QP4 da Escola J).

Em parte, me preocupa o fato de alunos sem condições irem passando ao ano seguinte, muitas vezes sem superar suas dificuldades ficando alheios ao que é trabalhado quando poderiam obter mais sucesso se voltassem ao ano anterior (QP3 da Escola D).

O posicionamento dos professores em relação ao regime também direciona para uma série de alterações que a organização escolar teve que se submeter, como mudanças no RE e no PPP, aulas de reforço ou turmas de progressão durante todo o ano letivo, recursos humanos, físicos e didáticos, formação continuada e a avaliação do aluno por pareceres descritivos.

Implicações na organização escolar, na prática docente e no processo avaliativo

As principais mudanças apontadas pelos professores estão relacionadas à disparidade dos alunos, falta de comprometimento dos pais, espaços físicos da escola e embasamento teórico para os professores, coordenação e direção ao implantar o regime.

A disparidade dos alunos foi o aspecto mais citado pelos professores. Estes se sentem despreparados para trabalhar com os diferentes níveis dos alunos, pois, implica, também, em um atendimento mais individualizado, direcionado para as dificuldades de cada criança.

As turmas são muito heterogêneas, alguns alunos estão em determinado nível de aprendizado e outros ficam muito aquém do esperado, muitas vezes ficando alheios ao que é trabalho (QP3 da Escola D).

Mesmo que o professor planeje atividades diferenciadas, que atenda as necessidades individuais, é difícil trabalhar com crianças que apresentam muitas lacunas em relação ao restante da turma (QP1 da Escola G).

Este aspecto também foi apontado quando os professores foram questionados sobre as mudanças nas suas práticas docentes após a implantação do regime. Dezesseis (16) professores alegaram que precisaram adaptar-se a essa heterogeneidade em sala de aula, especificamente, pelas dificuldades que os alunos estão apresentando quando chegam na 2ª série e nas séries posteriores.

Sim, tive que me adaptar aos diferentes níveis de conhecimento, inclusive necessitando elaborar diariamente vários planejamentos de aula para a mesma série a fim de atender os diferentes níveis de aprendizagem (QP1 da escola B).

Apesar de todos os esforços, mandar alunos sem condições nenhuma para a série seguinte, alunos que nem sequer reconhecem sílabas, [...] (QP4 da Escola F).

Alguns professores (12) afirmaram que não houve mudanças, outros (08) afirmaram superficialmente que mudanças sempre ocorrem, que o regime foi um grande desafio e que trouxe pontos positivos e negativos, porém não exploraram estas afirmações.

Apenas 03 professores foram enfáticos em afirmar que a prática docente piorou depois do regime. Eles argumentam que se sentem despreparados para trabalhar com as diferenças dos alunos, que as turmas têm muitos alunos para que haja um atendimento mais individualizado, que os pais não ajudam em casa e não trazem os filhos para as aulas de reforço, que seria necessário a presença de monitores em sala de aula.

Não vejo melhoria na aprendizagem do aluno [...] (QP3 da Escola J).

Ficou cada vez mais difícil de trabalhar com os alunos na turma [...] (QP2 da Escola J).

Em relação à avaliação dos alunos em sala de aula, os professores responderam que utilizam a observação direta (registro em fichas), trabalhos individuais, trabalhos coletivos, revisão de cadernos e anotações diárias (diário da prática pedagógica) sobre o desenvolvimento dos alunos. O uso desses instrumentos, segundo os professores, permite que eles avaliem constantemente o aluno.

A avaliação é diária, por observação dos alunos nas atividades sugerida (QP3 da Escola D).

Como a avaliação é expressa através de parecer descritivo a avaliação é feita através da observação sistemática [...] (QP1 da Escola G).

A prova como instrumento de avaliação foi citada somente por um (01) professor. Os outros argumentam que não é preciso prova, pois a avaliação deve ocorrer no dia-a-dia.

Quando questionados se houve mudanças na forma de avaliar após o regime alguns professores (15) afirmaram que não mudaram sua forma de avaliar. Subtende-se pelas respostas da pergunta anterior (procedimentos utilizados para avaliar os alunos) que estes já estavam avaliando seus alunos a partir da observação, individualidade, atividades em sala de aula, etc.

[...] a avaliação tem que ser pessoal, cada aluno é avaliado ao seu nível (QP1 da Escola B).

Não, pois já avaliava continuamente e procurando não comparar os alunos, considerando que cada um tem uma história de vida (QP1 da Escola F).

Acredito que não, pois a preocupação continua sendo o avanço na aprendizagem de todos os alunos (QP 4 da Escola F).

Não, antes mesmo da progressão continuada, já entendia que é importante avaliar cada aluno dentro do seu potencial, isto é, estabelecendo diferentes parâmetros para respeitar as diferenças individuais (QP4 da Escola J).

Ao questionar sobre quais sugestões os professores teriam para sanar as dificuldades enfrentadas com a implantação do RPC, estes foram enfáticos ao afirmar condições de trabalho. Isto é, capacitação profissional, espaços físicos nas escolas, professores disponíveis para trabalhar nas turmas de progressão, e estas devem ter um número reduzido de alunos, assim, como as turmas regulares, monitores em sala de aula, participação dos pais, recursos pedagógicos (laboratórios de aprendizagem, informática, jogos lúdicos, etc.), e critérios coerentes para o RPC.

Mais material pedagógico de apoio: jogos, livros, atividades diferenciadas, mais tempo para planejamento e pesquisa, necessidade de um monitor por sala, visto a diversidade de atividades para atender a cada aluno nas suas necessidades (QP7 da Escola L).

Maior tempo para planejamento na escola, diminuir o número de alunos nas turmas, conscientizar os pais da dificuldade enfrentada pelos filhos (QP1 da Escola H).

Quando os professores se referem a critérios coerentes para o regime, acredito que eles estão se referindo ao fato que nem todos os alunos têm condições de serem aprovados e que a aprovação contínua pode resultar em sérios problemas nas séries posteriores.

Deixá-los repetir a série, pois só passando em progressão não vai sanar todas as lacunas, tendo serias dificuldades nas séries seguintes ao currículo por atividade. (QP5 da Escola H).

A progressão não deve ser geral e irrestrita, não significa que o aluno vá sempre em frente, no caso dele não vencer os conteúdos mínimos, ele deve continuar naquela série até que sejam vencidas as dificuldades mínimas, deve ser estabelecidos parâmetros. (QP1 da Escola J).

Os alunos que apresentam dificuldades estão chegando na 5ª série (até o momento da pesquisa) apresentando lacunas oriundas do processo de alfabetização. Se o regime foi proposto com a finalidade de sanar a repetência e a evasão nos anos iniciais o problema não poderá se agravar nas séries posteriores?

- Encaminhamentos dados aos alunos com dificuldades

Em relação aos alunos que apresentam dificuldades a maioria dos professores (31) afirmou que os alunos são encaminhados as turmas de progressão no turno inverso e, de acordo com os problemas dos alunos, a profissionais da saúde e/ou especialistas em educação.

São encaminhados ao reforço escolar, a psicopedagoga, dependendo são encaminhados à fono, psicóloga ou assistente social. (QP3 da Escola D).

Nossa escola trabalha junto com a família e dependendo do caso: fono, psicólogo, busca-se auxílio de profissionais da área necessitada. (QP 5 da Escola E).

São encaminhados para o reforço, se necessário durante todo o ano. (QP4 da Escola F).

As turmas de progressão têm a finalidade de ajudar os alunos com dificuldades a superá-las, a partir de um atendimento mais individualizado e de uma metodologia diferenciada, voltada para atividades lúdicas, informática, teatro, etc.

Uma das reclamações dos professores em relação aos alunos com dificuldades é a falta de apoio dos pais e a desmotivação dos alunos. Pois, esses alunos só irão progredir se um conjunto de fatores estiver conjugado a seu favor, a participação dos pais e indispensável nestes casos.

Segundo os professores os alunos não estão progredindo e está havendo um acúmulo de dificuldades. Outro problema apontado é que é cada vez maior o número de alunos freqüentando as turmas de progressão, os alunos sentem-se desmotivados em estudar, pois sabem que não serão reprovados e terão as aulas de reforço.

O progresso é discreto devido ao grande número de alunos que participam da PC, a falta de maturidade gera hiperatividade que na maioria das vezes prejudica a aprendizagem. (QP1 da Escola B).

Alguns alunos conseguem progresso quando, há comprometimento dos pais em trazê-lo e acompanhá-los na aprendizagem e quando realmente levam a sério a nova oportunidade que lhes está sendo apresentada. (QP1 da Escola J).

3.2.3 Os próximos passos da pesquisa

As informações obtidas com a análise dos documentos escolares e com os questionários foram a referência para a escolha da escola onde a pesquisa foi aprofundada. As respostas obtidas, especialmente, com os questionários permitiram a pré-seleção das escolas G e J que apresentavam características opostas e tiveram um bom número de questionários retornados.

Na Escola J a coordenadora me informou que os professores haviam realizado um grupo de estudo sobre o regime e que todos estavam muito interessados em debater o assunto. Esta escola parecia ser um bom espaço para aprofundar o estudo.

Decidi, então fazer um mergulho no cotidiano desta escola para entender como o RPC mudou a realidade escolar. Inicialmente, pensei em utilizar entrevistas com os professores, alunos e pais, e também, observações de aulas, principalmente, nas TP.

Telefonei para a coordenadora e falei da minha intenção de aprofundar meus estudos nesta escola, ela marcou uma reunião No dia marcado fui à escola (dia e hora sugeridos pela coordenadora), após me identificar à funcionária esperei por alguns minutos e esta retornou dizendo que a coordenadora não estava.

Diante dessa negativa, que eu entendi como tal, pois telefonei várias vezes para tentar marcar uma reunião e a coordenadora nunca estava disponível para me atender, resolvi escolher outra escola para realizar o aprofundamento do estudo.

