

**ELOENE ROSA PERES**

**PROGRESSÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA  
ESTADUAL DE CASSILÂNDIA-MS.**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB.  
CAMPO GRANDE-MS.  
2004**

**ELOENE ROSA PERES**

**PROGRESSÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA  
ESTADUAL DE CASSILÂNDIA-MS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora, sob orientação do Professor Dr. Vicente Fideles de Ávila.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB.  
CAMPO GRANDE-MS  
2004  
ELOENE ROSA PERES**

**PROGRESSÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA  
ESTADUAL DE CASSILÂNDIA-MS.**

**COMISSÃO JULGADORA**

---

Dr. Vicente Fideles de Ávila- Orientador - UCDB

---

Dr. Amarílio Ferreira Júnior - UFSCar

---

Dr<sup>a</sup>. Mariluce Bittar - UCDB

**“A escola precisa ser pensada na linha  
da informação, da criatividade, da  
intuição e do sonho.”**

Hamilton Werneck.

Aos meus filhos pelo incentivo nos momentos de cansaço, cuja confiança me levaram à conclusão deste trabalho com alegria e prazer.

Esta Dissertação é resultado de um trabalho intenso e de troca generosa de amizade e entusiasmo entre colegas, professores e amigos que, às vezes nos bastidores, deram-me suporte para a busca incessante pelo crescimento humano e aquisição de mais conhecimento. Ela só foi possível devido a muito empenho e apoio de vários sujeitos, antes e durante sua elaboração, que terão sempre um lugar especial em minha vida.

Destacam-se nesta caminhada os professores do Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco, cuja competência e solidariedade foram fundamentais para que minhas dúvidas e ansiedades se transformassem em conhecimento, levando-me a alçar vôos visualizando novos horizontes, em especial ao meu orientador, Professor Dr.

Vicente Fideles de Ávila com admiração, pelos conhecimentos transmitidos, compreensão nos momentos mais difíceis e principalmente pela confiança.

À Carina Elisabeth Maciel de Almeida, que enquanto colega se superou em bondade, sendo um anjo protetor no momento mais difícil de minha vida, minha eterna gratidão e a toda sua família o meu carinho.

A todos da Escola Estadual de Cassilândia, Diretora, Diretora-adjunta, Coordenadora Pedagógica, Professoras, Alunas e Mães que se dispuseram, sem restrição, a responder a todas as indagações formuladas, contribuindo diretamente como sujeitos e atores para que esta pesquisa se realizasse, meu reconhecimento.

Aos diretores das Faculdades Integradas de Cassilândia e Faculdade Vale do Aporé, onde leciono, pelo apoio financeiro possibilitando a realização deste trabalho, meu reconhecimento e apreço.

À Coordenadora dos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e respectivos Programas de Pós-graduação das Instituições supracitadas, Profa. Ms. Eliana Aparecida Cogo, por facilitar meus horários de trabalho e por todo o apoio profissional e pessoal a mim dispensados, minha gratidão.

Ao professor Ms. Ademilson Batista Paes por sua confiança e incentivo, sem os quais eu não teria ingressado no Programa de Mestrado, levando-me a galgar novos patamares, meus agradecimentos.

Ao professor Rogério Tenório de Moura por sua ajuda com as traduções que se fizeram necessárias nos trabalhos produzidos durante o Curso, assim como desta pesquisa final, meu carinho e reconhecimento.

Aos meus filhos que sempre demonstraram sua confiança e seu amor, levando-me a buscar sempre mais em termos de realização humana, todo o meu amor.

Meus agradecimentos a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse vivenciar esta experiência, tão gratificante e enriquecedora, realizando este trabalho.

PERES, Eloene Rosa. **Progressão Continuada**: um estudo de caso da Escola Estadual de Cassilândia-MS. Campo Grande. 2004. ....p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Caracterizada como Estudo de Caso, de acordo com os critérios indicados por André e Lüdke (1986), a pesquisa documentada por este trabalho faz parte da Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, sendo desenvolvida com o objetivo operacional de analisar os pontos positivos e negativos da Progressão Continuada, organizada em sistema de ciclos no início da Educação Básica, no período de 1998 a 2003, conforme as vivência e expectativa da comunidade envolvida com os ciclos na “Escola Estadual de Cassilândia”, na cidade de Cassilândia-MS. A busca de consecução desse objetivo implicou duas vertentes operacionais, a primeira concernente à discussão teórica e a segunda referente a efetivo trabalho de campo. Em dimensão de discussão teórica, duas vertentes constituíram objeto de análise, a documental, encabeçada pela Resolução-SED nº 1222/98 (que instituiu o regime em ciclos da Progressão Continuada no Estado de Mato Grosso do Sul) – e outras

influentes no regime implantado, bem como a vertente de posicionamento de autores direta ou indiretamente referentes ao processo de Progressão Continuada, Brasil afora, dentre eles Ávila (2000 a.b.c, 1999 ), Freitas (2003), Almeida Júnior (2002), Paro (2001), Teixeira (2002), Sara Paín (2000), Torres (1998), Werneck (1999) e outros. Quanto ao trabalho de campo, foram realizadas coletas de dados, principalmente por meio de questionários e entrevistas tanto individualizadas quanto por abordagem grupal, junto aos seguintes segmentos que compõem a comunidade da “Escola Estadual de Cassilândia”: direção, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais. Por outra, fez-se também estudo de relevância quanti-qualitativa de aspectos estatísticos positivos e negativos acerca do funcionamento desse sistema nessa escola, no período 1998-2003, sobretudo tomando-se como base os índices de aprovação e reprovação/retenção. Em termos de resultados, apurou-se que a performance quanti-qualitativa da escola não se evoluiu para melhor no período, fato inclusive denunciado pelos problemas e contradições apontados pelos acima referidos segmentos da comunidade escolar. Dentre as denúncias mais significativas, sobretudo por parte dos professores, destacou-se a da falta de orientação e preparação da comunidade escolar, que corrói todo o processo da Progressão Continuada, inclusive pela frustração de este ter sido implantado com o discurso-propósito de se tornar proposta diferenciada de melhoria no âmbito da alfabetização. Dessas conclusões emerge a seguinte recomendação conseqüente: a de discutir e redimensionar toda a política e o processo de Progressão Continuada tanto na escola estudada quanto no Estado de Mato Grosso do Sul e, generalizando-se, provavelmente em todo o Brasil.

**Palavras-chave:** Política Educacional, Ciclos, Progressão Continuada.

PERES, Eloene Rosa. **Progressão Continuada**: um estudo de caso da Escola Estadual de Cassilândia-MS. Campo Grande. 2004. ....p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

Characterized as Study of Case, in agreement with the approaches indicated by André and Lüdke (1986), the research documented by this work is part of the Focus of Research of Educational Politics, Administration of the School and Educational Formation, it was developed with the operational objective to analyse the positive and negative points of the Continuous Progression, organized in system cycles in the beginning of the Basic Education, in the period from 1998 to 2003, according to experience and the community's expectation involved with the cycles in " Escola Estadual de Cassilândia ", in Cassilândia-MS. The search of attainment of that objective implied two operational steps, the first regarding the theoretical discussion and second regarding search in locus. In dimension of theoretical discussion, two slopes constituted analysis object, the documental, headed by the Resolution-SED n° 1222/98 (that instituted the system cycles of the Continued Progression in Mato Grosso do Sul) - and other influential ones in the implanted rules, as well as the direct or indirectly referring slope of authors' positioning to the process of Continuous Progression, around Brazil , among them Ávila (2000 a.b.c, 1999), Freitas (2003), Almeida Júnior (2002), Paro (2001), Teixeira (2002), Sara Paín (2000), Torres (1998), Werneck (1999) and other ones. About the search in locus, were collectioned infomations, mainly using questionnaires and interviews as individualized

as boarding grupal, close to segments compose the community of " Escola Estadual de Cassilândia ": Principal, pedagogic coordinators, teachers, students and parents. For other hand, it studies quanti-qualitative relevance of positive and negative statistical aspects concerning the operation of that system in that school too, in the period 1998-2003, above all being taken as base the approval indexes and reproval/retention. About the results, what is seen is the quanti-qualitative performance of the school didn't increase in the period, fact denounced by the problems and contradictions pointed by the school community. The most significant accusations, above all pointed by teachers, are the no orientation and the no preparation of the school community, they break the process of the Continuous Progression, they frustate the speech-purpose to become differentiated proposal of improvement of the literacy. So, those conclusions emerges the following recommendation: to examine and to measure again every politics and process of Progression Continued as in the studied school as in Mato Grosso do Sul and, probably, every brazilian schools.

**Key-words :** Educational politics, Cycles, Continuous Progression.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE APÊNDICES .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>13</b>
<b>SIGLAS E ABREVIATURAS .....</b>	<b>14</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ESTUDO DOS SUBSÍDIOS</b>	
<b>CONCEITUAIS E DE INVESTIGAÇÃO DE CAMPO.....</b>	<b>22</b>
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>SUBSÍDIOS CONCEITUAIS .....</b>	<b>27</b>
1.1 Algumas Ponderações e Tentativas de Suprimir a Reprovação em Âmbito Nacional.....	27
1.2 Década de 1990: Novos Rumos na Educação .....	31
1.3 A Influência dos Organismos Internacionais na Educação Nacional.....	34
1.4 Políticas Atuais de Alfabetização em Alguns Estados da União.....	39
1.5 Organização Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em MS .....	42
1.6 Algumas Experiências Bem Sucedidas: Fim Da Reprovação, Mudança de Postura .....	44
1.7 Necessidade de Mais Prática na Formação dos Profissionais das Séries Iniciais .....	47

**CAPÍTULO II****TRABALHO DE CAMPO ..... 54**

2.1 Características do Universo da Pesquisa: Escola Estadual de Cassilândia ..... 54

2.2 Aproveitamento e Desperdício em Termos de Aprovações e Retenções no Período de  
2000 a 2003 ..... 56**CAPÍTULO III****RESULTADO DO TRABALHO DE CAMPO FACE ÀS REFERÊNCIAS****CONCEITUAIS ..... 65**

3.1 Nos Âmbitos de Direção, Coordenação Pedagógica e Professores ..... 65

3.2 No Âmbito da Coordenação Pedagógica ..... 68

3.3 Quadros das Ponderações dos Professores Sobre o Sistema de Progressão Continuada,  
Organizado em Ciclos ..... 71

3.3.1 No primeiro momento com as professoras: resultado dos questionários ..... 77

3.3.2 Segundo momento com as professoras: entrevista coletiva ..... 93

3.4 Opinião das Alunas que Vivenciaram os Sistemas de Ciclos e Vivenciam Hoje o Sistema  
Seriado ..... 973.5 O Sistema de Ciclos Como é Visto Pelas Mães  
..... 10

4

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

..... 10

9

**REFERÊNCIAS**

..... 11

8

**APÊNDICES**

..... 12

3

**ANEXOS**

..... 14

4



## LISTA DE APÊNDICES

A - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES	12
.....	
3	
B – TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA DIRETORA DA ESCOLA	12
.....	
4	
C – TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA DIRETORA ADJUNTA	12
.....	
6	
D - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA	128
128	
E1 – TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA X1	13
.....	
0	
E2 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA X2	13
.....	
2	
E3 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA X3	13
.....	
4	
E4 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA Y1	13
.....	
6	
E5 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA Y2	13
.....	
8	

E6 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA Y3

..... 14

0

E7 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA Y4

..... 14

2

## ANEXOS

### LEGISLAÇÃO:

A	-	RESOLUÇÃO/SED	Nº	1222/98
..... 14				
4				
B	-	RESOLUÇÃO/SED	Nº	1294/98
..... 14				
2				
C	-	RESOLUÇÃO/SED Nº 1295/98 - CLASIFICACIÓN E RECLASSIFICACIÓN		14
..... 14				
7				
D	-	RESOLUÇÃO/SED	Nº	1313/98
..... 14				
9				
E	-	RESOLUÇÃO/SED	Nº	1401/2000
..... 15				
3				
F	-	RESOLUÇÃO/SED	Nº	1.452/2000
..... 16				
0				
G	-	RESOLUÇÃO/SED	Nº	1.679/2003
..... 16				
4				
H – FICHA DESCRITIVA DO CICLO I E II - 1º MODELO A SER USADO –				
		ELABORADO	PELAS	PROFESSORAS
170				
I – FICHA DESCRITIVA DO CICLO II – 2º MODELO – ELABORADO PELAS				
PROFESSORAS				
..... 17				
1				
J – FICHA DESCRITIVA DO CICLO I – ÚLTIMO MODELO – ELABORADO				

PELA

SED

172

## K – FICHA DESCRITIVA DO CICLO II – ÚLTIMO MODELO – ELABORADO

PELA

SED

173

L – ATA Nº 004/2004

..... 17

4

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEF	Fundo Para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEPRODR	Secretaria de Produção e Geração de Renda
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

## LISTA DE TABELAS

QUADRO Nº 1- Índice de Retenções/Aprovações do Ciclo I em 2000, na Escola Estadual de Cassilândia .....	59
QUADRO Nº 2 – Índice de Retenções/Aprovações do Ciclo II em 2000 .....	59
QUADRO Nº 3 – Percentual De Retenções/Aprovações dos Ciclos I e II No Ano de 2000 ..	60
QUADRO Nº 4 – Índice de Retenções/Aprovações do Ciclo I No Ano de 2001 .....	60
QUADRO Nº 5 – Índice de Retenções/Aprovações do Ciclo II No Ano de 2001 .....	61
QUADRO Nº 6 – Percentual de Retenções/Aprovações dos Ciclos I e II No Ano de 2001 ...	61
QUADRO Nº 7 – Índice de Retenções/Aprovações do Ciclo I No Ano de 2002 .....	62
QUADRO Nº 8 – Índice de Retenções/Aprovações do Ciclo II No Ano de 2002 .....	62
QUADRO Nº 9 - Percentual de Retenções/Aprovações dos Ciclos I e II No Ano de 2002 ...	62
QUADRO Nº 10 - Índice de Retenções/Aprovações do Ciclo I No Ano de 2003 .....	63
QUADRO Nº 11 - Índice de Retenções/Aprovações do Ciclo II No Ano de 2003 .....	63
QUADRO Nº 12 - Percentual de Retenções/Aprovações dos Ciclos I e II No Ano de 2003 .	64
QUADRO Nº 13 - Tempo de Serviço das Professoras.....	71
QUADRO Nº 14 - Quem Preparou as Professoras Para Trabalhar Com os Ciclos.....	71
QUADRO Nº 15 - Como e Quando Houve a Preparação .....	72
QUADRO Nº 16 - Foram Preparadas Para Trabalhar Com Qual Turma? .....	72
QUADRO Nº 17 - Dificuldades Encontradas Para Trabalhar Com o Ciclo I .....	72
QUADRO Nº 18 - Dificuldades Encontradas Com o Ciclo II .....	73
QUADRO Nº 19 - Principais Vantagens do Sistema de Ciclos .....	74
QUADRO Nº 20 - Principais Desvantagens do Sistema de Ciclos .....	74
QUADRO Nº 21 - Influências Positivas dos Ciclos .....	74
QUADRO Nº 22 - Influências Negativas dos Ciclos .....	75
QUADRO Nº 23 - Críticas e Sugestões Para a Escola Estadual de Cassilândia.....	75
QUADRO Nº 24 - Críticas e Sugestões Para Todo o Brasil .....	76

## INTRODUÇÃO

Vivenciando a angústia dos professores quanto aos trabalhos diários nas primeiras séries do ensino fundamental e presenciando os anseios para que volte o sistema curricular seriado, com reprovações anuais, alegando que não foram preparados para as inovações do programa, decidiu-se investigar a temática a fim de detectar se esse sistema alcançou os objetivos, quanto à redução de reprovações e melhoria da qualidade de ensino, e se há como melhorá-lo, na opinião dos agentes promotores do ensino na escola visada por esta investigação.

A instituição do sistema de organização em ciclos para efeito da Progressão Continuada, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)<sup>1</sup>, objetiva justamente a aplicação de metodologias diferenciadas que possam garantir ao aluno o direito ao aprendizado, a construção de sua auto-estima e o respeito pela individualidade na assimilação de conteúdos.

Trata-se, evidentemente, de proposta diferenciada já que implica na atuação comprometida do corpo docente em relação aos estudantes, por meio de um sistema de avaliação detalhado e criterioso, para detectar a aprendizagem real.

Existem ciclos para todo o Ensino Fundamental e outros que se limitam às primeiras séries. Alguns sistemas aboliram a repetência, outros não, como os exemplos que se seguem, tendo cada estado um sistema diferenciado, para atender às necessidades locais.

Nas escolas estaduais do Paraná, a proibição da repetência na primeira série começou em 1987. O sistema se expandiu pelas redes municipais e, hoje, atende a 127.042 alunos. Em 1993, a rede estadual começou a estender o ciclo até a quarta série. Atualmente, dos 754.012 alunos, 56.588 são atendidos pelo regime[...] Minas Gerais, começou a abolir a reprovação na primeira série desde 1983. Mas só em 1994 a união da primeira com a

---

<sup>1</sup> Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

segunda série foi ciclos, um para crianças de 6 a 9 anos e outro de 9 a 12 anos. No sistema, alunos da idade limite podem ficar na fase final de um ciclo ou na inicial do segundo. Em 1997, começou a funcionar o terceiro bloco de ensino, para alunos de 12 a 15 anos [...] (MALHEIROS, 1997, p. 3-4) .

Observou-se que em Minas Gerais os ciclos foram organizados por idade, perfazendo três ciclos para todo o Ensino Fundamental, o mesmo acontecendo em Porto Alegre, com a diferença de um ano para cada ciclo; primeiro ciclo: alunos de 6 a 8 anos, segundo ciclo: alunos de 9 a 11 anos, terceiro ciclo: 12 a 14 anos.

Malheiros (1997, p. 5) afirma que na rede municipal de Porto Alegre a adoção do sistema de ciclos é opcional, e foi adotado em 1995, antes da L D B (1996), pela Escola Municipal Monte Cristo, dividindo o primeiro grau em três ciclos. Em 1996 ela passou a funcionar em outras quinze escolas da prefeitura. Existem aulas de reforço em horário diferenciado das aulas normais e se o aluno é mais velho que a média de sua sala vai para uma turma de progressão, alcançando os outros alunos de sua idade.

Assim como em outros estados, Mato Grosso do Sul também iniciou a implantação dos ciclos, para a Progressão Continuada, que deveria ser gradativa, conforme Resolução/SED nº 1.222 de fevereiro de 1998 (D.O. nº 4714, p. 4, de 16/02/1998), organizando o Ensino Fundamental em nove (9 anos), a funcionar em três ciclos de três anos cada um, pois até então o estado oferecia a educação pré-escolar, integrando-a ao ensino fundamental. Porém, a Resolução/SED nº 1.294, do mesmo ano, (D.O. nº 4818, p. 22, de 21/07/1998) instituiu o regime de Progressão Continuada, sem mecanismos de retenção.

A Resolução/SED nº 1313/98 (D.O. nº 4925, p. 12, de 28/12/1998) “ Dispõe sobre o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, organizado em Ciclos, a partir de 1999, e dá outras providências.” Esta Resolução continua com os três ciclos de três anos cada um, sem mecanismos de retenção, determinando que: “A Progressão Continuada é o regime

que permite às escolas desenvolverem seus currículos, dentro de um mesmo nível de ensino, de forma contínua, sem mecanismos de retenção do aluno.” Estas foram as primeiras Resoluções que normatizaram a Progressão Continuada em Mato Grosso do Sul, sendo substituídas posteriormente por outras, elencadas nos subsídios conceituais, no capítulo 1, desta dissertação.

Esta investigação teve como objetivo geral analisar os pontos positivos e negativos da Progressão Continuada, organizada em sistema de ciclos, no início da Educação Básica, no período de 1998 a 2003, conforme a vivência e expectativa da comunidade envolvida com os ciclos na “Escola Estadual de Cassilândia” em Cassilândia - MS, partindo da tentativa de conhecer a origem e os fundamentos da proposta da progressão continuada, como política pública, que encerra os estudos dos subsídios conceituais (cfr. Capítulo 1).

Constituiu objetivo específico identificar os sucessos e dificuldades encontrados por dirigentes e pela coordenadora pedagógica que trabalham com os professores do sistema de ciclos, os referidos professores, pais e alunos que passaram pelos dois sistemas (ciclos e seriado), procurando mostrar as vantagens e desvantagens do sistema em termos de ensino-aprendizagem.

Investigar os indicadores de evasão e repetência (retenção) dos alunos abrangidos pela progressão continuada da escola, no período da implementação dos ciclos (1998) a 2003, também constituiu objetivo específico desta pesquisa, analisando esse “prejuízo” educacional-escolar (reprovação) dos pontos de vista quantitativo e qualitativo respondendo à problemática levantada quanto à redução da repetência.

Conforme idéia de Minayo, para cumprir os objetivos do trabalho, vai se reconhecendo nas etapas de uma pesquisa, a conveniência de utilizar os métodos disponíveis para se coletar as informações necessárias a um maior aprofundamento da realidade, não podendo ficar restrito ao referencial quantitativo, sendo a subjetividade:

[...] parte integrante da singularidade do fenômeno social [...] a realidade vai mais além dos fenômenos percebidos pelos nossos sentidos [...] dados qualitativos trazem para o interior da análise, o subjetivo e o objetivo, os atores sociais e o próprio sistema de valores do cientista, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos (2004, p. 22-35).

Afirmando entender por metodologia:

[...] o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade [...] a metodologia ocupa lugar central no interior das teorias sociais pois ela faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria [...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador (2004, p. 22-35).

Assim, vários procedimentos metodológicos foram necessários na coleta de dados da presente pesquisa, como são descritos logo a seguir.

A investigação se apóia em um estudo analítico da realidade, configurando-se como Estudo de Caso, na comunidade escolar envolvida com os ciclos. A opção pelo estudo de caso deve-se às características de investigação apresentadas como adequadas à análise da realidade de forma natural, complexa e atualizada, sendo que alguns aspectos do objeto ou situação estudados só emergem no desenrolar da pesquisa, fazendo entender que o conhecimento não é algo acabado, se refazendo constantemente e levando o pesquisador a buscar novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho.

