

UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO
Mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas

Daniel de Brito Júnior

**PROGRESSÃO CONTINUADA E POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS: ESTUDO INTERDISCIPLINAR DA REALIDADE
EDUCACIONAL DE FRANCISCO MORATO/SP**

São Paulo
2018

Daniel de Brito Júnior

**PROGRESSÃO CONTINUADA E POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS: ESTUDO INTERDISCIPLINAR DA REALIDADE
EDUCACIONAL DE FRANCISCO MORATO/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Santo Amaro – UNISA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.
Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane de Alcântara Teixeira.

**São Paulo
2018**

Brito Júnior, Daniel

Progressão Continuada e políticas públicas educacionais: estudo interdisciplinar da realidade educacional de Francisco Morato/SP / Daniel de Brito Júnior. – São Paulo, 2018 103 F.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências humanas) – Universidade de Santo Amaro, 2018

Orientador(a): Profa. Dra. Eliane de Alcântara Teixeira.

Políticas públicas educacionais. 2. Progressão continuada. 3. Ciclos.

I. Profa. Dra. Eliane Alcântara Teixeira, orient. II. Universidade de Santo Amaro
III. Título

Daniel de Brito Júnior
Progressão continuada e políticas públicas educacionais:
estudo interdisciplinar da realidade educacional de Francisco
Morato/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas. Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane de Alcântara Teixeira

São Paulo,.....de.....20.....

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Eliane de A. Teixeira - UNISA

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Fontana Baseio – UNISA

Prof. Dr. Luís Fernando Santoro -USP

Dedico esta pesquisa à minha esposa Angela, companheira, pelo incentivo e apoio em minhas decisões.

Aos meus pais Daniel (in memoriam) e Zelita.

Kaique, Larissa, Geovanna e Alana.

Aos meus irmãos pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dra. Eliane, pelo acolhimento, dedicação e motivação.

A todos os professores da Pós-Graduação em Ciências Humanas da UNISA, em especial aos professores Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio (Dora) e Dr. Paulo Fernandes de S. Campos pelos apontamentos pertinentes no processo de qualificação.

À gestão da E.E Jd. das Rosas pela disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

À gestão da EMEF Vanda Terezinha Nalin pela acolhida.

Aos professores Adriano, Waldenória, Cleonice e Solange.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada com abordagem qualitativa e referencial teórico-metodológico, aborda o tema da política pública educacional denominada progressão continuada. O objetivo da pesquisa foi investigar que significados que tal política tem assumido no cotidiano escolar, em especial no município de Francisco Morato-SP uma vez que, após a implantação do regime de escola em ciclos, no Estado de São Paulo, ela carece de reformulações no cotidiano escolar na prática docente, na metodologia e na avaliação dos conhecimentos dos alunos, além de necessitar de formação docente continuada e acompanhamento familiar constante. Em primazia foi realizado o levantamento da literatura sobre o tema da progressão continuada, o estudo da Legislação Federal e Estadual vigente, dos documentos oficiais e dos sítios oficiais da APEOESP e Secretaria de Estado da Educação-SP referentes ao tema, em seguida buscou-se a coleta de dados estatísticos das Unidades Escolares, Atas de reuniões e de Conselhos de Classe. O trabalho amparou-se nos estudos sobre a escola em ciclos e progressão continuada, realizadas por Luiz Carlos Freitas, Arcas, Jefferson Mainardes, Bertagna, e outros. Dentre as considerações finais desta pesquisa podem-se apreender três proposições bastante relevantes para a discussão sobre o significado da temática. Primeiramente, apesar da implantação e vigência da progressão continuada no ensino fundamental, existe um distanciamento entre a Legislação e a prática docente. Desta maneira, surgiu um ensino híbrido pautado nos modelos de escola em ciclos e escola seriada, a retenção de alunos praticamente desapareceu, continuou existindo somente por meio do limite de faltas e no final dos ciclos. Por outro lado, no que se refere aos níveis de proficiência dos alunos, os dados coletados e analisados de promoção, não promoção e SARESP, mostrou que ocorreu pouca evolução.

Palavras - chave: Políticas públicas educacionais. Progressão continuada. Ciclos.

ABSTRACT

The objective of the research carried out in this master dissertation aimed to examine the subject of educational public policy, in its cut of system of continuing progression. It also aimed to investigate such policy meaning in everyday life of public schools, focusing in the municipality of Francisco Morato, Estate of São Paulo. It was observed that since the implementation the school's system cycles, the need of the reformulation in the education's daily practices, starting it in teaching practice, methodologies and student's progress valuations, together with the need of continuing teachers training and constant family support. The literature that supported these studies and researches about continuing education system had as its central axis in the Federal and State Legislations in force. The documents pertinent to the researched topics were obtained from the official sites of APEOESP and the State Secretariat of Education of São Paulo. After the primary research phase was followed by collecting statistical data from the ATA School Units of meetings and of Class Councils. The work was based on in the studies carried out by schools that adopted the continuing method of cycles by the researches: Luiz Carlos Freitas, Arcas, Jefferson Mainardes, Bertagna, and others. Among the final considerations about the research findings were highlighted three relevant propositions to open the discussion about the importance of the theme. First, in spite of the implementation and validity of the continuing progressive education in elementary school there is a gap between the Legislation and the teaching's practice – that means, a hybrid teaching method emerged based on the models of cycles and serial school; the students retentions practically disappeared, continuing to exist only through the limit of absences, and at the end of the cycles. By other hand, regarding the levels of student proficiencies, the data collected by SARESP showed that occurred low learning progress.

Keywords: Public educational politics. Continued progression. Cycles.

Lista de Quadros

Quadro1- Perfil predominante da população de até 3 anos que não frequenta creche.....	39
Quadro 2- Perfil predominante da população de 4 e 5 anos que não frequenta escola.....	43
Quadro 3-Número de alunos aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a escola e taxa de aprovação, reprovação e abandono, no Ano Inicial do Ensino Fundamental, por ano – Brasil.....	47
Quadro 4- Taxa de aprovação, reprovação e abandono, no Ano Inicial do Ensino Fundamental, Zonas Rurais e Urbanas, por ano e dependência administrativa – Brasil.....	48
Quadro 5- Responsáveis presentes nas reuniões bimestrais total/porcentagem.....	76

Lista de Tabelas

Tabela 1: Taxa de promoção corrigida, em percentagem.....	80
Tabela 2: Taxa de promoção em porcentagem ano/série.....	81
Tabela 3: Taxa de não aprovação, em percentagem.....	83
Tabela 4: Taxa de não aprovação em porcentagem.....	83

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

APEOESP - sindicato dos professores do ensino Oficial do Estado de São Paulo

CA - Ciclo de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização

CEC - Conselho Estadual de Educação

CF - Ciclos de Formação

CPTM - Companhia Paulista de Trens Metropolitanos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

NEE's - Necessidades Educacionais Especiais

PA - Promoção Automática

PEA - População Economicamente Ativa

PIB - Produto Interno Bruto

PR - Pedagogia da Repetência

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARA Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUS - Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
I A PROGRESSÃO CONTINUADA.....	22
1. A progressão continuada como política pública educacional	23
2.A implantação da progressão continuada	32
3. Acesso e permanência na educação	38
4. Análise econômica, social e psicológica da retenção.....	49
II O DOCENTE E A PROGRESSÃO CONTINUADA	52
1. Métodos e práticas da avaliação na progressão continuada.....	52
2. Análise curricular Ciências Humanas e progressão continuada.....	54
3. A prática docente no contexto da progressão Continuada e interdisciplinaridade	56
4. Formação docente, progressão continuada e interdisciplinaridade	64
III A PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE FRANCISCO MORATO	71
1.A realidade sociocultural dos alunos de Francisco Morato.....	74
2. Progressão continuada na realidade educacional	75
3. A progressão continuada no cotidiano escolar	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS.....	98
Anexo – A Conteúdos curriculares Ciências Humanas Ensino Fundamental Anos Finais.....	98

INTRODUÇÃO

Quando ingressei na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, no ano de 2011, foi possível perceber o descontentamento a respeito do nível educacional dos discentes ao concluírem o Ensino Fundamental, perceptível em alguns discursos de alunos, pais e/ou responsáveis pelos alunos, professores e a gestão pedagógica sobre o sistema educacional paulista. Eles acreditavam que o ensino não correspondia às expectativas da sociedade, que é a de formar um cidadão apto a exercer sua cidadania.

A progressão continuada surge, inicialmente, como a panaceia, capaz de sanar os problemas educacionais, pois combate a evasão e a permanência escolar, a primeira barreira a transpor para uma educação de qualidade e para grande parte da população em idade escolar.

A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo, por meio da Resolução nº 4/98 de 15/01/1998, ocorreu com o intuito de organizar o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I correspondente ao ensino da 1ª a 4ª séries e Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª a 8ª séries. Nessa medida, que atingiu inicialmente milhões de alunos, a possibilidade de reprovação dos alunos no ensino fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo e à frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos ciclos.

Um dos graves problemas da educação eram o acesso e a permanência na escola, por diversos motivos, dentre eles, a escassez de vagas, que distanciavam as crianças da educação escolar. Outro fator, que se tornou barreira, eram os altos índices de repetência (que, no início da década de 1990, era de aproximadamente 22%), afastando os alunos da escola.

A escola em ciclos é um tema que vem sendo abordado por diversos autores nas últimas décadas. Notamos a ampliação dos debates referentes a tal política pública educacional, dentre os quais podemos citar estes autores: Jefferson Mainardes, Luiz Carlos Freitas, Regiane Helena Bertagna etc., que são de extrema importância para os estudos e análises deste tema, uma vez

que tal política causa contestações. Surgem algumas questões tais como as ideias em torno da progressão continuada que são divergentes, e a sociedade não possui um conhecimento exato desta política, ou como nos familiares que creem de forma ser a progressão continuada o motivo da defasagem educacional. Porém, não podemos creditar o sucesso ou o fracasso do sistema educacional paulista somente à progressão continuada. Essa política educacional está longe de ser a solução de todos os problemas da educação, uma vez que ainda não está concluída: ainda passa por mudanças e adaptações necessárias.

A progressão continuada vem romper com a política educacional vigente no Estado de São Paulo até o final da década de 1990, que era a escola seriada. Na escola seriada, o educando ficava retido ou promovido ao final do ano letivo. Com a progressão continuada, o educando tem todo um ciclo de aprendizagem, (que poderá ser de até oito anos), para seu progresso em aprendizagem, quando fica retido se necessário, somente no último ano correspondente ao ciclo e no limite de três vezes.

O objetivo primário da progressão continuada é minimizar a evasão escolar, e superar as taxas de retenção, evitando o desânimo e impedindo que os alunos possam evadir do espaço escolar, o que sem dúvidas prejudica a aprendizagem e gera altos custos ao sistema educacional.

Buscaremos analisar o acesso e a permanência na escola, pois acreditamos que este se torna um dos pilares da progressão continuada. O acesso e a permanência com sucesso a uma instituição escolar produzem, além da sistematização dos temas das diversas disciplinas escolares, socialização e um aluno apto a praticar a cidadania. A construção de uma sociedade democrática e justa depende da oferta da educação básica com qualidade, garantindo a permanência de todos na escola.

A história da educação no Brasil revela um déficit com a camada menos favorecida, pois é notório que a oferta de ensino sempre tratou de excluir a maioria da população brasileira.

Em um país em desenvolvimento como o Brasil, existem necessidades emergentes. A própria sobrevivência é uma delas e no seio familiar surge desde cedo a preocupação com o trabalho, visando ao aumento da renda familiar, deixando a educação como segundo plano.

É sabido que escola está longe de ser a solução para os problemas da sociedade, porém, ainda é o principal meio de combate às desigualdades sociais. A educação no Brasil é universal e gratuita, tornando uma escola que em teoria busca abranger as crianças em idade escolar.

A retenção será aqui discutida no campo pedagógico e psicológico. Por parte do Estado, um aluno retido gera altos custos tanto com professores, materiais, alimentação etc. Esse custo anual os governantes necessitam evitar, porém é necessário encontrar caminhos. Para o aluno e seus familiares, a retenção gera insegurança e a sensação de incapacidade por não conseguir acompanhar seus pares.

Como os principais obstáculos para o sucesso educacional sempre estiveram centrados na questão do acesso e permanência, sempre se pensava em especial na avaliação que foi denominado de Pedagogia da Repetência, ou seja, uma exclusão forçada dos alunos, pois a escola fazia-os sentirem-se incapazes de continuar a frequentá-la, ao passar por uma avaliação que trazia em si o intuito de excluir.

A implantação da progressão continuada surge inicialmente como um projeto, capaz de sanar os problemas educacionais, pois se acredita que esta é capaz combater a evasão, a primeira barreira a transpor para uma educação de qualidade e grande parte da população em idade escolar.

A avaliação, que é parte integrante e fundamental no sistema educacional, necessita de adequações visando um período mais longo, considerando como o aluno poderá progredir dentro do processo educacional. A avaliação no contexto da escola em ciclos assume um papel formativo e não mais quantitativo, como nos modelos de ensino anteriores, tornando necessárias modernizações neste segmento. A educação é um movimento

constante de mudanças, modernização e evolução. Se existe o objetivo imediato de contribuir com a formação do aluno, a educação necessita de aprimoramentos constantes, desde agrupamentos de séries (ciclos) e seriações, até currículos que deveriam buscar uma adequação à realidade social. Para desempenhar com excelência seu papel, o professor necessita de aperfeiçoamentos constantes. Esse aperfeiçoamento favorece o método de avaliação que, no Brasil, passou por diversas práticas: do abuso de poder à falta da própria avaliação.

Uma das questões importantes no processo de avaliação está na condição de avaliar o aluno, utilizando o método sócioemocional, no trabalho interdisciplinar; o quanto mais agregarmos (competência e objetivo) maior a probabilidade de êxito.

A avaliação socioemocional, como o próprio nome sugere, consiste em avaliar o aluno por meio dos fatores sociais e emocionais. No âmbito afetivo, há um maior rendimento nestas competências, como: prestar atenção, sustentar um foco, ter calma, não ser impulsivo, ser destemido, confiante e otimizar recursos internos.

No que se refere aos fatores sociais, observamos se o aluno é capaz de interagir, seguir regras, agir em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição; respeitar o outro, saber argumentar, saber ouvir, valorizar a opinião do outro, valorizar a conduta valorativa do outro.

Pensando numa avaliação meramente conteudista e cumulativa, percebemos a necessidade de uma transformação radical na práxis, avaliando o processo de elaboração da avaliação, levando em conta o planejamento das questões, compreendendo se elas são para aferir o conhecimento ou para dificultar ou facilitar a quantidade, bem como analisar a correção da respectiva avaliação que, sem dúvidas, vem pautada de preconceitos, pois somos seres humanos complexos, com emoções, preconceitos, revoltas etc. Desta maneira, a prática da avaliação informa o que está sobressaindo à avaliação formal.

Porém, o professor, mesmo utilizando muito de forma errônea o método informal, não tem poder de decisão em relação ao conceito final do aluno. Existe uma cobrança exacerbada por parte dos gestores, dirigentes, secretários de educação, e todos os envolvidos no sistema público educacional, para que, ainda que no final de ciclo, o aluno seja promovido para apresentar avanços educacionais à sociedade.

No âmbito escolar, o fator positivo continua sendo o acesso e permanência; em contrapartida ainda observamos o desenvolvimento de competências e habilidades como não satisfatório.

Quanto ao planejamento, pautaremos pela interdisciplinaridade que deverá ser uma aproximação entre as disciplinas escolares, que possuem dificuldades imensas para o trabalho em conjunto; pois vão desde o apego a sua disciplina como sendo uma instituição superior às demais, até mesmo, a falta de conhecimento em relação às demais disciplinas escolares.

Porém, devemos observar que no seio escolar, os professores adaptam as políticas escolares às suas práticas, utilizando seus conhecimentos e experiências adquiridas pela experiência no magistério, para, reformular seu trabalho de acordo com a legislação e seu cotidiano dentro da escola.

O professor precisa ficar vigilante para não praticar meramente as políticas de quem mal entende de educação. No período do planejamento, o docente precisa compreender sua importância na vida do aluno, na escola, na comunidade, na cultura, no crescimento do país, na formação constante do indivíduo, etc., aceitar passivamente imposições também impede o planejamento interdisciplinar.

É de conhecimento de educadores, bem como pesquisadores da área de educação e interdisciplinaridade, que a escola é o reflexo da sociedade. Desta forma, o currículo obrigatoriamente deve ultrapassar a visão restrita de sala de aula. O conhecimento escolar tem como função primordial o desenvolvimento do ser humano e esse desenvolvimento tem que ocorrer

integralmente, pois o ser humano é complexo; não é dividido, mas sim integrador dos conhecimentos, formando um ser complexo.

O currículo interdisciplinar exige da escola um rompimento das práticas anteriormente utilizadas em planejamentos. Esta deve ter uma visão abrangente do entorno escolar, alinhada com tecnologias e comportamentos dos alunos, destemida, entre outras.

O trabalho docente interdisciplinar consiste em transpor barreiras existentes entre as disciplinas, garantido as especificidades de cada uma delas. Portanto a “escola” interdisciplinar deve ser ousada. Sem a ousadia não produzimos interdisciplinaridade e continuaremos a fazer aquilo que ilusoriamente nos traz mais segurança.

O município de Francisco Morato, localizado na grande São Paulo, assim como demais cidades brasileiras, apresenta algumas características que dificultam o processo de ensino aprendizagem. A falta de empresas no local é um desses fatores, pois uma grande parcela de sua população precisa migrar diariamente para os municípios vizinhos, como São Paulo e Jundiaí, para poderem trabalhar.

Por outro lado, observamos que aqueles munícipes que não exercem atividades remuneradas nos municípios vizinhos, têm papel importante na economia local, principalmente na área de serviços.

O deslocamento diário é um dos empecilhos que provoca o distanciamento dos pais de compromissos da escola, descuidando do desenvolvimento de seus filhos, o que causa preocupação; e essa não é uma característica de Francisco Morato, mas sim, de todo o país.

Os familiares, que não traçarem um percurso paralelo ao percurso escolar, influenciam negativamente no desenvolvimento do aluno. Se neste percurso a cobrança e o anseio pelo desenvolvimento forem unilaterais, ou seja, somente por parte da escola, a progressão do aluno torna-se mais lenta.

Essa participação familiar não deve ficar restrita somente aos encontros bimestrais nas reuniões, ou mediante solicitação de

comparecimento, mas sim no cotidiano, fazendo parte das decisões de planejamento, acompanhando os projetos e sugerindo ideias para que o aluno possa ter uma noção de valorização da educação.

Esta pesquisa foi elaborada a partir de análises interdisciplinares, uma vez que a Progressão Continuada foi implantada por meio das políticas públicas, pois a educação está em constante transformação, por meio de práticas, métodos e objetivos. Nesta pesquisa podemos citar algumas disciplinas que contribuíram para esta dissertação: a História e a Antropologia, para citar algumas. Devemos destacar que essa contribuição se faz presente na construção e no cotidiano escolar, além de contida nas orientações curriculares que embasam os conteúdos pedagógicos.

Para estabelecer os limites desta pesquisa, destacamos dois períodos; um é a década de 1990, pois, como a Progressão Continuada foi implantada no Estado de São Paulo ano de 1998, utilizamos este período, dado que já se fazia presente no meio escolar e no discurso de pesquisadores e políticos o anseio de sanar o problema da evasão escolar. O segundo período trata da última década de 2007 até 2016. Este importa por se tratar do momento atual; daí a necessidade de compreender os discursos e resultados obtidos durante a realização desta pesquisa.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que se aproxima da História recente da educação no município de Francisco Morato, que procura explicar como a Progressão Continuada é praticada e os resultados dela nas escolas estaduais do município. Essa construção empírica da realidade busca coletar e reunir evidências concretas, que sejam capazes de reproduzir os fenômenos contidos neste estudo. Para esta dissertação, foi utilizada como estratégia coleta de documentos; foi utilizada a opção por uma abordagem qualitativa na análise dos dados coletados. O corpus aqui tomado como referência qualitativa tem como objetivo apresentar atributos ainda não conhecidos, com a finalidade de perceber o distanciamento entre a Legislação e a prática docente. Parece adequado um

estudo que procura identificar as lacunas existentes entre a política educacional pública e o cotidiano escolar.