A escola em questão, Escola G, apresentava uma situação diferente da escola da primeira opção: o regime não estava sendo bem aceito pela comunidade e a possibilidade de aboli-lo (o que aconteceu) estava em pauta e sendo muito defendido pelos professores.

Em vez de telefonar fui diretamente à escola e pedi para falar com a coordenadora, que eu já a conhecia e me deu abertura para retornar em outras ocasiões, expus as minhas intenções e ela afirmou não ter problemas para ela e as professoras das turmas de progressão concederem a entrevista.

Nesta altura da pesquisa optei por não realizar mais a inserção que gostaria na escola, pois já estávamos em novembro e achei que não seria válido nem produtivo realizar as observações em um espaço tão curto de tempo. Também, conversando com a coordenadora fui informada que as turmas de progressão que pretendia observar, já estavam encerrando as aulas e os alunos que permaneciam freqüentando eram aqueles que não teriam condições de acompanhar a série seguinte e seriam retidos (já que o Regimento da escola permitia essa retenção em casos extremos, essa questão será discutida nos próximos capítulos).

Os motivos que influenciaram na escolha desta escola foram:

- a coordenação mostrou-se desde os primeiros contatos muito interessada na temática e em participar da pesquisa;

- o número de questionários que retornaram e as respostas davam indícios para os encaminhamentos futuros que o regime acabou tendo na escola;
- a adoção do regime, nos primeiros anos, foi tal qual havia sido proposta no Parecer 740/99 (CEED/RS), e após essa experiência inicial os docentes sentiram a necessidade de adaptar o Regime as necessidades da escola, no caso delimitá-lo somente para a 1ª e 2ª série e reter o aluno;
- e, apesar do regime apresentar resultados positivos em relação a aprendizagem dos alunos, a comunidade escolar resolveu tirar o regime do RE, porém mantendo as turmas de progressão e a não-reprovação dos alunos que os professores acreditam ter condições de acompanhar a série seguinte.

Em anexo (anexo G), apresento o quadro 07 que descreve as informações coletadas sobre a situação do RPC nas onze (11) escolas.

3.3 Um exemplo da implantação do regime de progressão continuada: o caso da Escola G

A escola que foi escolhida para aprofundar a problemática da pesquisa está localizada na zona norte do município e esta situada em um bairro de classe média e classe média-baixa, mas que devido a situação socioeconômica, convive com situações de violência, desemprego e pobreza.

A instituição atende, aproximadamente, 1200 alunos distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite; tem 90 professores; 20 funcionários e oferece Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A maioria dos alunos que freqüenta a escola é oriunda de vilas e bairros próximos e a situação socioeconômica destes é classificada como média e baixa. De acordo com o PPP da escola os familiares de muitos alunos possuem somente o EF incompleto e muitos pais sustentam as famílias com a

renda de sub-empregos (biscateiro, papelheiro, etc). Há, também um bom número de alunos que vivem com os avôs e/ou somente com irmãos e a mãe.

A situação econômica obriga muitos responsáveis a ter mais de um emprego e convivendo pouco com seus filhos. E, em outros casos, esta mesma situação, obriga jovens e até as crianças a procurarem atividades remuneradas para auxiliar em casa. Isso acaba acarretando em problemas escolares como o baixo rendimento, infreqüência e, conseqüentemente, a evasão escolar.

A direção da escola procura meios para que estes alunos não deixem os estudos. Inclusive visita as residências dos alunos a fim de averiguar a real situação destes, já que alguns apresentam também o quadro de violência familiar. Além disso, a escola enfrenta problemas com as rixas de gangues, drogas, ausência de educação sexual e educação ambiental, além da falta de comprometimento dos pais.

Os prédios da escola e o pátio encontram-se em bom estado, mas precisam de melhorias que a direção procura realizar sempre que possível. Há uma preocupação quanto à segurança, não só dos alunos, professores e funcionários, mas aos bens matérias da escola. Para tanto, há grades nas janelas e portas, e os portões da escola ficam cadeados, inclusive no período de aula. O acesso ao interior da escola ocorre mediante identificação no porteiro eletrônico.

A escola possui dois prédios: no primeiro, ficam localizadas a direção, secretária, coordenação pedagógica, biblioteca, sala de audiovisual, sala dos professores, sanitários para os docentes e algumas salas de aula. Do lado, encontra-se um salão, onde acontecem as festividades escolares, e em seguida encontra-se o prédio com as salas de aula e uma área coberta. Entre os prédios há um jardim, muito bem cuidado.

A organização administrativa pedagógica da escola conta com uma equipe diretiva formada pelo diretor, vice-diretor e Conselho escolar (composto de professores, funcionários, pais e alunos). A supervisão escolar conjuntamente com o serviço de orientação educacional tem a função de supervisionar, orientar e executar o PPP da escola, bem como acompanhar as

atividades do processo de ensino e aprendizagem, orientando e colaborando com professores e alunos.

3.3.1 O caso da Escola G

Diante das características expostas sobre a escola, pode-se deduzir que a implantação do regime veio ao encontro das necessidades da instituição. Uma vez que a função da escola, descrita em seu PPP, é oferecer uma educação de qualidade, influenciando de forma decisiva nas relações sociais, na visão integral de conhecimento, vinculados à realidade social e com compromisso da coletividade. Para isto, a escola desenvolverá ações que promovam princípios éticos universais, maior integração com os pais, reconstrução curricular, trabalho com temas transversais e a prática pedagógica estará voltada para a realidade do aluno (PPP da Escola G).

Neste sentido, entendo que a adoção do regime nesta escola procurou atender aqueles alunos que precisam de uma maior atenção e que não têm isto em casa. Logo, as aulas no horário inverso, o atendimento mais individualizado e uma avaliação processual são o ideal para estes alunos.

Porém, após, aproximadamente, quatro anos do regime a escola optou por não continuar adotando-o. A comunidade escolar argumentou que a abolição do regime deu-se pela infreqüência dos alunos nas turmas de progressão, não comprometimento dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos e, que a grande maioria dos alunos não estava apresentado o progresso esperado.

A Coordenadora Pedagógica da escola comentou o seguinte:

Olha foi unânime todos os professores decidiram tirar por que não viram vantagens. Sabe, no sentido de não se sentirem preparados para trabalhar na sala de aula. Daí os pais começaram a pressionar. Os pais não participaram do processo, eles não mandaram as crianças na aula, né! Eles levam, assim, mais na brincadeira... Ah passou, tem dificuldade, ele vai aprendendo com o tempo ele vai... E daí ocorreu isso aí! Então eles optaram por retirar a progressão continuada. E agora vai ser passado aos pais também, como a gente fez todo o

processo para colocar, vai ter esse processo para retirar. (Coordenadora da Escola G).

Partilhando da mesma posição, as professoras entrevistadas também alegaram os mesmos problemas.

Olha aqui no colégio semana passada, nos tivemos uma reunião e ela caiu. Não temos mais a progressão. Que dizer que não era nenhuma nem duas, foi geral [...] (Professora B).

Olha não enche uma mão de quem é a favor e acha bom. Foi geral. (Professora A).

Ressalto que a Escola G, aparentemente, apresentava situação favorável para o sucesso do RPC, já que a instituição tem uma estrutura física, administrativa e pedagógica que comporta a adoção do regime, como salas de aulas para as turmas de progressão no turno inverso e não houve problemas em relação à disponibilidade de professores. Pois, a escola já desenvolvia atividades (aulas de reforço) no horário inverso para os alunos com dificuldades.

Sempre teve esse nome, agora de progressão continuada, foi depois que veio essa lei, a escola sempre ofereceu o reforço no horário inverso (Professora A da Escola G).

De posse dessas informações, pôde-se constatar que a escola já tinha uma estrutura adequada para a adoção do regime, e que de certa forma, a proposta veio regulamentar essa situação. Então por que tirar o RPC da escola? Até porque, as informações também evidenciaram que a não-reprovação e as turmas de progressão permaneceram? Então, o que irá mudar?

3.3.2 O Regime de Progressão Continuada e as Turmas de Progressão: a posição da coordenação e das professoras das turmas de progressão

Apresento agora a fala da Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais da Escola G e das professoras das TP da mesma instituição. Procurei direcionar as falas delas a partir dos seguintes aspectos: a posição destes profissionais em relação ao RPC, às mudanças provocadas na organização escolar, na avaliação, na prática docente e as TP.

O posicionamento dos profissionais da educação em relação ao Regime de Progressão Continuada

A fala dos profissionais da Escola G em relação ao posicionamento sobre o RPC evidenciou que eles acreditam nos princípios que norteiam a implantação do regime, porém, são contrários às formas como o regime foi implantado nas escolas.

A Coordenadora Pedagógica da escola tem uma posição mais flexível sobre o regime, pois o vê como uma proposta que propicia ao aluno com dificuldades o seu pleno desenvolvimento.

A progressão continuada é uma maneira assim [...]. No sentido de facilitar [...]. Ah, para aquele aluno, né, que tem dificuldade de aprendizagem que ele consiga [...]. Como eu vejo a educação, no Ensino Fundamental, como um processo contínuo, de primeira à quarta série, [...]. Não cortando uma etapa da criança, proporcionando para que ela tenha, né, a "chance", de continuar a sua caminhada, não podendo. Se ela fez uma prova na primeira série, e não foi bem, ela pode ser aprovada para segunda, e na segunda série ela deslanchar, a partir da realidade dela. Então é uma maneira de facilitar para o aluno no seu processo de aprendizagem, que não é estanque, é uma coisa, né, contínua (Coordenadora da Escola G).

Já as professoras, vêem o regime como algo imposto pelo governo, portanto, já têm uma idéia negativa. Para as professoras o regime trouxe mais

problemas do que soluções, já que a escola, segundo elas, não tem uma estrutura para adotar a proposta.

Se a escola oferecesse estrutura, os alunos viessem nas aulas, os pais pegassem junto, se nós tivesse alguém dentro da sala de aula para ajudar, auxiliar, ai era bem mais fácil (Professora B).