André e Lüdke fazem uma relação das características do estudo de caso, mostrando-as como vantagem e destacando que:

1.Os estudos de caso visam à descoberta [...] o quadro teórico inicial servirá de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados,

novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance [...] 2. [...] enfatizam a “interpretação em contexto” [...] 3. [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda [...] 4.[...] usam uma variedade de fontes de informação [...] 5. [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas [...] 6. [...] procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social [...] 7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa [...] (1986, p. 18-20).

Para se atingir tal escopo, entendeu-se metodologicamente oportuno separar dois tipos de segmentos da escola -para a coleta de dados-, com o intuito de não tolher a liberdade de posicionamentos, o da comunidade interna (abordando separadamente os diretor, diretor-adjunto, coordenador pedagógico, professores e alunos), e o de representações da comunidade externa, principalmente os pais e outros envolvidos com o funcionamento dos ciclos de aprendizagem para efeito da Progressão Continuada.

Em vinte anos de trabalho na educação se pode constatar a falta de profissionalismo necessário à qualidade do trabalho, sendo este muitas vezes encarado somente como execução de uma tarefa.

Sendo, ainda hoje, repassado nos cursos de formação de professores (licenciaturas), a indicação metodológica de vários educadores, sobretudo psicólogos e sociólogos, faltando associar a prática às teorias, saindo dali os profissionais com dificuldade de executar as teorias assimiladas.

Na realidade é impossível universalizar um método de ensino-aprendizagem, já que cada ser humano é único, com suas particularidades e ritmo próprio de desenvolvimento, mas só se descobre esta verdade no cotidiano dos trabalhos em sala de aula.

Tentando entender qual o objetivo do Programa Progressão Continuada, encontra-se na literatura pesquisada que o sistema de organização em ciclos visa atender às

particularidades e respeitar o ritmo de desenvolvimento individual, para que o aluno tenha quatro anos para ser alfabetizado, sem cobrança antecipada, parcial e sem interrupção por uma reprovação, deixando que o mesmo caminhe conforme suas possibilidades e se desenvolva em seu tempo.

Quando da implantação e implementação dos ciclos, participei como Diretora adjunta e posteriormente como Diretora da Escola objeto desta investigação (Escola Estadual de Cassilândia)<sup>2</sup>. Apesar de objetivos tão altruístas deparei-me no dia a dia com a ansiedade, a insatisfação e a angústia de meus colegas de trabalho e decidi investigar os motivos de tanta preocupação e se encontraram algo de bom no sistema para o ensino-aprendizagem.

Constata-se que atualmente a Progressão Continuada, organizada em ciclos, vem sendo motivo de contendas: por um lado, encontra apoio em muitos admiradores, como a ex-Secretária de Estado de Educação de São Paulo, Rose Neubauer, assim como vários professores pesquisadores universitários. Mas, por outro lado, há os opositores que bradam pelo seu fim, como os professores que trabalham com o sistema e os pais de alunos. Por todo o país, surgem propostas de revisão, de reelaboração e até de suspensão desse sistema. Nos estados de Minas Gerais e São Paulo, executores de tal programa já estão discutindo o tema, pois com a ampliação da oferta de vagas nas escolas (segundo os técnicos da área) não houve ampliação de recursos financeiros (SILVA, 1997, p. 1-2).

Também, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (Brasília), no ano de 2002 já se registrou ampla discussão tendo como pressuposto a reorganização da Educação Básica (Progressão Continuada), através da proposta de Lei do Deputado Alceu Collares. A Presidente da Comissão (Comissão de Educação da Câmara dos Deputados), deputada e professora Esther Grossi, por outro lado, acredita que a extinção dos ciclos, como

---

<sup>2</sup> A Escola Estadual de Primeiro Grau Ambrosina Apolinária de Rezende e Escola Estadual de Segundo Grau Walquíria Romão Costa foram demolidas e desativadas, sendo construído um Centro Educacional que abrigou as duas escolas, passando a se chamar Centro Educacional de Cassilândia. Em 1998 todas as escolas estaduais passaram a se chamar escolas estaduais, conservando seus nomes e como o Centro Educacional não era um nome, passou a se chamar somente Escola Estadual de Cassilândia.

defende o projeto de lei do Deputado, poderia ser radical demais, por isso é favorável à realização de avaliação desse sistema (GENTILI, 2002, p.1-2).

A ministra da Educação da Espanha, Pilar Del Castillo, ao se referir ao balanço das reformas educativas previstas para os próximos anos na Espanha, classificou o sistema de promoção automática (ciclos), como um “tremendo erro”. Segundo a agência de notícias Ensenet, Del Castillo afirmou que esse sistema acumula deficiências de aprendizagem e frustra as expectativas de alunos e pais. Além disso, segundo a ministra, o trabalho do professor no gerenciamento das aulas fica muito complicado com a adoção da progressão automática. Apesar de não conhecer os detalhes da situação espanhola, pedagogos e especialistas brasileiros mostraram-se surpresos com essas declarações, pois estes vêem o sistema que reprova os alunos como seletivo, que não garante a universalização do ensino e nem a aprendizagem (Nova Escola, On-Line, 2001, s.a, s. p.).

Diante de tais questionamentos faz-se necessário frisar que no sistema de ciclos implantado em Mato Grosso do Sul só há promoção automática nos dois primeiros anos dos dois ciclos, sendo permitido reter os alunos que não tenham alcançado nível satisfatório de desenvolvimento no segundo ano de cada ciclo.

## **1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ESTUDO DOS SUBSÍDIOS CONCEITUAIS E DE INVESTIGAÇÃO DE CAMPO.**

**Os dados foram coletados por meio das técnicas de entrevista e questionário; para a fundamentação teórica acerca das políticas públicas em educação, particularmente, no que diz respeito à implantação dos ciclos, utilizou-se o recurso da pesquisa bibliográfica e análise documental de legislação; assim como fontes da referida escola sobre índice de retenção e aproveitamento do ano escolar, com quantificação**

**estatística dos dados levantados sobre evasão e retenção (reprovação), para complementação dos dados qualitativos.**

Na análise da legislação estadual de formulação e organização do sistema de ciclos buscou-se apreender o que explicitam as políticas educacionais de M S para o ensino fundamental, ou melhor, para a primeira fase da Educação Básica, confrontando com os subsídios conceituais.

A legislação concernente à implantação do sistema de ciclos, constante do item 1.5 (cfr. cap. 1), dá os subsídios legais necessários à compreensão da formulação, adaptação e implementação do sistema de ciclos nos anos iniciais da Educação Básica em Mato Grosso do Sul, fornecendo a base para uma pesquisa amostral na Escola Estadual de Cassilândia; fazendo uma abordagem dialética com uma modalidade analítico-descritiva; conforme afirmação de Severino: “[...] apenas quer se insistir que toda monografia científica deve ser necessariamente interpretativa, argumentativa, dissertativa e apreciativa [...] afinal, o objetivo de uma pesquisa é fundamentalmente a análise e interpretação do material coletado” (2002, p. 152).

O material bibliográfico foi selecionado de acordo com os objetivos preestabelecidos, subsidiados por livros; fragmentos de textos aplicados nas aulas do Programa de Mestrado em Educação; artigos de periódicos e toda literatura encontrada relacionada ao tema, que deu subsídio ao trabalho de campo desenvolvido com os sujeitos da pesquisa. Aliás, verificando o Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da UCDB, desde as primeiras defesas em 1996 até 2003, constatou-se que o Programa conta com 113 Dissertações defendidas: 23 tratam da formação de professores (destacando-se abordagens sobre formação inicial, continuada e em serviço), 17 versam sobre políticas educacionais, 72 envolvem temas diferenciados (como: práticas pedagógicas, mapas conceituais, ensino-aprendizagem, educação indígena, educação de jovens e adultos, gestão, alfabetização,

avaliação, aprendizagem de portadores de necessidades especiais e outros) e somente 1 (uma) trata da implantação de ciclos de aprendizagem, especificamente no município de Costa Rica-MS [ARAÚJO VARGAS. Nelize de. *Travessia, arte e letramento: o projeto TAL* - análise de uma experiência de implantação de ciclos de aprendizagem no município de Costa Rica (MS)]. Constando nas Considerações Finais, breve nota comparativa entre as duas pesquisas para maior esclarecimento sobre os pontos positivos e negativos do sistema de ciclos, constatados nos dois casos específicos.

**A Diretora da escola, objeto desta pesquisa, a Diretora Adjunta, a Coordenadora Pedagógica e as sete Professoras que se dispuseram a auxiliar responderam aos questionários, que vão todos eles transcritos na íntegra, para melhor percepção das dificuldades encontradas pela escola nos trabalhos com os ciclos, para efeito da Progressão Continuada. Com as professoras houve um segundo momento de entrevista coletiva para sanar as dúvidas levantadas pelas respostas do questionário. Com os segmentos de alunos e pais, na mesma quantidade de professores, sete de cada segmento, foi gravada uma entrevista e todos falaram livremente sobre o sistema, enumerando suas vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.**

Conforme o enunciado do objetivo percebe-se que a investigação abrange dois aspectos: 1) estudo dos subsídios conceituais, relativo à implantação do sistema organizado em ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul, especificamente na “Escola Estadual de Cassilândia”, sendo objeto de estudo a legislação relativa ao sistema e o contexto histórico que tenha levado à implementação da referida política educacional no estado, conferindo os indicadores de evasão e repetência (retenção) dos alunos abrangidos pela Progressão Continuada, sob os pontos de vista quantitativo e qualitativo . 2) O segundo aspecto operacional concerne à análise e identificação de sucessos e possíveis dificuldades

encontradas por professores, coordenadora pedagógica, dirigentes da escola, pais e alunos que vivenciaram o referido sistema de formação de turmas.

Conforme os motivos e objetivos deste trabalho, os dois aspectos se complementam e se constituem nos dois eixos centrais desta investigação, cuja dinâmica de investigação compreende os subsídios conceituais e os trabalhos da comunidade escolar envolvida com os ciclos.

Trata-se de investigação abrangendo os subsídios conceituais como contextualização e respaldo teórico-exploratório para direcionar o trabalho de campo realizado na escola supracitada, mostrando as vantagens e desvantagens detectadas no sistema de ciclos, usando os resultados deste universo como uma amostra, não podendo ser generalizado.

Intentando tornar a estruturação do trabalho da maneira mais direta e lógica possível, optou-se pela sua organização e apresentação em cinco partes, a saber:

**Introdução** – Em que constam os objetivos da investigação, sua estruturação e metodologia operacional.

**Capítulo I – Subsídios Conceituais:** Faz um apanhado geral e contextual da problemática do tema, dando sustentação à análise temática da realidade pesquisada caracterizada como um Estudo de Caso na Escola Estadual de Cassilândia; assim como a legislação estadual que dá suporte ao sistema de ciclos no estado de Mato Grosso do Sul. Relata algumas experiências bem sucedidas na tentativa de acabar com a reprovação em outros estados e algumas tentativas frustradas ao longo da história da educação.

**Capítulo II:** Tratando do trabalho de campo, nele são apresentadas as características do universo da pesquisa e a dinâmica investigativa no âmbito interno da Escola Estadual de Cassilândia, abrangendo a diretora, a diretora adjunta, a coordenadora pedagógica e as professoras, com a análise de suas respostas dos questionários e entrevista

gravada.

A fim de melhor responder à problemática levantada, direcionando a pesquisa, foi feito um apanhado estatístico do índice de repetência/retenção no período de 2000 a 2003, por ter sido determinado na legislação inicial que somente a partir do ano 2000 haveria possibilidade de reprovação/retenção nos ciclos I e II. A pesquisa abrange o período de 1998 a 2003, porém só constam os quadros de reprovação/retenção a partir de 2000 por esse motivo.

**Capítulo III:** Nele constam os momentos de investigação com os segmentos externos da escola, as mães<sup>3</sup> de alunas e as alunas, estas últimas fazem parte do segmento interno e possuem uma visão e um posicionamento diferenciado dos outros segmentos internos.

Contém a análise das principais categorias manifestas nas visões e preocupações de todos os grupos operacionais ou segmentos pesquisados, assim como, suas expectativas quanto às mudanças necessárias no sistema de ciclos, constando os pontos positivos e negativos detectados nos pareceres de todos os sujeitos envolvidos no trabalho de pesquisa.

**Capítulo IV, o das Considerações finais,** procurando estabelecer relação entre os referenciais teóricos e a pesquisa de campo, focando os pontos positivos e negativos do sistema pesquisado, na opinião dos sujeitos da investigação. Por ele se encerra este trabalho investigatório, mas não em termos de conclusão definitiva ou fechamento da discussão sobre a temática.

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi feita somente com as mães por ter sido somente estas a se disporem a auxiliar na realização do trabalho, não sendo possível reunir os pais. Constam somente alunas por terem se enquadrado nos critérios facilitadores do trabalho de pesquisa, como terem experiência com uma ou mais reprovações e também por terem se mostrado entusiasmadas com a possibilidade de participar.

# CAPÍTULO I

## SUBSÍDIOS CONCEITUAIS

### 1.1 ALGUMAS PONDERAÇÕES E TENTATIVAS DE SUPRIMIR A REPROVAÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL

Com esta contextualização teórico-exploratória de fundamentação conceitual, pretende-se mostrar os caminhos e descaminhos da alfabetização ao longo da história da educação nacional; foram várias as tentativas de implantação de sistemas como promoção automática, progressão continuada ou ciclos de alfabetização e desenvolvimento.

O sistema escolar do Brasil sempre foi elitista e excludente, usando de critérios avaliativos os mais absurdos possíveis, não avaliando o desempenho do aluno, sua criatividade e capacidade de compreensão e desenvolvimento individual e sim o classificando como melhor ou pior em relação ao universo do qual ele faz parte, deixando indeléveis marcas nos menos favorecidos socialmente, cujas dificuldades se refletem em todas as suas ações.

Este capítulo aborda algumas tentativas de minimizar a exclusão na alfabetização (séries iniciais) com alguns intelectuais expondo suas opiniões quanto à retenção e justificando a extinção da repetência, culminando com a imposição e exigência dos organismos internacionais co-financiadores da educação no país.

Pode-se constatar por meio de pesquisa literária que desde a década de 1920 se tenta extinguir a reprovação nas séries iniciais. Em 1921, em São Paulo, na Conferência Interestadual já haviam sido firmadas as determinações sobre a promoção automática e Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino, recomendou a “promoção em massa”, com o objetivo de não negar vaga aos novos candidatos que não teriam vaga por culpa dos “vadios ou anormais

que teriam que repetir o ano” ( ALMEIDA JÚNIOR, 2002, p.77).

Na Inglaterra foi trabalhada a promoção automática durante vinte anos, antes que se determinasse em lei, pois os professores aprenderam a respeitar o desenvolvimento individual do aluno, trabalhando com uma escola ativa e consciente da heterogeneidade de suas salas. No Brasil continua-se a trabalhar o sistema seriado como se a sala fosse homogênea, causando assim enorme quantidade de reprovação (ALMEIDA JÚNIOR, 2002, p. 77).

Na década de 1950, seis educadores brasileiros, dentre eles, Antônio Ferreira de Almeida Júnior e Moreira de Souza, participaram da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em Lima, capital do Peru, sendo-lhes entregue um documento de autoria dos técnicos daquele organismo, referente ao fenômeno da reprovação, frisando que a Grã-Bretanha já tinha abolido a reprovação no curso primário; na União Sul Africana foram dadas instruções para que os alunos só permanecessem um ano em cada série primária e, na Palestina, determinaram que pelo menos 90% dos alunos do primário fossem promovidos, pois além do prejuízo financeiro causado ao Estado havia também o prejuízo de ordem moral e emocional causado ao aluno reprovado, exercendo influência negativa sobre sua adaptação social (ALMEIDA JÚNIOR, 2002, p. 72-75).

A delegação brasileira sugeriu que se resolvesse o problema da repetência com revisão do sistema de promoção na escola primária através de estudos com a participação do pessoal docente primário, implantando um regime de promoção baseada na idade cronológica dos alunos, pois temia que a promoção automática causasse um grande alarme entre os professores primários, sendo necessário conquistar antes sua adesão para se criar nas escolas brasileiras as mesmas condições conseguidas na Inglaterra.

Em 1956, quando do 1º Congresso Estadual de Educação em Ribeirão Preto, em que Almeida Júnior proferiu uma conferência sobre promoção automática, os professores já se

opunham ao sistema e ainda hoje continuam fazendo oposição, pois este sistema não faz parte de sua formação. Quando a escola brasileira conseguir certo grau de eficiência, talvez a promoção automática se imponha como consequência e não como obrigatoriedade. Até lá continuaremos trabalhando com o objetivo da escola tradicional, que é a intelectualidade ou transmissão de conhecimento. Essa escola não atende mais às necessidades da sociedade contemporânea (ALMEIDA JÚNIOR, 2002, p. 72).

Em 1953, Anísio Teixeira já se pronunciava sobre as mudanças na escola para atender as necessidades reais da sociedade, em oposição à intelectualidade, configurando-a como “[...] uma formação prática destinada a dar ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum [...] buscando seus moldes na própria vida em comunidade [...]”

E continua:

Somente nos fins do século XIX, começa-se, no mundo, a rever e transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum, ou melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. [...] Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fez uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos.

A reforma dessa escola está em plena marcha em todo o mundo. Dia a dia, as escolas primárias e secundárias se fazem mais ativas e práticas e as escolas superiores mais técnicas e especializadas. Cada escola passa a procurar servir mais diretamente aos seus fins, independente de qualquer preconceito social ou intelectual. Esse o sentido da renovação educacional do nosso século (TEIXEIRA, 2002, p. 59).

A escola de hoje não pode mais ter a função de reprodução de uma cultura intelectual e artística, haja vista que estamos na era da informação, da informática, do mercado informal e diversificado, sendo necessário dinamizar a aprendizagem para atender ao

desenvolvimento que se processa em velocidade vertiginosa.

Sendo necessário investir na mudança de postura dos educadores para que os novos valores profissionais não se percam no caminho, adquirindo o hábito e os ranços arraigados no sistema educacional.

As opiniões são as mais contraditórias possíveis quanto aos ciclos, com os docentes e pais de alunos, em sua maioria, desaprovando o sistema, como vimos em São Paulo. Encontramos, em relação à opinião dos professores, uma localidade, ou melhor uma escola no Distrito Federal, cujo nome não é citado no artigo, onde muitos destes professores, muitos pais e diretores aprovavam o sistema, que vinha sendo testado desde 1997 e este, no entanto, foi desativado retornando ao sistema seriado. Talvez a imprensa tenha muito a ser responsabilizada pelo tumulto causado nos debates sobre o sistema de ciclos no Distrito Federal, divulgando com mais destaque os casos de crianças e adolescentes que passam de ano sem terem aprendido, assim como em outros estados (BENCINI, 2000, p. 18).

Bencini continua, argumentando que : “[...] durante anos, o fracasso foi louvado porque se acreditava que quanto mais o professor reprovasse melhor ele era. Um raciocínio equivalente a imaginar que o bom médico é o que mata mais pacientes – não o que salva mais vidas” (BENCINI, 2000, p. 18).

Maria Zilda Cardoso, diretora da Escola Estadual Professor Vicente Rao, em São Paulo, respondendo entrevista a Bencini, pondera em relação aos ciclos: “ O que vemos são muitos alunos passando de ano sem saber, porque os educadores não assumiram o compromisso de ensinar. A reforma imposta pela Secretaria, com a implantação dos ciclos, não está dando certo porque os profissionais não acreditam nela, não foram preparados” (2000, p.22)

Essa teoria de que o bom professor é o que mais reprova foi ficando para trás com as reformas de 1990, sendo contemplada em toda a legislação a necessidade de se avaliar o

aluno em relação ao seu próprio desenvolvimento e não em relação aos outros, o que causava então grande índice de reprovação e evasão escolar, com a maioria não conseguindo concluir nem a educação básica, ou melhor, o ensino fundamental.

O processo de ampliação da Educação Básica, contemplado na Constituição de 1988, se caracterizou pela discussão do direito à igualdade. A educação, do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país e do ponto de vista social era reclamada como possibilidade do acesso de todos à melhores condições de vida e trabalho. Essa dupla abordagem talvez tenha forjado a construção de uma nova orientação para as reformas educativas dos anos 1990.

## 1.2 DÉCADA DE 1990: NOVOS RUMOS NA EDUCAÇÃO

Os anos 1990 foram marcados no Brasil, assim como em outros países, por importantes alterações na configuração e padrões de intervenção estatal. A par de um amplo conjunto de iniciativas voltadas para a reforma do Estado (em determinadas áreas, o tema e as práticas das diferentes modalidades de descentralização, entendida como um processo de transferência total ou parcial de funções das organizações burocráticas públicas estatais e das políticas públicas) ganhou expressão a ponto de suscitar a avaliação de que estaríamos em meio a uma crise do planejamento central. Diante disso, quais seriam os fatores responsáveis pelas tendências atualmente em curso e a partir de que formulações teóricas poder-se-iam analisar as novas orientações no sentido da descentralização tanto da elaboração quanto da implementação de um amplo universo de políticas públicas?

Grande parte dos países da América Latina modificou suas leis de educação na

década de 1990, com o objetivo de “[...] ‘reorganizar o sistema educativo’ e torná-lo coerente com o projeto neoliberal global” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 221).

Os governos de José Sarney (1985 a 1990) e Fernando Collor de Mello (1990 a 1992) foram marcados, por iniciativas do MEC, de controle sobre mensalidades escolares. A gestão de Itamar Franco (1992 a 1994) buscava outro caminho, como se pode notar pela resposta do Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, quando indagado sobre que solução daria ao abuso das mensalidades escolares:

[...] Estamos preferindo atuar em outra frente. Queremos que haja boas escolas públicas e gratuitas de primeiro grau para todos, de maneira que vai para a escola particular quem quiser [...] para se tratar das mensalidades, se quiser realmente resolver o problema, só com intervenção. Ora, isso contraria a Constituição, contraria o que a sociedade pleiteia, que é a liberdade de iniciativa (Jornal do Brasil, ago. 1993, apud VIEIRA, 2000, p. 126-131).