Esta pesquisa é constituída por meio de pesquisa documental e bibliográfica, realizada a partir de documentos contemporâneos, bem como de documentos de décadas anteriores à implantação da Progressão Continuada. São utilizados como fontes dados estatísticos e a legislação pertinente ao tema. A justificativa para o uso de documentos é que eles permitem compreender a dimensão das barreiras educacionais, bem como os resultados positivos da Progressão Continuada.

A prática desta metodologia é caracterizada por diversos procedimentos de pesquisa, iniciados com um levantamento da Legislação sobre a Progressão Continuada, que abrange as indicações das escolas em ciclos pela LDB 9394/96, a Deliberação CEE Nº 9/97 que institui o sistema de regime de Progressão Continuada, bem como as recomendações seguintes, tais quais leis, decretos, portarias e resoluções. A pesquisa sobre a Legislação atua como suporte ao estudo dos dados estatísticos coletados nas unidades escolares.

O site do Planalto Federal, na seção da Casa Civil, da Prefeitura Municipal de Francisco Morato e o site da APEOESP, são algumas das fontes selecionadas, pois armazenam diversos conteúdos sobre a Legislação educacional e características pertinentes ao município.

Dos arquivos contidos nas unidades escolares provêm dados sobre evasão, retenção, promoção etc. que permitem acompanhar o desenvolvimento da Progressão Continuada nas escolas públicas de Francisco Morato; do site da Prefeitura Municipal foi possível extrair dados relevantes sobre o município, como sua História e características gerais.

Em paralelo ao levantamento e estudo da Legislação, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a temática Progressão Continuada, a partir do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os termos Progressão Continuada, Políticas

Públicas e Evasão Escolar. Revelou-se a existência de 103 pesquisas associadas aos termos procurados; a análise foi baseada na leitura de resumos das pesquisas encontradas, e com base nos objetivos desta pesquisa, na leitura na íntegra de 46 pesquisas.

Os resultados estão organizados em três capítulos. O capítulo 1, intitulado “A progressão Continuada”, trata da implantação da Progressão Continuada nas escolas públicas estaduais paulistas. Ele está dividido em quatro partes: a primeira discute a necessidade de uma política capaz de sanar com algumas desigualdades existentes na sociedade brasileira; a segunda, como se deu a implantação da Progressão Continuada, e os personagens ausentes desta política; a terceira discute a promoção do acesso e a permanência na educação; a quarta parte, por fim, trata da necessidade de sanar os gastos públicos com a educação, e uma análise sobre as condições sociais e psicológicas que afetam os alunos retidos.

O segundo capítulo é denominado “O docente e a Progressão Continuada” foi também dividido em quatro partes, trata do cotidiano e da prática docente atualmente. A primeira refere-se ao trabalho docente; a segunda faz uma análise sobre o currículo de Ciências Humanas e suas convergências ou divergências com a Progressão Continuada; a terceira busca compreender e analisar como podemos atrelar a política educacional citada e o método interdisciplinar; a quarta parte refere-se à formação docente e à necessidade da interdisciplinaridade.

O terceiro capítulo denominado de “A progressão continuada na cidade de Francisco Morato” propõe-se a demonstrar e analisar os dados que a progressão continuada busca sanar na educação. Está dividido em três seções; a primeira seção apresenta a realidade sociocultural dos alunos e do município de Francisco Morato; a segunda parte busca analisar a Progressão Continuada e suas interferências na realidade educacional dos alunos; a terceira parte, denominada de “A progressão continuada no cotidiano escolar”,

se propõe a investigar e analisar os dados referentes ao objetivo da Progressão Continuada na cidade de Francisco Morato.

I A PROGRESSÃO CONTINUADA

A política pública denominada progressão continuada, instituída nas escolas públicas do Estado de São Paulo em 1998, tem o intuito de permitir aos alunos avanços constantes e sem interrupções durante os ciclos. É considerada por seus defensores uma metodologia pedagógica avançada, pois busca propor uma avaliação constante, cumulativa e contínua.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996)¹, a progressão continuada deveria ser implementada em forma de ciclos, considerando o conhecimento adquirido dentro do ambiente escolar como processo de formação e vivência do ser humano, que, por sua vez, não admite a ideia de interrupção, e sim, de construção deste. Nesse processo, o aluno está continuamente se formando, construindo significados a partir da assimilação e trocas de vivência dos homens e da sociedade.

A ideia inicial do regime de progressão continuada, conforme a LDB, é a contribuição e a oferta no que diz respeito à universalização da educação básica no Brasil, garantindo o acesso e a permanência do aluno no seio da escola. Desta maneira, podemos dizer que o foco da progressão continuada é eliminar a defasagem idade/série, e aumentar a qualidade do ensino público no país.

De acordo com o regime progressão continuada, o aluno é avaliado promovido pelas séries no interior dos ciclos², com a possibilidade de interrupção (reprovação) somente no final do ciclo.

Apesar de ser considerada uma ideia inovadora no país, causa discordância por ser muitas vezes entendida e praticada como aprovação automática dos alunos. No Estado de São Paulo foi implantada sem as mudanças necessárias nos pontos primordiais: pedagógicos, formação dos professores, orientações aos pais e esclarecimentos à sociedade.

¹ LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a uma das principais leis brasileiras que se refere à educação. Foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/1996.

² Os ciclos podem ser formatados da seguinte forma 1º ao 3º ano, 4º ao 6º ano e 7º ao 9º ano.

1. A progressão continuada como política pública educacional

Foi implantada no Estado de São Paulo, por meio da Resolução nº 4/98 de 15/01/1998, com o intuito de organizar o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries e Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries.³ Com essa medida, que atingiu 4.436.407 indivíduos, a possibilidade de reprovação dos alunos no ensino fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo, levando-se em conta também a frequência inferior a 75% em qualquer ano dos ciclos.

A progressão continuada vem sendo analisada por diversos autores nas últimas décadas. Observamos a ampliação dos debates referentes a tal política pública educacional; de fato, faz-se necessário um estudo e análise do tema, uma vez que ele causa controvérsias.

As ideias em torno da progressão continuada são divergentes. Políticos, educadores, pais, alunos ainda não possuem um conceito exato sobre essa política, gerando distorções, tanto nas escolas em sua implantação e prática, como nos familiares, que acreditam ser a progressão continuada o motivo da defasagem educacional. Porém, não podemos creditar o sucesso ou o fracasso do sistema educacional paulista somente à progressão continuada.

Essa política educacional está longe de ser a solução dos problemas da educação paulista, uma vez que ela não está concluída, ainda passa por mudanças e adaptações necessárias.

Acreditamos que seja necessário definir, mesmo que brevemente, o conceito de progressão continuada e algumas de suas implicações.

A progressão continuada foi prevista na Constituição de 1988, incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB,

³Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. A legislação prevê que sua medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal.

instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação – CEE (Deliberação nº- 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEE⁴.

A legislação orienta que:

a progressão continuada permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais ciclos de estudo. Essa medida altera radicalmente o percurso escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nele se movimentam: se antes, ao final de cada ano letivo, aprovavam-se ou reprovavam-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se agora, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos. (SÃO PAULO, 1998 p. 6).

A progressão continuada vem romper com a política educacional vigente no Estado de São Paulo até o final da década de 1990, que era o sistema seriado. Na escola seriada, o educando ficava retido ou promovido ao final do ano letivo. Com a progressão continuada, o educando tem todo um ciclo de aprendizagem, (que poderá ser de até oito anos)⁵, para seu progresso em aprendizagem, ficando retido se necessário, somente no último ano correspondente ao ciclo e no limite de três vezes.

O objetivo primário da progressão continuada é minimizar a evasão escolar, e superar as taxas de retenção, evitando o desânimo e impedindo que os alunos possam abandonar o espaço escolar, o que sem dúvidas prejudica a aprendizagem e gera altos custos ao sistema educacional.

Ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal; ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e o seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos (SÃO PAULO (Estado), 1998, p. 2).

⁴ A secretaria da Educação do Estado de São Paulo é o órgão estadual responsável pelos assuntos relacionados à rede de educação no estado de São Paulo.

⁵ Inicialmente a formatação dos ciclos ficava a critério da Unidade Escolar.

Assim, podemos afirmar que teoricamente a progressão continuada é de extrema importância para o processo de ensino aprendizagem. Na escola seriada existe um tempo limite, um ano letivo, para que o educando possa assimilar todo o processo referente às competências e habilidades e, para o docente, o mesmo período serve para colocar em prática seu método de ensino.

Sendo assim, o tempo é escasso, pois o aprendizado da turma não acontece de modo uniforme, cada um tem suas facilidades, dificuldades, métodos de aprendizagens etc.

O docente, por sua vez, torna-se incapaz de acompanhar o desenvolvimento individual, pois não há tempo suficiente para elaborar atividades singulares, avaliar de forma individual e acompanhar o progresso do educando.

Ainda com base na teoria, a progressão continuada oferece esse tempo ao docente e ao educando, pois o ensino-aprendizagem torna-se linear e contínuo, existindo a possibilidade de acompanhamento com o período letivo mais extenso.

Reportamo-nos a Bertagna para analisar a implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo (2009):

A possibilidade de se discutir tanto os espaços escolares como a questão reprovação e a correção de fluxo apresenta-se de maneira insipiente, não havendo apropriação e participação dos professores na construção da proposta (BERTAGNA, 2008).

Na prática, tal implantação encontra obstáculos, uma vez que os docentes não participaram ativamente dos debates em torno da formulação referente ao texto da progressão continuada, tampouco, de sua implantação. Desta forma, observamos uma distorção da ideia central por parte do profissional da educação devido à escassez de informações, à falta de estrutura, que é um fator importante para a implantação do projeto educacional, e à falta de divulgação para a sociedade, uma vez que esta é a principal beneficiada com uma educação de qualidade.

Para que haja convergências em relação à teoria e à prática, é preciso que ocorram novos debates entre a SEE-SP, profissionais da educação e sociedade como um todo, com o propósito de encurtar esse distanciamento entre teoria e prática, que ocorre no regime de progressão continuada no Estado de São Paulo.

Segundo Sato:

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem é utilizada nas escolas a fins de seleção e classificação, para aprovar reprovar e orientar a organização de turmas com características de desempenhos semelhantes. A implantação do sistema de ciclos com progressão continuada implica importantes transformações que envolvem desde os objetivos básicos do processo de escolarização até as atividades do cotidiano e sala de aula, especialmente as práticas avaliativas. (2007 p. 45).

Como a retenção deverá ocorrer somente ao final do ciclo, devemos garantir que foram esgotadas as possibilidades de avanços do aluno. No período intraciclo algumas medidas deverão ser adotadas, com o objetivo de romper com a avaliação cumulativa e somatória, colocando em prática a avaliação contínua e qualitativa. Mesmo que, seguindo as orientações de avaliações, contidas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo⁶, ainda surgem inquietações, que nos levam a indagar sobre o progresso do aluno e o receio de cometer “injustiças” no processo de avaliação.

A retenção é um momento difícil para o Estado, professores, alunos, familiares e/ou responsáveis pelo aluno. Para os familiares sempre haverá o questionamento sobre a qualidade de ensino público oferecido, pois é costumeiramente cobrada por parte da sociedade.

Já, para o Estado, a retenção gera custos altíssimos, que por sua vez, transfere a responsabilidade da retenção ao docente, o professor, devido diversos fatores; dentre eles o distanciamento compulsório da implantação e a formação referente à Progressão Continuada apresentam dificuldades, pois na

⁶ Criado em 2008, inicialmente como proposta curricular, atualmente é obrigatório o desenvolvimento de seus conteúdos, atualizado a cada quatro anos.

sala de aula não ocorreu o rompimento do ensino seriado para a Progressão Continuada.

Como resultado de uma implantação mal planejada da política educacional, hoje é praticada a aprovação automática, desta forma o professor fica sem o parâmetro avaliativo, passível de cometer “injustiças”.

Para o aluno, resta a frustração e o desânimo de cursar o mesmo ano escolar novamente. Para os familiares e/ou responsáveis pelo aluno, que têm como medida avaliativa apenas as notas atribuídas pelo professor, através de provas, trabalhos, seminários etc. não sabem ao certo quais os critérios para aprovação ou retenção do aluno, gerando desgaste e incertezas sobre o processo de recuperação.

A respeito do processo de avaliação, analisaremos com base no método da interdisciplinaridade no capítulo II.

Segundo Freitas (2003) sobre a escola em ciclos:

A proposta da escola em ciclos questiona a lógica da escola graduada, sua estrutura, organização e finalidades. As limitações mais visíveis da escola graduada são os elevados índices de reprovação, e evasão escolar e os alunos em distorção de idade/série (em decorrência das reprovações, da evasão ou do ingresso tardio na escola). Assim, a escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo de escola graduada. (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não-excludente e não - seletivo. (MAINARDES, 2009 p. 13).

De fato, a escola em ciclos vem questionar a escola seriada, e por diversos fatores mostrou-se mais eficiente para as características do Brasil, em termos de condições sociais distintas, ofertas de vagas nas escolas, permanência, entre outras.

O Brasil, que apresentava uma parcela de sua população em situação de vulnerabilidade, tornava iminentes os altos índices de abandono, evasão e reprovação.

Outro fator, que devemos destacar se refere aos alunos imigrantes, que em sua maioria, são de países vizinhos, mas que carecem de um período maior para assimilar a cultura escolar, métodos, avaliações dinâmicas do cotidiano em sala de aula.

Durante muito tempo observou-se que o modelo educacional era distinto do modelo que a sociedade brasileira necessitava, evidenciando medidas urgentes como a progressão continuada.

Porém é necessário um longo período para que os resultados desta política possam ser descartados ou ampliados.

Sobre o tempo destinado para compreensão dos temas escolares, Tiggemann aponta que:

As classes seriadas/graduadas têm como pressuposto básico o desenvolvimento progressivo dos educandos. Ou seja, para cada série, uma mesma idade e um mesmo nível de desenvolvimento; para cada etapa, um mesmo programa de estudos a ser cumprido. Partindo-se da lógica da homogeneidade, os alunos que não acompanharem satisfatoriamente os conteúdos ministrados, devem repetir a série. (TIGGEMANN, 2010 p. 32).

Seguindo esta lógica, a escola seriada não cumpre com seu papel fundamental, que é de transmitir conhecimentos favorecendo o desenvolvimento humano. O cidadão fica refém de uma educação da qual ele é cobrado, mas que não lhe é oferecido, os meios para alcançar o desenvolvimento cognitivo equivalente aos anos de estudo.

Com um prazo pré-determinado para compreender os conteúdos estabelecidos no currículo, estes conteúdos deverão ser contemplados no prazo estabelecido, uma vez, que, no ano seguinte, novos conteúdos, inseridos no currículo deverão ser assimilados no mesmo período, independentemente se o aluno progrediu no ano anterior.

Caso o aluno não tenha progredido, dificilmente acompanhará o restante da turma, necessitando de recuperação, que deverá ser ofertada dentro da sala de aula juntamente com os demais alunos. Em suma, torna-se difícil, pois,

atender uma turma de dezenas de alunos e simultaneamente acompanhar outra turma com necessidades distintas.

Com o advento da Escola Para Todos, o professor deve aprimorar sua prática, pois uma turma passa a ser heterogênea, incluindo na mesma turma indivíduos com características distintas.

Dentro da composição de uma turma, observamos os alunos NEEs – alunos com necessidades educacionais especiais – estão inseridos também os alunos com necessidades educacionais específicas, que são os alunos que, por problemas sociais, culturais, violência não progridem por meio das metodologias utilizadas pelo professor.

Caso os professores não passem por um processo de formação constante, para trabalhar com um grupo heterogêneo, a escola não surtirá o efeito aguardado, que é o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

Essa lógica de fragmentação dentro da escola não se refere somente aos atendimentos dos alunos, mas também aos conteúdos curriculares. A escola seriada traz a valorização de algumas disciplinas, enquanto outras, vão deixando a entender que são meramente para preencher lacunas.

Enquanto algumas disciplinas fazem parte de projetos e avaliações externas, promovidas pelo Estado, as disciplinas de Arte e de Educação Física, com uma carga horária reduzida, pouco têm de apoio e suporte para promover a aprendizagem dos alunos.

Os alunos, com suas diferentes maneiras de aprender, uns mais rápidos, outros mais lentos, outros necessitam de um tempo diferenciado de aprendizagem. Essa fragmentação curricular, aliada à desvalorização do ensino, deixa o educando em um campo de incertezas.

Para o aluno, fica um ambiente escolar confuso, florescendo o questionamento de como aprender e a necessidade de cursar uma disciplina para a qual não tem aptidão e, ao mesmo tempo, a disciplina é desvalorizada,

tanto pelos docentes, como pelo Estado. (quantidade de aulas distribuídas na carga horária, relatando a desvalorização de disciplinas).

Sobre a aprendizagem Vygotsky dizia:

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Devemos compreender que a aprendizagem é um processo contínuo, sem a ruptura anual, oferecendo ao aluno a possibilidade de êxito no ano seguinte.

Para o aluno a quem for oferecido a possibilidade uma educação sem ruptura, maior a possibilidade de desenvolver suas funções que ainda estão por florescer.

A exclusão pedagógica no ensino seriado ocorre não somente pela falta de empenho ou fator cognitivo, mas se dá na medida em que as políticas públicas não acompanham as necessidades dos alunos. Entender que apenas o professor, ao exercer suas atividades rotineiras de sala de aula, transmitindo o conhecimento adquirido durante a licenciatura é suficiente, é, ao mesmo tempo negar a progressão pedagógica do aluno.

Diversos fatores englobam a aprendizagem, dentre os quais podemos citar o fator cultural e o social, que podem propiciar o desenvolvimento pedagógico. Simultaneamente, esses mesmos fatores podem obstar a aprendizagem do aluno.

Sobre as evidências históricas da escola ciclada, Mainardes afirma:

Essas evidências históricas são fundamentais para se compreender que a ideia de flexibilização da escolarização, já na sua origem, estava estreitamente relacionada às determinações econômicas, civis e classe social. (MAINARDES, 2009, p. 24).

Portanto, a nova organização da escola sugere um olhar mais atento a todos os segmentos da sociedade que no Brasil sempre foi caracterizada pela

desigualdade econômica, cultural, cor/raça e educacional, em que os abastados sempre obtiveram mais oportunidades frente aos menos favorecidos. Atualmente, a escola pública se tornou um espaço que é capaz de receber quase todas as crianças em idade escolar.

Mesmo com essa acolhida, ainda existem dentro do ensino público as distinções econômicas, culturais, regionais e de aprendizagens, denunciando que a progressão continuada foi capaz trazer a criança aos institutos educacionais, mas que o processo de igualdade de aprendizagem ainda está muito distante.

No que diz respeito, a promoção automática, e sua implantação no Brasil, Mainardes reproduz o pensamento do Presidente Kubitschek:

O Presidente Kubitschek (1957) destacando o sucesso da promoção automática em outros países, estabelecendo a relação entre promoção automática e progresso. Para ele, a adoção da promoção automática reduziria seletividade da escola e desperdício de recursos financeiros (MAINARDES, 2009, p. 31).

No Brasil, o ensino em ciclos vem sendo abordado e discutido antes mesmo da LDB 9394/96, haja vista que a falta de acesso e a evasão escolar tornavam a escola um ambiente seletivo, frequentado por uma parcela da população brasileira; dentre essa parcela contemplada com o direito a educação, existiam os retidos ao final do ano letivo. Existiam também aqueles que evadiam do espaço escolar, trazendo aos cofres públicos prejuízos financeiros, e a necessidade emergente de estratégias com o intuito de amenizar tal problema educacional e financeiro.