Quando as professoras se referem à estrutura escolar, estão se referindo a um conjunto de fatores como, a escola dispor de educadores especiais, fonoaudiólogo, psicopedagogo e a garantia de que os alunos serão encaminhados e atendidos por esses profissionais e ainda, incluindo, médicos especializados, etc.

Então não é só a progressão continuada, é um conjunto, envolve outras coisas [...]. Quando só envolve a aprendizagem em sala de aula, o dois mais um, é uma coisa, tudo bem. Mas tem casos que é outras coisas, outras áreas e o professor não tem que tomar conta de tudo. O professor não tem formação para psicólogo, médico, [...]. Sabe! Embora a gente às vezes a gente seja. Mas a gente não tem formação para a classe especial [...] (Professora A).

Então o ideal seria que a escola tivesse uma estrutura que englobasse tudo isso aí! Que tivesse todo um acompanhamento [...] Não só do professor, acompanhamento dos pais, dos especialistas da área, mas a gente não tem nada disso. A gente não tem aqui na escola nem uma orientadora educacional [...] (Professora B).

As professoras se posicionaram contra o regime ter sido implantado na escola sem uma estrutura mínima (no caso, é frisado que a escola não dispõe de orientador educacional) e que se tivesse tido esse cuidado, o regime poderia ter alcançado resultados mais positivos.

Então a progressão continuada seria bem legal se tivesse toda essa estrutura (Professora B).

A coordenadora pedagógica reforça a posição das professoras, alegando que o regime foi implantado sem subsídio, imposto e sem a devida

estrutura escolar. Acrescenta também que para alguns alunos o regime foi benéfico, pois eles progrediram, conseguiram sanar as dificuldades e poderiam ter sido agravadas se eles tivessem sido retidos.

Eu, como coordenadora, não vejo só os pontos negativos da Progressão, eu vejo os pontos positivos, de tu visualizar aquele aluno, assim ó [...] Por exemplo, ele tem alguma dificuldade e ele vai para a série seguinte e lá ele vai conseguir sanar. Mas a escola precisa de amparo, de apoio, tanto de recursos humanos, como de recurso material.

Então eu não vejo de todo mal a progressão, mas também vejo que muitos alunos poderiam ter ficado na série. Aqueles que realmente precisavam, aqueles que não tinham condições mesmo de ir para a série seguinte, eles tiveram que avançar e agora eles ficam na série seguinte, sabe... Sempre presos naquela dificuldade, não conseguiram sanar isso. Assim como teve aqueles que conseguiram, que deslançaram tão lá na 4ª série [...].

Mas eu vejo, também a progressão neste sentido assim da maneira que foi colocada nas escolas, sem subsídios ela foi negativa dessa maneira. Sabe, talvez se tivesse sido trabalhada diferente, ah, tivesse feito mais reuniões, tivesse preparado mais os professores, não simplesmente vamos fazer e pronto, talvez preparado mais às famílias, né, poderia ter sido diferente e hoje não estivesse sendo retirado [...] (Coordenadora da Escola G).

A fala da coordenadora deixa bem clara a posição em relação ao regime na escola G. Acredito que essa posição é a mesma de todos os professores.

Organização escolar: as mudanças na prática e no trabalho docente e na avaliação do aluno

Segundo as informações levantadas na análise dos documentos escolares e com a fala das professoras da escola pode-se dizer que a implantação do RPC na Escola G seguiu as orientações do Parecer n. 740/99 (CEED/RS) com a ressalva de atender somente os alunos da 1ª e 2ª série.

O regime de progressão continuada permite aos alunos de 1ª a 2ª série do Ensino Fundamental a oportunidade de rever objetivos não

alcançados ao longo do aluno letivo, não impedindo sua promoção à série seguinte. (Regimento Escolar, 2002, p. 16).

O RPC implica em uma reorganização escolar, onde o trabalho e a prática docente e, conseqüentemente a avaliação do aluno são o centro do processo de reorganização. No caso da Escola G, essa reorganização teve como ponto de partida as atividades de reforço que já aconteciam no turno inverso.

De acordo com a Coordenadora, a adoção do regime permitiu uma adequação dessa situação.

Olha, na verdade nós já tínhamos antes de ser implantado a progressão aqui na escola, já tinha o reforço no turno inverso, então tem duas professoras que trabalham, mais [...] As dificuldades de aprendizagem vivenciadas (pelo aluno) durante o decorrer das aulas, aí no turno inverso elas vêm e trabalham com as crianças que apresentam maiores dificuldades. Então foi uma adequação, que continua [...]. Na verdade não foi só pela progressão, nós já tínhamos, mas com a progressão veio ajudar as crianças, né [...] (Coordenadora da Escola G).

Segundo a Coordenadora para a adoção do regime na escola os professores tiveram orientação da 8ª CRE, que ofereceu palestras. A fala das professoras revela que essa orientação foi precária.

A única coisa que nós tivemos da 8ª CRE este ano, [...]. Elas nos falaram bastante que se a gente quisesse a gente tinha condição de tirar a progressão continuada (Professora B).

Logo, a adoção do regime veio acompanhada não só de mudanças, mas de muitas dúvidas. Principalmente, o que tange ao trabalho e à prática docente.

Uma das principais queixas dos professores é a dificuldade de trabalhar a partir da individualidade dos alunos em uma sala de aula com aproximadamente 25 alunos.

Os professores não se sentiram preparados para trabalhar essa diferença, no caso os alunos que foram sendo aprovados, eles

chegaram na série seguinte e [...]. Apresentando aquelas dificuldades e o professor, em uma turma de 24, 25 alunos não se sentiu preparado para atender a individualidade daquela criança, de fazer um material diferenciado, [...] Sabe, de trabalhar a individualidade dele mesmo (Coordenadora da Escola G).

[...] pelo número de alunos e pela dificuldade que a criança tem, a professora da classe não consegue fazer isso, até que tenta, mas aquele trabalho individual, que seria o ideal, a dificuldade individual de cada um... Isso aí [...]. É difícil trabalhar (Professora B da Escola G).

Essa posição evidencia a dificuldade dos professores em avaliarem o aluno. O RPC propõe uma avaliação contínua e processual. Essas características da avaliação também estão presentes na LDB, n. 9394/96, e nos PCN. Porém, no dia-a-dia da escola esta proposta de avaliação esbarra na concepção de avaliação e educação que os professores têm.

A fala dos profissionais da Escola G indica uma falta de orientação e preparação para desenvolver uma avaliação mais processual. Pois, apesar dos professores estarem preocupados em desenvolver uma avaliação coerente com o regime, eles ainda estão muito presos à nota, verificação do conhecimento, prova. Acredito que essa posição estende-se aos demais profissionais, e, conseqüentemente, à organização escolar e ao trabalho pedagógico. A postura quanto à avaliação pode ser um indicativo das dificuldades para a adaptação ao RPC.

A fala da Coordenadora Pedagógica em relação à avaliação escolar sugere que esta tenha um caráter de acompanhamento, tanto para a aprendizagem do aluno, quanto para o professor reavaliar sua prática.

A avaliação é uma forma de verificar o andamento do processo. Sabe, tanto para o professor né, que é avaliado, no caso, como para o aluno, o rendimento do aluno. E a gente verifica as mudanças que podem ocorrer a partir dessa avaliação.

E, essas mudanças são no sentido de verificar alguns tópicos que precisam ser mudados com relação à aprendizagem do aluno, o conteúdo que está sendo trabalhado. A avaliação é uma forma de tu rever isso. Eu acho que a avaliação tem que ser diária e constante, não só em alguma prova, tem que ser variada. (Coordenadora da Escola G).

A Coordenadora Pedagógica revelou uma posição particular e idealizada de avaliação. Em sala de aula, a avaliação está pautada em observações, na realização de diversos trabalhos (coletivos e individuais), no acompanhamento do progresso do aluno a partir de suas atitudes, na correção dos cadernos, na realização de tarefas extra-classe, etc. Porém, a prova, apesar de não ter mais o peso que tinha, ainda se faz presente, e é o instrumento mais utilizado pelos professores para verificar a aprendizagem do aluno.

As professoras afirmaram que a prova é realizada, principalmente, para aqueles alunos que estão em “processo” (aqueles alunos que não têm condições de serem aprovados), em momentos específicos: recuperação no final do ano letivo, estudos adicionais nas férias e no início do ano letivo.

Daí a gente faz outra prova. E se ele não passa, daí no próximo ano, em março, a gente faz outra. Que na verdade eles não vão estudar nas férias, né! Não vão! Com certeza! Então aí vem a idade, aquelas coisas todas que implica, então o que a gente faz, e é contra a minha vontade, mas acontece, a gente passa o aluno [...] (Professora A).

A referência da Professora A a “aquelas coisas” é a legislação (Parecer n. 740/99) que diz que todo o aluno dentro do RPC deve ser aprovado. A Escola G a partir de um adendo em seu RE garantiu que o aluno pode ser reprovado, desde que a família aceite e participe dessa decisão.

A Professora B relata a experiência positiva que teve:

Eu tive um caso de um aluno meu no ano passado, que não tinha nenhuma condição de ir para a 2ª série. A gente chamou a avó, que era a responsável, e conversou bastante, colocou ela bem a par da situação. E ela achou também que era melhor ele repetir. E foi o que aconteceu. Ele repetiu e conseguiu acompanhar. Mas se os pais não concordam, a gente conversa e eles não concordam, o filho passa de qualquer jeito. Passa adiante (Professora B).

Ao se referirem a não-reprovação, as professoras demonstram, claramente, o seu descontentamento com o regime e a preocupação com o futuro dessas crianças. Uma vez que as professoras acreditam que os alunos

vão acumulando dificuldades, e em uma turma de quase 30 crianças torna-se difícil atender cada aluno a partir das suas dificuldades.