O governo de Itamar Franco foi um marco de abertura e mobilização nacional na educação. Como nos mostra Vieira (2000), os primeiros trabalhos de mobilização em educação foram: a elaboração do **“Plano Decenal de Educação para Todos”** (1993), com a participação dos estados e municípios elaborando seus planos de educação. Em 1994 realizou-se a **“Conferência Nacional de Educação para Todos”**, em que foi debatida ampla agenda educacional, indicando um novo estilo de gestão, mostra-nos também alguns documentos que registram as **“Intenções Governamentais de Itamar ou Diretrizes de Ação Governamental”**:

O planejamento global do governo Itamar para sua gestão está expresso no documento **Diretrizes de Ação Governamental** (jan./1.993). No plano educacional pode ser examinado a partir do texto **Linhas Programáticas da Educação Brasileira -1.993/94** (ago./1.993). Outros elementos para uma análise dos objetivos de governo podem ser buscados em **Educação no Brasil: situação e perspectivas** (1.993), que, embora não se constitua em

documento de planejamento em si, expressa diretrizes governamentais [...] (VIEIRA, 2000, p. 116-127, grifos da autora).

Nas “**Diretrizes de Ação Governamental**”, a educação integra uma das três linhas estratégicas de ação na perspectiva da transformação produtiva que são: “*Educação, Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento*”; a “*Modernização da Produção*”; e a “*Modernização do Estado*”. “*Sendo a educação, além disso, um poderoso instrumento de promoção social e uma condição básica para o aperfeiçoamento do processo político*” (p.11, apud VIEIRA, p. 118, grifos da autora).

Busca-se uma articulação dos esforços nas áreas de educação, de ciência e tecnologia visando a “*melhoria da qualidade de recursos humanos para atender às exigências do novo paradigma de desenvolvimento da atualidade*” (p. 12 apud VIEIRA, 2000, p. 118-119).

Esta idéia é reforçada através do papel atribuído ao “*fator humano*” no contexto das mudanças macroestruturais no cenário internacional. Meras reformas educacionais não mudarão o quadro de desigualdade social deste país, sendo necessárias políticas sociais de redistribuição de renda e de oportunidades, gerando maior justiça social, visto que assistimos a um círculo vicioso: a população excluída das oportunidades educacionais é conseqüentemente excluída de oportunidade de ascensão social e econômica, gerando mais pobreza.

Enquanto o sistema de educação e principalmente os professores não se conscientizarem da necessidade de mudança real em seus trabalhos no dia a dia, a escola não se tornará interessante e os alunos por ela não se interessarão, sobretudo em matéria de

sucesso na aprendizagem. Werneck aponta ser necessário:

Ir aos programas de cada disciplina e retirar de lá tudo o que não serve mais. Tudo o que está superado, inútil. Vamos ver que muita coisa vai sobrar. Neste momento, alguns dirão: “O que vai restar para ser estudado?” Essa pergunta está temperada de uma terrível incapacidade de transformação. Se nós retirarmos muitas coisas inúteis de um programa, acabamos de ganhar enormes espaços para inserir coisas úteis (WERNECK, 1999, p. 54-55).

### 1.3 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO NACIONAL

Os organismos internacionais recomendam o processo de democratização como o intuito de diminuir a pobreza, ou evitar que esta aumente com a “globalização”, o desenvolvimento econômico deve levar à construção de uma sociedade mais justa, com “equidade” social (RODRÍGUEZ, 2003, p. 221).

Não obstante a expansão do ensino, as desigualdades econômicas continuam a ser fator excludente das oportunidades educacionais de nossos jovens, levando a um baixo índice de escolaridade as camadas socioeconômicas mais carentes, persistindo conseqüentemente maior índice de desemprego entre a pobreza, por falta de qualificação. As políticas do Banco Mundial para diminuir a pobreza são citadas por Torres:

Em 1.973, Robert McNamara, então presidente do BM, anunciou uma virada radical na política desse organismo: o BM focalizaria sua ação nos mais pobres, atendendo às suas necessidades básicas de moradia, saúde, alimentação, água e educação. Neste último campo, tal virada traduziu-se numa priorização da escola de primeiro grau como alicerce da estratégia de “reduzir a pobreza”[...]Tal ênfase sobre a escola de primeiro grau (e o conseqüente incremento dos empréstimos para esse nível) viu-se reforçado em virtude da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada

em Jomtien, Tailândia, em março de 1.990, convocada conjuntamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento ( PNUD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID ou Banco Mundial), que definiu a educação básica como a prioridade para a década e a educação de primeiro grau como o ‘carro-chefe’ no alcance da referida educação básica (1998, p.128-129).

O traço marcante do Banco Mundial foi a tentativa de construção de um consenso em torno da educação para todos com equidade social, transformando-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO, a agência das Nações Unidas especializada em educação.

[...] O BIRD não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento[...]" (TORRES, 1998, p. 126).

Embora cada país e cada situação possuam suas peculiaridades, isso não é respeitado. Esse “pacote” de reformas é proposto aos países em desenvolvimento, abrangendo “[...]um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 1998, p. 126).

A própria experiência de alguns desses projetos de reforma educativa, financiados e assessorados pelo Banco Mundial nos países em desenvolvimento, mostra que, apesar de partir de uma proposta homogênea, sua aplicação na prática pode diferir consideravelmente, de um país para outro, pois alguns países têm a capacidade de contrapor alternativas próprias e outros não.

O conceito de equidade social, dos promotores da Conferência de Jomtien, sugeria a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implicaria oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA, 2001, p.74).

Assim, as políticas do Banco Mundial, não eram de benemerência, visto que a valorização da educação naquele contexto histórico (décadas de 1960 e 1970) já começava a se voltar para o prisma da globalização econômica e a abertura de mercado para a expansão tecnológica dos países desenvolvidos já dava sinais de melhores níveis educacionais dos usuários desses mercados.

O Plano Decenal de Educação, de 1993, é expressão de esforço do Brasil para cumprir os princípios definidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O Brasil, como signatário dessa Conferência procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de Educação Básica, defendendo a equidade social partindo da educação e fazendo, aparentemente, principalmente na década de 1990, um verdadeiro laboratório experimental com ela, no sentido de inovações.

Ao invés de igualdade de direitos, passou-se frisar a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns, ou seja, diminuindo ou extinguindo a repetência, diminui-se o tempo de permanência na escola e conseqüentemente os gastos com esses alunos.

A marca desse momento foi o da busca pela universalização do ensino, universalização pleiteada desde a década de 1930. A educação básica revestiu-se de caráter profissional, nas últimas décadas, com as mudanças no processo produtivo tecnológico. As exigências de perfil profissional mais flexível e adaptável recaíram sobre a formação calcada não mais em saberes específicos, mas em novos modelos de competência, daí a ênfase sobre a

igualdade de direitos deu lugar à da equidade social. O fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, parece refletir exatamente esta lógica da pretensão de estender para todos o que se gastava só com alguns.

A LDB nº 9.394/96, Art. 22, quando define as finalidades da Educação Básica, retrata fielmente o pacote de reformas do BM para os países em desenvolvimento, que traz a seguinte redação:

[...] O ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação[...]. A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica” (BM, apud TORRES, 1998, p. 131 )

O Banco Mundial propôs a redefinição do papel do Estado em relação à educação, pela redefinição dos parâmetros e prioridades da despesa pública, e a maior contribuição das famílias e das comunidades nos custos da educação. Esse é o um enfoque eminentemente setorial, afastando-se da iniciativa de Educação para Todos, que dava ênfase à necessidade de um enfoque intersetorial, “[...] já que as necessidades básicas de aprendizagem são complexas e diversas, satisfazê-las requer estratégias e ações multissetoriais integradas aos esforços globais para o desenvolvimento” (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 1990 apud TORRES, 1998, p. 138).

Torres analisa as propostas do Banco: “O modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia”. É uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores: o discurso econômico versus o discurso pedagógico. O discurso econômico chegou a dominar o panorama educativo a tal ponto que o discurso propriamente educativo, é apenas considerado em sua formulação, e continua:

[...]Tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economistas ou de profissionais vinculados á educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia[...] Apesar de todas as políticas de melhoria e reforma afirmarem definir-se em nome da aprendizagem, o mundo da escola, da sala de aula e da aprendizagem é visto como uma caixa preta, e o conhecimento e a discussão pedagógica como “tecnicismo”, como “a árvore que não deixa ver o bosque”. No bosque das macrovisões e das macropropostas mundiais e nacionais, assume-se como óbvio o esquema vertical acima-abaxo na formulação e aplicação das políticas educativas e, portanto, que “caem de pára-quedas” na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitações docente, o que, pressupõe-se, será recebido e assimilado pela instituição escolar, dirigentes, docentes, pais e alunos. A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa [...] ( 1998, p. 139-140 ).

Apesar de tantas tentativas de descentralização da educação, os governos (governantes) ainda atribuem ao Estado:

[...] a administração gerencial e a execução dos serviços educacionais [...] Incorporando, pois, a concepção de *educação pública* como se fosse exatamente mesma coisa que *educação estatizada*, os mandatários do Estado, politicamente respaldados por grupos de elite ideológico-partidária ou simplesmente ideológico-tecnicista, além de fazerem as regras acabam determinando, de maneira unilateral mas direta e indiretamente, como se devem instituir, jogar e apitar o jogo da educação escolar[...] (ÁVILA, 2003c, p. 80, grifos do autor)

As escolas (agências concretizadoras) e os educadores já se habituaram a esse tipo de gerenciamento ou normatização e, embora temendo “as novidades impostas de cima para baixo” não fazem nada para mudar esse quadro, não contribuem para o surgimento de outras normas, estão habituados a recebê-las prontas. Na opinião de Ávila:

[...] se partissem séria, criativa e dinamicamente para pesquisas e experiências (ou experimentações) de rumos, caminhos e metodologias de melhoria e evolução da sociedade através da educação escolar[...] o que vem à tona, desse histórico desencontro ou descompasso entre instâncias normatizadoras e concretizadoras da formação de educadores para a educação básica, são principalmente as seguintes duas macro-conseqüências: .De um lado, equipes da cúpula governamental são trocadas e conselheiros periodicamente substituídos, todos deixando àqueles que imediatamente os sucedem mais débitos-por-estragos que créditos-por-êxitos no que concerne à política de relacionamento com as agências de fato formadoras de educadores, principalmente as Instituições de Ensino Superior. De outro, as agências formadoras, dos níveis tanto superior quanto médio, permanecem aí ao longo de decênios ou séculos expostas à cobrança pública direta e indireta, mormente local e regional, evidentemente pelos estragos herdados por internos e externos malfadados estilos e imposições, o que de certo modo até “explica, mas não justifica” a postura defensiva das mesmas (2003a. p. 59-61)

#### 1.4 POLÍTICAS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO EM ALGUNS ESTADOS DA UNIÃO.

O sistema escolar e o professor do século passado não têm mais espaço na sociedade do século XXI, na era da informação e da tecnologia, com o surgimento contínuo de novas atividades que exigem criatividade, dinamismo, rapidez de raciocínio e condição de interação grupal (saber trabalhar em grupo). Ávila afirma que nesta entrada de século não cabem mais os:

[...]modelos dominantes, centrados em conteúdos e práticas curriculares mas não articulados às complexas porém indissociáveis relações Escola X Realidade X Conhecimento X Conteúdo-curricular X Método-de-ensino-aprendizagem X Professor X Aluno [...] é preciso romper as [...] dimensões de barreiras culturais. [...] superar a tradicional visão da escola brasileira, habitualmente presa à estaque disciplinarização curricular em séries, portanto desconectada de articulações e flexibilidades que ensejem aos profissionais docentes lastros teórico-metodológicos e autoconfiança para posturas críticas e exercitação de práticas educativas inovadoras (2003a, p. 51-53 )

Na defesa do acesso e permanência na escola, seguindo as regras estabelecidas pelo Banco Mundial, o Brasil deixa bem claro na L.D.B. nº 9.394/96, art. 23, o estabelecimento de estrutura didática que contemple esse objetivo, possibilitando meios para que se criem diferenciadas formas de conclusão de etapas escolares, implantando-se em vários estados o sistema de Ciclos de Aprendizagem, Progressão Continuada ou Promoção Automática, como ocorreu inicialmente em Porto Alegre, em Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo evitando, assim, a reprovação e diminuindo conseqüentemente os gastos com as séries iniciais, como afirma Rose Neubauer, ex - Secretária de Educação do Estado de São Paulo, em entrevista a Adriana Vera e Silva para a Revista Nova Escola:

[...] Contra a reprovação pesa ainda um outro argumento: seu preço. Este ano (1997), 371640 estudantes do primeiro grau da rede paulista são repetentes. Como o Estado está gastando 570 reais anuais por aluno, pode-se calcular que terá um prejuízo de 211,83 milhões. Esse valor daria para pagar um ano de salário a 18407 professores de nível I, que lecionam para turmas de primeira a quarta série (SILVA, 1997, p. 1).

O Censo Escolar, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), comprovou que 10% das matrículas do Ensino Fundamental” em 1999, foram feitas em escolas que seguem o sistema de ciclos; um total de 18.338 escolas adotaram o sistema em 25 Estados e no Distrito Federal. Outras 13.941 preferiram um

esquema híbrido, misturado com as tradicionais séries. (MEC/INEP, 1999, p. 1-8)

Pode-se ver que muitos educadores e intelectuais são defensores do sistema de ciclos, com o objetivo de que a criança tenha a Progressão Continuada, sem sofrer interrupção pela reprovação. Maria Helena Guimarães, presidente do Inep (2000), “[...] diz que ele ajusta os conteúdos ao processo de desenvolvimento infantil, adequando o tempo do aluno à atividade escolar”. “Assim, ao final do ciclo ele dificilmente apresentará problemas de aprendizagem”. (apud BENCINI, 2000, p. 17)

Quando se vê a supressão da reprovação pelo sistema de ciclos, se julga ser esta realmente a política para que o aluno tenha os conteúdos adequados ao seu ritmo de desenvolvimento e verifica-se que as fichas descritivas<sup>4</sup> encaminhadas às escolas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul são elaboradas para cada ciclo com conteúdos de dificuldades progressivas, nos quais deve ser registrado o desenvolvimento dos alunos em cada ciclo de dois anos. O que causa estranheza é a afirmação de uma professora na entrevista coletiva de que as fichas são anuais e não bienais para registro do desenvolvimento no decorrer do ciclo I e II (ambos de dois anos), as outras professoras não questionaram esta afirmação. Deduz-se que as professoras desconhecem o conteúdo de tais fichas, único registro de desenvolvimento dos alunos.

Ao verificar as fichas descritivas, desde o primeiro modelo (elaborado pelos professores) até o último, enviado pela Secretaria de Estado de Educação, nota-se claramente a costumeira submissão dos educadores que nada fazem para mudar esse sistema verticalizado (Anexos: H, I, J, K)

Ávila comenta sobre esta submissão:

---

<sup>4</sup> Depois de as escolas tentarem elaborar suas fichas por quatro anos e não ficarem satisfeitas, receberam da Secretaria de Estado de Educação de MS, as fichas de acompanhamento e descrição de desenvolvimento dos alunos dos ciclos, sendo uma ficha para acompanhar os alunos por dois anos já que os ciclos são de dois anos. Constam dos anexos H, I, J, K, o primeiro modelo de ficha descritiva elaborada pela coordenação pedagógica e pelos professores e o último modelo, enviado pela Secretaria de Estado de Educação.

Nesse perfil de submissão verticalizada da população em relação ao Estado-  
encaixam-se, evidentemente, o sistema escolar brasileiro e, dentro dele, os  
educadores que o dinamizam, já que ambos ocupam a estratégia função de  
importantes, senão principais, formadores de nossa sociedade. Essa relação  
de submissão é percebida mas não rompida pelos profissionais da educação  
escolar, ou seja, os esboços de reações nesse sentido não cruzam as  
fronteiras das reivindicações. Reivindicarmos que só o Estado nos atenda já  
diz de *per si* não acreditarmos ou não sabermos que nossa função de  
educadores profissionais compreende, inclusive, a educação de nosso  
próprio Estado para perspectivas de sadia evolução: os mandatários do  
Estado de hoje estiveram aos cuidados dos educadores de ontem e os de  
amanhã estão hoje em nossos lares e salas de aula (2003c, p. 83).

Bencini (2000), continua enumerando as autoridades educacionais favoráveis ao  
sistema de ciclos como: Paulo Roberto Padilha, diretor técnico do Instituto Paulo Freire em  
São Paulo, Sara Paín, pesquisadora Argentina que faz suas observações quanto à metodologia  
dos ciclos e de como deve ser feita a avaliação contínua e criteriosa, para detectar os pontos  
de partida e de continuidade dos trabalhos e não de aprovação ou reprovação do aluno. Apesar  
de tantos defensores, a experiência com os ciclos não tem demonstrado tanto sucesso junto  
aos sujeitos envolvidos com os mesmos, causando verdadeira avalanche de ataques ao  
sistema. Em São Paulo, estado que mais avançou no sistema, “[...] docentes acusam as  
Secretarias de Educação de impor a ‘promoção automática’, [...] tirando-lhes o poder de  
decidir os rumos da sala de aula”, afirmando que o sistema foi impingido sem a preparação e  
conscientização prévia dos professores ( p. 18).

## 1.5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MS.

Quando se reporta às responsabilidades do governo na oferta da educação e de  
outros serviços sob sua responsabilidade vale a pena citar a opinião de Ávila:

[...] o mais irônico, em relação aos serviços inclusive sociais sob a responsabilidade do Estado, é que seus próprios mandatários, ao perceberem que tais serviços começam a pesar muito, deles procuram se desvencilhar deixando-os se “despencarem” de cima para baixo, em termos de União para Estados e destes aos municípios, ou leiloando-os no circuito empresarial privado, nacional e internacional, mas jamais liderando, mobilizando, organizando, apoiando, coordenando e envolvendo a população em co-responsáveis e co-participativos processos de soluções para os mesmos (2003c, p. 81):

No ano de 1998, Mato Grosso do Sul primou pela formulação e reformulação de Resoluções. A primeira foi a de nº 1.222, de fevereiro do ano supracitado, instituindo o ensino fundamental de nove (9) anos, devendo seu currículo ser desenvolvido em três ciclos de três anos cada, a serem implantados gradativamente (D. O. 4714, P. 4, de 16/02/1998).

A Resolução nº 1.294, do mesmo ano (D.O. 4818, P. 22, de 21/07/1998), instituiu o regime de Progressão Continuada, sem mecanismos de retenção. Depois de várias reformulações, em 18 de dezembro de 2000, a Resol/SED nº 1.452 ( D. O. 5412, P. 10, de 21/12/2000), “Dispõe sobre a organização curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ano 2001, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências”, Nestes termos:

Art. 1º Fica a organização curricular do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino, instituída por meio da Resolução/SED nº 1.401, de 3 de janeiro de 2000, reestruturada consoante o disposto nesta Resolução.

§ 1º O Ensino Fundamental, a partir de 2001, terá a duração de 8 (oito) anos, com o currículo organizado por ciclos nos anos iniciais e por série nos anos finais.

§ 2º O currículo organizado por série será normatizado por Resolução específica.

Art. 2º Os anos iniciais do Ensino Fundamental são organizados por ciclos, sendo Ciclo I e Ciclo II.

Parágrafo único. Cada ciclo terá a duração de 2 (dois) anos letivos, distribuídos em 8 (oito) bimestres[...].

Todas as resoluções mencionadas constam dos anexos (A, B, C, D, E, F, G), para que o leitor seja melhor informado.

A implantação dos ciclos, conforme as Resoluções de 1998, foi decidida inicialmente sem mecanismos de retenção, a ser implementado gradativamente, formando um Ensino Fundamental de nove anos, (três ciclos de três anos), critérios mudados várias vezes nos anos posteriores. Até decidirem pelos mecanismos de retenção no final de cada ciclo (2º ano ) e por implementação somente nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, várias Resoluções foram publicadas<sup>5</sup>.

#### 1.6 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS: FIM DA REPROVAÇÃO, MUDANÇA DE POSTURA.

Todas as mudanças têm que partir das bases, pois é onde se realizam as ações, como no caso da Inglaterra, narrado por Almeida Júnior, ( no item 1.1, destes subsídios conceituais) temos alguns casos bem sucedidos no Brasil que também partiram dos professores e diretores de escola mas comprova-se que em todos os locais em que o sistema de ciclos, para efeito da Progressão Continuada, foi imposto por determinação legal, ou imposição de cima para baixo, o mesmo não vingou.

Bencini conta algumas experiências vitoriosas de profissionais que tentaram extinguir a reprovação e conseguiram bons resultados, como da diretora do Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira, Marlene de Jesus Vilela Dias, em Cascavel, no Paraná, em 1992. Após intermináveis reuniões e discussões, extinguiu a reprovação, e depois explicou em poucas palavras tudo o que julgava necessário para que o sistema funcionasse:

---

<sup>5</sup> Resol./SED nº 1222/98 - Resol./SED nº1294/98 – Resol./SED nº 1295/98 - Resol./SED nº 1313/98 – Resol./SED nº 1401/2000 – Resol./SED nº 1452/2000 – Resol./SED nº 1679/2003. (Anexos A, B, C, D, E, F, G)

[...] para que o modelo funcionasse de fato, não bastava “baixar” a norma. Era preciso rever a proposta pedagógica, mudar a avaliação, os conteúdos, a formação do pessoal e a gestão. Enfim, reinventar a escola. Para começar, todo o corpo docente passou a ser avaliado por pais e alunos. Até hoje, sugestões e críticas assinadas são depositadas em uma urna nas reuniões bimestrais (DIAS, apud. BENCINI, P. 19)

E conclui:

“fui uma criminosa durante muitos anos, mas estou me redimindo, na minha escola, ninguém será excluído. Não posso condenar ao fracasso justamente quem mais precisa aprender”. A partir de tal conscientização passaram a fazer reuniões semanais para que todos pudessem tirar dúvidas e adquirir conhecimento com os colegas, ou melhor, trocar experiência adquirindo o conhecimento necessário para que os trabalhos dessem resultado positivo. Desde 1996 os índices de evasão e repetência foram zerados (DIAS, apud BENCINI, 2000, p. 19-20)

A autora, Bencini, continua com dois relatos de experiência de salas de aceleração que deram bons resultados. Conta que José Elias, de 17 anos, que, depois de reprovar por mais de quatro anos na 3ª série, desistiu de estudar, se dedicando somente ao trabalho de empacotador num supermercado. Porém, inconformado e tentando realizar o sonho de concluir a 4ª série entra em classe de aceleração da Escola Municipal Santa Tereza Novo, em Embu-S.P., e conseguiu sucesso nos estudos, tanto que se espera que em 2001<sup>6</sup> alcance a 7ª série graças ao trabalho de Marlene (e sua equipe). Esta equipe conta com um Programa de Psicologia Educacional (Propsi), que ajuda a detectar traumas, frustrações e desvios dos alunos. A diretora Marlene Vigiani afirma: “[...] acelerar os estudos não basta. É preciso garantir a aprendizagem e a permanência na escola” ( BENCINI, 2000, p. 20-1)

---

<sup>6</sup> Roberta Bencini se refere sempre às previsões para 2001 sobre os alunos das classes de aceleração porque sua pesquisa foi realizada em 2000. Revista Nova Escola de nov/2000. p. 17-22.