Financeiramente, os governantes alegavam um desperdício de dinheiro público, embasados na tese, de que um aluno retido – implicando todos os gastos investidos em sua formação como: salário dos docentes, alimentação, transporte, material escolar, uniformes, despesas com a manutenção predial etc. – gera um custo altíssimo, havendo a necessidade de cortar gastos.

Portanto, somente uma escola que promovesse um ensino contínuo seria capaz de amenizar os gastos públicos em educação.

Em se tratando de aprendizagem, os alunos retidos que não evadiam do ambiente escolar, estavam matriculados em turmas heterogêneas, nas quais a faixa etária era incompatível com a dos demais colegas de classe, com idades díspares os interesses também eram díspares.

Segundo experiências visando à adoção de escolas em ciclos no Brasil, destacam-se estas propostas: a Promoção em massa em 1918, a Promoção automática em 1950, a Ciclo Básico de Alfabetização em 1984 e os Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação em meados dos anos de 1992.

Essas experiências serviam principalmente para a equidade etária dos alunos, acreditando que em uma turma em que os alunos possuem a mesma faixa etária, a aprendizagem se dá de maneira mais amena, facilitando o trabalho docente e a compreensão dos alunos a respeito dos temas pedagógicos.

Ainda sobre a implantação dos ciclos na década de 1980, outro fator importante para a progressão pedagógica era o tempo de aprendizagem. Acreditava-se que um ano letivo era insuficiente para o desenvolvimento da aprendizagem, era necessário um ciclo de estudo ofertando todas as condições para que o aluno pudesse avançar. Pois, somente com o ensino ciclado, o aluno e o professor perderiam o temor da retenção.

2. A implantação da progressão continuada

Como os principais obstáculos para o sucesso educacional sempre estiveram centrados na questão do acesso e permanência do alunado na escola, sempre se pensava em especial na avaliação que foi denominado de Pedagogia da Repetência⁷, ou seja, uma exclusão forçada dos alunos, pois a

⁷ Termo atribuído a Sérgio Costa Ribeiro relata a permanência do aluno no ambiente escolar, mas que não se apropria da educação escolar.

escola fazia os alunos se sentirem incapazes de continuar a frequentá-la ao passar por uma avaliação com o intuito de excluir.

A progressão continuada surgiu inicialmente como a política capaz de sanar alguns dos problemas educacionais, pois o combate à evasão e a permanência escolar tornaram-se a primeira barreira a transpor para uma educação de qualidade, para grande parte da população em idade escolar.

Ao implantar a progressão continuada, os professores deveriam trabalhar de forma diferente do regime de escola seriada, em que a avaliação final se dá ao término do ano letivo, simultaneamente com a formação continuada sobre a prática docente; porém exige-se uma atuação em consonância com a proposta oficial e que seja eficaz, no sentido de garantir a aprendizagem e sucesso a todos os alunos. Devido à cobrança exacerbada por meio de avaliações externas, como SARESP⁸ e SAEB⁹, ocorreram dificuldades com o desenvolvimento da progressão continuada.

Ao analisar a implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo, Freitas afirma:

Não se deve fazer experimentos com redes inteiras. As escolas devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nessa decisão. O caso do Estado de São Paulo é o mais grave, já que não só se determinou a implantação da progressão continuada com risco de comprometer a ideia de ciclo. (FREITAS, 2003, p. 70).

Com a recomendação do ensino, em todo o Estado de São Paulo em 1998, toda a rede de ensino passou a utilizar a Progressão Continuada, o que difere em partes da escola em ciclo. No Estado paulista, apenas ocorreu a inserção dos ciclos nas escolas, a Progressão Continuada visando à formação do aluno, ficou traçada de forma paralela.

O que ocorreu foi a junção das séries de ensino, porém esta junção não acompanhou a parte pedagógica, que deveria ser-lhe concomitante. Esta

⁸ Tem por finalidade aferir a situação da escolaridade básica no estado de São Paulo.

⁹ Composto por diversas avaliações externas tem como objetivo diagnosticar o sistema educacional brasileiro.

disparidade, ocorrida na fusão das séries e do conhecimento pedagógico, trouxe a ideia de que os atores da educação (pais, alunos e professores) em nada contribuíram para a discussão e implementação da Progressão Continuada.

Das condições financeiras e sua interferência na escolarização, Souza e Freitas afirmam:

Quanto menor a escolarização dos pais, pior o desempenho do aluno. Não adianta pegar um aluno da escola pública do Jardim Ângela, em São Paulo, que nunca teve um único livro dentro de casa, e querer que ele tenha o mesmo desempenho dos filhos das famílias de leitores desse jornal, que possivelmente já estão na segunda ou terceira geração de ensino superior (SOUZA, 2001 apud FREITAS, 2003, p. 16).

Dentro deste contexto, os alunos inseridos na Progressão Continuada – levando em considerações que em sua maioria são desprovidos financeiramente – não adquiriram conhecimentos suficientes para acompanhar o ano escolar, no qual estão inseridos, gerando diversas consequências a desmotivação, pois não acompanham o rendimento exigido no currículo, que por sua vez, é cobrado do docente.

Considerando a vulnerabilidade das crianças que moram na periferia, como: insegurança, falta de transportes, destituídos de vida saudável, violência doméstica e drogas, a escola torna-se seu único meio de promoção social, necessitando uma política educacional com extrema urgência.

A progressão continuada tornou-se uma ferramenta para facilitar a permanência dos alunos na escola, favorecendo sua ascensão social; entretanto, essa permanência não é bem vista por todos os docentes.

Para os docentes a progressão continuada é uma medida radical, pois o professor, no sistema seriado utilizava do temor da retenção como meio de adquirir ou afirmar sua autoridade.

Essa pseudoautoridade deixa de existir quando não ocorre a possibilidade de retenção ao final do ano letivo, pois o objetivo primário do

aluno e seus familiares é a promoção ao final do ano letivo. Como afirma Freitas.

Não foi o professor quem inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola. Não apenas uma questão de sistema seriado ou não: trata-se de uma concepção de como se organiza todo trabalho pedagógico, a relação de produção de conhecimento e de poder, em resistência de séries é apenas mais um elemento, e não único. Essa lógica escolar é tão comum e corrente, que é dada como certa sem questionamento - o professor não tem poder para mudar - lá é obrigado a trabalhar supondo-a (FREITAS, 2003, p. 30).

A Progressão Continuada, como citado anteriormente, apresentou diversos fatores que contribuíram para sua ineficácia, se não por completo podemos afirmar que parcial. Essa ineficácia que contribui com a exclusão pedagógica. Por conta disso, parte da sociedade credita esta mazela aos professores; porém não foram os professores que inventaram a Progressão Continuada e, acima de tudo, tiveram pouca participação na sua implantação.

Em suma, quando algo acontece de errado na educação, não podemos creditar esse fracasso aos docentes. A instituição escolar funciona de forma hierárquica e as decisões são cumpridas e adaptadas pelos professores.

Sobre o papel dos professores na escola ciclada, Mainardes afirma:

O grande desafio da escola em ciclos é contemplar a diversidade que ingressa na escola, trabalhar com multiplicidades exige formação adequada, o que a ruptura brusca de escola seriada para escola ciclada não foi capaz de oferecer. (MAINARDES, 2009).

As divergências entre teoria e prática são analisadas por Valente e Arelaro, que dizem:

Quando o professor não se identifica com um projeto de mudança, dificilmente ele conseguirá traduzir em sua prática, com coerência, a nova concepção de educação. Ele buscará diferentes maneiras de preservar sua identidade, seu projeto original e suas atribuições, sequestradas por medidas burocráticas. A proposta, por sua vez, estará fadada ao fracasso, se condições efetivas para as mudanças não forem oferecidas. (VALENTE e ARELARO, 2002, p. 13).

As divergências entre os textos que dizem respeito à Progressão Continuada e a prática docente são adaptadas à maneira do professor em sala de aula; concordando ou não com a Progressão Continuada, o docente deveria praticá-la. Ele, de certa maneira, a pratica, porém com adaptações que estão enraizadas no sistema seriado, o qual faz parte sua formação e em muitos casos sua prática docente ao longo de sua carreira.

As adaptações são necessárias e devemos tratar aqui como necessidades recorrentes e fundamentais para o desenvolvimento do trabalho e a formação intelectual do educando, já que os textos referem o sistema como um todo, algo homogêneo e é sabido que não é; as disparidades são de ordem econômica, social, cultural, estrutura familiar, tempo de aprendizagem, objetivos, acesso escolar etc.

Portanto, adaptações são fundamentais para o desenvolvimento educacional, mas uma adaptação com estrutura na política educacional, não uma adaptação pessoal, pautada na obscuridade da Legislação.

Sobre um maior tempo destinado a aprendizagem, Mainardes afirma que:

Atualmente a flexibilização dos tempos escolares tem sido utilizada com intenções diversas: algumas vezes, é a intenção de se garantir uma permanência mais longa e mais bem-sucedida dos alunos na escola, com vistas à ampliação dos direitos da educação (perspectivas mais progressistas); outras vezes, empregado como forma de redução de custos ou sem compromisso efetivo com a democratização do acesso ao conhecimento (perspectiva mais conservador) (MAINARDES, 2009, p. 24).

As duas hipóteses acima revelam uma das discussões em torno da Progressão Continuada. Aqueles pesquisadores que são defensores de tal política utilizam o primeiro argumento; o direito à educação, à permanência no ambiente educacional etc. Para outros pesquisadores, essa política educacional serve apenas para redução de gastos públicos.

Sem dúvida, esses questionamentos são válidos, pois a redução de verbas na educação é indiscutível, bem como a permanência do aluno no ambiente escolar, fazendo cumprir em parte seu direito à educação.

Reduzir gastos públicos é um clamor da sociedade, e há muito se tem lutado pela ampliação da oferta de vagas na educação. Então por que esse sistema gera questionamentos?

O que devemos analisar é que, essas concepções que na teoria correspondem aos anseios da sociedade, na prática são divergentes, não acontecem como o esperado. A redução de verbas, eliminando a reprovação do aluno, não está sendo empregada em outros setores da educação como a formação continuada do docente e de projetos com intuito de aproximar a comunidade da escola.

A permanência do aluno na escola, também não trouxe maior aprendizagem, o que de fato ocorreu foi a extinção da reprovação. Com isso, o aluno não mais se esforça para aprender e ser aprovado, de forma acomodada ele aguarda o final do ano letivo.

Portanto, a redução de gastos públicos e a oferta de vagas na educação não foram suficientes para sanar os problemas da educação no Estado de São Paulo.

Sobre os professores e as políticas públicas, Mainardes diz;

Ausência de projetos de formação reforça a ideia de que os professores são apenas consumidores e executores de políticas, e não sujeitos e produtores das mesmas. (MAINARDES, 2009, p. 86).

Os professores pouco ou nada contribuem com a produção ou até mesmo a melhoria nas políticas públicas educacionais; assim sendo, o docente precisa ficar atento, pois sua omissão ou exclusão dos projetos debatidos e discutidos a respeito da educação, tem interferência direta em sua prática.

Pois a prática docente é traduzida no interesse e aprendizado, sendo capaz oferecer uma ascensão na vida do aluno.

O docente necessita compreender sua importância no contexto educacional, na sociedade e na transformação do meio em que vivemos.

Abdicar das decisões que se referem à educação, é, ao mesmo tempo, abdicar de uma parcela de suas funções e responsabilidade.

3. Acesso e permanência na educação

O acesso e a permanência com sucesso a uma instituição escolar produzem, além da sistematização dos temas das diversas disciplinas escolares, a socialização, tornando o indivíduo apto a praticar a cidadania. Para a construção de uma sociedade democrática e justa, depende-se da oferta da educação básica com qualidade, garantindo a permanência de todos na escola.

A história da educação no Brasil revela um déficit relativamente à camada menos favorecida; pois se sabe que a oferta de ensino sempre tratou de excluir a maioria da população brasileira. Em um país subdesenvolvido como o Brasil, existem necessidades emergentes, a própria sobrevivência é uma delas e no seio familiar surge desde cedo a preocupação com o trabalho, visando ao aumento da renda familiar, deixando a educação para o segundo plano.

No Estado de São Paulo, relativamente às crianças e adolescentes de 11 a 14 anos de idade (correspondente ao ensino fundamental anos finais), 28,5% dos estudantes encontram-se atrasados, o que corresponde a um contingente de 2.551.799 crianças; e desses 30,4% exercem atividade remunerada. (IBGE 2010).

É sabido que a escola está longe de ser a solução para os problemas da sociedade, porém, ainda é o principal meio de combate às desigualdades sociais, pois nela o educando desenvolve habilidades e competências que, sem dúvida, contribuem para a formação pessoal e profissional. Segundo a

Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a educação no Brasil é universal e gratuita tornando uma escola que em teoria busca atender as crianças em idade escolar.

Segundo Corrêa e Piotto (APUD FRERRARI 1985), por ocasião da Proclamação da República, menos de 3% da população entre sete e quatorze anos frequentavam a escola. Em 1930, no final da Primeira República, 75% dos brasileiros eram analfabetos. Na década de 1940, apenas 4% concluíam a 4ª série sem reprovação; nos anos 1950, o índice de analfabetismo era de 50% (FERRARI, 1985); em 1960, a taxa de escolaridade média da população era de apenas dois anos de estudo (INEP, 1996).

RIBEIRO (1993) destaca que, na década de 1980, 2/3 da população infantil não se beneficiava da escola, devido à reprovação, evasão ou devido à falta de acesso ao ambiente escolar.

Perfil predominante da população de até 3 anos que não frequenta creche

Característica	Perfil	%
Região	Sudeste	35,3
Localização	Urbano	79,5
Sexo	Masculino	50,8
Raça/cor	Negro	50,6
Renda domiciliar per capita em (R\$)	Até ½ salário mínimo	55,6
Escolaridade dos pais/responsáveis.	Sem instrução ou fundamental Incompleto.	41,7

Elaborado com base no Censo 2010 fornecido pelo IBGE.

Segundo o Censo do IBGE, existe um elevado número de crianças que não frequentavam a creche; 35,3% tornam-se um número preocupante, pois, essas crianças não estão desenvolvendo competências e habilidades condizentes com a faixa etária, acarretando em um déficit cognitivo e que terão reflexos ao ingressar no Ensino Fundamental Anos Iniciais, e que possivelmente tornará um entrave para seu processo de progressão educacional.

Sobre a interferência da desigualdade de renda na educação, Guzzo e Filho (2005) diziam:

A desigualdade de renda também se configura como parte dos índices de defasagem idade/ série. Regiões como o Norte e o Nordeste (duas regiões que concentram o maior número de pobres e miseráveis no país) são as que apresentam um número maior de pessoas de quatorze anos na situação de defasagem escolar (89,4% e 89,9 % respectivamente). Mesmo no caso daquelas regiões consideradas mais ricas, como é o caso do Sul e Sudeste, os índices de defasagem são altos. Estas duas regiões apresentam, por exemplo, 66,1 e 68,0 % respectivamente de alunos na idade de quatorze anos em situação de defasagem escolar (IBGE, 2000).

Estão inseridos nesse grupo, principalmente, os negros e aqueles que os pais possuem baixa escolaridade, relatando uma ideia distorcida sobre a educação.

Em entrevista à Agência Brasil (18/11/2016)¹⁰ a presidente executiva do movimento Todos Pela Educação, Priscila Cruz, afirmou que os estudantes mais vulneráveis são os que têm acesso a escolas com piores infraestrutura e ensino.

Priscila Cruz, afirma que:

A chance de um filho de pais analfabetos continuar analfabeto é muito grande, e isso é mais forte na população negra. Então, se a gente tem uma dívida histórica com a população negra, não basta só ter direitos iguais, não adianta a gente só dar direitos iguais a negros e pardos, a gente tem que ter políticas específicas na educação básica (Agência Brasil 18/11/2016).

Portanto, para uma educação que preze pela igualdade, é necessário, que o Estado fomente a escolarização inicial semelhante para todos.

¹⁰ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/educacao-reforca-desigualdade-entre-negros-e-brancos>. publicado 18/11/2016 17h11.

Aqui observamos que a Política Pública Educacional ainda não conseguiu abranger todas as camadas da sociedade, expondo problemas estratégicos em sua execução, favorecendo uma parcela e condenando o outro lado, o negro, o descendente de baixa escolaridade, o de periferia, parcelas que, sem dúvida, encontra dificuldades em sua formação, acarretando um problema hereditário, em que a educação de alguns sobrepõe à educação de muitos, tornando difícil a equidade social.

Segundo dados do IBGE de 2014, que comprovam a desigualdade social, a média per capita do país é de R\$ 1.012,25. A média de renda familiar per capita é de R\$ 753,69 entre os pretos, já os brancos têm renda média de R\$ 1.334,30.

Quadro2: Perfil predominante da população de 4 e 5 anos que não frequenta escola

Característica	Perfil	%
Região	Sudeste	30,7
Localização	Urbano	69,5
Sexo	Masculino	51,7
Raça/cor	Negro	55,4
Renda domiciliar per capita em (R\$)	Até ½ salário mínimo	65,5
Escolaridade dos pais/responsáveis	Sem instrução ou fundamental Incompleto.	77,8

Elaborado com base no Censo 2010 fornecido pelo IBGE.

O quadro apresenta mesmo que, guardadas as proporções, os maiores excluídos da educação no Brasil são os negros e a população de baixa renda, pois de 32% da população de 3 a 5 anos de idade estão fora da escola.

Ao analisar esses dados observamos que outro fator que dificulta o acesso à educação nas séries iniciais no Brasil é a compreensão que se tem a respeito da importância da educação na vida das crianças; quanto menor o nível de escolaridade dos pais, maior a dificuldade dos filhos em seu desenvolvimento cognitivo, pois receberão menos estímulos no seio familiar.

Se o acesso dessa faixa etária ainda é baixo, isso ocorre porque temos a ideia enraizada de que a educação acontece a partir de uma determinada idade. Haja vista a importância atribuída à educação voltada para a creche. Persiste no imaginário da sociedade que a creche ainda é um local de recreação destinado às crianças para que seus pais possam trabalhar, o fator pedagógico ainda não é uma realidade presente na sociedade.

Segundo (IBGE), as crianças de 7 a 14 anos de idade – aproximadamente 97% das crianças dessa faixa etária – estão na escola (IBGE, Censo Demográfico 2000/2010).

Podemos afirmar que essa expansão de acesso à escola é um reflexo das políticas públicas educacionais implantadas no país, acrescentados ao clamor da população brasileira, buscando a ampliação dos direitos à educação, bem como a ideia permeada da faixa etária de abertura de conhecimento, que ocorre quando a criança inicia no Ensino Fundamental.

Uma vez assegurado o acesso à instituição educacional, é necessário um esforço tão ou ainda maior para garantir a permanência do aluno no ambiente escolar. Esse esforço passa não só pelas políticas públicas, mas também deve contar com o auxílio da família, corpo docente e do poder jurídico no auxílio ao cumprimento das leis.

A escola, portanto, não é local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que seja cumprida uma determinada função (FREITAS, 2003, p. 14).

A função assumida pela escola passou por mudanças ao longo do tempo. Inicialmente tínhamos uma escola com um objetivo claro, formar uma classe específica, a classe de maior poder aquisitivo. Com as mudanças sociais e a necessidade devido às novas organizações da sociedade contemporânea, os objetivos da escola foram alterados e o ensino mostra-se dividido em níveis econômicos.

Sobre os interesses econômicos e suas influências na educação Ponce afirma:

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas (PONCE, 1986, p. 25).

Estes níveis que se modificam de acordo com a classe econômica, em parte, são oriundos do nível de escolaridade dos pais. A escassez de vagas nas escolas públicas brasileiras estendeu-se por séculos; o valor que cada classe social atribui à educação, os investimentos e programas em educação que são diferentes, e o desejo de exploradores em manter sua posição hierárquica na sociedade.