O que vai acontecer depois? Ele vai ficar grande, vai começar a repetir, repetir, repetir [...]. E abandona a escola! Porque ele não consegue aprender. Porque até aqui na escola a progressão continuada seria só para a 1ª e 2ª série, porque a partir da 3ª ele é reprovado. Daí ela tá com toda aquela dificuldade como é que fica?

Ah! Acumulou! Ai tu tem aquele monte de aluno, aquele monte de dificuldade para trabalhar com a criança, aquelas dificuldades normais, já tem aquelas que vieram junto e não conseguiram lá na 1ª, na 2ª não conseguiram e vão acumulando... (professora A).

E aquela (lá da 1ª série) como é que ele vai recuperar (3ª série)? Como é que tu (professor) vai fazer? Ai mesmo que ele (aluno) não vai para frente... (professora B).

Na fala da coordenadora ficou evidente que os professores viram como desvantagem essa mudança, principalmente, pela perda do poder em sala de aula que a reprovação dá ao professor.

[...] quando ele (o professor) quis reprovar o aluno, ele não teve autonomia para reprovar, ele teve que seguir a legislação, simplesmente, e fechar os olhos e mandar o aluno para a série seguinte [...]. (Coordenadora da Escola G).

As turmas de progressão

Uma das principais mudanças que o regime implica é a formação das chamadas turmas de progressão (TP). As TP têm a função de oferecer um atendimento específico para aqueles alunos que foram aprovados, mas apresentam dificuldade. Para isto, é reservado um horário, no turno inverso, para que estes alunos venham à escola onde seriam atendidos por professores habilitados para trabalhar nos anos iniciais.

Como já foi exposto, a Escola G já desenvolvia atividades de reforço no turno inverso. E, as duas professoras entrevistadas eram as responsáveis por essa atividade.

A fala delas evidenciou que elas entendem que a TP é sinônimo de reforço escolar, que na verdade, houve, somente, uma troca de nomes e que não alterou o funcionamento dessa atividade.

Mas esse reforço que eu trabalho, [...] Faz 15 anos que eu trabalho com reforço aqui [...] (Professora B).

Sempre teve esse nome, agora de progressão continuada, foi depois que veio essa lei, a escola sempre ofereceu o reforço no horário inverso (Professora A).

As professoras entrevistadas enfatizaram o oferecimento das TP ou reforço escolar é uma oportunidade que o aluno tem para progredir nos estudos. Afirmaram também que foi uma opção pessoal e gostam de trabalhar com o reforço.

As professoras acreditam que o reforço é necessário, uma vez que existem alunos que precisam ser ajudados e não tem isso em casa.

Agora tem também aqueles alunos que vêm do reforço, que aprendem, e que conseguem, que tu vê que tem dificuldade, mas conseguem. É necessário o reforço.

Até por isso eu te digo, por aquilo que eu te falei, que é das crianças que os pais não conseguem ficar, não conseguem ensinar em casa né, então eles têm o reforço para ti [...].

E, eles chegam e já dizem para ti: - olha professora eu não sei isso, eu digo: - então vamos aprender agora! Entendeu! Dai tanto vai, tanto vai [...] Que ele vê aprende! Mas aquele que vem sempre, porque parece (Professora A).

O trabalho com as TP é desenvolvido a partir de reuniões entre a professora da turma regular e a professora da turma de reforço, onde as informações sobre o desenvolvimento do aluno são relatadas.

E, daí no início do ano a gente tem a relação de alunos que precisam [...]. Eles também vão sendo acrescidos também no decorrer do ano, mas tem aquela relação de alunos que precisam, né, de reforço, os professores colocam individualmente qual dificuldade aquele aluno tem, por exemplo, se ele tem maior dificuldade em matemática, português, ciência [...]. Sei lá, na disciplina que está sendo trabalhada, no conteúdo, ele coloca em uma fichinha as dificuldades que

aquela criança tem pro professor do reforço trabalhar. Eles têm contato seguidamente então [...]. O professor regente, o professor do reforço e a coordenação sempre tão cuidando esse processo, para não deixar a criança assim [...]. Sabe, sem ter esse atendimento (Coordenadora).

Uma das principais dificuldades apontadas pelas professoras foi a infreqüência dos alunos. Elas alegam que os alunos que precisam mais do reforço são os que não freqüentam as aulas no turno inverso.

Tem alunos que têm dificuldades, que tem um monte de problemas e a escola oferece o ano inteirinho reforço, e eles não aparecem. Daí o que tu vai fazer? E é exatamente aqueles que têm mais dificuldade, exatamente aqueles [...]. O bom aluno, falo bom aluno aquele que aprende, que tem condições de aprender, esse vem sempre. (Professora A).

Outra dificuldade levantada pelas professoras é que os alunos estão vindo para o reforço com muitas deficiências, que segundo elas é resultado da não reprovação e da falta de apoio da família.

[...] nossos alunos passam 4 horas dentro da sala de aula, tem muitos pais que são analfabetos. Aí eles passam o resto do dia em casa, daí eles não estudam, eles não fazem os temas, eles não trazem um material para dentro da sala de aula. Então como é que vai querer trabalhar tudo [...] aprenda! Querer que a criança recupere as dificuldades. É difícil! (Professora B).

Segundo a fala das professoras as atividades pedagógicas nas turmas de progressão seguem a rotina de uma turma normal. A avaliação é realizada a partir da observação do progresso, tanto pela professora da TP como pela professora da turma regular.

A gente conversa muito com o professor da classe. Ela passa todas as informações para a gente, é ela que coloca e retira o aluno do reforço. (Professora A).

A responsabilidade de incluir e retirar o aluno da TP é do professor da classe. É ele que decide, a partir do progresso do aluno em classe, quem entra e sai do reforço.

É ela que coloca, dependendo da dificuldade da criança ela coloca, ai tem que trabalhar com ele, ai se ela ver que ele progrediu, ela tira, coloca outro, daí torça [...]

Entra aluno em qualquer época (ano letivo) e sai também. (Professora A).

É claro que tem aluno que aprende logo, só falta um empurrão, só falta um toque [...] (Professora B).

CAPÍTULO IV –
O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA:
LIMITES E POSSIBILIDADES

*De tudo, ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...
Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...
(Fernando Pessoa)*

Neste estudo me propus a identificar e a compreender as implicações na organização escolar a partir da adoção do RPC. Para isto, busquei responder a algumas questões que estão relacionadas com as mudanças que o regime trouxe para o trabalho docente, as atividades paralelas (TP) que permitem um atendimento específico para os alunos com dificuldades, se o regime está viabilizando condições favoráveis para a aprendizagem do aluno e a posição dos professores em relação ao regime.

Durante todo o tempo em que freqüentei as escolas, investigando a adoção do RPC, busquei respostas para estas questões. Achei que encontraria essas respostas facilmente e que poderia respondê-las de forma enfática e segura. Porém, o trabalho de campo me mostrou que não é fácil e também trouxe outras questões. Contudo, acredito que posso responder a essas questões a partir da apresentação dos limites e das possibilidades da adoção do regime.

A situação do regime encontrada no município foi previsível. A literatura existente sobre o tema dava fortes indícios do que encontraria: resistência, desinformação e insegurança por parte dos professores. Apesar disso, se formos fazer um balanço da situação do regime nas 11 (onze) escolas pesquisadas vamos constatar que somente duas optaram por abolir o RPC, mas mantendo as TP, a não-reprovação anual do aluno e os pareceres descritivos. Sendo que os dois últimos aspectos foram as principais mudanças que o regime trouxe. As outras escolas apresentaram uma situação equilibrada: algumas com mais dificuldades, outras com menos. Mas, estão procurando adaptar-se ao RPC.

Em primeiro lugar, vamos falar dos limites do RPC. Os limites estão relacionados às mudanças na organização escolar e na resistência dos professores em relação ao regime.

Como já foi citado, a proposta do RPC é uma política educacional que visa amenizar os índices de repetência e evasão das escolas públicas brasileiras. Isto é encontrado no discurso oficial, na LDB – n. 9.394/96 - e no Parecer n. 740/99 (CEED/RS). Nas escolas encontrei o seguinte discurso: o RPC é um “faz de contas”, pois os alunos estão sendo matriculados nas séries condizentes as suas idades, estão sendo aprovados, e, aparentemente, estão conseguindo realizar a escolarização no tempo previsto. Porém, não há certeza de que esses alunos estão adquirindo os conhecimentos escolares básicos, ou seja, os alunos estão avançando, mas nem todos estão aprendendo.

A questão da qualidade do ensino oferecido é o primeiro limite que encontrei. As informações coletadas dão indícios que a qualidade do ensino é uma preocupação constante dos professores.

Tem casos que o aluno consegue, mas há um número elevado de alunos que chegam na quarta ou quinta série sem saber ler nem escrever, acho isso inadmissível, isso sim é a verdadeira exclusão, um aluno que chega até ao sem se alfabetizar a única solução é a evasão escolar. (QP2 da Escola J).

Ora, para isto foi proposto na legislação que houvesse atividades paralelas que ajudassem estes alunos – as turmas de progressão (TP). Todas as escolas investigadas tinham as TP (ou aula de reforço) em horário inverso. A principal queixa dos professores, foi que os alunos não freqüentavam as TP e culpavam os pais por isso “os pais não trazem os filhos na aula de reforço”, “falta comprometimento dos pais”.

A presença da família é o segundo limite. Na escola em que houve a presença constante dos pais, participando da escolarização dos filhos, trazendo nas atividades no horário inverso, ajudando nas tarefas escolares em casa, o regime está alcançando resultados positivos. Porém, na maioria das escolas a situação é outra, os pais, além de não participarem da vida escolar dos filhos não têm condições de ajudar os filhos em casa. Em algumas escolas, que estão localizadas em bairros mais periféricos da cidade, muitas famílias são desestruturadas, os responsáveis têm mais de um emprego, as crianças convivem com violência, tóxicos, abusos, o que não favorece a sua aprendizagem.