A mesma autora relata uma experiência similar em Irecê, Bahia, com os irmãos Souza Corrêa: “José Damião, 15 anos José Pedro, 13 José Filho, 14, Gilvando, 12, Gilclean, 11 – e o primo Gioclésio de Souza, 14”. Vindos da Paraíba todos analfabetos, apesar de nunca terem desistido de estudar, simplesmente nunca conseguiram sair da 1ª série. Entraram “nas classes de aceleração da Escola Municipal Zenália Dourado Lopes, que mantém parceria com o Instituto Ayrton Senna”. “Precisávamos de aliados para combater a repetência na cidade. Mais de mil alunos estavam atrasados”, conforme opinião de Neusa Regis Dourado, coordenadora do Programa Acelera Brasil (BENCINI, 2000, p. 21).

O diretor Joaquim Magalhães afirma não entender porque eles não aprendiam: “Acho que aqui eles se sentem queridos e estimados. Em 2001 os seis não estarão mais nas salas de aceleração, pois, já aprenderam a ler e escrever, são dos mais aplicados e já leram mais de vinte livros em um ano” (Ibid., p. 21)

Sobre tais experiências, a autora relata a seguinte opinião da psicopedagoga Maria Cristina Labate Mantovanini:

[...] essas histórias não têm segredo. “Quando o professor retoma sua potência e assume seu papel, ele não exclui nenhum aluno”. Após estudar durante um ano os critérios utilizados por uma escola da periferia de São Paulo para classificar os alunos em bons e maus, ela concluiu: são os educadores que discriminam os “problemáticos”. “Isolam-nos num canto da classe e não os chamam ao quadro-negro”, relata a pesquisadora. “O pior é que as crianças assumem integralmente o julgamento de fracassadas e passam a acreditar que são de fato incapazes” ( BENCINI, 2000, p. 21-22)

A pesquisa de Maria Cristina comprovou que os dois grupos, os “bons” e os “maus” tinham a mesma capacidade intelectual, porém no que se refere à auto-estima , a diferença era gritante, e conclui: “[...] professores de escolas-públicas e particulares excluem, de forma inconsciente e indiscriminada, toda vez que não se sentem valorizados” (BENCINI, 2000, p. 21-2)

Gladys Cizoski Carvalho, Secretária Municipal de Educação em Ipatinga, Minas Gerais, confessa ter levado um bom tempo para convencer seus funcionários de que o que mais se necessita não são recursos materiais, mas empenho e determinação, como a de mudar a postura quanto à avaliação, passando a fazê-la continuamente sobre o aprendizado para que este seja retomado e reforçado. Explica que as taxas de evasão e repetência só caíram quando todos se conscientizaram de que a organização por ciclos não significa progressão automática e explica:

Hoje, todos os estudantes têm quatro horas de aula por dia. Quem apresenta dificuldades e não consegue acompanhar a turma recebe reforço-mais duas horas todos os dias. E, se isso não for suficiente, a escola se organiza para dar mais aulas. “Todos têm o direito de aprender”. Uma vez sanada a defasagem, a criança volta a ter quatro horas de aula diárias ( BENCINI, 2000, p. 22).

Portanto, observam-se alguns casos em que determinação, empenho e força de trabalho coletivo deram bons resultados no âmbito da Progressão Continuada.

A Progressão Continuada requer trabalho diferenciado acompanhando o desenvolvimento individual de cada aluno, levando o professor a uma árdua elaboração e execução de suas aulas

## 1.7 NECESSIDADE DE MAIS PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS SÉRIES INICIAIS

Como se pode constatar, a tentativa de se implantar a promoção automática no ensino fundamental não é novidade na educação brasileira. Esse sistema já acontece em quase todo o mundo há décadas, como na Grã-Bretanha, Estados Unidos e África. Porém, no

Brasil, ainda hoje o professorado continua resistente ao sistema, talvez por formação elitista e excludente, e até por comodismo, pois respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada aluno em uma sala de aula é trabalho estafante e requer muita dedicação, não sendo também nada fácil mudar hábitos de uma classe sem conscientização e preparação prévia e longa.

A Progressão Continuada requer trabalho diferenciado acompanhando o desenvolvimento individual de cada aluno, levando o professor a uma árdua elaboração e execução de suas aulas, podendo levá-lo ao comodismo de continuar com o ritmo do sistema seriado, deixando a culpa pela reprovação recair sobre o aluno.

A ausência política de valorização do magistério é pública e notória em todo o País. Basta verificar os planos de cargos e carreira dos Estados para se constatar a inexistência de incentivo quanto à qualificação destes profissionais, cujos salários não lhes permitem cursar uma pós-graduação. Aliás, a diferença salarial deles em relação aos vencimentos dos pós-graduados lhes tira o estímulo ao invés de promovê-lo.

O responsável direto pela oferta da educação (Estado) parece não ter se conscientizado de que mudança se começa nas bases, nas quais se processa a aprendizagem, envolvendo a comunidade local e os agentes principais do processo de escolarização, que são os professores, sempre esquecidos na formulação das políticas públicas de educação.

Ávila mostra o “descompasso entre instâncias normatizadoras e concretizadoras”, quando comenta sobre a formação de professores para a educação básica:

[...] Ainda se acredita ou se age como se acreditasse- por equívoco intelectual, ingenuidade cultural ou vício histórico – que com boas normas e diretrizes se resolvem problemas tão complexos, agudos e distorcidos como o da formação de professores em pauta, bastando que as instâncias normatizadoras (MEC, CNE e outras) as imponham de cima para baixo às agências de fato formadoras (IES, de modo geral, e instituições escolares de Ensino Médio que ainda mantêm Habilitações para o Magistério) (2003b, p. 57).

Não bastasse a ausência dos professores na elaboração das políticas educacionais, ainda há as políticas internas das escolas contribuindo para a desmotivação destes profissionais. Sobre a formação de professores/as e o desperdício de suas potencialidades ao ingressarem no trabalho, recém-formados/as, Ávila comenta:

[...]a partir dos anos 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61 e, mais ainda, da vigência da Lei n. 5.692/71, dita de “reforma” dos então denominados “1º e 2º Graus”, hoje substituída pela Lei n. 9.394/96, que regula todas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a explosão escolar, sem a infra-estrutura dos recursos docentes minimamente necessários, acelerou o recrutamento de professores improvisados, multiplicou os processos tecnicistas com a finalidade imediatista do aligeiramento da formação docente em massa, tudo convergindo e contribuindo para esfacelar e diluir, e não para aperfeiçoar e fortalecer, a identidade profissional do professor..

Essa é uma destacada razão pela qual um dos elos mais fracos do nosso sistema de formação de professores se situe no período inicial da carreira profissional. Terminado o seu curso, obtido o seu diploma, o(a) jovem professor(a) se vê de repente com cinco turmas, completamente entregue à própria sorte e, muitas vezes, até sentindo-se olhado(a) com certa desconfiança pelos colegas mais experientes. Em vez de aproveitar a energia e criatividade dos jovens professores, as instituições de ensino-talvez sequer sem se darem conta disso- tornam-lhes as vidas difíceis, não favorecendo a sua socialização, não lhes pondo à disposição os meios e recursos existentes [...]que podia ser extremamente produtivo [...] torna-se, com raras exceções, a ante-sala de difícil e desencantadora relação com a profissão (2003a, p. 258).

Hoje se prega muito a formação continuada de professores, muitas vezes confundida com treinamentos tecnicistas periódicos e esporádicos, se esquecendo de que a experiência adquirida no constante fazer e refazer de seu trabalho leva a uma boa formação continuada, desde que seja estimulado, valorizado e que tenha liberdade para trabalhar

Ávila faz importantes observações sobre essa experiência profissional:

[...] a sabedoria teórico-prática da docência se constrói permanentemente no

cotidiano interfaciamento do processo docente com as vidas, dinâmicas e histórias das pessoas, das comunidades e dos contextos ambientais em que tal processo é constantemente exercitado[...]. O aproveitamento da dinâmica experiencial na formação do professor é constantemente feito e refeito, pelo mesmo, em função dos seus contextos de trabalho e das necessidades decorrentes das situações que já enfrentou e vai enfrentando no dia-a-dia de sua labuta profissional [...] (2003a, p. 256).

Diante de tais observações, cujas verdades se sente na pele cotidianamente, volta-se à questão da valorização e respeito devido ao professor para que este desenvolva um bom trabalho, participando ativamente da elaboração das políticas educacionais, pois são os responsáveis diretos pela sua implementação, como responsáveis pela aprendizagem dos alunos, têm necessidade de conhecimento do meio em que atuam para desenvolver uma boa relação professor-aluno, não sendo somente transmissor de conteúdos, o que ainda prevalece nos cursos de formação inicial e também em termos de conhecimentos exigidos nos concursos para ocupação de vagas no magistério.

Esquecem-se ou desconhecem (os legisladores) que a “[...] identidade profissional se constrói permanentemente e no compasso de evolução da própria significação social da profissão [...]” (ÁVILA, 2003b, p. 54), o exercício dialético do fazer e refazer profissional exige o conhecimento local e regional a fim de levar à interação professor-aluno-comunidade, trabalhando de acordo com o que a realidade exige.

Em 1994, em entrevista concedida a Marília Araújo Lima Pimentel, Darcy Ribeiro se pronunciou contra o sistema escolar vigente no País, defendendo a escola de turno integral para oferecer condições de os alunos melhor aprenderem, já que os alunos iniciantes, em sua maioria, não têm condição de levar tarefa para ser realizada em casa, pois não têm família alfabetizada que possa orientá-los. Dentre todos os absurdos de nosso sistema escolar, ele frisava: “o Brasil é o único país que usa o sistema de exame de reprovação nas três séries iniciais. É uma coisa completamente absurda, impensável” (PIMENTEL, 2000, p. 120-121). Em seu entender, a escola não poderia punir a criança que vem de classe social baixa, com

exames de reprovação feitos de forma totalmente absurda, pois o mesmo não tem acesso a livros nem convivência com quem tem formação escolar, não tendo, portanto a mesma prontidão que a da criança de classe média ao iniciar sua alfabetização.

Além dos exames absurdos de reprovação, como assinalou Darcy Ribeiro em entrevista a Marília A. L. Pimentel (2000), ainda temos um currículo fora da realidade e do interesse dos alunos, assunto que Ávila explica muito bem quando afirma que: “[...] as realidades locais devem ser como [...] ‘campos de decolagem’ da educação e não como mero ‘campo de pouso’ dos conhecimentos sistematizados” (2003c, p. 9-10, grifo do autor).

O autor afirma que o currículo continua, ainda hoje, a ser abstrato para os alunos desde a educação infantil, quando estes ainda não possuem maturidade suficiente para abstrair idéias, visto que não fazem parte de sua realidade, “[...] o conhecimento humano se processa da realidade para a teoria, do concreto para o abstrato [...] em sucessivos ciclos que concatenam e impulsionam a processual progressão do conhecimento [...] partindo da apreensão ao entendimento do mundo” (ÁVILA, 2003c, p. 26-36).

Ao final da década de 1970, com as manifestações políticas que deram origem ao processo de abertura no Brasil e ao surgimento do novo sindicalismo, tomou expressão o movimento em defesa da educação pública e gratuita. Os segmentos sociais organizados em defesa da escola pública e gratuita, extensiva a todos, reivindicavam também a ampliação do direito à educação, ainda restrito a oito anos de escolaridade e, propunham a extensão para o conjunto da população.

Tais reivindicações, entre elas a defesa do acesso e permanência na escola, se tornaram conhecidas. Seria necessário, portanto, combater o caráter excludente e restrito, nas formas de ensino e avaliação autoritários aliados à falta de vagas para todos. Essas formas, denominadas *cultura da repetência*, impediam que muitos conseguissem concluir sua trajetória escolar.

A Constituição Federal de 1988 consolidou muitas dessas conquistas na medida em que reconheceu a necessidade de ampliação da Educação Básica, incluindo agora a educação infantil, ensino fundamental e médio, aumentando as chances de uma elevação do “*brasil* da sobrevivência”, termo usado por Ávila (1999, p. 15).

Não se pode esquecer que o caráter intelectualista da educação não é funcional em nossa sociedade ou no mundo todo ; “ [...] nação nenhuma pode pretender formar uma sociedade de intelectuais [...]”, na opinião de Anísio Teixeira (2002, p. 59).

Essa idéia leva à afirmação de Ávila sobre sua visão de Brasil, demonstrando a inutilidade de uma educação intelectualista:

[...] eu tinha vivência e consciência dos **dois brasis** que se entrecruzam neste imenso território ao qual nos orgulhamos nomear como se de fato tratasse de um único **Brasil: o brasil** da sobrevivência, da luta cotidiana, dos potenciais incubados, da busca de chance, da marginalidade por exclusão, das incalculáveis mas latentes riquezas humanas e naturais e da falta de processos duradouros, que norteiem o seguro caminhar de cada cidadão e da própria nação, em subvivência contrastante com o **brasil** do poder concentrado em pessoas *sistematizadas* e em *iluminados* que esporadicamente no poder se julgam autorizados a submeter a população à condição de *cobaia-objeto* de seus *insights e macrofórmulas* de desenvolvimento, nunca a liderando para que ela mesma se torne **sujeito-agente** de seu próprio processo de evolução cultural, social e econômica [...] (1999, p. 15, grifos do autor).

Isso significa necessidade de se investir na mudança de postura dos educadores para que “[...] as incalculáveis mas latentes riquezas humanas [...]” tenham a oportunidade de desabrocharem, sem que sejam excluídas pelo nosso sistema educacional.

Ávila comenta com muita propriedade sobre o Estado e a oferta da educação básica, afirmando que os governos, com a obrigatoriedade, mesmo que somente teórico-normativa do Estado até o final do “*ensino fundamental*”, atribuem também ao mesmo a “administração gerencial e a execução dos serviços educacionais”, causando assim um

problema, pois:

Em decorrência, os governos - evidentemente personificando o Estado - gerem e executam tais serviços com respaldo legislativo, mas independentemente do real envolvimento das comunidades em que as escolas se localizam, embora seja aí que as dimensões gestora e executivo-operacional da educação escolar de fato aconteçam (2003c, p. 79-80).

O problema crucial da educação básica não é somente o da falta de formação adequada de seus docentes, mas um problema gerencial-administrativo fora da realidade local, que peca pela falta de envolvimento e participação da comunidade na formulação e execução de suas políticas. Quem está sempre ausente na formulação das políticas educacionais é o professor, justamente aquele que vai executá-las e, portanto o maior conhecedor da realidade, de suas necessidades e possibilidades.

Anísio Teixeira assim se posiciona sobre as necessidades de reconstrução da escola brasileira:

Primeiro, temos que planejar as escolas para o mercado de trabalho existente, desde o que exija apenas o nível primário até o que imponha o nível superior. Em cada caso, de adaptar a escola às exigências das atividades correntes. Isto, do ponto de vista propriamente econômico de preparo para produzir. Do ponto de vista social, mais amplo ou mais elevado, temos que dar à escola a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia e, portanto, estender-lhe os períodos letivos, para se tornarem possíveis, em esmero e saudável ambiente escolar, as influências formadoras adequadas. A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade. (2002, p. 71).

## CAPÍTULO II

### TRABALHO DE CAMPO

#### 2.1 CARACTERÍSTICAS DO UNIVERSO DA PESQUISA: ESCOLA ESTADUAL DE CASSILÂNDIA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Cassilândia, em Cassilândia no estado de Mato Grosso do Sul, em que trabalha esta pesquisadora há dez anos. Na elaboração do Projeto de Pesquisa foi escolhida outra escola, a única em que não havia trabalhado, com o objetivo de ser o mais imparcial possível, porém os professores se indispuseram em auxiliar na coleta de dados. Assim decidiu-se fazer a pesquisa na escola em que a pesquisadora trabalha há um tempo razoável, tentando não interferir nos resultados obtidos e aplicando o devido rigor científico. O trabalho de pesquisa recebeu total apoio da Direção, da Coordenação Pedagógica e dos professores da referida Escola.

A Escola Estadual de Cassilândia funciona no “Centro Educacional de Cassilândia”, prédio que possui uma estrutura física desproporcional ao tamanho da rede municipal, ou melhor, para todo o estado, visto que há somente oito unidades escolares estaduais com a mesma estrutura em todo o estado, chamadas vulgarmente de “elefantes brancos”, por vários motivos, tanto políticos quanto sociais e administrativos, já que para uma cidade tão **pequena tal prédio escolar destoa totalmente do restante da estrutura urbana, tanto que a mesma comporta mais de três mil alunos e conta hoje só com novecentos e setenta, trinta e sete professores e três coordenadoras pedagógicas. Por ser centralizada e se localizar a duzentos metros de uma escola pequena com uma estrutura mais apropriada à primeira fase do ensino básico (crianças), a Escola Estadual de Cassilândia está hoje com mais de dois terços de seu espaço físico ocioso, o que é um desperdício em termos de despesa para os**

cofres públicos.

As fases de alfabetização, ou Ciclos I e II, contam com 122 alunos e 11 professores, entre professores regentes (multidisciplinares), professores de língua estrangeira, educação física e educação artística.

O município de Cassilândia está localizado na região leste do Estado de Mato Grosso do sul e no centro-oeste do Brasil. Ao Norte da cidade corre o Rio Aporé, fazendo divisa com o Estado de Goiás. O município faz fronteira com os municípios de Paranaíba, Inocência e Chapadão do Sul, com área territorial de 4.172,66 km<sup>2</sup>, população urbana de 16.488 habitantes e população rural de 4.000 habitantes (VILELA, Prefeitura/Seprod, s. d, s. p.).

A “Princesinha do Aporé” ou “Cidade Sorriso”, como é carinhosamente chamada por seus habitantes, se constitui de população variadíssima, formada em sua maioria por paulistas, mineiros, goianos, baianos, gaúchos e paranaenses, conferindo-lhe identidade atípica em termos de alegria, acolhimento, simplicidade e espírito fraterno.

Os sujeitos parceiros nesta pesquisa foram a diretora, a diretora adjunta da escola, uma coordenadora pedagógica, sete professoras, sete mães<sup>7</sup> e sete alunas da 7ª série B, do turno matutino.

Dentre os 11 professores dos ciclos I e II, somente sete participaram da pesquisa, respondendo a um formulário por escrito, cujas perguntas e respostas serão transcritas<sup>8</sup> (constam dos Apêndices: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7) para maior fidelidade de dados para o leitor, a fim de que este também possa fazer sua leitura e sua própria interpretação. Estas professoras não foram nomeadas para evitar inconveniência e qualquer tipo de constrangimento que por ventura possam vir a sofrer. A Diretora, Diretora Adjunta, a

---

<sup>7</sup> A entrevista foi realizada com as mães porque foram elas que se dispuseram a ajudar, fato não conseguido com os pais.

<sup>8</sup> As respostas das professoras, da diretora, da diretora adjunta e da coordenadora pedagógica (nos questionários) estão transcritas literalmente, não cabendo nenhuma correção.

Coordenadora Pedagógica e as professoras responderam a um formulário nos mesmos moldes. A interpretação da autora será feita no Capítulo III, assim como de todos os dados levantados em interação com os sujeitos da pesquisa de campo.

## 2.2 APROVEITAMENTO E DESPERDÍCIO EM TERMOS DE APROVAÇÕES E RETENÇÕES NO PERÍODO DE 2000 A 2003

O levantamento do percentual de aproveitamento e retenções foi feito a partir do ano de 2000, devido à implantação gradativa do sistema de ciclos para efeito de Progressão Continuada, decisão inicial desta política, expressa no Resolução/SED nº 1222/98 (D.O. 4714, p. 4, de 16/02/1998), para efeito de aproveitamento do Pré-primário (educação infantil), que a Rede Estadual oferecia, englobava nove anos. A Resolução supra citada determinava três ciclos, sem mecanismos de retenção, portanto o primeiro ciclo (de três anos) foi implantado em 1998, ficando sem reprovações até ano de 2000. Esta resolução foi reformulada várias vezes, dando origem a outras como: Resolução/SED nº 1294/98 (D.O. 4818, p. 22, de 21/07/1998); Resolução 1313/98 (D.O. 4925, p. 12, de 28/12/1998); Resolução 1 401, de 3 de janeiro de 2000 (D.O. 5173, p. 7, de 4/01/2000); Resolução 1 452, de dezembro de 2000 (D.O. 5412, p. 10, de 21/12/2000); Resolução 1679/2003 (D.O. 6136, p. 18, de 2/12/2003).

Se tivesse prevalecido a Resolução 1222/98 as crianças teriam um “prejuízo” de tempo, ou melhor, para elas o ensino fundamental se estenderia para nove anos ao invés de oito, o que chegou a acontecer com as primeiras abrangidas por essa norma, causando muitas reclamações dos pais, por não entenderem porque seus filhos teriam que cursar cinco anos de “primário”, terminologia usada até hoje pela maioria da sociedade que não perde os velhos hábitos.