Não restam dúvidas de que a escola é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e de toda uma nação, porém uma instituição escolar não deve assumir o papel de ensinar tudo a todos ao mesmo tempo. Devemos respeitar algumas regras e conceitos que permeiam o pensamento dos educadores e especialistas em educação, que são: cada criança tem seu tempo e interesse de aprendizagem, ele absorve somente aquilo que lhe interessa no momento.

Sobre a democratização da escola:

[...] a retenção tem se constituído em instrumento de seletividade do processo escolar, baseada que é em mecanismos de prêmios e punições aplicados indiscriminadamente a alunos com os quais, na verdade, não sabemos como lidar e, pior ainda, como ensinar. Naturalmente, são eles, em sua ampla maioria, aqueles advindos das classes populares, situação que gera uma extrema iniquidade na prestação dos serviços educacionais: os alunos que mais necessitam da escola acabam por ser, de fato, aqueles que a repetência expulsa da escola, rotulando-os de incapazes (São Paulo, 1998, p. 1-2).

De fato a escola em ciclos é progressista, ao incluir todos os alunos, deixa claro que adota uma postura democrática, pois no seio escolar encontram-se pessoas de culturas, pensamentos, religiões etc. distintas.

Mas, existem obstáculos a transpor dentro da escola em ciclo, o mais emergente, talvez seja o nível da educação, pois, a permanência já lhe foi garantido.

Quadro 3: Número de alunos aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a escola e taxa de aprovação, reprovação e abandono, no Ano Inicial do Ensino Fundamental, por ano - Brasil

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a escola no Ano Inicial do Ensino Fundamental.			Taxa de aprovação, reprovação e abandono no Ano Inicial do Ensino Fundamental.		
		Aprovados	Reprovados	Alunos que deixaram de frequentar a escola	Aprovação	Reprovação	Abandono
2004	739.714	673.374	29.989	40.907	90.5	4.0	5.5
2005	908.052	813.360	42.964	50.034	89.5	4.6	5.9
2006	1.336.992	-	-	-	-	-	-
2007	1.957.337	1.728.339	74.096	55.334	93.0	4.0	3.0
2008	2.266.667	2.015.202	74.741	54.743	94.0	3.5	2.5
2009	2.528.631	-	-	-	94.9	3.0	2.1

Fonte: MEC/Inep.

Quadro 4: Taxa de aprovação, reprovação e abandono, no Ano Inicial do Ensino Fundamental, Zonas Rurais e Urbanas, por ano e dependência administrativa – Brasil

Ano	Dependência Administrativa	Taxas								
		Aprovação			Reprovação			Abandono		
		Zona Rural	Zona Urbana	Total	Zona Rural	Zona Urbana	Total	Zona Rural	Zona Urbana	Total
2007	Federal	-	94.8	94.8	-	4.8	4.8	-	0.4	0.4
	Estadual	92.4	94.2	94.0	4.0	2.6	2.6	3.6	3.3	3.4
	Municipal	87.3	93.5	92.1	8.4	4.6	4.6	4.3	3.0	3.3
	Particular	94.1	97.4	97.4	4.6	2.0	2.0	1.3	0.6	0.6
	Total	87.7	94.2	93.0	8.0	4.0	4.0	4.3	2.7	3.0
2008	Federal	-	96.8	96.8	-	3.0	3.0	-	0.2	0.2
	Estadual	92.0	95.6	95.6	4.5	1.6	1.9	3.5	2.5	2.5
	Municipal	88.9	94.1	92.9	7.0	3.3	4.1	4.1	2.6	3.0
	Particular	94.3	97.7	97.7	4.6	1.8	1.8	1.1	0.5	0.5
	Total	89.2	95.0	94.0	6.8	2.8	3.5	4.0	2.2	2.5
	Federal	-	96.9	95.9	-	3.8	3.8	-	0.3	0.3
	Estadual	93.2	96.5	96.2	3.4	1.6	1.6	3.4	2.0	2.2

2009	Municipal	90.9	95.1	94.2	5.7	2.8	3.4	3.4	2.1	2.4
	Particular	89.2	97.5	97.4	9.5	2.0	2.1	1.3	0.5	0.5
	Total	91.1	95.7	94.9	5.6	2.5	3.0	3.3	1.8	2.1
2010	Federal	92.3	96.2	96.2	0	3.6	3.6	7.7	0.2	0.2
	Estadual	94.2	97.7	97.5	2.8	0.9	1.1	3.0	1.4	1.4
	Municipal	92.4	95.9	95.1	4.5	2.5	2.9	3.1	1.6	2.0
	Particular	90.8	97.5	97.5	8.2	2.0	2.1	1.0	0.5	0.4
	Total	92.5	96.5	95.8	4.4	2.1	2.6	3.1	1.4	1.6

Fonte: MEC/Inep.

Esses resultados apresentados na tabela nos mostram que a retenção, não é algo de grande valia para o aluno; aqueles reprovados em um ano não apresentam resultados satisfatórios no ano seguinte.

Ao analisar a tabela de abandono, observa-se que a permanência é uma meta a ser alcançada; embora seja um processo em curso, pode-se definir que o passo seguinte é o de garantir o direito à qualidade da educação. Mas a qualidade que se busca é a qualidade social da educação.

Mainardes explica as necessidades da escola em ciclo, informando que:

As justificativas filosóficas e políticas indicam a organização da escolaridade em ciclos como uma modalidade de organização que, potencialmente, permite a ampliação do direito à educação e permite uma ruptura com práticas de exclusão dentro da escola. (MAINARDES, 2009, p 14).

A escola em ciclos atende ao modelo de sociedade democrática, pois nela devem ser oferecidas todas as possibilidades para que o educando possa avançar nos estudos, atingindo as expectativas relacionadas às competências e habilidade que são meios para que os cidadãos possam viver em sociedade.

Uma sociedade justa e igualitária não permite a exclusão de crianças do convívio escolar, a igualdade de uma sociedade passa pelo fator educação.

A Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito social; o não cumprimento da Lei cria ainda mais ferramentas para o desnivelamento das condições sociais e econômicas existentes na sociedade brasileira.

Como citado anteriormente, negar a educação ao indivíduo, é promover a exploração dos mais necessitados.

Essas desigualdades geram problemas desproporcionais em todos os segmentos da sociedade, os segregados não possuem o conhecimento e nem a oferta para os serviços básicos da vida humana.

4. Análise econômica, social e psicológica da retenção

Não podemos negar que a retenção tem sua fundamentação pedagógica e sua importância, mas como já é de conhecimento dos pesquisadores e

docentes, na retenção do aluno ao final de um ano letivo estão embutidos aspectos negativos sobrepondo os positivos.

A retenção pedagógica acarreta diversos aspectos negativos nos alunos, mesmo aqueles que já possuem algum distúrbio psicossocial; essas características negativas podem acentuar ou mesmo evoluir como déficit de atenção e o mau comportamento.

Os alunos que apresentam um mau comportamento e ficam retidos, não apresentando melhoras no ano seguinte; em muitos casos, observamos que esse comportamento persiste devido à desmotivação causada pela reprovação.

Essa desmotivação, muitas vezes, torna-se o principal fator do abandono escolar, mesmo que esse abandono não aconteça no ano seguinte.

Sobre a reprovação escolar Jacomini argumenta:

A tendência à reprovação no sistema educacional brasileiro estigmatizou os alunos, comprometendo sua autoestima, e produziu certa descrença em suas capacidades de aprender por parte de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos. (Jacomini, 2009 p. 565).

As retenções, ainda no primeiro ciclo nem sempre têm as consequências imediatas, o abandono escolar surge ao iniciar o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano).

Tornar a escola menos seletiva significa inserir os diversos grupos sociais no contexto educacional. Se antes estes grupos se configuravam por sua diversidade e acarretavam resultados distintos no ambiente escolar, a Progressão Continuada, por meio da escola ciclada, busca minimizar esses efeitos negativos de exclusão social.

O esforço governamental para acabar com o analfabetismo culminou em campanhas que praticamente conseguiram universalizar o acesso das crianças à escola. Os ciclos e a progressão continuada, com sua política de não-reprovação, começam a garantir a permanência dos alunos dentro das instituições de ensino. Mas, ainda, temos um desafio a vencer, que é oferecer aos indivíduos, além da garantia de acesso e permanência na escola, um ensino de qualidade (que os habilite a ingressar na sociedade e no mercado de trabalho com possibilidades concretas de crescimento econômico, cultural, social e político) e também a garantia de chances justas de continuidade dos estudos nos níveis mais elevados da educação. (AMARAL, 2008 p.132)

A seletividade da escola trazia ao país sérias consequências e, como a escola se tornou o principal instrumento de ascensão social, aqueles excluídos do ambiente escolar continuavam marginalizados socialmente e explorados por empregadores, tornando essa exclusão hereditária.

No que diz respeito às outras formas de exclusão, Freitas salienta que:

Muito temos falado dos excluídos da escola, mas é preciso incluir nessa discussão o que ocorre com os que permanecem na escola e até mesmo com os “excluídos de dentro”, que permanecem — apesar de excluídos — no interior da escola(FREITAS, 2003, p. 36).

A Progressão Continuada trouxe para o interior das instituições educacionais um novo modelo de pensar e exercer a docência; nesse novo pensar está embutido de muitas dúvidas, dificuldades em desapegar de uma prática educacional da qual fez parte da vida escolar de muitos que atuam na educação.

Por outro lado, para os alunos, a Progressão Continuada também apresenta seus aspectos de difícil compreensão; talvez pelo fato de não compreenderem essa Política Pública Educacional. A não retenção ao final do ano letivodeixou a entender que não existe mais a retenção. Sendo assim, todos seriam promovidos e devemos lembrar que o objetivo do aluno é, na maioria das vezes, ser promovido, e não o desenvolvimento de suas habilidades.

Isso se deveu ao fato de a Progressão Continuada ter se tornado um agrupamento de séries, e não ter ocorrido uma reorganização nas práticas pedagógicas.

Ao entender como certa sua promoção, o aluno abandona os estudos (permanecendo no ambiente escolar), ou seja, não realizando as atividades, ou quando as realiza não demonstra o devido empenho, e apresenta desinteresse na aprendizagem, pois seu objetivo de promoção foi alcançado desde o início do ano. Desta forma, o aluno conclui seus estudos, tornando-se um excluído dentro do ambiente escolar, não conseguindo atingir as expectativas que se esperam dele.

II O DOCENTE E A PROGRESSÃO CONTINUADA

Já é sabido que as mudanças trazem consigo as inseguranças e desconfianças, pois é difícil abandonar práticas tradicionais e adotar um novo método sem utilizar-se de antigos hábitos.

Para o professor, a transição de ensino de série para ciclos trouxe algumas questões importantes no seu cotidiano. Habitado a uma prática constante, surge a necessidade de adaptação no seu cotidiano escolar, mudança no modo de conduzir seu trabalho.

Adaptações também são necessárias também no currículo escolar, para favorecer a aprendizagem por um período mais longo, com projetos que visam ao ensino voltado para a comunidade, por meio de projetos, desenvolvendo o método interdisciplinar.

Essas alterações se devem ao fato de que, num ensino ciclado, os conteúdos deveriam ter um segmento até atingir o ano final do ciclo. O que anteriormente à implementação da Progressão Continuada era anual, tornou-se obsoleto para um curso com uma extensão maior.

Como o currículo escolar é algo que oferece suporte ao trabalho do docente, a Secretaria de Estado da Educação-SP elaborou, desde 2008, o currículo oficial do Estado de São Paulo, com o intuito de fornecer mais uma ferramenta que auxilie o professor em seu trabalho docente cotidiano.

Com as novas mudanças, a maneira de avaliar e o que ensinar passou por alterações, que resultaram no fazer do professor.

Se parte do trabalho docente exige alterações, a formação também deveria passar pelo mesmo processo, trazendo novos métodos avaliativos, embasados na avaliação contínua e não mais na somatória de pontos, utilizando ferramentas de características dos alunos como a avaliação sócio-emocional.

1. Métodos e práticas da avaliação na progressão continuada

A educação passa por um processo constante de mudanças, modernização e evolução. Se a educação tem o objetivo imediato de garantir o

progresso do aluno, ela necessita de aprimoramentos constantes, desde agrupamentos de séries (ciclos) e seriações, currículos que deveriam buscar uma adequação à realidade social.

O professor, para desempenhar com excelência seu papel, necessita de aperfeiçoamentos constantes. Esse aperfeiçoamento favorece o método de avaliação, que no Brasil passou por diversas práticas desde abuso de poder até falta da própria avaliação.

Uma das questões importantes no processo de avaliação está no quesito socioemocional¹¹, no trabalho interdisciplinar o quanto mais agregarmos (competência e objetivo) maior a probabilidade de êxito.

A avaliação socioemocional, como o próprio nome sugere, consiste em avaliar o aluno através dos fatores sociais e emocionais. Em se tratando da afetividade, a um maior rendimento nas competências de prestar atenção, sustentar um foco, ter calma, não ser impulsivo, ser destemido, confiante e otimizar recursos internos.

De acordo com a matriz Curricular do Estado de São Paulo, no quesito social, observamos se o aluno é capaz de interagir, seguir regras, agir em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição; respeitar o outro, saber argumentar, saber ouvir, valorizar a opinião alheia, valorizar a conduta valorativa do outro. Pensando numa avaliação meramente conteudista e cumulativa, percebemos a necessidade de uma transformação radical em sua prática.

Avaliando o processo de elaboração da avaliação (prova), como se dá essa elaboração? Quanto às questões propostas ao aluno, são elas para aferir o conhecimento ou para dificultar ou facilitar a quantidade de acertos? E a correção da respectiva avaliação? Ela vem pautada de preconceitos, pois somos seres humanos complexos, com emoções, preconceitos, revoltas etc. Desta maneira, praticamos aquilo que foi alertado por Freitas (2003) sobre a avaliação informal¹².

¹¹ Refere-se às competências não cognitivas, mas que tem grande influência no cotidiano dos alunos.

¹² Refere-se, quando o aluno é avaliado por meios subjetivos como: assiduidade, comprometimento, comportamento etc.

Porém, mesmo utilizando muito de forma errônea o método informal, o professor não tem poder de decisão em relação ao conceito final do aluno. Existe uma cobrança exacerbada por parte dos gestores, dirigentes, secretários de educação (todos os envolvidos no sistema público educacional) para que, ainda que no final de ciclo, o aluno seja promovido. Para apresentar à sociedade avanços educacionais, mas temos o conhecimento de que não existe um real avanço.

No âmbito escolar o fator positivo continua sendo o acesso e a permanência do aluno na escola; em contrapartida ainda se observa que o desenvolvimento de competências e habilidades não é satisfatório.

2. Análise curricular Ciências Humanas e progressão continuada

As Ciências Humanas no quesito educação escolar dizem respeito às disciplinas responsáveis pelo estudo do homem em sociedade; justamente é esse o objetivo de todo o sistema escolar.

Capacitar cidadãos – com o intuito que sejam capazes de fazer com que a sociedade possa evoluir em todos os aspectos e em todas as camadas sociais – é tarefa árdua. Para que isso ocorra, os governantes, por meio de políticas públicas educacionais, vêm apresentando projetos e programas educacionais, desde uma formação continuada, alterações no currículo ou até mesmo uma mudança radical como a transformação do modelo de ensino.

Com o advento da Progressão Continuada, fizeram-se necessárias adaptações no currículo de ensino, pois ele não era capaz de suprir as necessidades que o novo modelo educacional exigia.

Como o currículo escolar é algo que fundamenta o trabalho docente, a Secretaria de Estado da Educação-SP elaborou desde 2008, o currículo oficial do Estado de São Paulo, com o intuito de fornecer mais uma ferramenta que auxilie o professor em seu trabalho docente cotidiano.

Essa proposta vem definir os conteúdos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o ciclo escolar, bem como servindo de parâmetro para elaboração de avaliações externas como AAP¹³.

O currículo, em sua parte teórica, vem apresentar aos professores o que de fato almeja que o aluno assimile ao final de seu percurso no ciclo.

Dentro dessa proposta curricular da SEE-SP, observamos o SARA¹⁴, que através de componentes das disciplinas de Português e Matemática, é possível extrair subsídios para que os profissionais da educação possam aprimorar o currículo.

Compreendemos a importância e a urgência nos estudos e análises curriculares. Nesta pesquisa buscaremos um enfoque maior nas disciplinas de Geografia e História no Ensino Fundamental, em especial ao quadriênio 2015 – 2018 da SEE-SP.

Primeiramente, nos propomos a analisar os conteúdos referentes às Ciências Humanas no Ensino Fundamental e, em seguida, considerar as competências e habilidades exigidas.

Os conteúdos de Geografia e História se entrelaçam, estão próximos, quase que paralelamente, durante o Ensino Fundamental. Esta proximidade facilita a prática docente, pois os professores têm a oportunidade de trabalhar em conjunto, em prol do aluno, facilitando sua aprendizagem.

Devemos ressaltar que esta proximidade que facilita o trabalho do professor é algo benéfico na escola em ciclos; uma de suas características importantes é a proximidade das áreas de conhecimento, facilitando o método da interdisciplinaridade.

Observamos que existe proximidade entre as disciplinas descritas acima, e que se tornam disciplinas auxiliadas e disciplinas que auxiliam.

Esse estreitamento facilita o trabalho docente, bem como a aprendizagem dos alunos, porém para que isso ocorra, faz-se necessário uma formação voltada para o método interdisciplinar.

¹³ Avaliação de Aprendizagem e Processo tem como objetivo identificar o nível de aprendizagem dos alunos, servindo de parâmetros para novas ações.

¹⁴ Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações.

Analisando a tabela contida no anexo 1, fica evidente a quantidade de conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula. Entendemos quanto é desproporcional a quantidade de conteúdos e o tempo para desenvolvê-los.

Devemos lembrar que o trabalho docente não é meramente proferir temas de conteúdos previamente selecionados; pelo contrário, vai muito além. O professor tem a função de despertar no aluno o desejo pelo saber; essa busca pela sabedoria é a capacidade que o indivíduo tem de evolução, de melhorias para a comunidade onde vive.

Um currículo extenso propicia aulas superficiais, menos atrativas, menos empolgantes, menos aprendizagens, menos desenvolvimentos etc.

Com esse número de conteúdos, a escola em ciclos perde sua essência, transformando-se em uma escola focada apenas no conteúdo, impossibilitando professores e alunos de aprofundar nos temas, tornando o ensino medíocre.

Outra orientação, contida no quadriênio 2015-2018 da SEE-SP, é a avaliação socioemocional, e com essa carga horária curricular, o professor não tem as condições e o tempo disponível para colocá-la em prática, tornando difícil um acompanhamento das características dos alunos.

A rapidez necessária para avançar nos conteúdos impede o avanço nas habilidades e competências; fica difícil para o professor aferir essa progressão do aluno, essa medida do nível educacional de maneira alguma poderá deixar de ser executada em sua plenitude.

3. A prática docente no contexto da Progressão Continuada e a interdisciplinaridade

A avaliação sem dúvida é uma ferramenta de extrema importância no processo educacional. Esta, no sistema educacional seriado, era o principal mecanismo de aprovação ou retenção do aluno ao final do ano letivo. No sistema de progressão continuada, a avaliação vem sendo utilizada para justificar a aprovação do aluno ao final do ciclo, exigência das instituições escolares, para o aluno a avaliação ainda é utilizada como meio de pressioná-lo. Mas a avaliação tem como princípio aferir o nível de aprendizagem dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento no decorrer dos estudos, de forma diagnóstica, verificando o que o aluno já sabe e o que precisa aprender durante

o ciclo. Torna-se equívoco o uso do método de avaliação cumulativo, pois este serve apenas para amedrontar, intimidar e coagir.

No contexto da avaliação no sistema seriado, o professor é quem detém o poder, pois estava sob seu controle (avaliação) a retenção ou não do aluno. Já com a progressão continuada surgem modificações no intuito de avaliar, uma vez que não existe retenção ao final do ano letivo; com isso, a avaliação pautada no poder e na somatória de pontos não faz mais sentido.

(...) a avaliação de “valores e atitudes”, que ocorrem cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes (FREITAS, 2003, P. 42).