Curiosamente, a escola que apresentou a situação mais positiva do regime é uma escola situada no centro da cidade, que atende uma classe socioeconômica favorecida, onde a maioria dos alunos tem acesso à informática, livros, revistas, cinema, viagens, etc.

Sim, os alunos que freqüentam mais a PC tornam-se mais maduros, os pais ficam mais seguros e comprometidos na medida em que os filhos vão evoluindo, [...] (QP4 da Escola E).

Muito pouco, pois com a progressão os pais deixam os filhos e seus estudos de lado [...] Não cobram, não elogiam, não auxiliam [...] (QP2 da Escola B).

Na verdade, as crianças que têm o acompanhamento da família são as que realmente conseguem superar suas dificuldades. As demais, só adiam a reprovação que infelizmente acontece na 4ª série. (QP3 da Escola M).

O terceiro limite da adoção do RPC diz respeito às mudanças provocadas na organização escolar, em especial, no que tange à avaliação da

aprendizagem escolar. Uma vez que o regime valoriza uma proposta avaliativa diagnóstica e formativa. E, como sabemos a avaliação escolar ainda está pautada na classificação, seleção e exclusão do aluno.

Enquanto proposta avaliativa, não há o que discordar. Pois, de certa maneira, atende aos anseios dos profissionais da educação e dos pesquisadores, e vem ao encontro do discurso oficial no sentido que rompem, principalmente, com a concepção de avaliação predominante no cenário educacional.

Na realidade, durante o tempo em que freqüentei as escolas selecionadas para a coleta de informações, percebi, tanto nos documentos escolares como na fala dos professores, através do questionário e das entrevistas, que a prática avaliativa exercida pelos professores era o eixo norteador do regime.

[...] a avaliação tem que ser pessoal, cada aluno é avaliado ao seu nível (QP1 da Escola B).

Antes a avaliação era mais centrada em provas e testes após um período determinado (QP3 da Escola D).

Houve estudos na escola para que ficassem claros quais alunos ou quais critérios de avaliação adotados conforme as necessidades e especificidades de cada criança (QP4 da Escola E).

As alterações que a prática avaliativa sofreu com a adoção do regime, direcionaram as práticas pedagógicas dos professores. Por exemplo, a adoção dos pareceres descritivos implicou nas mudanças dos instrumentos de avaliação, isto é, o professor passou a observar e registrar o desenvolvimento diário do aluno. Para isso, também, passou a dar um atendimento mais individualizado para ao aluno.

O problema em relação a essas mudanças está vinculado a algumas questões práticas do cotidiano escolar como o número de alunos por turma (que é considerado elevado pelos professores), o horário para planejamentos e reuniões com os professores (professores das turmas regulares e das TP) e

a disponibilidades de profissionais especializados (fonoaudiólogo, psicopedagogo, etc.) para atender aos alunos com dificuldades.

A elaboração da avaliação dos alunos em forma de pareceres descritivos e o espaço físico no turno oposto para as aulas. (QP2 da Escola A).

[...] a disparidade de nível de conhecimentos e a falta de base (pré-requisitos) para trabalhar os conteúdos da série. (QP1 da Escola B).

Encontrei dificuldade quanto ao entendimento individual ao aluno que trouxe falta de aprendizagem de um determinado conteúdo e ao mesmo tempo atender aos demais. (QP3 da Escola G).

Estas questões levaram ao quarto limite, a resistência dos professores. A fala dos professores apresentou um quadro de insatisfação e resistência, em especial, o que tange a forma como o regime foi implantado nas escolas. A resistência foi à forma dos professores manifestarem que não estavam satisfeitos com a situação.

As primeiras insatisfações dos professores caracterizam-se por dois aspectos: a desconfiança que o regime foi imposto e a falta de informações sobre o mesmo.

Por orientação da 8ª CRE e sem a devida análise em profundidade pelos professores na sua totalidade e das implicações que viriam com a adoção da PC. (QP7 da Escola L).

Então veio o pessoal da 8ª, só que os professores sentiram que foi imposto, assim, eles não queriam, eles tiveram resistência [...] (Coordenadora da Escola G).

Vale lembrar que na LDB n. 9.9394/96 e no Parecer n. 740/99 (CEED/RS), o RPC é uma sugestão para as escolas, isto é, cada instituição tem autonomia para decidir sobre a adoção do regime, e esta informação também foi confirmada pela 8ª CRE.

A partir da efetivação do regime essa insatisfação agravou-se por vários motivos, tais como: a perda de autonomia para reprovar o aluno; as dificuldades apresentadas pelos alunos; a substituição das notas numéricas por pareceres descritivos; a avaliação pautada em observações e registros diários; e, a metodologia diferenciada em sala de aula.

[...] quando ele (o professor) quis reprovar o aluno, ele não teve autonomia para reprovar, ele teve que seguir a legislação, simplesmente, e fechar os olhos e mandar o aluno para a série seguinte [...] (Coordenadora da Escola G).

[...] até hoje consideram (os professores) consideram que foi imposição e que não entendem a progressão [...] (QP3 da Escola F).

Alguns conseguem ir para a série seguinte, mas muitos ficam com mais problemas porque tem mais conteúdos. (QP3 da Escola L)

É difícil sair da nota para parecer e com a progressão a gente percebe o aluno como alguém que avançou em alguma coisa e que demonstra que pode ir além. (QP3 da Escola M).

Essas mudanças e a falta de condições objetivas de trabalho acentuaram a resistência do professores em relação ao regime. A fala deles indicou dois níveis de resistência, que classifico como:

Resistência moderada (adaptada): os professores não concordam ou concordam parcialmente com o RPC, sentem-se obrigados a seguir as orientações legais, mas devido às condições de trabalho não tem certeza da eficácia da proposta;

Resistência radical (efetiva): os professores não concordam com o RPC e mobilizaram-se para abolir o regime.

A resistência moderada foi a mais presente na fala dos professores. Alguns professores até acreditam que o regime e as mudanças propostas são positivas, desde que as condições trabalho sejam viáveis para esta reforma. Os professores citaram a falta de formação e de condições de trabalho que dessem sustentabilidade para o sucesso da reforma.

[...] o poder público não dá condições humanas, físicas e materiais para que ela aconteça. (QP4 da Escola H).

Na Escola E, em que o regime está dando certo, os professores citaram que houve uma preparação docente e o envolvimento destes na proposta. Ressalto que todos os professores desta escola que responderam ao questionário foram favoráveis ao regime.

[...] entretanto há que se ter base de sustentação neste trabalho [...] (QP1 da Escola E).

[...] entretanto a medida deve ser bem esclarecida. Aqui na Escola E os professores fazem cursos, trocam experiências, mas muitas escolas não vivem esta realidade. (QP4 da Escola E).

Outra característica em relação à resistência moderada é que os professores mantêm uma posição de neutralidade em relação ao Regime e limitam-se a fazer o seu trabalho.

Podemos perceber isso, quando os professores foram questionados sobre quais sugestões dariam para sanar as dificuldades apontadas por eles em relação ao regime, como a mudança para pareceres descritivos. Muitos apontaram a necessidade de ter um monitor em sala de aula, cursos, palestras, horários reservados para planejamento e reuniões entre os professores das TP e os professores regentes.

Nota-se que essas sugestões vêm ao encontro das mudanças na organização escolar previstas na adoção do RPC, e são sugestões viáveis de serem concretizadas no cotidiano da escola.

A progressão não deve ser geral e irrestrita, não deve significar que o aluno vá em frente, no caso dele não vencer os conteúdos mínimos, ele deve continuar naquela série até que sejam vencidas as dificuldades mínimas, devem ser estabelecidos parâmetros. (QP2 da Escola J).

Maior tempo para planejamento na escola, diminuir o número de alunos nas turmas, conscientização dos pais da dificuldade enfrentada pelos filhos. (QP1 da Escola H).

O ideal seria que tivéssemos turmas menores, e o professor deveria receber orientações para o trabalho com a progressão continuada, porque normalmente, impõem-se as mudanças e o professor tem se “virar”. (QP5 da Escola G).

A resistência radical foi apontada, principalmente, na fala dos professores das 02 (duas) escolas – Escola A e Escola G - que aboliram o regime. Os professores alegaram um conjunto de fatores para abolir o regime, dos quais, as mudanças citadas neste estudo foram os aspectos mais evidenciados.

Dentro da realidade educacional brasileira discordo, os professores não estão preparados para realizar este trabalho de maneira produtiva. (QP5 da Escola G).

[...] o aluno sai com muitas lacunas nos conteúdos da sua série quer vai dificultar o próximo trabalho no ano seguinte. (QP3 da Escola G).

[...] os alunos vão acumulando deficiências de pré-requisitos, convergindo no total despreparo para ingressar nas séries posteriores. (QP1 da Escola B).

[...] foi implantada sem estudo ou aprofundamento dos professores. (QP1 da Escola A).

Até concordava, mas depois de dois anos de experiência, não posso concordar com o resultado que vimos. (QP2 da Escola B).

Mesmo aparentando contradição, as possibilidades do RPC estão vinculadas aos seus limites, principalmente, em relação às mudanças na organização escolar.

A primeira possibilidade que trago é a não reprovação anual do aluno. A não reprovação do aluno é o motivo, principal, da polêmica que envolve o regime. Os professores alegam que a aprendizagem dos alunos está sendo

prejudicada, pois estão acumulando dificuldades. Mas, também existe um ressentimento pela perda do poder de decisão em relação ao aluno.

[...] não acredito na reprovação massacrante e desmedida, só porque os alunos apresentam dificuldades superáveis na série seguinte, a progressão continuada veio para acabar com isto e trazer novas perspectivas para o avanço dos alunos. (QP4 da Escola F).

[...] a auto-estima do aluno conta muito e o professor deve estar preparado para recebê-los (QP 1 da Escola H).