No ano de 1999, já existiam os 2º e 3º anos do ciclo I, conforme Res./SED nº 1313/98, que determinava:

Art. 1º Fica instituído na Rede Estadual de Ensino o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, no turno diurno, com duração de 9 (nove) anos e organizado em Ciclos.

Art. 2º A Progressão Continuada é o regime que permite às escolas desenvolverem seus currículos, dentro de um mesmo nível de ensino, de forma contínua, sem mecanismos de retenção do aluno.

Art. 3º O currículo do Ensino Fundamental será desenvolvido em 3 (três) Ciclos, de 3 (três) anos letivos cada um[...] (D.O. 4925, p. 12, de 28/12/1998)

Pode-se observar que até o ano 1999 não poderia haver retenção/reprovação de alunos no sistema de ciclos, portanto os Quadros de nº 1 a 12 mostram os índices de retenção/reprovação dos ciclos I e II somente a partir do ano 2000, como mostra a Resolução/SED nº 1401, de 3 de janeiro de 2000, que:

Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental, a partir do ano 2000, na Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

Art. 1º Fica instituído na Rede Estadual de ensino, o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos e o currículo organizado em Ciclos.

Art. 2º O currículo do Ensino Fundamental será desenvolvido em 4 (quatro) Ciclos, tendo o Ciclo I duração de 3 anos letivos, e os Ciclos II, III e IV duração de 2 anos letivos cada um.

Art. 3º A implantação dos 04 (quatro) Ciclos ocorrerá de forma gradativa.

Art. 4º O aluno que ao final de cada ciclo não apresentar as competências necessárias ao seu prosseguimento será retido no Ciclo.

§ 1º O aluno retido será enturmado de acordo com suas competências.

§ 2º A progressão dentro do Ciclo é automática [...] (D.O. 5173, p. 7, de 4/01/2000).

No final do ano de 2000 foi publicada nova resolução, Resolução SED nº 1.452,

de 18 de dezembro de 2000, mudando a organização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do ano 2001, retirando do sistema de ciclos os anos finais (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>), que na verdade nem chegou a ser implantado, não passando de intenção.

Art. 1º Fica a organização curricular do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino, instituída por meio da Resolução/SED nº 1.401, de 3 de janeiro de 2000, reestruturada consoante o disposto nesta Resolução.

§ 1º O Ensino Fundamental, a partir de 2001, terá a duração de 8 (oito) anos, com o currículo organizado por ciclos nos anos iniciais e por série nos anos finais.

§ 2º O currículo organizado por série será normatizado por Resolução específica.

Art. 2º Os anos iniciais do Ensino Fundamental são organizados por ciclos, sendo Ciclo I e Ciclo II.

Parágrafo único. Cada ciclo terá a duração de 2 (dois) anos letivos, distribuídos em 8 (oito) bimestres [...] (D.O .5412, p.10, de 21/12/2000).

Os quadros que seguem mostram os índices de retenção (reprovação), inicialmente no 3º ano do ciclo<sup>9</sup> I e 2º ano do ciclo II, posteriormente (2001) passando o ciclo I para dois anos e retendo no 2º ano de cada ciclo os alunos que não alcançaram a aprendizagem suficiente ou não dominaram os conteúdos ministrados. Todos os dados dos quadros a seguir foram retirados das Atas de Resultado Final, documentos estes elaborados pela Secretaria da escola em questão ao final de cada ano letivo.

QUADRO Nº 1 = Índice de retenções/aprovações do ciclo I em 2000, na Escola Estadual de

---

<sup>9</sup> Conforme Resolução 1222/98 que implantou os ciclos em todo o Ensino Fundamental, organizado em três ciclos de 3 anos cada, a serem implantado o primeiro ciclo imediatamente e os restantes de forma gradativa. Res.1313/98, três ciclos de três anos; Res. 1401 de 3 de janeiro de 2000, quatro ciclos, sendo ciclo I de 3 anos, II, III e IV de 2 anos. Res. 1452/2000 organiza os anos iniciais do Ensino Fundamental em dois ciclos de 2 anos e os anos finais em séries.

Cassilândia.

2000		3º ANO DO CICLO I		
TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE RETIDOS	PERCENTUAL DE RETIDOS	PERCENTUAL DE APROVADOS
A	27	2	7.4 %	92.6 %
B	28	4	14,3 %	85,7 %
C	23	1	4.3 %	95.7 %
D	19	3	15,8 %	84,2 %
E	22	7	31,8 %	68,2 %

Fonte: Ata de resultado final de 2000

Pode-se observar o alto índice de reprovações/retenções, mostrando que o objetivo de reduzir ou até eliminar a reprovação como mostraram as Resoluções da Secretaria de Estado de Educação não foi alcançado, até porque os professores ainda não introjetaram a política dos ciclos. O índice maior de reprovação é no vespertino, na opinião dos professores: “os alunos do vespertino são os mais fracos”, porém percebe-se que os professores do vespertino são os mesmos do matutino, fazem um bom trabalho de manhã, à tarde já estão cansados e não rendem tanto na assistência aos alunos quanto renderam no primeiro turno de trabalho.

QUADRO Nº 2 = Índice de retenções/aprovações do ciclo II em 2000, na Escola Estadual de Cassilândia

2000		2º ANO DO CICLO II		
TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE RETIDOS	PERCENTUAL DE RETIDOS	PERCENTUAL DE APROVADOS
A	29	2	6.9 %	93.1 %
B	32	4	12,5 %	87,5 %
C	30	8	26.7 %	73.3 %
D	33	3	9,1 %	90,9 %

Fonte: Ata de resultado final do ano 2000

O ciclo II teve menor índice de reprovação que o ciclo I, porém ainda altíssimo já que a proposta dos ciclos é diminuir a repetência, isso mostra a falta de conhecimento do

processo pelos professores e também a falta de estrutura na implementação dos ciclos. Já que o aluno tem dois anos para os primeiros passos na alfabetização o correto seria não haver reprovação no Ciclo II, até porque os professores, nas entrevistas e também nos questionários, reivindicaram o direito de reprovação no primeiro ano do Ciclo I.

QUADRO Nº 3 = Percentual de retenções/aprovações dos ciclos I e II no ano 2000, na Escola Estadual de Cassilândia

2000	PERC. DE REPROVAÇÃO	PERC. DE APROVAÇÃO
243 ALUNOS	14 %	86%

Resultado percentual dos quadros anteriores

A turma E do ciclo I e turma C do ciclo II tiveram um índice de reprovação altíssimo, muito preocupante e contrário a toda política educacional. O fato gratificante é que nestes quadros pode se comprovar a diminuição gradativa da reprovação, o que à primeira vista é bom, não fossem as reclamações dos professores e seu descontentamento com o fato, que será esclarecido no item 3.3.2, relativo à entrevista com os mesmos.

QUADRO Nº 4 = Índice de retenções/aprovações do ciclo I no ano de 2001, na Escola Estadual de Cassilândia

2001		2º ANO- CICLO I		
TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE RETIDOS	PERCENTUAL DE RETIDOS	PERCENTUAL DE APROVADOS
A	33	8	24,2 %	75,8 %
B	32	-	0.0%	100%
C	36	4	11.1%	88.9%

Fonte: Ata de resultado final do ano 2001

Percebe-se que, no geral, as reprovações estão diminuindo, apesar de ainda continuarem altas, contrariando a política dos ciclos.

Conforme observação das professoras durante a entrevista coletiva, o alto índice de reprovação deve-se à falta de aulas de recuperação paralela, que não estão atendendo às

necessidades dos alunos por serem duas aulas por semana.

QUADRO Nº 5 = Índice de retenções/aprovações do ciclo II no ano de 2001, na Escola Estadual de Cassilândia

2001		2º ANO- CICLO II		
TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE RETIDOS	PERCENTUAL DE RETIDOS	PERCENTUAL DE APROVADOS
A	35	-	0.0%	100%
B	24	5	20.8%	79.2%
C	30	1	3.3%	96.7%
D	38	8	21%	79%

Fonte: Ata de resultado final do ano 2001

Contradizendo o que reclamam as professoras entrevistadas, os quadros 4 e 5 mostram um índice maior de reprovação no Ciclo II que no Ciclo I. É, no mínimo, estranho não terem segurado esses alunos no Ciclo I e segurá-los no Ciclo II, já que depois que aprendem a ler supõe-se que a aprendizagem seja facilitada.

QUADRO Nº 6 = Total de reprovações/aprovações dos ciclos I e II em 2001, na Escola Estadual de Cassilândia

2001	PERC. DE REPROVAÇÃO	PERC. DE APROVAÇÃO
228 ALUNOS	11.4%	88.6%

Resultado percentual dos quadros anteriores

As críticas das professoras quanto à qualidade do ensino-aprendizagem, alegando que as crianças estão chegando à 5ª série sem saber ler e escrever trazem inconscientemente para si a culpa dessas deficiências, já que o professor é o agente promotor da educação; o fato será esclarecido também no item 3.3.2; o que está levando os alunos a serem aprovados sem estarem alfabetizados e contrariando a vontade das professoras.

QUADRO Nº 7 = Índice de retenções/aprovações do ciclo I em 2002, na Escola Estadual de Cassilândia

2002		2º ANO DO CICLO I		
TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE RETIDOS	PERCENTUAL DE RETIDOS	PERCENTUAL DE APROVADOS
A	51	3	5,9 %	94,1 %
B	26	6	23,1 %	76,9 %

Fonte: Ata de resultado final do ano 2002

O grande número de alunos nessas turmas não significa que a sala de aula possuía esse número. O diário de classe era o mesmo para o primeiro e segundo anos do Ciclo, constando todos os alunos recebidos nos dois anos e também os transferidos. Ficamos realmente sem entender como pode depois de cinco anos da implantação dos Ciclos ainda haver uma sala com 23,1% de reprovação.

QUADRO Nº 8 = Índice de retenções/aprovações do ciclo II em 2002, na Escola Estadual de Cassilândia

2002		2º ANO DO CICLO II		
TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE RETIDOS	PERCENTUAL DE RETIDOS	PERCENTUAL DE APROVADOS
A	34	-	0.0%	100%
B	36	2	5.5%	94.5%
C	20	-	0.0%	100%
D	36	1	2.8%	97,2 %

Fonte: Ata de resultado final do ano 2002

Aqui parece ter havido uma maior coerência quanto ao que reclamam as professoras, em 2002 houve maior índice de reprovações no Ciclo I do que no Ciclo II.

QUADRO Nº 9 = Total de retenções/aprovações nos ciclos I e II em 2002, na Escola Estadual de Cassilândia

2002	PERC. REPROVAÇÃO	PERC. APROVAÇÃO
203 ALUNOS	5.9 %	94.1 %

Resultado percentual dos quadros anteriores

Conforme se vê no item 3.3.2, na entrevista com as professoras, não se pode ficar contente com esta baixa no índice de reprovação já que não é graças à aprendizagem e sim graças a uma política mal implementada.

QUADRO Nº 10 = Índice de retenções/aprovações do ciclo I em 2003, na Escola Estadual de Cassilândia

2003		2º ANO DO CICLO I		
TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE RETIDOS	PERCENTUAL DE RETIDOS	PERCENT. DE APROVADOS
A	54	5	9,26 %	90,74 %

Fonte: Ata de Resultado Final com a somatória dos alunos do ciclo I

Na Ata de Resultado Final consta a somatória dos alunos do ciclo I, por isso as turmas com 54 e 41 alunos respectivamente (quadros 10 e 11), mostrando que a política de municipalização do ensino fundamental está se efetivando vagarosamente, basta observar como diminuiu o número de alunos dos ciclos (séries iniciais), vale aqui uma observação: as escolas municipais não implantaram o sistema de ciclos.

QUADRO Nº 11 = Índice de retenções/aprovações do ciclo II em 2003, na Escola Estadual de Cassilândia

2003		2º ANO DO CICLO II		
TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE RETIDOS	PERCENT DE RETIDOS	PERCENT. DE APROVADOS
B	41	3	7,32 %	92,68 %

Fonte: Ata de Resultado Final com a somatória dos alunos do ciclo II

Depois de seis anos de implantação do sistema de ciclos se pode ver pelo índice de reprovações, (apesar de ter diminuído) a falta de subsídios por parte da Secretaria de Estado de Educação. Implantou-se um sistema de ciclos nos mesmos moldes do sistema

seriado, com professores sem nenhuma preparação para o novo sistema, o que é comprovado nas respostas dos questionários e entrevistas com a diretora, diretora adjunta, coordenadora pedagógica e as professoras.

QUADRO N° 12 = Total de retenções/aprovações dos ciclos I e II em 2003, na Escola Estadual de Cassilândia

2003	PERC. DE REPROVAÇÃO	PERC. DE APROVAÇÃO
95	8,42 %	91,58 %

Resultado percentual dos quadros anteriores

Percebe-se claramente a diminuição de alunos nos ciclos, com ênfase de perda no ano de 2003. Essa enorme perda de alunos se deve a vários fatores que não faz parte da análise deste trabalho, como a política de transferência de responsabilidade pelo Ensino Fundamental para os Estados, determinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Em 2000 o índice de reprovação ou desperdício foi de 14 %, diminuindo em 2001 para 11,4 %, em 2002 houve uma significativa redução para 5,9 %. Nota-se que em 2003 já houve um aumento no índice de reprovação, o que explicaremos na entrevista com as professoras.

## CAPÍTULO III

### RESULTADO DO TRABALHO DE CAMPO FACE ÀS REFERÊNCIAS CONCEITUAIS.

#### 3.1 NOS ÂMBITOS DE DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES.

Como foi explanado no item 2.1, foi elaborado um formulário com doze questões, entregue à diretora, à diretora adjunta, mais um com onze questões se destinou à coordenadora pedagógica e outro também com doze questões foi passado aos professores, tais formulários e respectivas respostas vêm transcritos integralmente para melhor compreensão de como é vista hoje, na escola objeto da pesquisa, a Progressão Continuada, organizada em ciclos, nos Apêndices: B, C, D, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7.

Nota-se nas respostas da diretora da escola ( Apêndice B), um desconhecimento sobre a política de implementação dos Ciclos e seu embasamento teórico-metodológico diferenciado. A Secretaria de Estado de Educação de MS parece não perceber que a falta de conhecimento e de preparação dos dirigentes de escolas tem uma influência negativa em todos os trabalhos pedagógicos.

Como se pode ser contra algo que não se conhece? As respostas da Diretora Adjunta nos leva a esta constatação quando afirma nada saber sobre o sistema de ciclos por ser professora de Matemática no Ensino Médio, pedindo mesmo assim o retorno do sistema seriado, sem tentar conhecer e fazer algo para que o sistema de ciclos tenha bons resultados.

Ao afirmar que ouve falar que está havendo problemas de alfabetização sem formas de solução devido à progressão automática comete um engano, já que a promoção automática só acontece dentro de um mesmo ciclo (ano sim, ano não, o aluno pode ser reprovado) e contradiz o que as professoras afirmaram quanto às reuniões de conselhos de

classe ao final de cada ano, promovidas pela Direção e Coordenação Pedagógica instigando à não reprovação.

Face a tais afirmações de desconhecimento sobre a proposta pedagógica dos ciclos, faz-se necessário esclarecer que Diretora e Diretora Adjunta em Mato Grosso do Sul são escolhidas pela comunidade escolar, através de eleição direta, realizada entre todos os segmentos da escola, sem prova de conhecimento e de títulos.

O trabalho da Direção ainda permanece muito atrelado à administração e à burocracia administrativa; a parte didático-pedagógica permanece sendo um outro departamento dentro da Escola, entregue somente aos professores.

A diretora confirma que está na Direção da Escola há seis meses e ainda não recebeu nenhuma capacitação. O que ela sabe se restringe ao que ouve dos professores, especialmente as reclamações, que, como afirma, são relacionadas ao fato de não se poder reter (reprovar) o aluno no primeiro ano do Ciclo I. Como não tem conhecimento dos objetivos e fundamentos teórico-metodológicos dos Ciclos, não consegue perceber que não é a reprovação que vai solucionar as dificuldades de aprendizagem. Mesmo assim, quando fala das principais vantagens dos ciclos, foca como única a recuperação paralela, mas sem nenhuma percepção de como transformá-la em solução para as dificuldades de aprendizagem.

Mesmo sem saber, a afirmação da diretora de que o tempo de recuperação paralela não é suficiente para os alunos com dificuldade de aprendizagem faz lembrar a opinião de Sara Paín de que : “[...] Se essas crianças precisam ir uma hora a mais à escola para aprender, esse é o preço que essa geração tem de pagar, é um sacrifício que acaba em si mesmo. Porque eles também precisam mudar suas vidas, por meio da escola, para melhor” ( In: Nova Escola, nov. de 2000, p.25). Novamente confirma a insuficiência da recuperação paralela ao dizer que uma das desvantagens da mesma é a de o professor receber alunos sem preparação.

As disciplinas de Artes, Educação Física e Inglês são vistas pela diretora como

influências positivas, por um motivo socializante que tem a ver com o tempo de atividades diversificadas dos alunos mas não com a aprendizagem mediada por professores com habilitações específicas nestas áreas. Como influência negativa enumera o fato de que muitos alunos estão chegando à 5ª série com sérias dificuldades, ensejando questionamento se esse fato não é consequência do sistema de ciclos. Já que é permitido reter o aluno no segundo ano do ciclo II, por que estes alunos não ficaram retidos para não irem para a 5ª série com dificuldades? Os professores responderam a esta questão na entrevista coletiva, constante do item 3.3.1.

Quando a diretora fez sugestões acerca do Sistema propôs a extinção do mesmo e a volta do sistema seriado, não se lembrou de tentar aperfeiçoar o próprio processo de recuperação paralela, não vendo que a reprovação existe e não está resolvendo, já que no segundo ano de cada ciclo é permitido reter o aluno como já se frisou. O que está acontecendo para que os alunos com deficiência de aprendizagem não fiquem retidos já que insistem tanto na reprovação? Esta é uma indagação a ser respondida pelas professoras.

Ao se criticar a falta de preparo dos professores pela Secretaria de Estado de Educação, foi verificado junto aos mesmos se já requisitaram da SED orientação e capacitação: nunca pediram, e nem mesmo a Diretora pediu para si, orientação sobre esse Sistema que, após sete anos, continua tratado como novidade.

Assim como a Diretora, também a Diretora Adjunta não têm conhecimentos sobre o sistema de Ciclos para efeito de Progressão Continuada. Como principal vantagem do Sistema cita as disciplinas de Artes, Educação Física e Inglês ministradas por professores com habilitações específicas para essas áreas. E como desvantagem frisa o fato de as crianças serem promovidas sem a devida preparação, não entendendo que o professor do 2º ano de cada ciclo deve partir de onde cada criança tenha parado, o que implica muito mais trabalho com salas também muito mais heterogêneas, se não se investir na recuperação paralela, fato

que nem foi mencionado por ela. Não se referiu a nenhuma influência positiva dos ciclos. Em consequência, vê-se que realmente a diretora adjunta estava alheia à metodologia proposta pelo sistema, que requer espaço, tempo e dinamismos maiores nos trabalhos dos professores e de toda a escola para a alfabetização com recuperação paralela quando necessário.

Quanto a sugestões em relação à Progressão Continuada, a opinião da diretora adjunta é a de que volte o sistema seriado, tendo professores com habilitação específica para cada área de ensino-aprendizagem, confundindo disciplina com área de ensino e desvalorizando também a formação dos pedagogos.

Por outra, a Diretora Adjunta está também confundindo Progressão Continuada com promoção automática quando afirma que ouve falar que está havendo problemas de alfabetização de alunos, sem forma de solução decorrentes da progressão automática. Respostas dadas às questões de número sete e de número doze do questionário respondido pela Diretora Adjunta..

### 3.2 NO ÂMBITO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.

As respostas da coordenadora mostram a falta de conhecimento da fundamentação da Progressão Continuada quando sugere a volta do sistema seriado. Ao constatar que a recuperação paralela não foi suficiente para diminuir as dificuldades dos alunos não se apercebeu de que este seria o caminho para sanar as deficiências do sistema de ciclos, evitando que aconteça o que ela mesma afirma, que por “falta de recuperação bem feita” alunos estão chegando ao Ciclo II, sem saber ler e escrever corretamente.

Tendo a Coordenação Pedagógica como sua principal função auxiliar os

professores, esperava-se que tivesse um bom conhecimento acerca de toda mudança que acontecesse no âmbito da escola, principalmente no que tange ao ensino-aprendizagem, especificamente em sala de aula. Se a coordenação não foi preparada pela Secretaria de Estado de Educação, não é capaz de auxiliar os professores. E foi isto que se verificou nas respostas da coordenadora.

O sistema de promoção foi muito questionado pela coordenadora, que sugere a volta ao sistema seriado, com reprovação em todas as séries, bem como a falta de segurança dos professores, por desconhecimento do sistema, também afeta muito os resultados e o próprio sistema de modo geral. Quando se refere ao fator “avaliação”, volta-se a um problema crônico: existe a mesma dificuldade no sistema seriado, ainda hoje no século XXI, por se tentar mensurar conhecimento através de avaliação escrita, bimestralmente e com um mínimo de questões, tentando fazê-las o mais objetivo possível, mas se esquecendo de avaliar o desenvolvimento diário em sala de aula.

Sobre as reprovações tão requisitadas pela comunidade interna, vale se reportar à opinião de Werneck, quando compara a “escola que reprova” com o “hospital que mata” e comenta sobre os paradigmas arraigados nos professores que se negam a ousar e sair do lugar comum, também quanto à recuperação comenta:

Na educação são vários os paradigmas que se instalaram e não são fundamentais no aprendizado, são, apenas, convenções: seriação, nota, bimestre letivo, dependência, recuperação em quantidade de determinadas disciplinas, etc. [...] O professor que faz recuperação porque a lei obriga, sem perceber que um computador lhe dá a oportunidade de voltar e reaprender a qualquer tempo nos inúmeros *helps* e ajudas do sistema, admite recuperar um aluno em duas disciplinas, abandonando as demais. A saída brilhante que passa pela cabeça desse mestre é o envio à reprovação e repetência no ano seguinte.[...] O currículo faz parte do paradigma, estudar logarítimo é paradigmático, não serve para nada, mas é lecionado, reprova alguns e continua não servindo para nada no segundo grau. Matemática financeira, que servirá para a vida toda da pessoa, é deixada para os cursos de Contabilidade como se os contadores fossem menos nobres que aqueles

que se dedicam à formação geral. O que serve fica de lado, o que não serve e ajuda nas reprovações, retenções, dependências é usado à larga porque muitos ainda pensam que a boa escola é a que reprova, como se o bom hospital fosse aquele que matasse[...] O mestre precisa voltar-se para a utilidade dos conteúdos que ensina e, em seguida, para sua atualidade. O restante é perda de tempo ou escravidão aos paradigmas ( 1999, p. 80-82).