Não existe um método único e preciso para uma avaliação plena e satisfatória e que ela ocorre em dois planos o “formal” e o “informal”.

A avaliação se dá por meio de entregas de atividades, habilidades desenvolvidas, comprometimento com datas, participações, assiduidade, competências aprimoradas, respeito etc. Tudo isso, embasado nos quesitos individuais do aluno, como cultura, condição e convívio social e demais aspectos. Desta forma, o que faz com que o professor detenha o poder são outros fatores.

Se a avaliação não é mais um instrumento exclusivo de retenção e avaliação e sim de “medição”, o poder (autoridade) está embasado no conhecimento do professor, ou seja, o quanto maior seu conhecimento e sua capacidade de transmissão, maior sua autoridade em sala de aula.

E acordo com (RAYS, 1998), muitas vezes a avaliação é utilizada como punição, como forma de intimidar alunos pelo seu mau comportamento em sala de aula ou como julgamento nos conselhos de classe e série, geralmente realizados ao final de bimestres ou semestres, para apresentação de notas, faltas e pareceres sobre alunos, e não como um momento de reflexão conjunta, para levantar dificuldades de alunos e professores, a fim de serem auxiliados em seu desenvolvimento.

O método de avaliação constantemente utilizado ocorre através de provas e exames, e como foi dito anteriormente, utilizado para cumprir determinações das instituições escolares, esse método torna-se ineficaz. A avaliação deve buscar o desenvolvimento do aluno, analisar seu crescimento,

verificar o que ele aprendeu. Por intermédio da avaliação, o docente tem condições de pensar suas práticas educacionais, tais como: o planejamento, seleção de conteúdos, escolha do material, objetivos, etc.

Segundo Mainardes (2009), a escola em ciclos propõe que sejam abandonadas práticas como atribuições de notas e o uso de provas e exames como critérios de aprovação ou reprovação dos alunos. De modo geral, a política de ciclos fundamenta-se nos princípios da avaliação formativa e emancipatória ou outros modelos de avaliação, nos quais a preocupação é garantir a melhoria da aprendizagem.

Por outro lado, Luckesi afirma que:

a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade dos resultados que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule. (LUCKESI, 2001, p. 71)

Por fim, o processo de avaliação em relação à progressão continuada e interdisciplinaridade é de fundamental importância no processo ensino aprendizagem. Para o aluno, verificamos sua evolução na aprendizagem, o que aprendeu e como poderá desfrutar do conhecimento através de novas metodologias aperfeiçoadas, após o processo de avaliação. Para o docente, podemos verificar uma evolução no seu método de trabalho, maior segurança, pois seu trabalho está sendo aperfeiçoado.

Se a avaliação não é perfeita somente uma avaliação interdisciplinar será capaz de contribuir com o atual modelo educacional, pois abrange aspectos além da disciplina, além da sala de aula e além da escola, ou seja, uma análise entre a escola e a sociedade na vida do aluno.

Sobre o planejamento interdisciplinar, devemos ressaltar que as atividades do homem em sociedade necessitam de um planejamento, para uma maior possibilidade de sucesso, quando estipulamos um ou mais objetivos necessitamos de um planejamento; caso contrário, trata-se de um improviso. No ambiente escolar não é diferente, o planejamento é de extrema importância mesmo que se esteja ciente da impossibilidade de segui-lo fielmente.

É de conhecimento de todos a necessidade de uma aproximação entre as disciplinas escolares, as dificuldades são imensas, vão desde o apego a sua disciplina como sendo uma instituição superior às demais, até mesmo, a falta de conhecimento em relação as demais disciplinas escolares.

Segundo Fazenda (2002), existem cinco princípios que formam a base da teoria interdisciplinar. São eles humildade, coerência, paciência, respeito e desapego. Não resta dúvida da importância desses quesitos, sem os quais não haveria um planejamento pedagógico interdisciplinar.

Os cinco princípios listados acima, revelam o perfil do docente, aquele que poderá colocar em prática a interdisciplinaridade em sala de aula.

De acordo com Libâneo (1994), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais; têm o significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensamos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Mainardes (2009) afirma que o professor é mero consumidor de políticas públicas educacionais, afirmando que os docentes não estão inseridos nos processos de elaboração das políticas públicas, que possui grande influência no seu trabalho.

O professor precisa ficar vigilante para não praticar meramente as políticas de quem mal entende de educação. Durante planejamento, o docente

precisa compreender sua importância na vida do aluno, na escola, na comunidade, na cultura, no crescimento do país, na formação plena do indivíduo etc.

Aceitar passivamente imposições também impede o planejamento interdisciplinar.

O que se tem de fato são as recomendações contidas em livros didáticos, cadernos elaborados pela Secretaria de Educação e discurso governamental, voltados para uma escola interdisciplinar, mas essas ideias de gabinetes não atingem o objetivo, que é a formação interdisciplinar do aluno.

O êxito não poderá ser alcançado enquanto os professores e governantes não se derem conta de tal importância, somente as recomendações, sem uma formação pedagógica, não alcançaremos tal finalidade.

Sobre o currículo interdisciplinar, de conhecimento de educadores, bem como pesquisadores da área de educação e interdisciplinaridade. Há de se considerar que a escola é o reflexo da sociedade. Desta forma, o currículo obrigatoriamente deve ultrapassar a visão restrita de sala de aula. O conhecimento escolar tem como função primordial o desenvolvimento do ser humano e esse desenvolvimento tem que ocorrer integralmente, pois o ser humano é complexo, não é dividido, mas sim tende a integrar os conhecimentos, formando um ser complexo.

O currículo interdisciplinar exige da escola um rompimento das práticas anteriormente utilizadas em planejamentos; esta deve ter uma visão complexa do entorno escolar, alinhada com tecnologias e comportamentos dos alunos, destemida etc.

O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em se lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSÚ, 1975).

Portanto a “escola” interdisciplinar deve ser ousada, sem a ousadia não produzimos interdisciplinaridade e continuaremos a fazer aquilo que erroneamente nos traz mais segurança. Sobre a interdisciplinaridade e seus entraves, Japiassú afirma:

O domínio do interdisciplinar é vasto e complexo. De modo geral, trata - se de um projeto difícil de ser estabelecido com rigor. Uma das razões fundamentais pode ser encontrada no fato ainda persistem das ignorâncias recíprocas e por vezes sistemáticas dos especialistas (JAPIASSÚ, 1975, p. 40).

Para um êxito cada vez maior na educação, não basta uma política educacional como a Progressão Continuada acreditando que esta será capaz de sanar os problemas educacionais e sociais decorrente de uma educação deficitária. Quando almejamos resultados cada vez melhores no contexto educacional como: acesso e permanência, que é um dos objetivos da Progressão Continuada, necessitamos de reformas metodológicas no cotidiano de sala de aula, pois, caso contrário, torna-se impossível a prática docente atrelada a nova proposta educacional. Freitas afirma que:

Valendo – se agora da “retenção pedagógica” em lugares da “reprovação por série”, criam – se dentro dos ciclos ou da progressão continuada “trilhas diferenciadas de progressão”, as quais conduzem a diferentes pontos de personalidades: alguns se ajustam em profissões menos nobres, outros progridem a profissões nobres e, como antes, um grupo é eliminado entre um ciclo e outro ou no final de um ciclo, depois de ter sido guardado quatro anos na escola na categoria de excluído potencial. (FREITAS, 2003, p. 48).

Algo a que devemos nos atentar cada vez mais é a evolução dos alunos durante sua passagem pelo ciclo, o acompanhamento de suas progressões com o intuito de sanar seus fatores negativos que acompanham sua aprendizagem, para que não se tornem excluídos dentro de uma política que visa justamente à inclusão de alunos.

O currículo educacional tem como princípio tornar-se uma ferramenta que direciona o trabalho do professor, favorece o nivelamento pedagógico e a inclusão dos alunos, ou seja, equiparar os conteúdos pedagógicos dentro da Rede de Ensino.

Essa equiparação não significa necessariamente um avanço do aluno, pois grande parte, não acompanha o progresso da turma, tornando-o excluído,

o que ocorre é que, dentro da instituição escolar, essa heterogeneidade acaba por classificar os alunos ao final da educação básica.

Os alunos durante sua formação, e por diversos fatores, como sociais, culturais, econômicos, seguem caminhos distintos, o que seria plenamente aceitável se não fosse pelo fato de não receberem as mesmas oportunidades, negando a esses alunos o direito de se igualarem na busca de profissões nobres.

Sobre a exclusão no interior da escola, Freitas afirma:

O que queremos com essa explicação é mostrar que o processo de exclusão e submissão apenas mudou sua forma de operar, a partir de sua internalização, motivada pela inclusão formal de 95% das crianças na escola. (FREITAS, 2003, p. 85).

A nova forma de operar a exclusão dentro da escola vem acompanhada do trabalho docente, da legislação, da maneira pela qual interpretamos e aplicamos a escola em ciclos.

Essa exclusão não deveu apenas ao fato da inclusão de crianças na escola. Uma série de fatores contribuíram para o insucesso nas escolas; a formação docente distante da prática, uma visão distorcida da escola em ciclos, a falta de acompanhamento familiar e principalmente o novo ofício do professor, que passou a ensinar valores familiares e que muitas vezes não está preparado para assumir esse papel na educação.

Em suma, não devemos implantar mudanças bruscas na educação; se todos os envolvidos não possuírem conhecimentos do novo modelo vigente, essa ruptura provoca no ensino as velhas práticas em um novo modelo, ocasionando segregações, mesmo que involuntariamente.

Em sua análise sobre a prática interdisciplinar, Japiassú diz:

Em suma a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor – se como uma prática. Em primeiro lugar, parece como uma prática individual: É fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer – se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando o desejo de superar os caminhos e batidos. Enquanto prática individual, a

interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida (JAPIASSÚ, 1975, p. 82).

A importância do conhecimento e da formação do professor sempre fez parte da pauta de pesquisadores e políticos brasileiros, lembramos que, segundo Piletti e Piletti (2016), poucas eram as instituições que ofereciam os cursos de licenciaturas, tanto que os cursos de formação docente foram criados, somente na década de 1930, fato esse devido à fundação da Universidade de São Paulo.

Torna-se visível a fragilidade na formação docente, ainda mais com os diversos modelos de ensino praticados no Brasil ao longo da História da educação brasileira.

Pensando na interdisciplinaridade que não é algo novo, porém pouco praticado, os modernos cursos de licenciaturas, com suas grades curriculares suprimidas, não oferecem uma formação interdisciplinar ao futuro docente, mas desenvolvem somente conhecimentos específicos de sua área de interesse.

Esses conhecimentos específicos das áreas de interesse precisam florescer junto aos demais conhecimentos, na prática cotidiana, no trabalho docente, na formação continuada e em todo o seu percurso como profissional da educação. De acordo com Japiassú, é incompreensível que, nas áreas humanas, cada especialista só possa conhecer sua especialidade.

Em geral cada profissional das diversas áreas do conhecimento, defendem suas disciplinas como sendo superiores as demais. Não se trata apenas de um apego do qual se tem vocação em aprender e ensinar, trata-se de certo desprezo, pois esses não profissionais refletiram sobre a importância das diversas áreas do conhecimento. Esse egoísmo acaba por prejudicar a formação dos alunos, pois os docentes lecionam os conhecimentos fragmentados, não percebendo a complexidade que exige a formação do aluno.

A grade curricular elaborada pelo Estado evidencia o desmerecimento com disciplinas tidas como menos importantes. Se por um lado observamos Português e Matemática no período diurno com seis aulas semanais, por outro lado, a disciplina de Artes é contemplada com apenas duas aulas semanais.

Esse desmerecimento faz com que muitos docentes, encararem e defendam seu campo de atuação, criando barreiras para conhecimento interdisciplinar.

4. Formação docente, progressão continuada e interdisciplinaridade

A formação docente no âmbito da interdisciplinaridade exige cada vez mais discussões referentes às transformações e exigências da sociedade. Esta por sua vez, não é estática, também passa constantemente por mudanças, devido à evolução das tecnologias que interferem diretamente no comportamento humano que, conseqüentemente, acaba por moldar a sociedade; e esta sociedade, por sua vez, vem moldar os homens.

A interdisciplinaridade no contexto da formação docente procura romper com um imaginário de formação unicamente restrito a uma determinada área de conhecimento. Se antes havia o especialista em História, Geografia, Arte, Português, e outras, atualmente, devemos agregar cada vez mais esses conhecimentos, fazendo com que ultrapassem o sentido teórico e façam parte do plano prático e com interferência na sociedade.

O desafio da escola do século XXI é romper com o ensino fragmentado, o aluno não adquire uma formação plena, em que os professores ainda estão dentro do seu próprio nicho, e criando barreiras, onde deveriam criar conexões.

No que diz respeito à fragmentação curricular, Fazenda afirma:

[...] Por isso, entendemos o que cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008).

O ensino interdisciplinar ainda nos parece distante e difícil, distante, pois a práxis quase não se observa no ambiente escolar. Os professores ainda

praticam nas escolas a mesma metodologia do tempo em que eram discentes; ou seja, continua limitada a sua área de conhecimento. No que se refere à gestão pedagógica, a interdisciplinaridade ainda não recebeu a devida importância: pouco se sabe, fala ou ensino sobre o tema. Mesmo os projetos educacionais no interior das escolas ainda não são interdisciplinares; por mais que exista um tema gerador, sua abordagem ainda é fragmentada. O aluno (devido o nível educacional) não possui embasamento suficiente para relacionar os conteúdos.

São necessárias novas atitudes de professores, gestores e alunos, um novo olhar para a educação. Sabemos da dificuldade, do esforço e do tempo que exige a metodologia interdisciplinar, mas somente um profissional engajado e comprometido, bem como um aluno com interesse em ascender socialmente, será capaz de evoluir para uma educação complexa. Mainardes diz:

É de fundamental importância que os estudantes de cursos de formação de professores conheçam os fundamentos, características e implicações da escola em ciclos, uma vez que a programas se escolas cicladas na maioria dos estados brasileiros, em redes estaduais ou municipais. Além disso, é importante conhecer outras formas de organização escolar, além do sistema seriado. (MAINARDES, 2009, p.9)

De nada adianta a inserção de políticas públicas educacionais se, na formação do docente, os modelos de ensino e as metodologias não estiverem de forma clara e transparente. Enquanto o futuro professor enxergar as especificidades de sua práxis com um olhar nublado, ou seja, sem uma definição concreta, continua a utilizar os velhos modelos de aula do qual faz parte de sua formação.

As instituições de nível superior têm um papel fundamental nesse processo: o de formar docentes preparados para atuar de acordo com o modelo educacional que a sociedade contemporânea exige.

O estudante de licenciatura opta por estudar aquilo para que ele possui aptidão, aquilo que ele por diversos motivos teve o prazer em estudar durante o ensino básico, seja qual for a disciplina.

Porém, ao concluir o curso de licenciatura, este possui um amplo conhecimento da área a qual se propôs estudar, mas um conhecimento escasso em relação aos fatores fundamentais à prática docente, que são: os diversos métodos de ensino, as didáticas e como trabalhar com os múltiplos modelos de ensino, seja um modelo de educação seriada, seja um modelo de progressão continuada etc. Japiassú corrobora, dizendo:

Portanto, numa primeira aproximação, a interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação proporcionando uma grande esperança de renovação de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas (JAPIASSÚ, 1975 p.54).

A interdisciplinaridade que tem muito a contribuir com a formação do homem e ainda busca sua afirmação no âmbito da educação básica, ainda é algo distante dos cursos universitários de licenciatura.

O estudante universitário ainda está distante desse método pouco difundido. Ainda está sendo priorizado o ensino estanque, o ensino mais preocupado em separar do que agregar conhecimentos coibindo a fusão do conhecimento.

Esse ensino que amputa o conhecimento tem suas consequências no cotidiano escolar. É necessário o auxílio de diversas disciplinas para compreender um determinado conteúdo. Desta maneira uma disciplina não se torna superior às demais, mas corrobora para um conhecimento complexo. Freitas afirma que:

No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A colaboração sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada (FREITAS, 2009, p. 50).

Quando o método de aferir o desempenho do aluno era sustentado pelos conceitos atribuídos pelo professor com as notas azuis e vermelhas, e que o conteúdo curricular era praticamente a única ferramenta de avaliação, os alunos eram obrigados a decorar os conteúdos; pouco se praticavam novos métodos de avaliação.

A sociedade acreditava que o aluno que não decorava, de fato não tinha condições de passar para a série seguinte, ideia essa enraizada e que permeia os pensamentos de pais e professores ainda hoje.

Os alunos reprovados não questionavam, pois os boletins justificavam as decisões da escola, restando o abandono devido à desmotivação, deixando a falsa ideia de uma escola que educa e forma cidadãos.

A Progressão Continuada mostra que a escola não vem cumprindo seu papel de educar e formar cidadãos. Ao concluírem a educação básica, os jovens apresentam diversas dificuldades tanto em conteúdos, em competências e em habilidades.

Essas dificuldades apresentadas pelos alunos ao concluírem a educação básica, revelam que a escola não tem arcado com sua principal função, tornando-se alvo de diversas críticas.

O que predomina, no entanto são as instituições universitárias que se repartem em compartimentos isolados uns dos outros, onde os diversos domínios do ensino encontram-se estritamente separados, levando os especialistas das ciências humanas, por exemplo, a permanecerem distantes uns dos outros e a alimentarem as ignorâncias recíprocas (JAPIASSÚ, 1975, p.98).

Para que a Progressão Continuada se estabeleça e se torne uma aliada à educação, sanando as defasagens educacionais dos alunos ao final da educação básica, é necessário o trabalho interdisciplinar, que ainda encontra entraves na formação do futuro professor.

O currículo dos cursos de licenciatura (Exemplo de algumas disciplinas presentes são: Desenvolvimento Sustentável, Introdução à Problemática Ambiental e Marketing Pessoal), não acompanhou as inovações que os docentes encontrarão no cotidiano escolar. Importante ressaltar que a oferta dessas disciplinas é optativa, e elas possuem carga horária reduzida.

Nas instituições de cursos superiores o ensino fragmentado permanece dificultando as práticas pedagógicas necessárias para que ocorra a progressão dos alunos.

Quanto à necessidade da formação docente, Mainardes afirma:

É de fundamental importância que os estudantes de cursos de formação de professores conheçam os fundamentos, características e implicações da escola em ciclos, uma vez que os programas de escolas cicladas na maioria dos estados brasileiros, em redes estaduais ou municipais. Além disso, é importante conhecer outras formas de organização escolar, além do sistema seriado (MAINARDES, 2003, p. 9).

A escola ciclada, assim como outras formas de organização escolar, exige dos professores práticas pedagógicas diferentes, cada organização do ensino necessita de características apropriadas ao modelo implantado. Se não ocorrer uma mudança no trabalho docente, não podemos caracterizar como uma nova organização do ensino, tornando a prática docente como híbrido, ou seja, a nova organização escolar com leis e sua própria dinâmica enraizada em modelos de organização de ensino anteriores, descaracterizando a nova proposta.

Portanto, nos cursos de formação docente, torna-se fundamental o conhecimento das formas de organização do ensino, pois é na universidade que os estudantes têm condições de conhecer e ampliar seus conhecimentos em relação aos modelos educacionais.

Assim sendo, as universidades têm papel importante para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, apresentando e discutindo as diversas formas de organização de ensino das quais foram implantadas ao longo da História da educação no Brasil.

Para Teixeira (1954) apud MAINARDES, a implantação da promoção automática era uma necessidade devido aos altos índices de reprovação. Ele acreditava que a promoção automática reduziria as taxas de reprovação e evasão e garantiria mais vagas para as novas gerações.

A preocupação com o controle do fluxo escolar está na pauta de estudos dos pesquisadores brasileiros há décadas. Teixeira alertava em 1954 para esse problema na educação brasileira, com um elevado índice de reprovação e evasão. É impossível uma educação que abranja os anseios da sociedade

manter tais características; o fato revela apenas um grave problema no sistema educacional brasileiro.