Destaco que nas 02 (duas) escolas que resolveram abolir o regime, a não-reprovação do aluno será mantida. A hipótese que levanto é que os professores vêem a reprovação como prejudicial à aprendizagem do aluno, mas acreditam e defendem que nem todos os alunos podem ser aprovados, pois existe um conjunto de fatores que contribui para a aprovação ou reprovação do aluno. Nas escolas envolvidas, os professores enfatizaram a necessidade de ter critérios para a não-reprovação, a partir de uma reunião entre professores, coordenação e pais é decidido o futuro da criança. E, se essa criança é aprovada com dificuldades, deverá existir o comprometimento dos pais em ajudar em casa e certificar-se que os filhos estão freqüentando as TP.

A segunda possibilidade é a avaliação escolar. As informações obtidas neste estudo revelaram que a avaliação escolar caminha gradativamente para uma avaliação pautada na observação, acompanhamento diário e orientação. Todavia, ainda persiste no cotidiano escolar a avaliação como classificação e seleção, principalmente nos anos finais do EF e no EM. Os professores ainda utilizam as provas, como instrumento principal de avaliação e as notas como a representação quantitativa do conhecimento.

A presença das provas é justificada pelos professores como “um mal necessário”. Nos anos iniciais do EF a prova está sendo substituída por trabalhos individuais, coletivos e outras atividades que podem dar ao professor as informações que precisam para saber se o aluno está progredindo.

Além disso, cresceu nas escolas a avaliação dos alunos a partir das observações e registros diários do progresso do aluno. As observações e registros têm como função servir de referência para a construção dos pareceres descritivos. Porém, esta forma de avaliar ainda é questionada pelos professores, que alegam não ter condições para desenvolver a avaliação, pautada nestes aspectos, já que as turmas têm entre 25 e 30 alunos, não há horários destinados para que esta atividade seja realizada e, principalmente, que eles ainda sentem-se presos a notas.

Avalio sempre o crescimento que ele teve através da observação direta, sempre o estimulando a pensar, elaborar, redigir, criar, etc. (QP4 da Escola H).

A avaliação não é um fim e sim um meio para que o aluno demonstre seus conhecimentos, então trabalho com auto-avaliação, testes, textos produzidos por eles e todas as formas que possam demonstrar o crescimento do aluno. (QP1 da Escola J).

Atendendo individualmente estes alunos, oportunizando aprendizagem a todos, observando suas dificuldades e construindo alternativas para superá-las. O que dificulta é o número de alunos em sala de aula deveria ser reduzido [...] (QP1 da Escola M).

A terceira possibilidade são os pareceres descritivos. Os pareceres descritivos têm como função informar o desempenho do aluno, enfocando os aspectos instrucionais (conteúdo), cognitivos, habilidades, atitudes e valores.

É interessante atentarmos que, quando questionados sobre os pareceres descritivos, os professores enfatizaram o aspecto instrucional e comportamental da avaliação. Os professores disseram que os pareceres explicitariam melhor para os pais em que conteúdo o filho está tendo dificuldade.

Em relação ao comportamento disciplinar, eles afirmaram que a prova e nota davam mais “poder” e era uma forma de controlar a turma. Quanto às habilidades, valores e atitudes não foram citados explicitamente, mas estavam

presentes no cotidiano escolar a partir do amadurecimento da relação professor X aluno.

A substituição das notas por pareceres descritivos foi uma mudança que gerou muita discussão. Os professores demonstraram insegurança na elaboração dos pareceres, uma vez que, estavam acostumados a dar a uma nota e não justificar essa nota. Também, porque na elaboração dos pareceres não havia uma “receita pronta”, ou melhor, um cálculo que daria um resultado final. Alguns professores continuam dando notas para os alunos e depois transformam em parecer.

Porém, as informações levantadas neste estudo dão conta que os pareceres foram considerados uns dos aspectos mais positivos da adoção do RPC. Permitem que os professores reflitam sobre a sua prática docente.

Avaliação é feita através de parecer descritivo; o que possibilita o registro e informações referentes ao desenvolvimento de aprendizagem do aluno. (QP1 da Escola M).

Mudanças sempre há, mas sempre há dúvidas em como descrever avaliando o conhecimento do aluno. (QP2 da Escola A).

A quarta possibilidade pode ser vista como uma sugestão. Tanto nos questionários como nas entrevistas, os professores reclamaram da dificuldade de trabalhar com as individualidades dos alunos em turmas de aproximadamente 25 alunos. Nas entrevistas, as professoras sugeriram a presença de uma segunda pessoa em sala de aula.

Essa segunda pessoa poderia ser uma monitora (elas até se referiram às estagiárias dos cursos de pedagogia). Esta é uma possibilidade que poderia trazer bons resultados, tanto para as professoras como para os futuros profissionais, pois daria experiência. É claro que há algo que deve ser estudado, planejado e que seja benéfico para ambos os lados.

[...] necessidade de um monitor por sala, visto a diversidade de atividades para atender cada aluno nas suas necessidades. (QP7 da Escola L).

Apoio de um monitor em sala de aula; organização das turmas aperfeiçoamento constante, através de estudos, reuniões, cursos. (QP1 da Escola M).

Também, foi ventilada a possibilidade de ter outra professora em sala de aula. E, se a escola tem condições, o aumento das turmas, para que possa ser atendido um número menor de alunos.

Por fim, apresento um limite e ao mesmo tempo uma possibilidade: a formação docente. Sem dúvida os limites que o RPC enfrentou (e enfrenta) no dia-a-dia da escola esbarram na formação docente. Os professores afirmaram que não houve formação/ capacitação para trabalharem como o regime. E, com certeza, essa falta de formação contribuiu para a resistência dos professores.

Como já foi citado, a resistência dos professores não é sobre a proposta do RPC, mas sim como ela chegou até as escolas. Neste contexto, deduzo que se houvesse uma formação docente, acompanhada de mudanças na estrutura escolar (tanto físicas como pedagógicas) e de um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, a situação do regime no município seria outra.

A formação docente também é uma possibilidade, pois será através dos professores que qualquer mudança educacional alcançará êxito. Nas escolas que continuam com o regime, algumas demonstraram que estão abertas para discutir, reavaliar e repensar o regime, pois vêem no RPC a possibilidade de oferecer uma boa educação e incentivo para seus alunos. Todavia, se isto não acontecer, acredito que a maioria das escolas irá abolir o regime na primeira oportunidade.

Por fim, a fala de uma professora sintetiza a situação do RPC no município, talvez remeta ao que muitos professores e profissionais da educação pensam sobre o mesmo:

A progressão continuada existe como paliativo para amenizar outros problemas que existem de ordem ideológica e política. É mais uma ação que como se apresenta não resolverá e ou criaremos um outro nome, juntamente como uma nova ideologia de governo [...] (QP1 da Escola N).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"A gente vai contra a corrente
até não poder resistir
na volta do barco é que sente
o quanto deixou de cumprir".*

(Roda Viva – Chico Buarque)

As informações levantadas com esse estudo apontaram que as mudanças propostas pelo RPC e que, aparentemente, trariam mais qualidade para o ensino oferecido em nossas escolas, foram o centro da polêmica em relação à adoção do regime e que resultou na resistência dos professores, já que, essas mudanças implicam na necessidade dos professores reverem a sua prática docente e as concepções que defendem.

Neste estudo, parti do princípio que os professores atuam nos espaços escolares movidos por um saber construído a partir da sua formação, experiência profissional e, principalmente, nas suas decisões, criações e improvisos diários da prática pedagógica. Este contexto particular do trabalho docente representa que, dentro da sua sala de aula, o professor tem autonomia para decidir o que ele acredita ser o melhor para seus alunos.

Ressalto, também, que toda mudança vem acompanhada de dúvidas, inseguranças e desacomodação. E, o RPC representa uma ruptura em um regime seriado e com uma escola construída a partir de concepções legitimadas há mais de um século. Envolve uma profunda mudança na cultura escolar.

Neste sentido, acredito que o sucesso de uma reforma educacional só se efetivará diante da existência de condições objetivas de trabalho, tais como: horário destinado para o planejamento da prática pedagógica, material didático-pedagógicos, salários condizentes, formação de professores, entre

outras. Caso contrário, as mudanças em vez de trazerem benefícios trarão a insatisfação, resultando na resistência dos professores. E, foi esta a situação constatada no município com a implantação do RPC.

As mudanças suscitadas pelo RPC, na grande maioria, dizem respeito à prática avaliativa do professor e, conseqüentemente, a sua prática pedagógica.

A adoção dos pareceres descritivos permitiu que os professores refletissem sobre outras formas de avaliar além da prova. Porém, a presença da nota ainda existe. Até porque a nota exerce um fascínio sobre os alunos e dá aos professores o controle sobre as atitudes e o comportamento dos alunos. Além do que, é um motivo para os alunos estudarem.

Outra mudança polêmica foi a não-reprovação do aluno, que divide opiniões. Muitos acreditam que a não-reprovação ajuda o aluno em relação à auto-estima, no seu progresso, etc. Outros, porém, defendem que há casos em que o aluno deve ser reprovado e que essa medida está dificultando o trabalho em sala de aula, pois os alunos estão com muitas lacunas de aprendizagem.

Diante destas situações o trabalho em sala de aula está sendo prejudicado. Uma vez que os professores tiveram que implantar essas mudanças, mas não houve, paralelamente, alguns ajustes da própria estrutura escolar.

Toda ação tem uma reação. E a reação dos professores com a implantação do regime foi de resistência. Resistência não em relação à proposta do RPC, mas no sentido de que não estavam satisfeitos com a forma com que o regime chegou às escolas.

Essa situação implica em uma necessidade urgente dos professores serem ouvidos. Caso contrário nenhuma mudança se efetivará com sucesso nas escolas.

Contudo, a adoção do RPC fez com que os professores repensassem muitas de suas atitudes. Os professores estão conscientes de que algumas mudanças propostas pelo regime são benéficas para a aprendizagem do aluno, dando indícios de que o Regime, desde que implantado a partir de bases sólidas, pode ter sucesso.