São fatores positivos também, na opinião da coordenadora, que tendo professores habilitados nas disciplinas enumeradas acima levam os alunos a se acostumarem com o sistema de vários professores na 5ª série, tendo também acesso ao conhecimento específico nas referidas disciplinas. Vale questionar se os pedagogos não estão preparados para estes conhecimentos específicos, já que a condição de assimilação de conteúdos dos sete aos dez anos não exige um aprofundamento tão grande e tão complexo.

Um fato frisado repetidas vezes pela coordenadora é a influência positiva da recuperação paralela, atentando para o fato de ser necessário o aumento de sua carga-horária e que se estenda o atendimento da recuperação ao ciclo II, que hoje não é atendido. Porém, não avaliou que se isso acontecer não existirá motivos para se voltar ao sistema de reprovação. Sendo esta uma de suas sugestões (Sistema seriado), com retenção anual, conforme sua real progressão, porém, com permanência de professores com habilitação específica para Artes, Inglês e Educação Física. Conforme se frisou há várias experiências bem sucedidas quando se promove recuperação paralela suficiente ( ver item 1.6- Algumas experiências bem sucedidas: fim da reprovação, mudança de postura).

### **3.3 QUADROS DAS PONDERAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE PROGRESSÃO CONTINUADA, ORGANIZADO EM CICLOS.**

As perguntas e respostas serão transcritas fielmente, para maior clareza na compreensão dos vários fatores a serem analisados (constando dos APÊNDICES: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7); com o objetivo de preservar a identidade das professoras usou-se um símbolo para designá-las, facilitando assim a análise das respostas pessoais. Estes quadros mostram a frequência das respostas ao questionário pelas professoras. Sendo analisadas no item 3.3.1.

#### QUADRO Nº 13 – Tempo de serviço das professoras.

TEMPO DE SERVIÇO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL
10 a 15 anos	03	42,8%
Mais de 15 anos	04	57,2%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

Todas as professoras entrevistadas já vivenciaram os dois sistemas, tanto o seriado quanto o sistema de ciclos, já que 50% tem de 10 a 15 anos de profissão e os outros 50% têm mais de 15 anos.

#### QUADRO Nº 14 – Quem preparou as professoras para trabalhar com os ciclos.

	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL
SEC. EST. De ED. de MS	1	14,2%
COORDENAÇÃO PED.	2	28,6%
POR NINGUÉM	4	57,2%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

Só foi esclarecido o impasse criado com estas respostas na entrevista coletiva (segundo momento com as professoras), sobre quem havia preparado os professores para trabalhar com o sistema, pois responderam que foi pela Secretaria de Estado de Educação de MS e pela Coordenação Pedagógica. A maioria afirmou que não foi preparada por ninguém, explicando que na implantação dos Ciclos, a Secretaria de Estado de Educação ofereceu um treinamento ao qual não puderam comparecer, por falta de substitutos.

QUADRO Nº 15 - Como e quando houve a preparação.

	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL
NA IMPLANT.	2	28,5%
APOS IMPLANT.	1	14,2%
NUNCA	4	57%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

Três anos após foram convocados a comparecer na cidade de Costa Rica-MS, para um treinamento, porém só foi repassado treinamento de práticas educativas, sem nenhum embasamento teórico em que se fundamentam os ciclos.

QUADRO Nº 16- Preparação para trabalhar com qual turma?

	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL
2º ciclo	1	14,2%
2ª e 4ª	1	14,2%
(4ª),( 3ª),( 2ª)	1	14,2%
NENHUMA	4	57%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

Pode-se observar que a idéia, ou costume do sistema seriado ainda não foi perdido, o sistema seriado permanece, apesar da nomenclatura da organização em ciclos, para efeito da progressão continuada.

QUADRO Nº 17- Dificuldades encontradas com o ciclo I

	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL
Falta de retenção no 1º ano	1	12,5%
Turmas com diversos níveis	4	50%
Falta de interesse dos alunos	1	12,5%
Falta de prep. E apoio ped.	2	25%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

O percentual de respostas mostra que a maior dificuldade encontrada nos trabalhos com o Ciclo I é trabalhar com turmas que apresentam diversos níveis de aprendizagem, salas

heterogêneas, como se no sistema seriado houvesse salas homogêneas. O sistema seriado sempre foi trabalhado como se todos os alunos da sala tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem, o que causava grande índice de reprovação. Nota-se que no sistema de ciclos não está havendo diferença, não há material didático variado para atender à diversidade de ritmo de desenvolvimento e nem recuperação paralela suficiente para sanar as deficiências dos alunos de ritmo mais lento.

QUADRO N° 18 – Dificuldades encontradas com o ciclo II

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Indisciplina	1	12,5%
Falta de aprendz./conheccto.	4	50%
Falta apoio ped. e conhec/prof	1	12,5%
Não trabalha	1	12,5%
Nenhuma	1	12,5%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

A falta de conhecimento/aprendizagem dos alunos do ciclo II foi enumerada como a maior dificuldade encontrada pelas professoras. A estrutura da implantação dos ciclos não lhes permite trabalhar conforme a política estabelecida, que determina que a criança tenha quatro anos para ser alfabetizada, sendo esta alfabetização dividida em duas etapas, a saber o ciclo I e II.

QUADRO N° 19 – Principais vantagens do sistema de ciclos

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Recuperação paralela	2	28,5%
Aulas disciplinas específicas	2	28,5%
Maior tempo p/ apdz.	2	28,5%
Nenhuma	1	14,2%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

Era de se esperar que a recuperação paralela tivesse um maior índice de aprovação como vantagens do ciclo, se isso não aconteceu é porque a recuperação não atendeu às

necessidades dos alunos pela sua carga horária diminuta e também por atender somente ao ciclo I. Duas horas/aula semanais não é suficiente para recuperar os alunos com dificuldades.

Quem conhece a proposta pedagógica dos ciclos e sua fundamentação teórico-metodológica jamais afirmaria que o sistema não tem nenhuma vantagem para o ensino-aprendizagem, sendo muito preocupante a afirmação da professora, ao mostrar total desconhecimento sobre a proposta da Progressão Continuada.

QUADRO Nº 20 – Principais desvantagens do sistema de ciclos

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Não ter nota	2	25%
Não ficar retido no 1º ano	2	25%
Sala heterogênea	1	12,5%
Alunos mal preparados	2	25%
Falta de interesse/alunos	1	12,5%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

O tradicionalismo do sistema de avaliação, ou melhor de concepção didático-pedagógica continua arraigada na prática das professoras, nota-se a força disso ao constatar que atribuem à falta de nota (conceito) motivo para dificuldades de seu trabalho, como desvantagem do sistema de ciclos. Algumas professoras fazem uma relação mecânica e tecnicista entre avaliação e conhecimento, como se a avaliação escrita levasse à aquisição do conhecimento.

QUADRO Nº 21- Influências positivas dos ciclos

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Disciplinas Ing. Ed. F. Artes.	2	28,5%
Maior tempo para aprendz.	1	14,2%
Nenhuma	3	42,8%
Classificação *	1	14,2%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

Uma das professoras que afirmou não ter tido orientação sobre os ciclos foi quem enumerou como influência positiva dos ciclos o fato de o aluno ter maior tempo para concluir

sua aprendizagem, portanto não está tão alheia aos fundamentos dos ciclos, a estrutura administrativa não está lhe proporcionando os meios didáticos necessários ao bom desenvolvimento dos trabalhos

QUADRO Nº 22 - Influências negativas dos ciclos

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Falta de esforço/aluno/f. nota	4	57%
Diminuiu a evasão	1	14,2%
Deficiência de aprendizagem	1	14,2%
Reclassificação	1	14,2%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

O esforço do aluno em aprender vem de uma série de fatores internos como a vontade de descobrir coisas novas que o professor deve despertar. Pode-se ver que a idéia de que a nota tem influência na aprendizagem é muito forte. A falta de conhecimento das normas escolares também é muito grande; uma amostra é a afirmação de que a reclassificação é uma influência negativa ou que a classificação é uma influência positiva do sistema de ciclos já que tais critérios foram determinados pela Resolução 1295/98, estabelecendo orientações para a Classificação e Reclassificação dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

QUADRO Nº 23 – Críticas e sugestões para a Escola Estadual de Cassilândia.

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Que volte o s. seriado	2	28,5%
Que capacitem professores	1	14,2%
Mudança nas fichas descritiv.	1	14,2%
Maior envolv./ todos	1	14,2%
Falta de interesse/ñ reprova.	1	14,2%
Nenhuma	1	14,2%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

Observa-se que as críticas são muitas, porém não há nenhuma sugestão, os educadores são subordinados e passivos, já se acostumaram a receber ordens e normatizações

prontas de cima para baixo, reclamam da ficha descritiva de desempenho do aluno sendo que tiveram chance de elaborá-la e não fizeram da melhor forma ficando na dependência da ficha Onviada pela SED. Ao invés de pedirem orientações sobre o sistema, o que um número mínimo fez, a maioria sugere a volta do sistema seriado.

#### QUADRO N° 24 – Críticas e sugestões para todo o Brasil

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Falta apdz. Para 5ª série	2	25%
Deve reter no 1º ano/Ciclo I	1	12,5%
Diminuir nº de alunos/ sala	1	12,5%
Exigir mais do aluno	1	12,5%
Volta do S. seriado	2	25%
Mais preparação/professor	1	12,5%

Fonte: Pesquisa de campo, 2004

Não há como fazer um bom trabalho se não se conhece sua fundamentação teórico-metodológica e seus objetivos. O sistema foi implantado sem que os principais responsáveis pela aprendizagem fossem preparados e orientados; hoje continuam tateando sem saber o que estão fazendo. Estão simplesmente trabalhando um sistema seriado com nome de Progressão Continuada organizada em ciclos.

Pode-se observar que os profissionais da educação não têm conhecimento legal sobre as orientações de funcionamento de ensino, estão perdidos entre os costumes tradicionais e as inovações que não conseguem assimilar, não sabendo nem dar sugestões de como melhorar, sendo mais cômodo continuar como sempre foi, não desestruturando seus alicerces costumeiros, deixando recair todas as responsabilidades e conseqüências de um trabalho mal feito nas costas do aluno.

#### 3.3.1 NO PRIMEIRO MOMENTO COM AS PROFESSORAS: RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS.

No tempo de serviço das professoras na Escola alvo desta pesquisa observa-se que a maioria tem mais de dez anos de trabalhos prestados à mesma escola, mostrando uma grande integração entre o corpo docente e conhecimento aprofundado em relação à política estrutural da mesma, isso seria um ponto positivo para os trabalhos com os ciclos se houvesse preparação antecipada

Pensou-se ser um equívoco da professora X1 ao citar orientação pela SED, já que esta capacitação aconteceu três anos após a implantação do sistema, conforme se constatou na questão nº 3, respondida pela professora Y3. X1 continuou afirmando na questão três (3ª) que a Secretaria de Estado de Educação a capacitou por ocasião da implantação de sistema de ciclos, o que foi posteriormente comprovado na entrevista coletiva, porém as outras professoras não passaram por esta capacitação por falta de condições pessoais e falta de condições financeiras para contratarem substitutas para o período.

É impossível desenvolver bem qualquer trabalho quando não se conhecem sua estrutura, seus objetivos, sua metodologia, a que fim se destina, se não se participou de sua montagem ou de sua elaboração. As professoras só sabiam que no primeiro ano de cada ciclo o aluno não poderia ficar retido (reprovado) e essa decisão as assustou muito, pois não foram preparadas para mudar a maneira de ver a avaliação, a aprovação ou reprovação, mudando assim sua metodologia de trabalho para atender às necessidades individuais, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada aluno.

As professoras X2 e X3 afirmam ter recebido preparação da coordenação pedagógica, fato que mostra claramente esta deficiência quando a coordenadora afirma ter recebido somente 20% de orientação da SED e o restante teve de aprender sozinha, como poderia orientar bem os professores?

A professora X1 não explica o que entende por “repasso”, já que este “repasso” passado pela SED parece ter sido oferecido somente a ela. É triste ver um professor afirmar que é com seus recursos e força de vontade que está errando e acertando sozinho, como se a sala de aula fosse um laboratório e nossas crianças fossem os tubos de ensaio a serem

preenchidos com químicas experimentais, até que através de vários erros a experiência dê certo, ou errado esquecendo todos dos prejuízos irreversíveis causados aos educandos.

Conforme as respostas das professoras X1 e X3, que afirmam ter recebido preparação para trabalhar com o sistema, pode-se constatar a falta de conhecimento teórico-metodológico do mesmo; estão vendo o sistema de ciclos nos mesmos moldes do sistema seriado, com suas turmas de 1ª à 4ª série.

Um percentual de 57% de professores continua coerente com a coordenação pedagógica que afirma nunca ter recebido capacitação suficiente. Observando o posicionamento das professoras e da Coordenação conclui-se que o fato de não se poder reter o aluno com aprendizagem insuficiente, no primeiro ano de cada ciclo, causou muitos problemas, principalmente no primeiro ano do ciclo I. As professoras pensam que com a retenção no primeiro ano, ao invés da retenção no 2º ano, a criança teria outra chance no primeiro ano e facilitaria a aprendizagem dos primeiros passos da alfabetização, aparecendo em duas situações a observação sobre a retenção no 2º ano e não no 1º ano do ciclo I.

Sara Paín<sup>10</sup> faz lembrar que:

o que se deve levar em conta é que a 1ª série é a mais importante. É nela que a criança adquire os instrumentos básicos. Depois, ela vai andar melhor ou pior. Assim, talvez algumas escolas devessem adotar uma progressão diferente, dar mais tempo para a alfabetização e depois acelerar, para chegar ao final da 4ª série no mesmo nível. Mas quando se faz uma mudança, é preciso dar os instrumentos para que ela tenha êxito (In: NOVA ESCOLA, 2000, p. 24).

Dentre as principais vantagens do sistema, enumeradas pelas professoras, verificou-se que somente 14,2% não encontraram nenhuma, enquanto 28,5 (aproximadamente)

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida a Gabriel Pillar Grossi, de Porto Alegre. Nova Escola de nov/2000. Fala mestre: Sara Paín. Ensino passo a passo.

citaram a recuperação paralela como vantagem. As disciplinas específicas como Artes, Educação Física e Inglês, ministradas por professores habilitados nessas áreas, são vistas por 28,5 como fatores positivos, parece que tem alguém se inteirando da política do sistema, já que 28,5 afirmam que a criança tem um tempo maior para sua aprendizagem.

Uma professora parece tão preocupada com as desvantagens, detectadas por ela, que não encontrou nenhuma vantagem, colocando uma desvantagem no lugar da vantagem: “o professor às vezes cobra menos do aluno, os alunos copiam e faz o que quer (sic)”. Esse posicionamento gera grandes preocupações: parece que essa professora está confundindo sistema de ciclos para efeito da Progressão Continuada com progressão automática e com isso perdendo a responsabilidade de ensinar, já que todos vão passar! Por que o professor cobraria menos dos alunos no sistema de ciclos, tendo que avaliá-lo continuamente? Deduz-se desta observação que os professores dos anos dos ciclos que não podem reter estariam descompromissados com a aprendizagem de seus alunos.

Reclamam da falta de interesse dos alunos, relacionando-o à falta de “nota” e de reprovação todos sabem que é mais rápido ensinar de forma verbal e por série, à maneira tradicional e fragmentada, que de maneira que o aluno participe de forma ativa. Dentro dessa política estabeleceu-se uma certa quantidade de conteúdos julgados necessários ao conhecimento do aluno em determinado tempo, sendo necessário uma avaliação pontual para a verificação da aquisição destes conteúdos e o aluno que não domina repete ou sai da escola. Estes mecanismos artificiais de avaliação, como provas e testes, são conseqüências da “[...] vida ter ficado fora da escola”, ficando fora também os “motivadores naturais”. O sistema de avaliação com notas foi implantando como forma de “[...] estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento”; prova disso como afirma Luiz Carlos de Freitas é que ainda hoje vemos professores estabelecerem; “x” para a prova, “y” para comportamento, “z” para frequência.

E mais:

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota ( ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. O processo de avaliação adquire centralidade na escola, porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar-separada da vida (FREITAS, 2003, p. 28-29).

Conforme estes questionamentos, de que: “[...] é a falta de ‘notas’, pois o mundo exige de cada um o melhor e a nota estimula sempre, para ser o melhor”, vejamos a explanação de Freitas (2003, p. 26-27) sobre as estruturas de nossa escola e o papel da nota na escola tradicional, que para atender às necessidades da sociedade capitalista, se distanciou da vida e das práticas sociais, para preparar “[...] rapidamente e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada; levando a um processo de “aprendizagem propedêutico e artificial, necessário para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos”.

Conhecendo as assertivas de Freitas, não se pode condenar a professora que ainda vê a prova e a “nota” como estímulo e motivação, já que esta foi formada nesse tipo de escola. Vê-se que ela não teve atualizações conceituais e psicológicas, prevalecendo ainda em seu trabalho o tipo de formação recebido. Diante da falta desta muleta de autoritarismo, e sem o fator de coação que é a prova escrita, para a reprovação, os professores se sentem desorientados, sem onde se firmarem, sem saberem como motivar os alunos e exercer sua autoridade não tendo como impingir o medo.

Werneck propõe uma mudança em todo o programa para atualizá-lo e torná-lo interessante para o aluno, tirando tudo que é inútil:

[...]estamos propondo uma transformação, uma atualização na linha da melhor qualidade e utilidade. Agora, quem não conseguir fazer essa transformação não tem competência para continuar no magistério porque só sabe fazer aquilo que a sua escola há anos vinha fazendo. O argumento dos que não querem mudar é simples: - Se os vestibulares pedem, devemos continuar ensinando desse jeito. Como nossos alunos vão passar nos vestibulares se não souberem os programas todos? É a tal história: fazemos para todos o que vem a atender a 1 % dos estudantes. Pode haver maior injustiça? ( WERNECK, 1999, p. 55).

Quando a professora fala de indisciplina como uma das dificuldades encontradas nos lembra de Sara Paín, afirmando que “[...] quando os alunos não conseguem aprender, quando percebem que esse é um universo que escapa completamente ao seu controle, transformam essa impotência em violência [...]”, podemos concluir que esses fatores geram a indisciplina, não só nos ciclos como igualmente no sistema seriado (In: NOVA ESCOLA, 2000, p. 24).

Para tanto é de se reportar à colocação de Anísio Teixeira quando afirma que a escola contemporânea não pode mais ser intelectualista e sim prática e ativa, buscando seus moldes na própria comunidade: “As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna”.( 2002, p. 59).

Depois de tal colocação, resta perguntar o que seria hoje “[...]padrão de qualidade?” No art. 206 da Constituição Federal , ao citar que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “ Inciso I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “[...] inciso VII- garantia de padrão de qualidade”.

Diante de tais princípios, outra vez emerge Anísio Teixeira no sentido de que a escola nova é para muitos, para atender às necessidades da evolução das ciências, preparando o homem comum, dando-lhe o treino necessário para trabalhar com adequação e integração nos novos níveis da sociedade. Nossas escolas não têm tradição nesta escola agora exigida pelas necessidades atuais, continua com a tradição da escola intelectualista e elitista que hoje é inútil para a maioria dos seus alunos. E continua:

A formação comum dos homens não é formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas e conhecimento. Precipuaente, é uma formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum. A escola, neste nível, longe de poder ser

modelada segundo antigos padrões acadêmicos, deve buscar os seus moldes na própria vida em comunidade, fazendo-se ela própria uma comunidade em miniatura, onde o aluno viva e aprenda as artes e relações da sociedade compósita e difícil de que vai utilmente participar. Para essa nova, ativa, vital e progressiva educação, somente agora vem o mundo descobrindo e aplicando as suas técnicas e os seus métodos ( TEIXEIRA, 2002, p. 58).

Teixeira afirma que, embora a necessidade atual não seja uma formação intelectual, não deixa de exigir o mínimo de conhecimento para que o indivíduo se integre às necessidades do mercado de trabalho.

Confrontando tais observações volta-se aos fatos enumerados pelas professoras como desinteresse, indisciplina, falta de ajuda dos pais, como conseqüências do sistema de ciclos e pergunta-se: será que estas aulas estão atendendo aos anseios e desejos dos alunos, estarão de acordo com a realidade que os rodeia? Há vários fatores causadores de desinteresse nos alunos, os professores devem estar atentos para a preparação das aulas e seleção de conteúdos para não correrem o risco de ministrar conteúdos inúteis e conseqüentemente, desinteressantes.

A falta de preparo e conhecimento do que é ciclo parece ser a maior dificuldade nos trabalhos com o sistema. A professora Y2 argumenta que os alunos que vêm do Ciclo I dão mais trabalho, pois é “uma seqüência do que começou errado” sendo mais difícil trabalhar com o Ciclo II. A falta de recuperação paralela suficiente leva a deficiências no ciclo II. A Resolução/SED N° 1679, de 1° de dezembro de 2003 mostra essa deficiência, assim como a retirada da disciplina de língua estrangeira da matriz curricular. No ano de 2003 retiraram língua estrangeira do Ciclo I e em 2004 retiraram também do Ciclo II:

Resolução/SED n° 1679/2003:

Art. 45. A lotação do professor de Recuperação Paralela, prevista para os Ciclos I e II do Ensino Fundamental será de no mínimo 2 (duas) horas semanais por grupo de alunos oriundos de diferentes turmas, observado a hora-atividade que deverá ser cumprida junto com o regente com acompanhamento da Coordenação Pedagógica.