Porém não podemos inserir dentro da sala de aula alunos de faixa etária completamente diferente, por conta de problemas citados anteriormente. Ao mesmo tempo, não devemos garantir o progresso à série seguinte, sem que, os alunos ainda não tenham assimilado as exigências necessárias para seu progresso educacional equivalente à idade e série.

O controle do fluxo escolar é capaz de amenizar o problema da falta de vagas na escola, pois ele é uma das ferramentas das políticas públicas educacionais que facilita o percurso do aluno no ensino.

Para que o controle do fluxo escolar tenha efetividade, devemos observar todas as etapas da educação, desde a creche até o ensino médio, esse acompanhamento deve ocorrer através de recuperação pedagógica, acompanhamento familiar.

Mainardes afirma que para a efetivação da escola em ciclos, é necessário:

Para que a proposta de ciclos possa ser efetiva e constituir-se em um avanço qualitativo com relação à escola seriada os professores certamente precisarão ter clareza a respeito de questões essenciais, tais como: o trabalho pedagógico com classes bastante heterogêneas (alunos com diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma classe); o planejamento de atividades diferenciadas; as possibilidades de sistematização do ensino e do planejamento de intervenções necessárias para a classe como um todo, para grupos específicos para alunos individualmente (MAINARDES, 2003, p. 80).

Em suma, o trabalho docente deve colocar no centro educacional o aluno; o professor deixa de ser o sujeito que apenas transmite conhecimentos, passa a ser algo mais complexo na vida educacional do aluno. A elaboração das aulas deverá voltar-se ao mesmo tempo para o coletivo de alunos, como para os alunos individualmente.

Devemos ficar atentos à heterogeneidade da turma, no que se refere ao nível educacional, uma vez que, no ensino ciclado os alunos apresentam diversos níveis de aprendizagem, que serão exigidos somente ao concluírem o ciclo.

O professor necessita ficar atento a toda essa gama de modificações no ensino, o que requer do profissional da educação uma formação constante, capaz de atender esse novo modelo de educação.

III A PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE FRANCISCO MORATO

A inquietação em buscar respostas para a progressão educacional dos alunos de Francisco Morato surgiu com o meu ingresso na rede estadual de educação no ano de 2011, procurei analisar de forma empírica a relação entre condições econômicas e educacionais.

Por ser considerado um município com sérios problemas sociais, econômicos e educacionais, entendemos que em Francisco Morato a qualidade da educação encontrava barreiras em outros setores.

Os resultados que obtivemos foram superficiais, surgindo a necessidade de um projeto de pesquisa consistente, que de fato trouxesse respostas as nossas indagações.

Francisco Morato¹⁵ é um município situado na Região Metropolitana de São Paulo, denominado de Vila Bethlén antes de sua emancipação. Ali estava situada a Companhia Fazenda Belém, associada da The São Paulo Railway CO. Em 1958, ocorreu uma fusão de empreendimentos, com investimentos britânicos e brasileiros, com o intuito de construir uma ferrovia para escoar a produção de café do interior do Estado de São Paulo até o porto paulista.

O Barão de Mauá adquiriu parte da fazenda, que servira de acampamento temporário para os operários que na ocasião construíam o túnel Botujuru. Até então a linha férrea terminava onde hoje está construído esse túnel.

Após a construção da passagem de trem, a empresa São Paulo Railway havia comprado do Barão de Mauá as terras correspondentes ao município, que fora utilizado para a plantação de eucalipto para fornecer energia para ser usada nas estradas de ferro. No ano de 1990, o local passou a ser reconhecido oficialmente como Belém.

Em 1946, a fazenda Belém foi dividida em vários sítios, tornando-se distrito do município de Franco da Rocha, por já existir uma cidade com o mesmo nome. Em 1954, a Faculdade de Direito do Largo São Francisco,

¹⁵ Informações contidas no site oficial da Prefeitura Municipal de Francisco Morato.
<http://www.franciscomorato.sp.gov.br/site/index/institucional>

sugeriu de nomear a antiga Vila Bethlén de Francisco Morato. Após plebiscito realizado em 21 de março de 1965, na cidade de Franco da Rocha, Francisco Morato conseguiu sua emancipação.

O município de Francisco Morato localiza-se na parte Norte-Noroeste da Grande São Paulo. Fica a 30,5 Km da capital do Estado, 43 Km por ferrovia e 45 por rodovia. Os limites da cidade: ao Norte é a cidade de Campo Limpo Paulista, ao Nordeste fica Atibaia, a Leste fica Mairiporã e a Sul/Oeste Franco da Rocha. O município compreende uma área de 49.164 Km².

Segundo IBGE 2016, a população de Francisco Morato é de 169.942 habitantes.

A cidade é servida pela rodovia Tancredo de Almeida Neves (SP-332) antiga estrada Velha de Campinas, através de acesso rodoviário (SPA-042/332 Rodovia Manoel Silvério Pinto), e pela ferrovia Linha 7 Rubi da CPTM.

Localização do município de Francisco Morato



Fonte: https://www.google.com.br/search?hl=pt-PT&biw=1024&bih=672&tbm=isch&sa=1&ei=kOyEWvmKFsiFwQS-xoSADQ&q=francisco+morato+mapa&oq=francisco+morato+mapa&gs_l=psy-ab.3..0i5i30k1j0i8i30k1l2.27072.32899.0.34292.5.5.0.0.0.147.621.0j5.5.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.5.620...0i30k1j0i24k1.0.FIcMNOCIU#imgsrc=azxew83c0lwrfM

No município de Francisco Morato, no ano de 2005, foram ofertadas 6.293 vagas no ensino municipal pré-escola e ensino fundamental I. Nesse momento, o acesso à saúde ainda preocupava os moratenses, a taxa de mortalidade era superior a 10 óbitos por mil nascidos vivos.

Somente no ano de 2009 que o município registrou cinco unidades de atendimento, sendo que somente uma unidade contava com internação, justificando o difícil acesso de milhares de pessoas ao atendimento necessário, ocasionando graves problemas como a mortalidade infantil.

No ano de 2010, o município tinha população de 10 anos ou mais estimada em 127.838, destas 32.688 frequentavam a escola. Em contrapartida 95.150 não estavam matriculados, sendo que deste total 27.277 não possuía o ensino médio completo e 2.898 havia terminado o curso superior, revelando o baixo nível de instrução formal dos munícipes. Isso se dá devido a alguns fatores mencionados anteriormente, tais como: oferta de ensino superior no local e o acesso às instituições que se tornaram barreiras para o progresso educacional em Francisco Morato.

A densidade demográfica em 2015 era de 3.147,80 hab/km², no Estado de São Paulo ocupa a 45ª posição referente à ocupação territorial.

O salário médio mensal era de 2,3 salários mínimos, e a população ocupada era de 6,6%, número considerado baixo, porém no município praticava-se o trabalho informal que eleva o número de ocupados na cidade. A incidência da pobreza atinge 66,89% dos munícipes devido à escassez de empresa no local.

Ainda no ano de 2015, somados a pré-escola e o ensino fundamental, o município ofertou 9.378 matrículas, mostrando um pequeno avanço se comparados a situações anteriores.

Em 2017, a distribuição de eleitores por grau de instrução revela mais uma vez a precariedade da educação no município. Os menores índices estão entre os eleitores analfabetos e com curso superior 3,44% e 1,83% respectivamente, a maior concentração apresenta-se no grupo de eleitores com ensino fundamental incompleto 32,58% e ensino médio incompleto 27,27%.

Os números revelam mais uma vez a precariedade da educação no município.

1. A realidade sociocultural dos alunos de Francisco Morato

Algo que sempre ficou evidenciado no município de Francisco Morato, foi a falta de emprego na cidade. A população economicamente ativa (PEA), não dispõe de condições para o trabalho dentro do município.

Por localizarem-se próximos a cidades mais desenvolvidas como Jundiaí e principalmente a capital paulista, os cidadãos moratenses sentem-se obrigados a realizar este percurso diariamente para exercer suas funções de trabalho.

Três são os problemas causadores da falta de empresas no município. Primeiro a geografia do local, por se tratar de uma região acidentada repleta de morros, torna difícil o escoamento de produtos para outras localidades. O segundo empecilho diz respeito à formação educacional em Francisco Morato. A formação técnica é quase inexistente; instituições de cursos superiores também não há. O terceiro item diz respeito à violência. Francisco Morato por muito tempo passou por sérios problemas de insegurança, roubo, latrocínio, homicídio etc.

Esses fatores impedem a instalação de empresas no local, que cada vez mais buscam profissionais qualificados e atualizados e pontos estratégicos para a administração e circulação de mercadorias.

Os cidadãos moratenses que não possuem empregos formais; desenvolvem diversas atividades no município, como as feiras que ocorrem todas as quintas-feiras e que seus munícipes são a maioria dos feirantes. Existem também aqueles que vendem roupas e demais objetos nas residências. Devemos destacar o espírito empreendedorismo dos moratenses que podemos verificar um comércio variado nas próprias residências.

O salário médio mensal dos trabalhadores formais 2,3 salários mínimos; pessoal ocupado 11.153 pessoas; população ocupada 6,6 %. Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo 37,7 %.

Em 2015, o salário médio mensal era de 2.3 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 6.6%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 290 de

645 e 645 de 645, respectivamente, revelando a precariedade e a falta de empregos. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 934 de 5570 e 4506 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, havia 37.7% da população nessas condições, o que o colocava na posição 74 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 3058 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Na economia o PIB per capita é de R\$ 7.952,23. Quanto ao percentual das receitas oriundas de fontes externas 80%, evidenciando a falta de empregos local, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,703, faixa em que se encontram grande parte dos municípios brasileiros.

Na saúde, os elevados índices de mortalidade Infantil, 10,76 óbitos por mil nascidos vivos, revelam a precariedade de políticas públicas voltadas para este setor, que interfere negativamente na aprendizagem da criança. As Internações por diarreia são de 0,7 internações por mil habitantes. Há 19 Estabelecimentos de Saúde (SUS), portanto, a quantidade de estabelecimentos voltados para a promoção da saúde não acompanha o crescimento da população, fazendo com que muitos moratenses não tenha acesso à saúde regularmente.

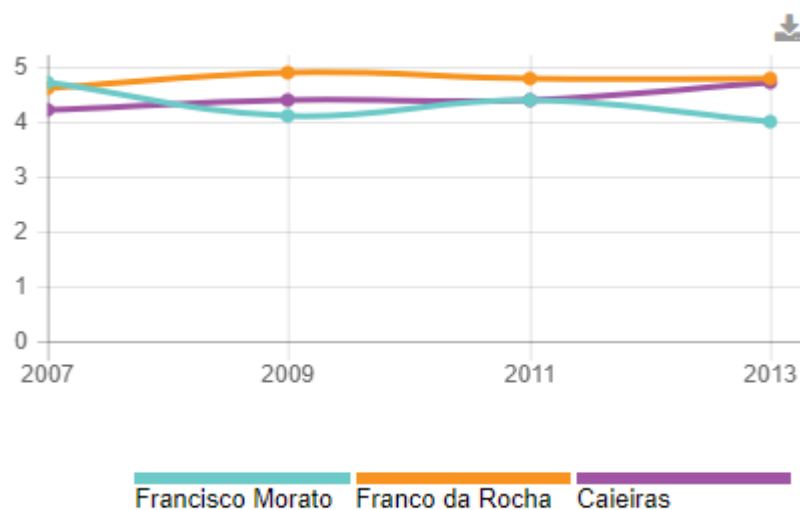
2. Progressão continuada na realidade educacional

Das condições educacionais do município de Francisco Morato, o município atende aproximadamente 17.000 alunos, sendo que aproximadamente 14.000 são estudantes de escolas estaduais distribuídos no ensino fundamental I e fundamental II (corresponde do 1º ao 9º ano), que somam 19 unidades instaladas no município.

Os demais alunos, aproximadamente 3.000, são estudantes das escolas municipais que correspondem ao ensino fundamental I (1º ao 5º ano), o município possui 22 escolas.

Devemos ressaltar que algumas escolas municipais oferecem o ensino denominado pré-escola e as escolas estaduais, todas localizadas no município, oferecem o ensino médio.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/francisco-morato/pesquisa/21/28141?tipo=ranking&localidade1=350900>

Comparado aos municípios vizinhos, observamos que Francisco Morato não progrediu tanto quanto os demais. Ficou evidenciado que o município que ocupava uma posição de destaque foi ultrapassado por Franco da Rocha e Caieiras.

As políticas públicas educacionais municipais não foram suficientes para manter o nível da educação em Francisco Morato. Dentre as quais, podemos citar a desvalorização profissional docente, a escassez de prédios próprios para a implantação de escolas, uma vez que alguns dos prédios são alugados, dificultando maiores investimentos em materiais didáticos e projetos, bem como o incentivo ao trabalho docente.

Os dados a seguir disponibilizados no site do IBGE, referentes ao IDEB, apresentam números referentes à situação educacional no município de Francisco Morato.

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade 95,8 %

Matrículas no ensino fundamental 25.780 matrículas

Matrículas no ensino médio 8.851 matrículas

Docentes no ensino fundamental 1.008 docentes

Docentes no ensino médio 533 docentes

Esses números não foram suficientes para que o município alcançasse uma posição de destaque na microrregião, pois o índice do IDEB mostrou a contínua defasagem educacional. Em uma escala de 0 a 10, aferida por dados nacionais, um conceito 4,0 mostra-se insatisfatório, comparativo com municípios vizinhos nos últimos quatro anos divulgados.

2013 Francisco Morato 4,0; Franco da Rocha 4,8; Caieiras 4,7.

2011 Francisco Morato 4,4; Franco da Rocha 4,8; Caieiras 4,4.

2009 Francisco Morato 4,1; Franco da Rocha 4,9; Caieiras 4,4.

2007 Francisco Morato 4,7; Franco da Rocha 4,6; Caieiras 4,2.

É de conhecimento que, para um desenvolvimento de uma criança, sejam quais forem os aspectos, a família tem papel primordial, pois é ela quem dá suporte é ela, quem delimita os caminhos a serem trilhados e quando; é a família que tem o papel de corrigir e educar, juntamente, e evidente em consonância com o poder público.

A educação no município de Francisco Morato apresenta em seu cenário, aspectos controversos, se por um lado parece um consenso de sua vital importância para o desenvolvimento humano e sua vida em sociedade, por outro lado, a família, ou pelo menos uma parcela, parece não prestigiar o ensino de seus filhos.

Quadro 5: Responsáveis presentes nas reuniões bimestrais total/porcentagem

Ano letivo 2017	Total de alunos	1º Bimestre		2º Bimestre		3º bimestre		4º Bimestre	
6º ano	154	87	56.49%	103	66.88%	74	48.05%	103	66.88%
7º ano	203	116	57.14%	97	47.78%	103	50.73%	142	69.95%
8º ano	182	115	63.18%	83	45.60%	95	52.19%	122	67.03%

9º ano	130	58	44.61%	52	40.0%	47	36.15%	82	63.07%
--------	-----	----	--------	----	-------	----	--------	----	--------

Quadro elaborado pelo autor segundo dados fornecidos pela E.E.Jd.das Rosas.

O quadro acima nos revela uma porcentagem exacerbada de responsáveis dos educandos que não comparecem as reuniões bimestrais. No 7º ano início do último ciclo da progressão continuada somente metade dos responsáveis comparecem às reuniões; já no 9º ano, final de ciclo os índices são ainda piores.

Observamos um maior número de presentes somente no 4º bimestre, uma vez que esse é o período de matrícula dos alunos para o ano seguinte.

O não comparecimento dos familiares nas unidades escolares, período das reuniões bimestrais, não é um fenômeno exclusivo do município de Francisco Morato; porém salientamos a importância e a necessidade dos familiares no processo educacional.

As reuniões de pais e mestres, que ocorrem bimestralmente nas escolas do Estado de São Paulo, têm o objetivo de expor aos pais e/ou responsáveis a situação pedagógica e comportamental dos alunos, tornando de suma importância o comparecimento, favorecendo o diálogo entre os responsáveis pelo aluno e os professores, e facilitando as ações pedagógicas, que culminaram com uma melhor aprendizagem do aluno.

Sobre o papel da família no processo educacional, a LDB destaca:

A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB 1996. Art.2º).

A lei deixa explícito o dever da família; cabe aos familiares e/ou responsáveis pela criança seu acompanhamento, cabendo não somente à escola a responsabilidade a respeito da educação.

Não é o que observamos no que foi apresentado pela tabela, que evidencia a falta de comprometimento dos familiares com seus filhos, não cumprindo com suas responsabilidades de acompanhar o desenvolvimento

pedagógico, social e cultural da criança. Essa abstenção é caracterizado como abandono intelectual e sujeito as sanções previstas em lei.

É fundamental entender também que aprender é um processo contínuo e não cessa quando a criança está em casa. Quando a família passa a perceber sua educação significativa do sujeito enquanto cidadão livre, autônomo e pensante. A família é o primeiro principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho (EVANGELISTA; GOMES, 2003 p. 203).

A educação vai além do ambiente escolar, embora este seja um local pré-determinado para que isso ocorra. A aprendizagem é um processo contínuo, independente se o ambiente físico foi ou não construído para esse determinado fim.

No ambiente doméstico, estamos cercados de estímulos que favorecem o desenvolvimento educacional, que deverá ser otimizado pelos pais, atrelando as disciplinas escolares com o cotidiano da criança.

Entender que a educação ocorre somente no ambiente escolar é cessar o desenvolvimento de um indivíduo e transmitir a responsabilidade intelectual da criança somente aos professores, o que se entende como um equívoco, uma vez que a Legislação atribui esse dever aos pais e ao Estado.

O Regime de Progressão Continuada, assim como outros modelos de ensino adotados no Brasil, exige dos familiares e/ou responsáveis, uma participação constante na aprendizagem do aluno.

Observamos até aqui que essa participação é extremamente limitada, somente uma baixa quantidade de familiares acompanha esse processo, com os motivos mais diversos.

A falta de acompanhamento gera nos alunos a percepção de seguir seus estudos sem o apoio adequado. Sem a ideia objetiva do que é a Progressão Continuada, associa a educação apenas à aprovação, baseado no número mínimo de ausências, comprometendo sua aprendizagem.

Essa concepção de aprovação disseminou fazendo com que a aprendizagem para os alunos se tornasse obsoleta, acreditando que a assiduidade lhes garantiria o progresso educacional.

A tabela acima mostrou que os pais não apresentaram preocupações com os alunos em final de ciclo, mantendo sua concepção de aprovação automática, acreditando que não existe reprovação dentro da escola.

Essa concepção de não reprovação adquirida pelos pais vem de sua formação com o ensino seriado, que era pautada na aprovação ou retenção ao final do ano letivo. Com o ensino ciclado, que os pais não observam as retenções ao final do ano letivo, acreditam de forma errônea que aboliram a retenção.

Ao acreditarem que não existe mais a retenção, optaram por uma comodidade no que se refere ao acompanhamento dos alunos, deixando os mais livres para as atividades escolares, permitindo-lhes uma responsabilidade e maturidades que eles ainda não possuem. Essa responsabilidade que lhes foi atribuída transformou-se em um comodismo, uma vez que existe a certeza de sua promoção para o ano letivo seguinte.

3.A progressão continuada no cotidiano escolar

O ensino em ciclos em que se embasa Progressão Continuada é complexo, exige um novo método de trabalho, de avaliar, de lecionar etc. Exige também a compreensão a respeito do sistema educacional. Pais, alunos, professores, e gestores escolares devem estar a par destas exigências.

Eliminar da rede escolar a repetência não significa que é prática da Progressão Continuada somente eliminar a reprovação esse aspecto corresponde apenas a uma adaptação dos modelos educacionais.

A verticalização das políticas públicas desenvolve nos sujeitos afetados uma espécie de mecanismo de proteção e camuflagem, característico dos animais, seja para preservar saudavelmente seus saberes ou para criar esquemas que julgam necessários, sempre com bases num conhecimento de causa e um compromisso interno de ser coerente com valores e crenças cristalizados e consagrados pelo tempo (GUILHERME 2002).