Retomo que a resistência dos professores já existia antes do regime ser implantado, as mudanças que o acompanharam agravaram essa situação, pois os professores sentiram-se despreparados para lidar com situações que eles desconheciam. Além do que, essas mudanças também envolvem uma outra postura em relação a concepções de escola, educação e conhecimento que os professores acreditam.

Assim, este estudo pretendeu trazer o RPC para o centro das discussões, a partir das vozes dos professores. O ponto de partida foi a construção de um panorama sobre o regime, procurei trazer as bases que sustentam e argumentam a favor do regime.

A implantação do RPC apresenta muitas contradições: entre o oficial - o que é pensado e o que é proposto - e entre o que é praticado nas escolas. Inicialmente, trata-se de uma política que, oficialmente, prevê o acompanhamento e a continuação do aluno em sua escolarização. Na realidade, não garantiu tais pré-requisitos.

O que vem sendo praticado nas escolas é um *disfarce* de RPC. E isso, principalmente, porque os professores, coordenadores pedagógicos, enfim a escola como um todo, vêem o regime como um “remédio” que está retardando, camuflando uma doença mais grave. Esse remédio não está tratando da doença, mas sim, causando muitos efeitos colaterais que não são benéficos para a saúde da educação brasileira.

O regime foi proposto com o intuito de amenizar o fracasso escolar - repetência e evasão escolar – porém, ainda há uma questão que incomoda: as crianças estão sendo aprovadas, mas estão aprendendo?

O RPC trata-se de uma política educacional que focaliza o fracasso e não o sucesso escolar, pois a maior preocupação dos professores é o que fazer com os alunos que estão avançando, mas também estão acumulando dificuldades. Experiências em outros Estados mostram que os alunos estão chegando a 8ª série do EF cometendo erros graves de ortografia.

Outro aspecto notado é que o regime agravou a exclusão escolar. Os alunos que freqüentam as TP são marginalizados. Inconscientemente os professores não acreditam que esses alunos vão conseguir progredir, a

imagem que se tem desses alunos é que eles já estão fadados ao fracasso, que é uma questão de tempo, o regime só está retardando algo inevitável.

Tentar acabar com a “cultura da repetência” sem enfrentar um conjunto de fatores que participam dessa cultura só irá desqualificar ainda mais o ensino público, uma vez que os alunos estão sendo aprovados de forma precária.

É inevitável afirmar, que no contexto das escolas estaduais de Santa Maria, muitos alunos foram aprovados sem ter as mínimas condições. Essa situação serviu de alerta para os professores repensarem quais as condições que estão aprovando esses alunos. E foi este o argumento sustentado pelas 02 escolas que optaram por retirar o regime.

Com certeza, esse fator influenciou a decisão dos professores de tais escolas. Mas acredito que a resistência ao regime ocupa lugar de destaque nessa decisão. Vale frisar que no caso do, a resistência dos professores estava vinculada à implantação pelo Estado, no papel de 8ª CRE, e não a proposta em si.

Muitos professores viram as mudanças propostas no regime como benéficas para a escola e, principalmente, para o aluno, o que eles discordam é como o regime foi implantado nas escolas, sem o oferecimento de cursos para os professores, infra-estrutura da escola e esclarecimentos para os pais que, simplesmente, sabiam que os filhos não seriam mais reprovados.

Outra questão é a ausência de espaços coletivos de reflexão docente. As escolas destinam um horário para reuniões pedagógicas, mas essas não são suficientes para que os professores das TP e os das turmas regulares troquem informações sobre os alunos comuns. O regime implica num trabalho docente coletivo, pois os alunos vão sendo aprovados e os professores precisam trocar as informações sobre estes alunos, para poder atendê-los em suas necessidades.

Outro ponto interessante que este estudo revelou foi o distanciamento da família da vida escolar dos filhos. Este ponto não foi muito explorado no decorrer da dissertação, mas a ausência da família foi apontada pelos professores como um dos problemas para os alunos não progredirem.

A experiência da pesquisa de campo revelou informações que dão uma idéia geral da situação do RPC. Todavia, trouxe muitas dúvidas e a certeza que foi dado um primeiro passo em relação a um estudo maior.

Ao entrar em contato com a realidade da escola pública pude constatar (na verdade me certificar de algo que é obvio) que a situação das nossas escolas é precária. Precária no sentido que faltam condições materiais, que falta vontade pública de mudar essa situação e falta vontade dos professores de provocar um desequilíbrio.

É claro que os professores não estão satisfeitos com essa condição de trabalho (o ano letivo de 2006 iniciou com uma greve do magistério), nada favorável a uma proposta como o RPC, que exige que os professores tenham tempo para observar, registrar o progresso do aluno, trocar informações com os colegas, enfim, estudar. E esse tempo os professores não estão tendo, nem salários que permitam que eles façam uma pós-graduação, que comprem um livro, que assistam a uma peça de teatro.

Essa situação nos diz que é difícil questionar o porquê da resistência em relação ao RPC, mas também não dá para desconsiderar a hipótese de que estes professores estão acomodados.

Neste sentido, o RPC torna-se mais uma proposta que chegou a nossas escolas de forma imposta e como uma proposta educacional do governo vigente. A educação pública brasileira precisa de um plano educacional contínuo, que não seja mudado a cada novo governo que assume.

Por fim, este estudo trouxe-me mais indagações, questionamentos e dúvidas não só sobre o RPC, mas também sobre as mudanças educacionais, que são necessárias, mas antes de serem implantadas devem ser muito bem planejadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABROMOWICZ, Mere. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: UNESP, 1999. p. 155-164.

BADEJO, Maria Lúcia. Acabou a reprovação. E agora? In: BADEJO, Maria Lucia. Pátio Revista Pedagógica, ano VII, n. 25, fev/abr. 2003. p. 40-43.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá et al. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Cadernos de Pesquisa, n. 114, São Paulo, nov. 2001. p. 49-88.

BAPTISTA, José Afonso. Aprender por medida. Porto, Portugal: Porto, 1999.

BERTAGNA, Regiane Helena. Progressão continuada: limites e possibilidades. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, Brasília, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Progressão Continuada: questões teórico-práticas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: UNESP, 1999. p. 165-177.

CHAVES, Sandramara Matias. A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-28.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org). Avaliação da aprendizagem escolar. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 13-26.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: GOMES, Valdir. Educação & Sociedade, v. 25, n. 86, Campinas, SP, abr./2004. p. 131 – 170.

_____. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos – espaços na escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. 27^a Reunião Anual da ANPED, 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu/MG.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A. 1999. p. 29-49.

GIL, Antônio C. Métodos e técnicas da pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDEMBERG, Mirian. A arte de pesquisar. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. A progressão continuada e a inteligência dos professores. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Novo governo. Novas Políticas? 26^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 5 a 8 de outubro de 2003, Poços de Caldas, MG. (Cd-rom).

HOFFMANN, Jussara. Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-33.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. In: INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 79, n. 192, 1998. p. 16-29.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre/: Artmed, 2001. p. 35 - 54

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche (orgs.). Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

NEUBAUER, Rose Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? Artigo da SEE, São Paulo, 2001. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 10 set. 2003.

_____. Fala, mestre! In: CIVITA, Fundação Vitor. Revista Nova Escola, ano XIX, n. 178, 2004. p. 20-22.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. In: VIANNA, Heraldo Marelím. Estudos em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul/dez, 1998. p. 7-11.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAVAGNI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Progressão continuada: discurso de professores de ciências. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Novo governo. Novas Políticas? 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 5 a 8 de outubro de 2003, Atas... Poços de Caldas/BRA.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social – métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação e Desporto. Parecer 740/99. Porto Alegre, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação da aprendizagem formadora/Avaliação formadora da aprendizagem. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (orgs.). Formação do educador e avaliação educacional – avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: UNESP. 1999. p. 141-154.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUSA, Sandra M.Z.L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). Avaliação da aprendizagem escolar. 7. ed. Campinas, SP: Papirus. 2000. p. 27-49

SOUSA, Sandra M.Z.L. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete. Revista Pro-posições. Campinas, SP, v. 09, n. 3(27), p. 84-93, nov./ 1998. p. 84-93.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDESZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata, PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991–2002): um estudo introdutório. In: CARVALHO, Marília Pinto de. Educação & Pesquisa, v. 30, n. 1, São Paulo, jan/abr. 2004. p. 51 - 72.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. In: CARVALHO, Marília Pinto de. Educação e Pesquisa. v. 30, n. 01, São Paulo, jan/abr. 2004. p. 31-50.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas: (2004). Série ou ciclo – dilemas na organização da escola. In: ROMONOWISKI, Joana Pauline, MARTINS, Pura Lúcia Oliver, JUNQUEIRA, Sérgio R.A. (orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, a aula nas ciências naturais e exatas, aula nas letras e artes. XII ENDIPE, Curitiba: Champagnat. v. 4. p. 209 -222.

DESPRESBITERIS, Lea. 'Avaliação da aprendizagem – Revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org). Avaliação da aprendizagem escolar. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 51 - 79

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A.

FRANCO, Creso, BONAMINO, Alicia. Iniciativas Recentes de Avaliação da Qualidade da Educação no Brasil. In: FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 15 – 28.

FRANCO, Creso, FERNANDES, Claudia; BONAMINO, Alicia. Avaliação na escola e avaliação na educação: possibilidades de desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 167 – 187.

FREITAS, Luiz Carlos de. A “Progressão Continuada” e a “Democratização do ensino”. In: LIBANEO, Jose Carlos, CHAVES, Sandramara Matias, TIBALLI, Elianda (orgs.). Igualdade e diversidade na escola. XI ENDIPE, 26 a 29 de maio de 2000.

_____. Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo. 4 ed. Lisboa: Porto, 1994.

_____. A avaliação a serviço dos alunos: utopia ou realidade? In: BADEJO, Maria Lucia. Pátio Revista Pedagógica, ano VI, n.22, jul./ago. 2002. p. 22–26.