Parágrafo único. Para fins de lotação será computada 2 (duas) horas semanais para cada turma do Ciclo I e II do Ensino Fundamental.

Duas horas semanais para cada turma de aprendizagem lenta ou com dificuldades

de aprendizagem não recupera ninguém. Se a SED falhou na organização dos ciclos ainda há outro agravante que é a organização interna da escola: as horas-atividade são feitas, quando são feitas na escola<sup>11</sup>, individualmente, até porque para um professor com quarenta (40) horas/aula se torna impossível acertar seu horário de atividades com o professor de recuperação e vice-versa.

Observação da professora Y1: “[...] esse jeito de avaliar está errado [...]”, quando se refere ao sistema sem nota, “[...] já que no vestibular ele terá que ter nota máxima.” A professora se esquece de que quem avalia em sala de aula é ela, com nota ou sem nota, a avaliação é dela, portanto a mesma tem a opção de avaliar certo, mesmo sem nota; a avaliação diária e contínua é a proposta do sistema de ciclos para efeito da progressão continuada e se esta avaliação não é a certa por falta de um papel com algumas perguntas, onde o aluno coloca as respostas, sua concepção de avaliação necessita de uma revisão urgente.

A falta de retenção/reprovação do aluno no primeiro ano do ciclo I está incomodando muito as professoras, a coordenação pedagógica e a Direção, conforme verificamos. Quanto às maiores dificuldades encontradas pelas professoras e pela coordenadora pedagógica nos trabalhos com o ciclo I<sup>12</sup> de aprendizagem, nota-se claramente a falta de preparo dos professores, podendo se deduzir de suas respostas que vêem o sistema de ciclos como se fosse um sistema seriado sem reprovação, pior ainda, um sistema seriado com salas heterogêneas, como se fosse possível existir salas homogêneas em qualquer um desses sistemas. Há 50% de reclamação sobre as salas heterogêneas quanto ao nível de aprendizagem, comprovando que se vem trabalhando sempre errado em qualquer sistema, pois é impossível existir igualdade de desenvolvimento entre vinte ou trinta crianças.

O apoio pedagógico sempre foi assunto polêmico, nesse caso se torna pior, pois

---

<sup>11</sup> Todo professor prepara em casa suas atividades, até porque a estrutura da escola não lhe oferece meios para facilitar a preparação de tais atividades.

<sup>12</sup> Conforme Resol/SED nº 1452, de dezembro de 2000, que organiza o ensino fundamental em oito anos a partir do ano de 2001, com o currículo organizado em dois ciclos, I e II, nos anos iniciais e por série nos finais, com possibilidade de retenção no segundo ano de cada ciclo.

constatamos que a coordenação pedagógica não foi preparada para trabalhar com o referido sistema, não sendo possível doar aquilo que não se tem (conhecimento sobre os ciclos).

As respostas dadas pelas professoras sobre as desvantagens detectadas por elas no sistema de ciclos são muito preocupantes, pois percebemos que nossos educadores estão alheios ao conhecimento psicológico das estruturas mentais da criança e de seu desenvolvimento, ainda não se conscientizaram de que a educação é um problema social, os educadores não podem contribuir para engrossar as fileiras dos excluídos, mesmo tendo sido formados pela escola intelectualista e elitista, devem perceber que as necessidades de formação educacional mudaram, como frisou Anísio Teixeira, sendo impossível formar uma população de gosto cultural clássico. Ainda hoje nossas escolas tentam formar uma população erudita, não atendendo às necessidades atuais. (2002, p. 59).

Percebe-se claramente a falta de conhecimento sobre a organização e funcionamento do ensino e da legislação vigente entre as professoras, quando uma afirma que a Classificação é uma influência positiva dos ciclos, sendo que a Classificação é um mecanismo que a escola possui para definir “o posicionamento do aluno em um dos anos do Ensino Fundamental e Médio, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental”<sup>13</sup>. Ficando bem claro que a direção da escola não informa aos professores sobre as mudanças na legislação educacional, já que quem recebe todas as determinações da Secretaria de Estado de Educação é a Direção e não os professores. Nota-se também que um pequeno percentual de professores está se conscientizando ou se informando sobre um dos objetivos do sistema de ciclos que é respeitar o ritmo de desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe um tempo mais elástico para a alfabetização.

A inclusão de disciplinas específicas com professores habilitados como Artes,

---

<sup>13</sup> Resolução/SED Nº 1.295, de 14 de julho de 1998. Fixa normas e estabelece orientações para a Classificação e Reclassificação dos alunos do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

Educação Física e Educação Artística, também foi um fator positivo, recebendo a aprovação da maioria das professoras. Para confirmar o ditado popular “o que é bom dura pouco”, já retiraram a disciplina de Língua Estrangeira (Inglês) da grade curricular dos dois Ciclos.

Quem não percebeu nenhuma influência positiva do sistema de Ciclos para efeito da Progressão Continuada parece não ter percebido a tentativa de abolir a reprovação, sem perda de qualidade instituindo a recuperação paralela, que não alcançou os objetivos, como podemos constatar pelo posicionamento das professoras, por falta de empenho da SED, com aumento da carga-horária desta recuperação, até que a criança com dificuldade de aprendizagem a supere.

A professora denominada Y3 dá a impressão de ter entendido a proposta pedagógica dos ciclos, quando afirma que a influência positiva é que o aluno tem maior tempo para aprender, sem ser interrompido por uma reprovação, porém, nas questões posteriores se esquece deste posicionamento e se contradiz, ao afirmar que a falta de “notas” atrapalha a aprendizagem, pois a nota estimula sempre para ser o melhor, como se um estímulo externo fosse duradouro o suficiente para garantir a aprendizagem.

Diante de tais questionamentos, como: “é a falta de ‘notas’, pois o mundo exige de cada um o melhor e a nota estimula sempre, para ser o melhor”, Freitas (2003, p. 26-27) explana sobre as estruturas de nossa escola e o papel da nota na escola tradicional, que para atender às necessidades da sociedade capitalista, se distanciou da vida e das práticas sociais, para preparar “rapidamente e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada, levando a um processo de “aprendizagem propedêutico e artificial, necessário para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos”.

Podemos notar nas afirmações das professoras sobre a importância da “nota” e da reprovação, que não se atualizaram, que continuam com a mesma mentalidade tradicional, com décadas de atraso. “A repetência sempre foi o elemento chave da escola tradicional [...] os alunos tinham como incentivo ao estudo o ‘temor à repetência’ e como objetivo do ensino ‘passar de ano’ [...]” (ARELARO, 2003, p. 1)

A professora X1 novamente se equivoca ao mencionar a Reclassificação como influência negativa do sistema de ciclos, já que a Reclassificação é determinada também pela Resolução/SED nº 1.295/98, que nada tem a ver com a progressão continuada; a falta de conhecimento legal é gritante entre as professoras, sendo difícil determinar as causas dessa ignorância, parecendo ser falta de interesse do corpo docente em se informar e também, autoritarismo ou desinteresse dos diretores em comunicar a este de onde partem as determinações e em que se fundamentam, demonstrando que ao professor só compete ministrar aulas e cumprir as determinações da Direção.

Verifica-se que a progressão continuada é o bode expiatório da deficiência na aprendizagem; que antes ficava escondida nas salas dos reprovados ou nos que saíam da escola; não incomodando aos professores, hoje estas deficiências se tornaram de domínio público, já que o aluno vai progredindo nos estudos e levando consigo suas defasagens, sem que a escola faça alguma coisa para saná-las; culpando a falta de reprovação; falta de notas,

pela falta de interesse dos alunos. Se há reprovação é porque há desinteresse; portanto o desinteresse não é pela falta de “notas” e sim pela falta da estimulação correta, currículo e aulas mais interessantes.

Gilberto Dimenstein afirma que:

Colocar a culpa do baixo desempenho escolar no aluno é apenas uma manifestação de ignorância pedagógica. Repetir não ajuda a ensinar: é apenas uma punição que estimula a evasão. Destrói o auto-respeito, as vítimas se sentem culpadas de sua “burrice”. É um massacre psicológico. É como se apontassem para as vítimas de um delito e dissessem: “você são culpados” (In: FOLHA ONLINE, 2002, s. p.)

A resposta da questão nº 10, dada pela professora Y1 nos mostra um contra-senso, se os alunos estão saindo despreparados do 1º ano do ciclo I é compreensível que os professores do 2º ano tenham dificuldade, já afirmar que estão saindo do 2º ano do ciclo II sem saber ler nem escrever é, no mínimo incompreensível, já que se pode reter no 2º ano de cada ciclo, portanto a reprovação tão defendida pelas professoras, n’um primeiro momento parece estar em suas mãos.

Defendem tanto a reprovação, como se esta fosse a solução para a aprendizagem e pode-se verificar no índice de retenções no 2º ano de cada ciclo que estas retenções, comparadas à grande reivindicação pela volta das reprovações anuais estão até poucas e diminuindo a cada ano. Por que não estão reprovando o aluno até que aprenda? Seria mais cômodo culpar o sistema que proíbe a reprovação somente no 1º ano do ciclo I e 1º ano do ciclo II? Como se essa promoção automática em anos alternados fosse a culpada de todos os problemas e fracassos na aprendizagem.

A professora que cita a diminuição na evasão como fator positivo não informa suas fontes; na entrevista coletiva foi investigado o fato e ninguém assumiu a autoria e como não foi pedido identificação nos questionários não foi possível saber de onde tiraram o percentual de evasão diminuído pelo sistema de ciclos. Quando uma professora cita que a criança passa de um ciclo para outro sem estar alfabetizada parece não estar informada de que esta criança tem exatamente quatro anos para ser alfabetizada.

Tem-se a opinião do Ex-Secretário de Estado de Educação do Estado de São Paulo,

Gabriel Chalita, que afirma ter o aval de Clarice Lispector ao afirmar: “Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade.”

E continua:

O acesso à educação é um direito constitucional e vinha sendo negado e negligenciado por meio da evasão escolar provocada pela multirrepetência existente no país até há poucos anos. Paulo Freire já dizia uma verdade na qual também nos pautamos em nosso trabalho. “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre.” (Jornal a Tribuna, 07/05/2002, s. p.)

Quanto às críticas e sugestões ao sistema de ciclos para efeito da progressão continuada na Escola Estadual de Cassilândia, percebe-se uma insatisfação geral com o sistema atual, desde a ficha descritiva<sup>14</sup> onde se registra os progressos e desenvolvimento dos alunos individualmente, até a falta de participação de toda a comunidade, que está deixando somente a cargo do professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do sistema como frisa uma professora. A falta de capacitação dos professores é um fator agravante para o ensino-aprendizagem no sistema, conforme reclamações dos mesmos.

Ao reclamar da ficha descritiva, onde o professor registra o desenvolvimento dos alunos, a professora não percebe que a proposta da progressão continuada é justamente o que propõe Sara Paín ( In: NOVA ESCOLA, 2000, p. 24), quando afirma que o aluno no ano seguinte deve continuar de onde parou e não ser aprovado ou reprovado; o objetivo e necessidade da ficha descritiva são para que o próximo professor tenha conhecimento de onde começar com cada aluno, mas para que consiga trabalhar bem isso é necessário que possua material didático suficiente, para dividi-lo conforme os níveis de desenvolvimento alcançados.

Se não se cumpre a burocracia, fator de reclamação da professora, preenchendo fichas, não se terá registros de desenvolvimento dos alunos para que o próximo professor se inteire de suas necessidades. A professora parece não saber que a Estrutura Administrativa e a Estrutura Didática que formam o Sistema Escolar não podem se dissociar.

A falta de envolvimento de toda a comunidade fica muito clara quando a Diretora e a Diretora Adjunta afirmam não conhecer o sistema por não terem sido preparadas e orientadas para isso. A professora Y1 reclama e sugere a participação de todos para que o sistema funcione.

Em todos os itens abordados houve críticas ao sistema e sugestão para que retorne o sistema seriado, ou “sistema de reprovação” anual, como se a reprovação fosse solucionar os problemas de aprendizagem. Isso leva à opinião de Arelaro sobre a necessidade da preparação dos professores para trabalhar com o sistema:

---

<sup>14</sup> Nos anexos constam os modelos de fichas descritivas, a primeira e a atual, dos dois ciclos, esta última enviada pela SED/MS.

[...] a implementação dessa proposta político-pedagógica exige uma estratégia cautelosa, que envolva preparação dos professores e da comunidade de uma forma geral, bem como, subsídios para a organização da unidade escolar como espaço de discussão/planejamento dos professores; possibilidade de desenvolvimento de projetos [...] para alunos com dificuldade, e condições mínimas de trabalho condizentes com a necessidade de acompanhamento e avaliação individualizados dos estudantes[...] (2003, p. 1).

Quanto às críticas e sugestões em relação à Progressão Continuada em geral, as respostas foram praticamente as mesmas que em relação à Escola Estadual de Cassilândia, deixando bem clara a preocupação com a falta de preparo dos professores para trabalhar com o sistema e a necessidade da orientação destes para o caso de continuar com o sistema de ciclos, diminuição do número de alunos por sala (o que é uma reivindicação bem assentada na lógica) e a possibilidade da reprovação dos alunos que não alcançam o nível desejado, não percebendo que isso descaracterizaria os ciclos, perdendo assim seu maior objetivo, diminuir a reprovação, quiçá extinguí-la.

As críticas feitas em relação à Progressão Continuada em todo o Brasil, pela professora X1, são difíceis de entender; afirmando que os alunos chegam ao final do ciclo II sem base necessária para cursar as séries seguintes; estaria confundindo progressão continuada com promoção automática? Não seria possível já que existe a reprovação no 2º ano como já frisamos anteriormente. Essa questão será respondida na entrevista coletiva com as professoras, no próximo item, 3.3.2.

Gladys Cizoski Carvalho, secretária municipal de Educação em Ipatinga-M.G., confessa que só foram resolvidos os problemas de aprendizagem “quando todos se conscientizaram de que a organização por ciclos não significa progressão automática”, é necessário aulas de reforço, os alunos recebem duas horas ou mais por dia, dependendo da necessidade ( apud BENCINI, 2000, p. 22). Em Mato Grosso do Sul a recuperação é de duas horas por semana e não atende a todos os alunos que necessitam porque a Secretaria de Estado de Educação não paga professores suficientes para a carga-horária necessária. As políticas públicas em educação demonstram a falta de estrutura do sistema educacional e de compromisso com a aprendizagem.

Pode-se constatar que a promoção automática não é a solução e nem a proposta para a extinção da reprovação, a escola deve proporcionar meios para sanar as dificuldades dos alunos mais lentos em seu desenvolvimento. Cunha (1999) enumera as medidas necessárias à aprendizagem em tempo hábil, confrontando as medidas tomadas na década de 1970 a 1980 pelos militares:

[...] os generais e coronéis do Ministério da Educação tiveram meios excepcionais postos à sua disposição para remover antigos entraves que persistiam impossibilitando o atendimento das demandas populares por educação escolar. Uma dessas persistências é a taxa de evasão e repetência na 1ª série do ensino de 1º grau, da ordem de 40% como média nacional. Ao invés de enfrentá-la pela diminuição do número de alunos por sala; do aumento do número de horas de aula por dia e do número de dias de aula por ano; da qualificação dos professores; da melhoria do material didático e de

sua distribuição gratuita; da adaptação dos métodos didático-pedagógicos às características sócio-culturais das crianças, os pedagogos da ditadura lançaram mão do expediente paternalista, antidemocrático e antipedagógico da promoção automática. Mesmo que os estudantes não tivessem aprendido coisa alguma, eram promovidos para a série seguinte. Com isso, a expansão da rede escolar, das oportunidades *físicas* de escolarização, não corresponde, na prática, a um aumento das oportunidades pedagógicas de escolarização ( p. 57, grifo do autor).

A insistência das professoras, da coordenação pedagógica e da diretora pela volta do sistema seriado, mostra que ainda não conhecem a proposta de trabalho do sistema de ciclos; como tudo que é desconhecido causa apreensão, pelo medo natural que a mudança implica demonstram o desejo de retornar ao sistema de trabalho anterior, ao qual estavam acostumadas. Apesar de estar “funcionando”, ou melhor, pelo menos de nomenclatura, há sete anos, o sistema de ciclos continua parecendo um sistema novo, que conserva todos os ranços do sistema seriado, todos os seus erros e suas crenças.

O que não é possível aceitar, depois que se conhece a proposta teórico-metodológica da Progressão Continuada se nota o quanto é antididático, antipedagógico, desumano e excludente o sistema seriado.

A sugestão para que se retenha o aluno no primeiro ano do ciclo I e não no segundo

nos leva de volta à tentativa de extirpar este problema que era o alto índice de reprovação no primeiro ano a nível nacional, como nos mostrou Cunha.

Sara Paín afirma que quando o aluno repete a série, “volta a ver coisas que já aprendeu e isso é péssimo”, que crianças vindas de lares que não são alfabetizados têm mais dificuldades e devem ter um tempo maior de recuperação paralela, ou melhor, devem ir à escola algumas horas a mais. “Ao passar uma criança da 1ª para a 2ª série sem que ela domine os conceitos necessários, estamos promovendo um absurdo”. Uma professora afirmou achar um absurdo uma criança passar para o segundo ano sem estar alfabetizada (sem saber ler e escrever). A educadora supra citada aconselha estabelecer metas a serem cumpridas “(na forma de exercícios ou conceitos, tanto faz)”. “Na minha opinião, não se deve aprovar ou reprovar, mas dizer: tal aluno chegou até aqui. No ano seguinte, começa do próximo passo. Nunca como se todos os alunos fossem iguais” ( In: NOVA ESCOLA, 2000, p. 23).

Ao se verificar as reclamações dos professores quanto a terem alunos de diversos níveis em sala de aula, por não terem sido reprovados no ano anterior e as sugestões para que volte o sistema seriado, estão mostrando sua concepção de que o sistema seriado possui salas homogêneas, o que é impossível apesar das reprovações tentarem alcançar esta homogeneidade de aprendizagem.

Ao se tomar conhecimento das idéias dos professores, ou melhor, do desconhecimento destes sobre a alfabetização em quatro anos, o que é a função das séries iniciais do Ensino Fundamental, desconhecimento sobre a metodologia a ser aplicada na alfabetização, se questiona o currículo das licenciaturas, como estão preparando estes profissionais e o que faz a

Coordenação Pedagógica nas escolas que não está atualizando e reciclando estes profissionais; como este não é o recorte desta pesquisa fica a sugestão para pesquisas futuras.

### 3.3.2 SEGUNDO MOMENTO COM AS PROFESSORAS: ENTREVISTA COLETIVA.

Para maior clareza de alguns itens ou respostas que não ficaram muito claros, dando margem a novas indagações foi realizado um segundo momento com as professoras, através de entrevista coletiva gravada, com o objetivo de clarear as informações obtidas.

A entrevista direcionada ao esclarecimento das dúvidas e questionamentos levantados pelo formulário anteriormente respondido pelas professoras acerca da problemática da investigação objetiva esclarecer melhor as dificuldades encontradas por elas. Depois do questionário respondido soube-se que a SED havia enviado um documento às escolas para que os professores opinassem se deveria acabar o sistema de Ciclos e voltar o sistema seriado e que as professoras haviam escolhido que permanecessem os Ciclos. Diante de tal decisão, que contrariava o que haviam escrito se fez necessário também este esclarecimento na entrevista. A Ata da reunião com tal decisão consta dos anexos (Anexo L), porém o documento da SED não foi possível anexar pois a escola já havia devolvido com a devida opinião de seus membros. A entrevista vai aqui resumida com a conclusão do que foi dito pelas professoras.

#### **Primeira Questão:**

- Houve questionamento quanto à troca da atual ficha descritiva por uma ficha ideal, qual seria a ideal?

Sobre as fichas descritivas, que são feitas com as orientações sobre cada aluno e seus níveis de desenvolvimento, alegam que os conteúdos vêm determinados pela SED, anualmente e não para dois anos, já que cada ciclo é de dois anos; disseram também que os conteúdos não são condizentes com a primeira fase da alfabetização, estão além da capacidade das crianças, não estão de acordo com os níveis de primeira e segunda séries. Verificando as fichas se constata que as professoras estão equivocadas, pois as fichas são bienais para cada

ciclo (todas as fichas constam dos anexos: H, I, J, K).

### **Segunda Questão:**

- Identificar qual a fonte de informação da queda da evasão escolar em 8%, citada por uma professora.

Sobre a afirmação de que houve redução de 8% na evasão escolar ninguém assumiu a resposta, não sabendo de onde tiraram este dado.

### **Terceira Questão:**

- Por que os alunos estão trazendo para o ciclo II as deficiências do ciclo I e chegando à 5ª série sem saber ler e escrever, se podem ficar retidos no 2º ano do ciclo I e também do ciclo II?

Como a grande reclamação é de que os alunos do ciclo I estão começando o ciclo II com as deficiências e dificuldades que não foram sanadas no primeiro ciclo e conseqüentemente estão saindo do ciclo II da mesma forma e estão iniciando a 5ª série sem saber ler e escrever, afirmaram não ser sua culpa, pois no final de cada ano a direção e coordenação pedagógica promovem um Conselho de Classe com o objetivo de aprovar todos e que os professores de Língua Estrangeira, Artes e Educação Física estão contribuindo para que estas aprovações aconteçam sem que os alunos estejam preparados.

Percebe-se claramente a falta de integração entre as professoras e a falta de interdisciplinaridade, o que é um entrave ao bom desenvolvimento dos alunos.

Na opinião das professoras o aumento da carga-horária da recuperação paralela, seria um fator positivo para que os alunos deixem de caminhar sem estarem preparados; uma professora afirma que para os ciclos funcionarem é necessário que os alunos tenham aula em

período integral, fazendo assim automaticamente a recuperação necessária; as horas de recuperação paralela hoje são tão poucas que nem vale a pena a criança sair de casa para a escola com esta finalidade, assim as mães não estão mandando os filhos para estas aulas tão necessárias e com uma carga-horária tão exígua, que não está recuperando ninguém. Reclamaram também da falta de assistência da coordenação pedagógica que não faz a ponte necessária entre os professores titulares e o professor de recuperação paralela e que este está trabalhando aleatoriamente.