O cotidiano escolar apresenta os costumes, cultura e crenças que ainda estão enraizados nos docentes, tornaram-se empecilhos para, não só a efetivação da Progressão Continuada, mas também para o avanço da mesma.

Durante as observações em sala de aula, verificamos alguns pontos importantes sobre o trabalho docente em relação à Progressão Continuada. Em primeiro a avaliação tornou-se algo meramente formal, com a finalidade de justificar aos superiores imediatos a aprovação do aluno; pouco existe de devolutiva aos alunos. Em segundo a prática docente e o currículo continuam sendo anuais. Em terceiro poucos são os conteúdos de anos anteriores abordados em sala de aula. Em quarto o currículo é seguido quase na íntegra. E por último o tempo disponibilizado para a cada situação de aprendizagem é insuficiente.

Sabemos que tal medida implantada na escola ciclada exige dos professores um esforço maior para desenvolver seu trabalho, porém não podemos atribuir ao docente toda essa carga negativa.

A extensa jornada de trabalho, a abstenção dos responsáveis dos alunos, a indisciplina em sala de aula, e a cultura de estudos que ainda não foi desenvolvida pela sociedade são fatores preponderantes que dificultam o trabalho docente, que tem como consequência o insucesso educacional.

Outra característica da escola em tempos atuais está ligada à família, que cada vez mais distancia da escola, dificultando o processo de ensino aprendizagem.

Embasada em práticas anteriores, ainda existe o temor da avaliação mesmo de forma branda. Hoje a avaliação acontece por meio da informalidade. (FREITAS, 2009).

Quanto à elaboração planejamento de aulas, este acontece por temas pré-determinados no currículo oficial do Estado. Não observamos um planejamento visando a aulas passadas ou futuras, e continua distante da realidade vivida cotidianamente pelos alunos.

Como bem relatou Guilherme (2002) em sua tese de Doutorado, o professor, utilizando de sua inteligência, procurou meios para desenvolver seu trabalho. Diante de uma nova política educacional, o docente ficou enraizado em seu passado; como docente, o professor precisou adaptar sua prática as novas exigências, realizando uma fusão entre o ensino seriado e o ensino ciclado.

Tabela 1: Taxa de promoção corrigida, em percentagem.

Ano	série1	série 2	série 3	série 4	série 5	série 6	série 7	série 8
1981	40.9	65.9	69.7	70.6	56.0	61.8	66.4	77.0
1982	38.6	63.1	67.2	66.4	52.4	59.6	54.9	75.0
1983	40.2	62.5	66.1	65.9	51.3	56.7	60.2	72.4
1984	42.5	61.4	65.8	64.1	48.8	55.7	61.5	74.1
1985	46.8	60.0	66.0	66.2	50.5	57.3	63.5	75.5
1986	47.2	57.5	64.6	63.8	47.8	54.0	60.1	73.6
1987	48.7	57.7	65.2	66.1	50.0	57.2	63.5	75.0
1988	47.5	57.8	64.8	66.1	50.6	57.9	63.9	75.2
1989	50.1	59.9	66.9	68.3	51.3	58.5	64.7	75.3
1990	53.3	61.0	67.4	68.0	50.7	57.9	63.6	74.1

Fonte: <http://www.sergiocostaribeiro.ifcs.ufrj.br/artigos/1995%20Pedagogia%20da%20repetencia%20ao%20longo%20das%20decadas.pdf>

Os números contidos na tabela acima evidenciam um dos graves problemas educacionais brasileiros até meados dos anos de 1990, existe uma porcentagem considerável de alunos reprovados ao final do ano letivo, mostrando a ineficácia do Estado para com essa parcela da população.

As crianças e adolescentes reprovados restavam em muitos casos a culpa, por não conseguirem assimilar o conteúdo no tempo previsto, culminando no fracasso e por vezes o abandono escolar.

A sensação de fraquejar alijava o aluno de diversos conhecimentos escolares, pois, tornava-se difícil o desenvolvimento de um aluno aliado a sensações negativas.

Fazia-se necessário o Estado tomar medidas rápidas e importantes, a fim de sanar tais problemas. Para tanto, logo após a elaboração da Constituição no ano de 1988, foi criado o ECA em 1990, com a finalidade de garantir progressos educacionais, sociais, culturais e proteção às crianças e aos adolescentes.

Na mesma década, foi criado a LDB, possibilitando a criação de políticas públicas educacionais como a escola em ciclos, da qual, originou a Progressão Continuada.

Tabela 2: Taxa de promoção em percentagem ano/série.

Ano	5ª/6º	6ª/7º	7ª/8º	8ª/9º
2007	90.0	84.98	82.26	82.89
2008	87.81	81.34	81.58	78.81
2009	76.66	90.76	76.77	83.33

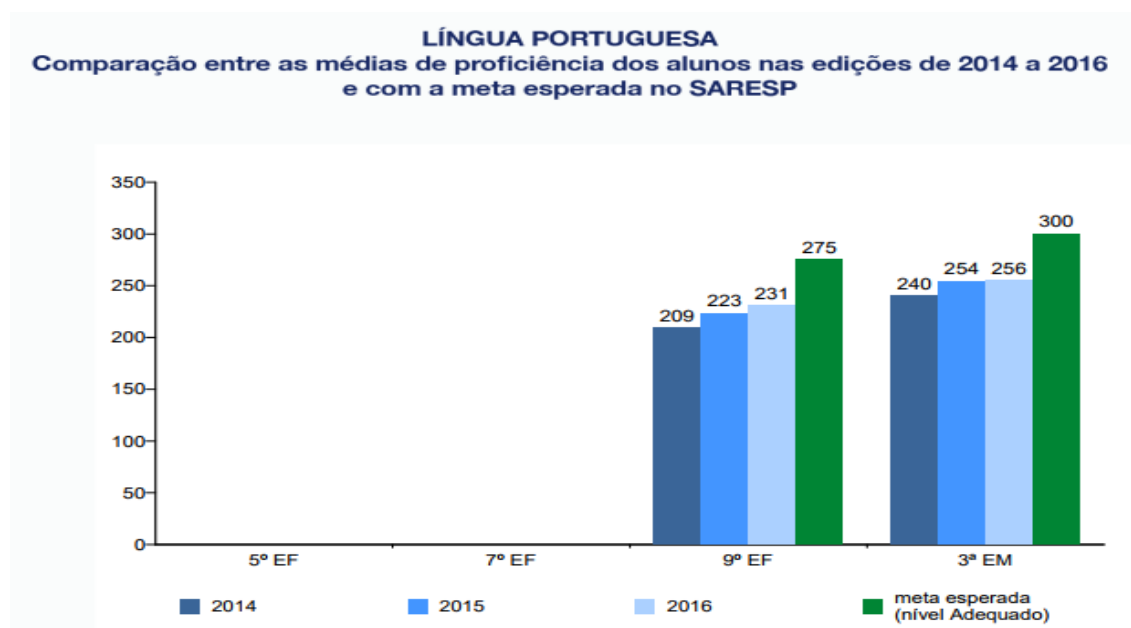
2010	93.95	88.75	88.84	76.63
2011	90.0	82.0	90.98	89.66
2012	92.13	96.08	80.63	88.64
2013	95.74	94.88	90.90	90.27
2014	93.43	90.94	90.58	85.05
2015	97.04	91.42	92.88	93.49
2016	98.61	93.10	92.85	97.60

Tabela elaborada pelo autor, com dados fornecidos pela E.E.Jd. das Rosas.

Atualmente, podemos perceber que a promoção do aluno não é mais o grande obstáculo; pelo contrário parece de fácil solução. O que devemos analisar é como se dá a promoção. A promoção não está sendo acompanhada do mérito, pautada no desenvolvimento do aluno, independente de conceitos, evolução e assiduidade; tornou-se algo concreto e certo no imaginário dos alunos.

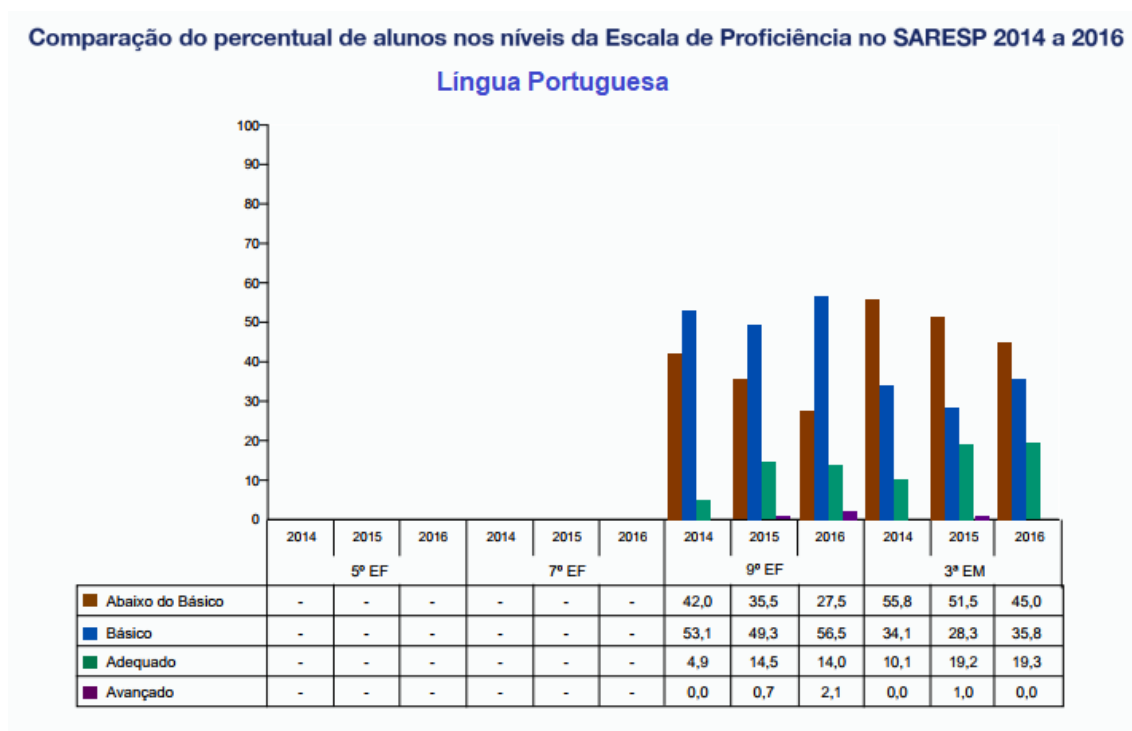
A promoção não baseada no mérito está formando alunos incompetentes ou medíocres. Alguns críticos apontam a Progressão Continuada como responsável por essa mazela da educação, porém, devemos ressaltar que uma política pública educacional tem, sim, sua parcela de influência nos resultados finais, mas como é praticada esta metodologia tem influência ainda maior.

Gráfico1: SARESP meta esperada em Língua Portuguesa E.E.Jd. das Rosas.



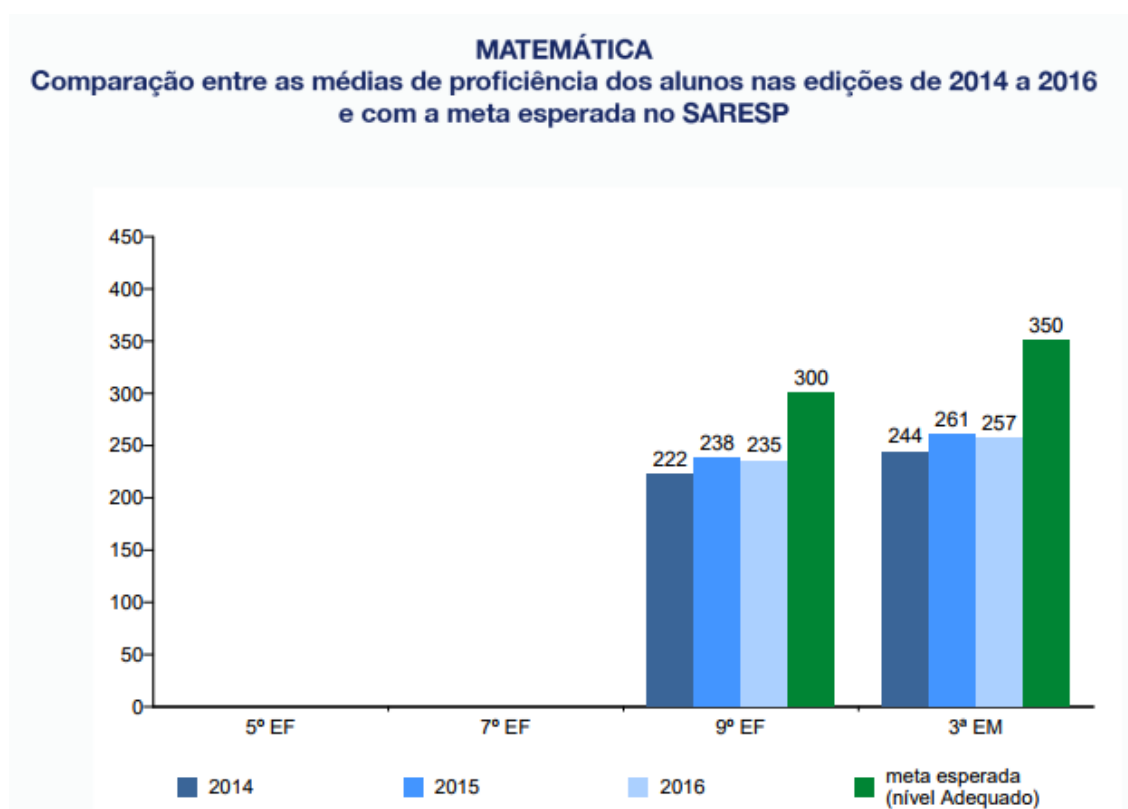
Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>

Gráfico 2: SARESP comparativo de níveis de escala de proficiência Língua Portuguesa



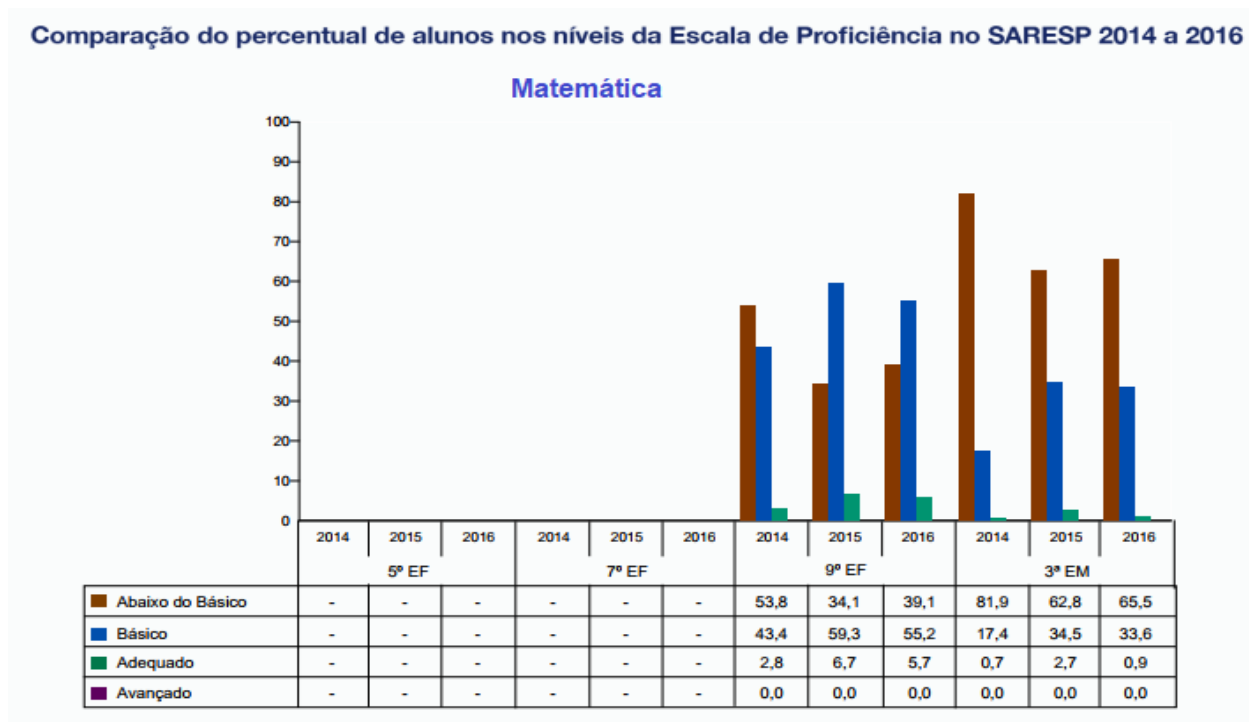
Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>

Gráfico 3: SARESP meta esperada em Matemática E.E.Jd. das Rosas.



Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>

Gráfico 4: SARESP comparativo de níveis de escala de proficiência
Matemática E.E.Jd. das Rosas.



Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>

Ao analisarmos os gráficos acima juntamente com a tabela 2 (Taxa de promoção em porcentagem ano/série), fica notório o dilema enfrentado nas escolas de Francisco Morato.

Por lado observamos os altos índices de aprovação de alunos ao final do Ensino Fundamental, taxas que superam os 90%, o que é um dos resultados da progressão continuada.

Notamos também que os alunos concluem o Ensino Fundamental, com um nível de proficiência em Português e Matemática abaixo do esperado, ou seja, as escolas pesquisadas não alcançaram o índice proposto para um determinado período.

Os números evidenciam a desproporcionalidade, na escola pesquisada, no ano de 2016, no que se refere à disciplina de Português somente 2,1% dos alunos alcançaram o nível avançado, enquanto a maioria 84% dos alunos foi classificada como nível abaixo do adequado.

Utilizando os mesmos como referenciais, na disciplina de Matemática, nenhum aluno foi classificado em nível avançado; e 93,0% dos alunos foram classificados em nível abaixo do adequado.

Devemos ressaltar que, existe uma migração dos alunos para as faixas que exigem um nível de proficiência mais avançado, porém essa mudança de faixa é lenta, e não compatível com os índices de promoção, relatando uma divergência entre aprovação e qualidade de ensino.

Tabela 3:Taxa de não-aprovação, em percentagem

Ano	série1	série2	série 3	série 4	série 5	série 6	série 7	série 8
1981	41.1	29.7	26.0	22.1	39.6	33.9	30.6	23.0
1982	44.2	31.8	28.0	24.2	42.9	36.1	32.4	25.0
1983	45.1	32.5	28.9	25.3	43.5	37.3	34.7	27.6
1984	42.8	33.4	29.2	26.0	45.7	38.6	34.5	25.9
1985	40.9	35.3	29.3	26.5	44.6	37.6	32.8	24.5
1986	40.3	37.7	30.9	27.1	46.4	39.9	35.6	26.4
1987	39.8	37.9	30.7	26.4	45.3	38.3	33.8	25.0
1988	41.2	37.7	31.4	27.2	45.0	37.4	33.0	24.8
1989	41.0	36.1	30.1	25.8	44.6	37.5	32.7	24.7
1990	39.3	35.2	29.2	26.0	45.1	38.0	33.4	25.9

Fonte:<http://www.sergiocostaribeiro.ifcs.ufrj.br/artigos/1995%20Pedagogia%20da%20repetencia%20ao%20longo%20das%20decadas.pdf>

Na tabela acima, de âmbito nacional, estão contidas porcentagens de alunos evadidos, retidos e que abandonaram a escola, mostrando dados que justificam a necessidade de uma escola em ciclos.

A quantidade exacerbada de alunos que deveriam frequentar a mesma série no ano seguinte, cabendo à sociedade arcar com os custos dos estudos desses alunos nos anos seguintes.

Os investimentos eram os mesmo do ano anterior, para os alunos retidos: salários de professores, alimentação, transporte, material pedagógico e manutenção do prédio escolar.