_____. Por uma avaliação mais inteligente. In: BADEJO, Maria Lucia. Pátio Revista Pedagógica, ano VII, n. 26, maio/jul., 2005. p. 10-13.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

_____. Avaliação: mito & desafio. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo’. In: CARVALHO, Marília Pinto de. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set/dez./2004.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga Avaliação escolar. In: BADEJO, Maria Lucia. Pátio Revista Pedagógica, ano VII, n. 26, maio/jul. 2005, p. 15-18.

LUNA, Sergio Vasconcelos. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo. EDUC, 2002.

MARCHESI, Álvaro. Avaliação das escolas e mudança educacional. In: BADEJO, Maria Lucia. Pátio Revista Pedagógica, ano VII, n. 26, maio/jul. 2003. p. 48-51.

MARCHESI, Álvaro. Fracasso escolar e avaliação dos alunos. In: BADEJO, Maria Lucia. Pátio Revista Pedagógica, ano IX, n.34, maio/jul./2005. p. 60-62.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa social – teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU. s/d.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. In: ARAÚJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. Teoria e Pesquisa, v.20, n.1, Brasília, jan/abr. 2004. p. 77-85.

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Mônica Gather (orgs.). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Neuza Bertoni. Avaliação da aprendizagem como prática avaliativa. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, as aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes. Curitiba: Champagnat. Anais do XII ENDIPE, V.3. 2004. p. 119-132.

PUGLISI, Maria Laura, FRANCO, Barbosa. Análise de conteúdo. 2 ed. Brasília: Líber, 2005.

SANTOS, Nilcéia L.L. dos. Aceleração da Aprendizagem. In: SILVA, Eurides B. da. A educação básica pós – LDB. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 167 – 187.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano. In: BADEJO, Maria Lucia. Pátio Revista Pedagógica, ano VII, n. 26, maio/jul. 2005. p. 19 - 23.

ZAGURY, Tânia. O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - Lista com o nome e endereço das Escolas da REE de Santa
Maria

ANEXO B - Quadro de tabulação das informações dos documentos
escolares

Documentos escolares - caracterização

Categorias		Características gerais dos documentos escolares
Características gerais dos documentos		- processo de reavaliação. Esta reavaliação implica na necessidade da escola acompanhar as mudanças que ocorre na comunidade, na sociedade e de repensar os procedimentos adotados visando à aprendizagem do aluno;
Organização escolar	Papel da escola	- oferecer ao aluno uma formação consciente e crítica sobre o seu papel na sociedade; -oferecer um ensino de qualidade; -oferecer um processo de formação integral do cidadão; - oferecer meios para recursos para a formação de profissionais polivalentes, alertas e curiosos.
	Objetivas da escola	- melhorar o ensino oferecido; - diminuir as taxas de evasão e repetência; - a necessidade dos conteúdos estarem vinculadas às realidades dos alunos; - a formação continuada dos professores, com o intuito de atualizar o corpo docente; - incentivar a participação dos pais na escola; - organizar os espaços escolares e consertar eventuais problemas da estrutura física das escolas; - detectar e solucionar, previamente, problemas de aprendizagem dos alunos; - trabalhar com a heterogeneidade dos alunos; - motivar os alunos.
	Necessidades da escola	- o desenvolvimento pleno do aluno: aquisição de conhecimentos básicos na sua vida – profissão, formação de um pensamento crítico e respeito a diversas culturas e valores; - trabalhar interdisciplinarmente; - capacitar e atualizar os professores; - implantar diversos projetos que atendam as necessidades da comunidade escolar; - atualizar o acervo da biblioteca escolar; - combater o trabalho infantil; - reavaliar constantemente as propostas dos PPP.
	Proposta curricular	- a escolha dos conteúdos deve partir da realidade dos sujeitos; - dialogicidade; - seleção de conteúdos significativos nas diferentes áreas do saber; - temas geradores, projetos, eixos temáticos e interdisciplinaridade; - possibilite que o aluno estabeleça relações entre os conhecimentos científicos e as necessidades sociais; - deve ser construído de forma interdisciplinar; - planejamento coletivo dos professores; - regime seriado.

Categorias		Características gerais dos documentos escolares
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - avaliação diagnóstica, contínua e constante, compreendendo três aspectos: a escola, o processo educativo e o aluno. - atendimento diferenciado aos alunos multirepetentes; - estudos paralelos de recuperação; - avaliação a serviços do processo de ensino/aprendizagem, visando o crescimento do aluno e a reflexão da prática pedagógica por parte dos professores; - classes de aceleração para as séries iniciais; - pareceres descritivos; - o processo avaliativo está em constante processo de reavaliação; - objetiva o SER, SABER e o FAZER; - diversificar os instrumentos de avaliação; - ter critérios para avaliar o desenvolvimento do aluno.
	Regime de Progressão Continuada	<ul style="list-style-type: none"> - regime de progressão nos estudos: continuada para as séries iniciais do ensino fundamental – 1ª a 4ª série; - turmas de progressão em turno inverso para os alunos com dificuldades; - avaliação constante; - plano de trabalho coletivo.

ANEXO C - Modelo do questionário aplicado aos professores de anos
iniciais das escolas da REE que adotaram o regime de progressão
continuada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) professor(a)

Inicialmente, gostaria de agradecer sua colaboração em dispor uma parte do seu tempo para responder a este questionário.

Com este instrumento de pesquisa pretendo dar andamento à pesquisa intitulada: A Progressão Continuada e suas implicações na organização escolar, tendo a orientação do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan e vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Uma melhor compreensão sobre como os professores vêem a adoção do Regime de Progressão Continuada contribuirá significativamente para o andamento desta pesquisa. Por isso, sua participação é de fundamental importância.

Obrigada

Daiana Braga Pereira

I Parte – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.

Escola:.....Função:.....

2. Qual a sua formação acadêmica?.....

3. Tem algum curso de pós-graduação? Qual(is)?

4. Há quanto tempo atua no magistério?

5. Em que série você dá aula atualmente?

II Parte - INFORMAÇÕES SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA

6. O que você entende por Progressão Continuada?.....

.....

.....

.....

7. A Progressão Continuada foi implantada com que propósito na sua escola?.....

.....

.....

.....

8. Em que medida esses propósitos estão sendo alcançados?

.....
.....
.....

9. Você percebe mudanças na sua prática docente após a implantação da Progressão Continuada? Poderia comentá-las?.....

.....
.....
.....

10. Que procedimentos você utiliza para avaliar seus alunos? Poderia comentá-los?.....

.....
.....
.....

11. Houve mudanças na sua forma de avaliar após a adoção da Progressão Continuada?.....

.....
.....
.....

12. Que dificuldades você encontrou com a implantação da Progressão Continuada?

.....
.....
.....

13. Quais sugestões você daria para sanar essas dificuldades apontadas por você?.....

.....
.....
.....

14. Você concorda com a implantação da Progressão Continuada? Por quais motivos?.....

.....
.....
.....

15. Que alterações na organização escolar foram necessárias para a adoção da Progressão Continuada?

.....
.....
.....
.....

16. Quais os encaminhamentos dados para o trabalho com os alunos que apresentam dificuldades?

.....
.....
.....
.....

17. De que forma esses alunos estão superando essas dificuldades? Comente?

.....
.....
.....

ANEXO D - Roteiros utilizados nas entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica e com as professoras das turmas de progressão da Escola G

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro das entrevistas com as professoras das turmas de progressão

1. Você trabalha a quanto tempo com turma de progressão? Foi uma opção sua?
2. Como você avalia o seu trabalho pedagógico nestas turmas? Qual a principal diferença com uma turma regular?
3. O que você entende por avaliação escolar? Quais os objetivos e funções da avaliação escolar?
4. Como você planeja a avaliação desses dos alunos que freqüentam as turmas de progressão?
5. Como essas turmas são constituídas? Quais são os encaminhamentos?
6. Quais são as dificuldades que você enfrenta ao avaliar esses alunos?
7. Você faz reuniões com a professora regente sobre a aprendizagem dos alunos encaminhados a turma de progressão?
8. Você acha que as atividades nas turmas de progressão estão contribuindo para a aprendizagem dos alunos? Nota-se progressos? Por quê?
9. Os alunos que apresentam um desempenho satisfatório podem ser dispensados das turmas de progressão em qualquer época do ano letivo?
10. E os alunos que não apresentam um desempenho satisfatório, quais são encaminhamentos?
11. O que é progressão continuada?
12. Como você vê a progressão continuada na escola? Qual papel ela desempenha?
13. Como a escola tem se organizado em função da progressão continuada?
14. Você considera essa mudança positiva ou negativa? Por quê?
15. Houve a participação da comunidade (pais e alunos) na implantação da progressão continuada? Comente?
16. A partir da sua experiência com a progressão, que balanço você faz do regime?
17. Favor ou contra? Por quê?

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

- Roteiro da entrevista com a coordenação pedagógica

1. A quanto tempo você é coordenadora pedagógica?
2. O que você entende por avaliação escolar? Quais os objetivos e funções da avaliação escolar?
3. O que é progressão continuada?
4. Por qual motivo a escola optou pela progressão continuada?
5. Como você vê a progressão continuada na escola? Qual papel ela desempenha?
6. Como a escola tem se organizado em função da progressão continuada?
7. Quais foram às medidas legais e/ou orientações da 8ª CRE para a adoção do Regime?
8. Houve a participação da comunidade (pais e alunos) na implantação da progressão continuada? Comente?
9. Em relação a prática docente, após a adoção do Regime, houve mudanças?
10. Como os professores estão trabalhando a questão da não-reprovação dos alunos?
11. E a mudança para os pareceres descritivos? Existe dificuldades?
12. A partir da sua experiência com a progressão, que balanço você faz do regime?
13. Favor ou contra? Por quê?

ANEXO E - Quadro de tabulação das informações dos questionários