A tabela abaixo, referente a uma das escolas pesquisadas, deixa evidente que a sociedade não mais necessita arcar com os custos dos alunos retidos, pois a retenção na escola foi praticamente extinta, os não aprovados são os alunos que evadiram ou abandonaram.

Tabela 4: Taxa de não-aprovação em porcentagem

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2007	2.4	7.3	16.1	12.3
2008	8.9	13.4	17.1	19.2

2009	5.7	3.9	8.1	4.7
2010	0.5	2.7	2.0	13.4
2011	5.4	8.9	3.2	2.0
2012	1.1	4.4	3.0	2.1
2013	0.8	0	0	0
2014	3.5	5.0	4.7	11.8
2015	2.4	2.7	3.4	1.1
2016	0.9	5.9	7.0	2.3

Tabela elaborada pelo autor, com dados fornecidos pela E.E.Jd. das Rosas..

Com a escola em ciclos, e os meios de promoção já citados anteriormente, a sociedade pouco investe em alunos retidos, uma vez que, os números comprovam praticamente a extinção da reprovação.

Porém, como já é sabido, a educação é mantida com dinheiro público, e este é o investimento feito pela sociedade, almejando futuros e bons profissionais em todas as áreas.

Não se trata de um caso isolado, ocorre em todo o país, mas dando ênfase ao local pesquisado Francisco Morato, os dados revelam que a sociedade não tem um retorno satisfatório de seu investimento devido à precariedade do ensino ofertado nas escolas pesquisadas.

Em que, diminuindo a retenção, os alunos concluem o ensino básico, mas não foi possível desenvolver suas habilidades e competências de forma avançada, resultando ao final, alunos com formação alijada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscou-se revelar as convergências e as divergências entre a progressão continuada e o texto oficial de tal política pública, que evidenciou disparidades quando se refere ao cotidiano do professor.

O acesso e a permanência até então eram os principais obstáculos para uma educação de qualidade, visto que uma grande parcela dos alunos evadia do espaço escolar, e a sensação de fracasso impedia o retorno dos mesmos à educação.

Inicialmente, a progressão continuada iria trazer mais qualidade à educação, que até então apresentava graves problemas de correção de fluxo, investimento do dinheiro público, e o próprio nível educacional comparados com outros países.

De um lado, os textos oficiais buscaram uma escola não segregacionista, capaz de incluir a maioria dos alunos, por meio de um ideal que se refere ao aluno capaz de prosseguir em seus estudos.

Por outro lado, a prática que evidentemente ocorre em sala de aula, relatou algumas divergências, mostrando que somente a inserção dos alunos em sala de aula não garante o sucesso da progressão continuada, e que os docentes continuaram com os métodos de ensino anteriores à progressão continuada.

Dessa maneira, verificamos que a implantação da progressão continuada se deu dos gabinetes para as unidades escolares, sem a participação dos docentes no debate, dificultando o trabalho em sala de aula, pois cada professor fez a interpretação da proposta à sua maneira, tornando-se o centro dos debates educacionais, e professores, pais e alunos começaram a questionar a qualidade do ensino oferecido.

Em termos da política de progressão continuada, a pesquisa mostrou que se faz necessário a participação da comunidade e dos docentes no planejamento e implementação das políticas educacionais, uma vez que a acreditamos na escola como ferramenta de ascensão social e disseminação do conhecimento e cultura.

A proposta de ensino anterior à progressão continuada era a escola seriada, que valorizava a memorização, a cópia e a avaliação final era pautada na somatória de pontos conquistados durante o ano letivo.

Os resultados deste estudo mostrou que a política educacional exige do docente uma nova maneira de trabalhar, em que as características mencionadas acima deveriam ser abolidas.

Mas foi possível observar que as práticas antigas continuam. O que de fato ocorreu foi uma adaptação dessas práticas ao novo modelo. Fatores primordiais para o sucesso da escola ciclada como metodologia de ensino, a organização das turmas em sala de aula, a didática, a avaliação, a formação contínua e a estrutura predial não passaram por transformações, estagnando o processo de aprendizagem.

Os estudos apontaram que a retenção traz ao aluno a ideia de que ele é o principal culpado pelo resultado negativo, e que as consequências são diversas. Ao conviver com alunos mais novos traz consigo o pensamento constante da incapacidade e inferioridade frente aos demais.

Ficou evidenciada a necessidade de novas ferramentas para avaliação dos alunos. Os fatores sócio emocionais que estão enraizados, como o altruísmo, a colaboração, a capacidade de interagir com os demais nos alunos, se é capaz de seguir regras, se não é impulsivo; ou seja, suas características sociais e emocionais precisam ser observados, para que o professor possa adquirir meios de uma avaliação formativa.

Diante da análise curricular, foi possível verificar convergências entre as disciplinas analisadas (História e Geografia). Constatamos que tanto o conteúdo como as competências e habilidades almejadas traçam percurso paralelo. Por outro lado, o tempo destinado a cumprir com os objetivos é escasso, tornando impossível o cumprimento das metas determinadas durante o ciclo.

Foi constatado que pouco foi ofertado de formação docente específica visando à progressão continuada, o que é primordial para a prática em sala de aula. É ineficaz, acrescentando que o planejamento também fica comprometido dificultando o trabalho interdisciplinar.

Quanto ao município de Francisco Morato, este estudo evidenciou graves problemas locais como a falta de instituição educacional de nível

superior e a falta de emprego, mas isso não se caracteriza como o problema local; ele está presente em quase todo o território nacional. Mas, mesmo com essas dificuldades, e por meio da informalidade os cidadãos moratenses conseguem progressos econômicos e colaboração para o desenvolvimento do município.

Quando analisadas a progressão continuada e a realidade educacional em Francisco Morato, a pesquisa mostrou que os familiares não acompanham de forma satisfatória o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Os baixos índices de frequências nas reuniões bimestrais indicam que a educação dos alunos não tem recebido o devido acompanhamento e a valorização por parte de seus pais.

Outro fator importante relativo à ausência dos pais é a distância e o tempo que geralmente utilizados para locomoção entre o trabalho e a residência.

Como as reuniões geralmente ocorrem nos dias úteis, tornou-se outro empecilho para a presença dos pais nas unidades escolares, fortalecendo a ideia de promoção automática.

Por fim, constatou-se nesta pesquisa que a progressão continuada na cidade de Francisco Morato não trouxe resultados significativos para o processo de aprendizagem dos alunos. O que ocorreu foi a inserção das camadas menos favorecidas no ambiente escolar, pois os dados oficiais que servem para aferir o nível de desenvolvimento dos alunos apresentaram-se insatisfatórios.

Os pais, em sua em grande parte continuam, ausentes da formação educacional de seus filhos.

Os professores reproduzem conceitos enraizados, porque o próprio Estado não rompeu definitivamente com o modelo de escola seriada. A avaliação serve apenas finalidade de justificar a aprovação do aluno quando solicitado; a prática docente e o currículo continuam sendo anuais.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. e VALENTE, I. **Progressão Continuada x Promoção Automática: e a qualidade de ensino?** 2002. F. 40.p. 13. Disponível em: <http://www.ivanvalente.com.br/wp-content/uploads/2013/08/progressao-continuada-X-promocao-automatica.pdf>.

Educação reforça desigualdade entre negros e brancos. Publicado 18/11/2016 17h11. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/educacao-reforca-desigualdade-entre-negros-e-brancos>.

ARAÚJO, Livia Paulo de. **As representações sociais de professores sobre a progressão continuada.** 2005. F. 146. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá.

BERTAGNA, R.H. **Regime de progressão Continuada: limites e possibilidades,** 2003. F. 488. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, CAMPINAS, 2003.

BERTAGNA, R.H. **Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. Pro-Posições,** Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.

BIANI, Rosana Prado. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** 2007. F. 339. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

BORUCHOVITCH, E. NEVES, E. R. C. **A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada.** Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Abr 2004, Vol. 20 n. 1, pp. 077-085.

BRANDÃO, J. (Org.) **Diálogos Interdisciplinares: novos olhares nas Ciências humanas.** Embu-Guaçu: Lumen et Virtus, 2015.

BRITO, Agostinho Nunes de. **O Regime de progressão continuada e a formação de professores: um estudo sobre as iniciativas da Secretaria do Estado de São Paulo – 1996-1998**. 2001. F. 94. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASEIRO, C. C. F. **Avaliação formativa - concepção, práticas e dificuldades**. 2005. F. 125. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista.

CHACOROSKI, I. C. **Manifestações de professores sobre organização do trabalho educativo para atender estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

COELHO, E. A. **A progressão continuada no ensino fundamental e a cultura dos professores – Uma contribuição para o entendimento dos elementos constitutivos de uma cultura enquanto facilitadores e inibidores de mudança**. 2003. F. 177. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília.

CORDEIRO, M. T. A. **Processo de avaliação no sistema de progressão continuada da rede pública estadual: dificuldade real ou resistência cultural?** 2002. F. 102. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie.

DELGADO, A. P. **Um Estudo sobre Práticas Avaliativas no Regime de Progressão Continuada: Limites e Possibilidades**. 2004. F. 168. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DIAS, V. E. M. **A organização escolar em ciclos: um estudo sobre a Progressão Continuada do Estado de São Paulo**. 2004. F. 148. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

EDE AMARAL, Maria Clara. **Avaliação nos ciclos: adiamento da exclusão?** Práxis Educativa (Brasil) [On-line] 2008, 3 (Julio-Diciembre)

EVANGELISTA, F. GOMES, P de T. (org.) **Educação para o pensar.** Campinas: Alínea, 2003.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores.** In Revista brasileira de docência, Ensino e Pesquisa em Administração – ISSN 1984 5294 – vol. 1, p 24-32, maio/2009.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 2007.

FEIJÃO, J. B. **Progressão Continuada: um desafio a ser enfrentado no cotidiano escolar.** 2002. F. 83. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília.

FERNANDES, A. **A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade.** Revista brasileira Estudos pedagógicos. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 162-179, jan./abr. 2015.

FERNANDES, F. C. T. de T. **Formados, mas analfabetos: o paradoxo da política de (ex) inclusão e a construção da subjetividade dos formandos.** 2006. F. 184. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté.

FONTANA, S. **Escola pública paulista: local que não reprova e nem ensina?** 2000. F. 135. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília.

FRANCO, C. C. P. **A Progressão Continuada em Araçatuba: problema ou solução? Um estudo relacionando formação de professores e avaliação escolar.** 2002. F. 202. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. **A internalização da exclusão**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

GAZOLA, J. N. G. **Progressão continuada: os descompassos entre a concepção sobre avaliação, a atuação e a formação continuada de professores**. 2006. F. 79 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo.

GUILHERME, C. C. F. **A Progressão Continuada e a Inteligência dos Professores**. Tese de Doutorado Araraquara: UNESP, 2002.

GUZZO, R S. L. e FILHO A. E. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora**. In: Escritos educ. v.4 n.2 Ibirité dez. 2005.

GRAMARI, E. P. S. **A implantação do regime de progressão continuada em uma escola da rede estadual de ensino da Capital e suas implicações sobre o cotidiano dos professores: um canal de escuta**. 2009. F. 213. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

JACOMINI, M. A. **Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010)**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Âmagô, 1975.

KLEIN, Ruben. RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência ao longo das décadas**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v.3, n. 6, p 55-62, 1995.

LENOIR, Y. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições distintas**. In: Revista E-curriculum. São Paulo, v. 1, n.1, 2005.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2004. P.221-247.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: CORTEZ, 1998, 7ª edição.

MANAIRDES, J. **A escola em ciclos fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONDES, K. H. B. **A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada**. 2006. F. 120 Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

MARTINS, M. G. **Progressão continuada e trabalho docente**. 2007. F. 152. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba.

MORIN, E. (Org.) **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MONIZ, M. I. D. S. **Ciclos e avaliação: repercussões da reforma do ensino da rede estadual de São Paulo (1996-2003) na sala de aula**. 2005. F. 256. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NEDBAJLUK, L. **Formação por ciclos**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 247-261, 2006. Editora UFPR.

NORCIA, M. J. **A recuperação no processo de ensino - aprendizagem: legislação e discurso de professores. Dissertação.** 2008. F. 108. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, R. **Implantação do regime de progressão continuada: um estudo sobre a participação de professores.** 2004. F. 164. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OMURO, S. A. T. **A recuperação de ciclo II na visão de alunos da Rede Estadual Paulista de ensino.** 2006. F. 179. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

POLICHE, A.H. **A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.** F.105 Dissertação de (Mestrado) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, PUC – SP. São Paulo, 2003.

RAYS, O. A. **Inquietações a respeito da avaliação da aprendizagem.** Passo Fundo: roteiro de palestra, 1998.

SÃO PAULO (estado). Secretaria Estadual de Educação. **Escola de Cara Nova.** Planejamento 98. Progressão Continuada. São Paulo, 1998.

SATO, D. C.B. **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: Um estudo em uma escola pública estadual paulista.** F.166 Dissertação de (Mestrado) Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, USP. Ribeirão Preto, 2007.

STREMEL, S. **As propostas de ciclos de aprendizagens de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos.** IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, P. 1-13.

TIGGERMANN, I. **Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo.** Educação Unisinos, P. 27-34, janeiro/abril 2010.

VASCONCESLOS, M. L. M. C. **Progressão continuada: por que a revisão dos ciclos?** Revista Lusófona de Educação, n. 11, P. 77-84, 2008.

VIÉGAS, L. S. **Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar.** 2007. F. 238. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Vygotsky, L. S. (1984). **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo – A Conteúdos curriculares Ciências Humanas Ensino Fundamental Anos Finais

Conteúdos curriculares Ciências Humanas Ensino Fundamental Anos Finais	
6º Ano – História 1º bimestre	6º Ano- Geografia 1º bimestre
Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história. As linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas. A vida na Pré-história e a escrita; os suportes e os instrumentos da escrita.	Paisagem: O tempo da natureza, os objetos naturais; o tempo histórico, os objetos sociais e a leitura de paisagens. Escalas de Geografia: as paisagens captadas pelos satélites; extensão e desigualdades, memória e paisagens e as paisagens da Terra.
6º Ano – História 2º bimestre	6º Ano- Geografia 2º bimestre
Civilizações do Oriente Próximo: O Egito Antigo e a Mesopotâmia. África o “berço da humanidade”. Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas.	O mundo e suas representações: exemplos de representações arte e fotografia, introdução à história da cartografia. A linguagem dos mapas: orientação relativa; a rosa dos ventos, coordenadas geográficas, os atributos dos mapas, mapas de base e mapas temáticos.
6º Ano – História 3º bimestre	6º Ano- Geografia 3º bimestre
A vida na Grécia Antiga: sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-estado, polis, democracia e cidadania. A vida na Roma Antiga: vida urbana e sociedade, cotidiano, república,	Os ciclos da natureza e a sociedade: a história da Terra e os recursos minerais, a água e os assentamentos humanos, natureza e sociedade na modelagem do relevo, o clima, o tempo e a vida humana.

escravismo, militarismo e direito.	
6º Ano – História 4º bimestre	6º Ano- Geografia 3º bimestre
O fim do Império Romano: as migrações bárbaras e o cristianismo. As civilizações do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na Península Ibérica. Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval.	As atividades econômicas e o espaço geográfico: os setores da economia e as cadeias produtivas, a agropecuária e os circuitos do agronegócio, a sociedade de consumo.
7º Ano Ensino Fundamental Anos Finais – História 1º bimestre	7º Ano Ensino Fundamental Anos Finais – Geografia 1º bimestre
A sociedade maia, asteca e inca. Conquista espanhola na América. Sociedades indígenas no território brasileiro. O encontro dos portugueses com os povos indígenas.	O território: A formação territorial do Brasil, limites e fronteiras; A federação brasileira; Organização política e administrativa.
7º Ano – História 2º bimestre	7º Ano- Geografia 2º bimestre
Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas (Portugal, Espanha, Inglaterra e França). Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Absolutistas. Reforma e contrarreforma. Expansão marítima nos séculos XV e XVI.	Regionalização do território brasileiro: critérios de divisão regional, as regiões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os complexos regionais e a região concentrada.
7º Ano – História 3º bimestre	7º Ano- Geografia 3º bimestre
As sociedades maia, asteca e inca. Conquista espanhola na América. Sociedades indígenas no território brasileiro. O encontro de portugueses com os	Domínios naturais no Brasil: biomas e domínios morfoclimáticos do Brasil. O patrimônio ambiental e a sua conservação: políticas ambientais no Brasil, o Sistema Nacional de

povos indígenas.	Unidades de Conservação da Natureza (SNUC)
7º Ano – História 4º bimestre	7º Ano- Geografia 4º bimestre
Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil. Ocupação holandesa no Brasil. Mineração e vida urbana. Crise do sistema Colonial.	Brasil: população e economia. A população e os fluxos migratórios, a revolução da informação e a rede de cidades, o espaço industrial, concentração e descentralização, o espaço agrário e a questão da terra.
8º Ano Ensino Fundamental Anos Finais – História 1º bimestre	8º Ano Ensino Fundamental Anos Finais – Geografia 1º bimestre
O iluminismo. A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América. A colonização espanhola e a independência da América espanhola. A Revolução Industrial inglesa.	Representações cartográficas: visão de mundo e suas tecnologias. Globalização em três tempos: o meio técnico e o encurtamento das distâncias, o meio-técnico-científico-informacional e a globalização. O processo de globalização e as desigualdades internacionais.
8º Ano – História 2º bimestre	8º Ano- Geografia 2º bimestre
Revolução Francesa e expansão napoleônica. A família real no Brasil. A independência do Brasil. Primeiro Reinado no Brasil.	Produção e consumo de energia: as fontes e as formas de energia. Matrizes energéticas – da lenha ao átomo, perspectivas energéticas, matriz energética mundial. A matriz energética brasileira.
8º Ano – História 3º bimestre	8º Ano- Geografia 3º bimestre
Período Regencial no Brasil. Movimentos sociais e políticos na	A crise ambiental: a apropriação desigual dos recursos naturais,

Europa no século XIX: as ideias socialistas, comunistas e anarquistas nas associações de trabalhadores. O liberalismo e o nacionalismo. A expansão territorial dos EUA no século XIX. Segundo Reinado no Brasil: política interna	poluição ambiental e o aumento do efeito estufa. Alterações climáticas e desenvolvimento, consumo sustentável.
8º Ano – História 4º bimestre	8º Ano- Geografia 4º bimestre
Economia cafeeira. Escravidão e abolicionismo: formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão. Industrialização, urbanização e imigração: as transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil. Proclamação da República.	Geografia comparada da América: Peru e México; a herança pré-colombiana, Brasil e Argentina; as correntes do povoamento, Colômbia e Venezuela; entre os Andes e o Caribe, Haiti e Cuba; as revoluções.
9º Ano Ensino Fundamental Anos Finais – História 1º bimestre	9º Ano Ensino Fundamental Anos Finais – Geografia 1ª bimestre
Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX. Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Revolução Russa e stalinismo. A República no Brasil.	A produção do espaço geográfico global: globalização e regionalização, as doutrinas do poderio dos Estados Unidos da América, os blocos econômicos supracionais.
9º Ano – História 2º bimestre	
Nazifascismo. Crise de 1929. Segunda Guerra Mundial. O Período Vargas.	A nova “desordem” mundial: a Organização das Nações Unidas (ONU), A Organização Mundial do Comércio (OMC), O Fórum Social Mundial; outro mundo é possível?

9º Ano – História 3º bimestre	
Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência. Guerra Fria; contextualização e consequências para o Brasil. Populismo e ditadura militar no Brasil.	Geografia das populações: demografia e fragmentação, estrutura e padrões populacionais, as migrações internacionais, populações e cultura; mundo árabe e mundo islâmico.
9º Ano – História 4º bimestre	
Redemocratização no Brasil. Os Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial: movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial.	Redes urbanas e sociais – cidades: espaços relacionados e espaços de conexão, as cidades e a irradiação do consumo, turismo e consumo do lugar, as redes da ilegalidade.