#### **Quarta Questão:**

- Só uma professora teve capacitação na implantação dos ciclos pela SED-MS, onde foi e por que as outras não fizeram?

Como somente uma professora afirmou ter recebido capacitação da SED na implantação dos ciclos, foi esclarecido na entrevista que esta capacitação foi oferecida em Campo Grande e as professores não tiveram condição de pagar substitutas para suas aulas nos dias em que estivessem fora para que pudessem participar da referida capacitação.

#### **Quinta Questão:**

- A SED-MS ofereceu em Costa Rica três anos depois da implantação dos Ciclos, capacitação de que categoria? Práticas educativas ou teorias sobre a política dos ciclos?

A capacitação oferecida após três anos da implantação dos ciclos pela SED foi de práticas educativas em sala de aula, não abordando a conceituação teórica.

Este é um dos motivos que se continua a trabalhar os ciclos de forma errada, se não se conhece estes conceitos não se sabe porquê e nem como aplicar essas práticas, não

passando as mesmas, de técnicas soltas, carecendo de fundamentação que lhes dê direcionamento.

Diante de todos os questionamentos elencados percebe-se que todas as professoras estão preocupadas com a qualidade do ensino; que o fato de não haver reprovação está deixando os alunos “folgados”<sup>15</sup> por saberem que estudando ou não, não serão reprovados, não sendo preparadas para trabalhar de outra forma não sabem como estimular os alunos a estudarem pelo gosto de aprender.

Reclamam que as crianças do 1º ano do ciclo I são egressos das creches municipais e não foram desenvolvidas suas potencialidades e sua prontidão para a aprendizagem, ficando muito difícil a alfabetização sem retenção no 1º ano.

Ao se abordar o fator qualidade deve-se reportar a Werneck (1999) que afirma:

[...] os melhores elementos disponíveis para o bom aprendizado dos alunos são os professores capacitados, se “[...] os professores não são capacitados, sua escola é uma lástima, [...] você não se deu conta desse fato porque está contaminado por uma idéia errada de qualidade que prioriza a máquina e se esquece do ser humano” (p. 48-49).

A coordenadora pedagógica nos informou que a Secretaria de Estado de Educação enviou-lhes no mês de maio um documento pedindo que opinassem sobre a extinção ou continuidade do sistema de organização em ciclos para efeito de Progressão Continuada e que as professoras decidiram pela continuidade do sistema. A Ata nº 004/2004 com a decisão das professoras consta como anexo neste trabalho (Anexo L).

#### **Sexta Questão:**

- De posse de documento conseguido com a Coordenadora Pedagógica e Presidenta do Colegiado Escolar, a Ata de uma reunião com as professoras tomando decisão a favor da continuidade do sistema de Ciclos no Estado; depois de suas observações no questionário é no mínimo um contra-senso; o que as motivou a tomarem tal decisão?

---

<sup>15</sup> Expressão usada pelas professoras.

Confessaram que decidiram pela continuidade dos ciclos para que os professores não percam suas aulas, pois ligaram na SED e foram informadas de que não haveria meio de voltar ao sistema seriado conservando os professores de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, como era a reivindicação inicial das professoras.

As professoras estão preocupadas com a falta de aulas já que o município está assumindo o Ensino Fundamental, as turmas estão diminuindo ano a ano, como se constatou de 2000 a 2003, nos quadros de retenção e aprovação.

#### 3.4 OPINIÃO DAS ALUNAS QUE VIVENCIARAM O SISTEMA DE CICLOS E VIVENCIAM HOJE O SISTEMA SERIADO.

A coleta de dados feita com as mães e alunas<sup>16</sup> foi diferenciada, através de entrevista gravada, respondendo livremente sobre ensino-aprendizagem, sistema seriado, sistema de ciclos, opinando quanto à avaliação, trabalho do professor, assistência ao aluno em sala de aula, reprovação e suas conseqüências. Este procedimento foi escolhido por se sentir que as crianças têm mais dificuldade em escrever do que se expressar oralmente, assim como suas mães; nas respostas aqui transcritas vai somente um resumo em termos essenciais para melhor compreensão de seus posicionamentos.

A seleção das alunas foi feita dentro da sala de aula entre alunos que já haviam passado pelos dois sistemas de organização de turmas, sistema seriado e sistema de ciclos; que também já haviam reprovado.

---

<sup>16</sup> A pesquisa foi feita inicialmente com as alunas por elas se disporem a auxiliar no trabalho e por resumirem as exigências do trabalho de pesquisa por terem sido reprovadas uma ou mais vezes, características que os alunos não possuíam e somente mães porque nenhum pai se dispôs a participar e auxiliar na coleta de dados.

Por meio de suas próprias filhas foram convidadas as mães a comparecerem à escola para uma reunião, já que em suas opiniões seus pais não estariam dispostos a comparecer. Assim entrevistou-se seis mães de alunas da 7ª série.

## **ENTREVISTA COM AS ALUNAS:**

### **Primeira Questão:**

- Quem de vocês já foi reprovada?

Dentre as sete alunas entrevistadas somente duas não conheciam a experiência de uma reprovação, sendo que uma havia reprovado na 6ª e também na 7ª séries, hoje com quatorze anos cursando a sétima série, três de treze anos que também já haviam passado pela experiência de uma reprovação e duas de doze anos.

### **Segunda Questão:**

- Qual sistema é melhor para a aprendizagem dos alunos, o seriado ou o sistema de ciclos?

Ao serem interrogadas sobre os sistemas seriado e de ciclos afirmaram que o sistema de ciclos é bom para os alunos mais aplicados, os outros alunos que não são muito aplicados passam sem saber e isso não é bom.

### **Terceira Questão:**

- O que deve ser feito com os alunos que não conseguem acompanhar os outros, os

alunos mais lentos?

Em seus depoimentos frisaram que aos alunos mais fracos os professores deveriam dar mais atenção, mas acontece o contrário, eles são desprezados pelos professores, principalmente agora no sistema seriado que está acontecendo muito isso com os alunos que reprovaram. Um de seus colegas já reprovou quatro vezes seguidas e todos os professores, com exceção de uma professora, ao entrarem na sala já dizem: “Fulano, se você quiser sair pode sair, não quero bagunça” e ele sai, na aula da professora que lhe dá atenção ele se sai bem e faz tudo que lhe é proposto.

**Quarta Questão:**

- Quando o aluno reprova, a culpa é de quem?

Conforme vários teóricos já afirmaram, nota-se que as alunas já assumiram a culpa por suas reprovações; afirmaram que a culpa é delas, porque brincaram, fizeram bagunça e não estudaram. Supõe-se que ouviram tanto esta afirmativa acabando por introjetá-la.

**Quinta Questão:**

- O que vocês sentiram quando reprovaram?

Foram unânimes em dizer que chegaram em casa chorando e se sentiram envergonhadas; no ano seguinte tinham vergonha de ir à escola repetindo a mesma série enquanto os colegas estavam em outra; tiveram vontade de desistir.

**Sexta Questão:**

- Quando os alunos passam sem saber de quem é a culpa?

“A culpa é do professor e do aluno, os dois têm culpa.”

**Sétima Questão:**

- Deveria ter ciclo de 5ª a 8ª série?

A maioria disse que não, para que os alunos não passem sem saber, senão não vão conseguir passar no vestibular e entrar na faculdade. Somente uma disse que sim, deveria ser ciclo também de 5ª a 8ª séries.

**Oitava Questão:**

- A reprovação ajuda o aluno a ser melhor de aprendizagem no ano seguinte?

Sentem-se desanimados, pois já viram todos os conteúdos e têm que ficar quietos ouvindo tudo de novo para não reprovar, não gostam disso e deram vários exemplos de colegas que reprovaram várias vezes e são os piores alunos da sala.

**Nona Questão:**

- Se vocês tivessem consciência de que não aprenderam todos os conteúdos, que estão fracos, queriam ser aprovados mesmo assim?

Responderam em coro que não; se repetissem o ano estudariam mais para aprender, contradizendo assim a resposta anterior. Quando lembradas de que disseram que

reprovar não resolve e que os reprovados são os piores alunos e continuam reprovando, alguém disse que a escola deveria expulsar o rapaz que há quatro anos está na 7ª série, imediatamente as outras corrigiram-na, dizendo que os professores deveriam dar mais atenção aos reprovados e a todos que têm mais dificuldades.

#### **Décima Quetão:**

- O professor com o qual você reprovou lhe deu atendimento individual para sanar suas dificuldades?

A maioria respondeu que não, o professor não lhes dava atenção individual; uma disse que o professor lhe atendia individualmente e lhe explicava várias vezes, porém os conteúdos não lhe interessavam.

As argumentações das alunas mostram muita maturidade e bom senso no que se refere ao trabalho dos professores e sua relação com os alunos, confirmando o que vários autores já afirmaram, que a boa relação professor/aluno é fundamental como estímulo ao desenvolvimento das atividades em sala de aula e interesse em estudar.

Confirmam que os alunos mais fracos, ou mais lentos na aprendizagem são abandonados à própria sorte, não recebem a mesma atenção que os outros, sendo assim encaminhados inconscientemente ao desânimo e ao fracasso.

As alunas consideram o sistema de ciclos bom somente para os alunos aplicados, alegando que os “alunos folgados”<sup>17</sup> passam sem saber e isso “não é bom”. Pode-se perceber que introjetaram a opinião dos professores de que os alunos folgam e não se interessam pelas aulas porque o sistema não reprova.

Suas opiniões quanto ao atendimento aos alunos lentos de aprendizagem têm a visão clara das necessidades, que os professores lhes dessem mais atenção,

---

<sup>17</sup> No entender das alunas os “alunos folgados” são os que não gostam de estudar e não fazem as atividades propostas pelos professores.

porém acontece o contrário, como confirma a psicopedagoga Maria Cristina Labate Mantovanini em sua pesquisa:

“Quando o professor retoma sua potência e assume seu papel, ele não exclui nenhum aluno”, afirma . Após estudar durante um ano os critérios utilizados por uma escola da periferia de São Paulo para classificar os alunos em bons e maus, ela concluiu: são os educadores que discriminam os ‘problemáticos’. “Isolam-nos num canto da classe e não os chamam ao quadro-negro”, relata a pesquisadora. “O pior é que as crianças assumem integralmente o julgamento de fracassadas e passam a acreditar que são de fato incapazes.” O trabalho de Maria Cristina revelou que os dois grupos- o dos “bons” e o dos “maus”- tinham a mesma capacidade intelectual[...]. (apud. Bencini, 2000, p. 21-22, grifos da autora)

Ao afirmarem que a culpa por terem reprovado é delas, confirmam o que Mantovanini relata de sua pesquisa, que as ações inconscientes dos professores levam à reprovação dos alunos, ações estas já citadas pelas mesmas na entrevista, como o abandono dos mais fracos pelos seus professores.

Os sentimentos das alunas reprovadas foram citados por elas como humilhação, tristeza, raiva, vergonha e desânimo de continuar, levando a rever os registros de Almeida Júnior sobre estudos da UNESCO:

[...] Enquanto o trabalho da UNESCO mostra a mesma coisa. “A repetição não exerce nenhuma influência positiva sobre a criança”, “Enquanto a aprovação, ou bom êxito, é fator primordial de elevação da personalidade, é estímulo, poderoso para a obtenção de novos êxitos, as reprovações que se repetem acabam transformando sua vítima em um ser displicente e vencido”. (ALMEIDA JÚNIOR, 2002, p. 74)

Algumas afirmaram que a culpa pela reprovação é do professor e do aluno demonstrando claramente seu desconhecimento dos recursos colocados à disposição dos mesmos para auxiliar os alunos de aprendizagem mais lenta, como a recuperação em outro período e como enfatizou Sara Paín, a necessidade de uma variedade muito grande de material didático para atender a todas as necessidades ao mesmo tempo. (In: NOVA ESCOLA, 2000, p. 23) e quando a autora afirma que o aluno reprovado tem que rever todo o conteúdo que já viu

no ano anterior e que isso não é bom, encontrou-se a idéia das alunas dizendo que se sentem desanimadas porque já viram tudo e têm que ficar quietas ouvindo tudo de novo, que não gostam disso.

As cinco alunas que já sofreram uma ou duas reprovações afirmaram que os professores com os quais foram reprovadas não lhes dava atendimento individual para sanar suas dificuldades, somente uma afirma que sua professora lhe dava atenção individual, porém, os conteúdos não lhe interessavam.

Ao ouvir a aluna afirmar seu desinteresse faz lembrar da constante reclamação das professoras sobre o assunto, creditando o desinteresse ao fato de não reprovar; os professores do sistema seriado reclamam do mesmo problema. Pode-se constatar pela fila das alunas que um dos motivos de seu desinteresse é o currículo, ou conteúdo alheio às suas necessidades.

Sobre a falta da vida na escola e seu distanciamento da realidade, o que causa o desinteresse dos alunos, pela abstração de seus ensinamentos curriculares Ávila comenta:

[...] de maneira pragmaticamente generalizada, a escola era e continua sendo vista pela maioria dos profissionais da educação e dirigentes societários como *locus* estratégico de crianças, adolescentes e jovens deixarem a realidade vivencial atrás dos umbrais da sala de aula para lá dentro tentarem entendê-la e reconstituí-la analógico-virtualmente, através de sínteses abstratas de conhecimento, provindas do acervo científico acumulado, mediadas bem ou mal pelo professor e suas exemplificações didáticas artificiais (2003c, p. 62-63, grifo do autor).

As adolescentes não sabem expressar bem o que deve ser feito, porém, sabem o que não deve ser feito; são contrárias ao sistema de reprovação; mesmo não estando a par das políticas educacionais deixaram bem claro que são contra a promoção automática sem aprendizagem, têm consciência de que é necessário terem conhecimento, mas que a reprovação não ajuda na aprendizagem.

### 3.5 O SISTEMA DE CICLOS COMO É VISTO PELAS MÃES

A reunião com as mães foi marcada através das filhas que as convidaram, e estas compareceram à escola na hora marcada. Ao serem questionadas sobre os sistemas de organização de turmas, sistema seriado e sistema de ciclos, se sentiram à vontade e todas opinaram tranquilamente.

A entrevista com as mães, assim como com as alunas foi gravada, porém a transcrição feita aqui não é integral visto que foi um diálogo bem informal sem perguntas e respostas, e se estenderia demasiadamente, portanto a transcrição é resumida em termos essenciais para a análise e compreensão de seus posicionamentos quanto aos fatos relacionados nesta pesquisa. O diálogo foi iniciado por uma pergunta norteadora acerca dos ciclos e suas possíveis vantagens e desvantagens em termos de ensino-aprendizagem.

Uma mãe, cuja filha fez as séries iniciais em Minas Gerais, também sob o sistema de ciclos, porém, com a diferença que em Minas Gerais os ciclos formam turmas para a Progressão Continuada por idade, afirmou que lá “[...] os professores dos ciclos detalham mais a matéria [...]”, se dedicam individualmente aos alunos; hoje está estranhando aqui o sistema seriado na segunda fase do Ensino Fundamental, cujos professores, com algumas exceções, até hoje, já no final do primeiro bimestre ainda não deram conteúdo nenhum. Para ela está faltando rigidez, cobrança e estimulação por parte dos professores.

Quanto aos alunos fracos, que estão passando sem saber ler e escrever, a escola deveria aumentar suas aulas de recuperação paralela, na opinião de todas as mães. O ciclo não é culpado por essas deficiências e sim a escola. O sistema de ciclos deve continuar e até se estender à segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª). A reprovação não ajuda em nada, pelo contrário, machuca, humilha, deixa a criança revoltada e desinteressada. Todas as mães são de opinião de que todas as crianças, sendo saudáveis, são capazes de aprender, desde que

bem estimuladas.

Quanto a não fazerem provas escritas nos ciclos das séries iniciais, e possivelmente a mesma coisa nas séries finais do ensino fundamental (ao fazerem depois estas avaliações no Ensino Médio) não haverá problema, pois no Ensino Médio as crianças já estarão mais maduras para serem examinadas sistematicamente, desde que dominem os conteúdos. São de opinião de que não são as provas que fazem aprender e sim o dia a dia.

O Sistema de ciclo extensivo às séries finais do Ensino Fundamental deve ser implantado nos mesmos moldes dos ciclos das séries iniciais, isto é, com retenção no 2º ano de cada ciclo, para que o aluno não folgue muito.

Reclamaram da falta de reunião com os pais, para acompanhamento das crianças; está faltando por parte da escola a busca pela participação dos pais nos trabalhos de ensino-aprendizagem. A mãe que morava em Minas Gerais frisou que estas reuniões são muito importantes; todas as mães que têm condição podem se mobilizar para ajudar as crianças cujas mães não têm conhecimento suficiente para tanto, auxiliando nas tarefas e reforçando o trabalho do professor.

Os posicionamentos das mães mostraram que são participativas na vida escolar das filhas. Fizeram uma análise verdadeira e ponderada dos trabalhos cotidianos dos professores em sala de aula. A mãe que conhece outro sistema de ciclos (Minas Gerais), possui um rico conhecimento diferenciado de outra região, portanto outra realidade que a leva a avaliar os trabalhos desta escola com espírito crítico embasado em conhecimento vivenciado.

Todo este trabalho de pesquisa com as alunas e as mães deram nova visão acerca da capacidade da família no acompanhamento de seus filhos e sobre a importância desta participação, por mais simples que seja, são capazes de dar ricas lições de valorização e respeito aos seus filhos, levando automaticamente ao desenvolvimento humano todas as crianças colocadas sob a responsabilidade dos professores.

Ao ouvir a opinião das mães sobre o sistema de ciclos percebe-se a insatisfação das mesmas quanto ao tratamento que a escola está lhes dispensando, principalmente a mãe que veio de Minas Gerais, alegando que lá os professores davam mais atenção aos alunos, atendendo-lhes individualmente e a escola reunia as mães assiduamente para que estas auxiliassem na solução das dificuldades dos alunos.

A escola tem o hábito de pensar que os pais, ou mães, não têm condições de ajudar em nada, pois não conhecem o funcionamento da escola e seus trâmites. Nesta entrevista se percebeu que as mães não têm uma visão clara sobre práticas metodológicas, para melhoria do ensino-aprendizagem, já que não foram capacitadas para esse fim, mas sabem que a comunidade externa tem muito a oferecer.

As mães percebem claramente os prejuízos causados pela reprovação e sabem que o aumento da carga-horária das aulas de recuperação é a solução para que todos tenham a aprendizagem necessária. Elas têm uma visão bem amadurecida, bem diferente da visão das professoras, que provaram seu tecnicismo ao reivindicarem a volta do sistema de reprovações.

**A sugestão das mães é para que se estenda os ciclos ao restante do Ensino Fundamental, nos mesmos moldes das séries iniciais, para que no segundo ano de cada ciclo o aluno possa correr o risco de ficar retido, usando assim da motivação externa comentada por Ávila (2003 c): O autor, ao colocar suas idéias sobre os ciclos do processo de conhecer, argumenta sobre a motivação interna e externa:**

[...] duas ordens de fatores funcionam ao mesmo tempo como *cenário contextual e ingredientes reatores* para a abertura de leques de “juízos” que potencializam “raciocínios” sempre e cada vez mais complexos, variados e aperfeiçoados do ponto de vista lógico-racional. Essas ordens são, por um lado, as *motivações e memórias internas* de cada indivíduo bem como da espécie vista no seu todo e, de outro, as *motivações e memórias externas* em relação também a cada indivíduo e ao todo da espécie.

E explica:

As motivações internas são toda sorte de estímulos (instintivos, endócrinos, psicológicos, volitivos propriamente ditos, lógicos, etc.), independentemente se herdados, se acumulados geneticamente ou se esculpido, lapidado e armazenado pela espécie desde a sua primeira configuração como tal ou pelo ser humano como individualidade a partir do ventre materno. E as memórias internas são principalmente a biogenética e aquela situada em nosso complexo sistema neural, que, em suma e segundo a Psicanálise, se gradua, para efeito de evocação pelo cérebro, em memória consciente, memória subconsciente e memória inconsciente. Já as motivações externas se constituem de todos os estímulos vindos de fora para dentro em relação ao indivíduo e à espécie, enquanto as memórias externas, que constituem os cenários mesológicos de situação espacial e funcional de cada indivíduo e da espécie, se configuram como memórias ambientais, históricas, culturais, organizacionais (maneiras pelas quais os corpos externos se relacionam e equilibram), interacionais (maneiras pelas quais os corpos externos se interagem e evoluem modificando-se a si mesmos e uns aos outros), e similares (p. 33-34, grifos do autor)

As mães afirmaram que os alunos não terão dificuldades com as avaliações sistemáticas no Ensino Médio, pois já estarão mais amadurecidos e mais confiantes, têm consciência de que as provas escritas não levam ninguém a aprender e sim o dia-a-dia, independente se fazem prova escrita ou não e se são reprovados ou não.

Nota-se um bom senso muito grande nas mães, apesar de nunca terem estudado psicologia do desenvolvimento, pois não têm curso superior, mas isso não impede que as mesmas observem o desenvolvimento de seus filhos e percebam que a reprovação não beneficia os alunos na aquisição da aprendizagem, causando sim, efeito contrário, tirando toda motivação e auto-estima das crianças. A escola deve abrir mais espaço para as famílias participarem de seu projeto pedagógico e de seus trabalhos cotidianos, com certeza todos só têm a ganhar com isso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do sistema de Progressão Continuada, organizado em ciclos no estado de Mato Grosso do Sul em 1998 teve a intenção clara de extinguir a reprovação no Ensino Fundamental, o que se percebe pelas determinações constantes da legislação inicial de sua implementação, modificadas posteriormente através das Resoluções que se seguem (legislação constante dos anexos).

Esta pesquisa mostra a falta de participação/envolvimento dos(as) professores(as) nas políticas da educação. Mais uma vez as decisões são tomadas em gabinetes sem envolver o principal agente educacional (o professor). As medidas tomadas em 1998 continuam ainda hoje sendo estranhas ao entendimento dos educadores da escola objeto desta pesquisa. Não houve esclarecimento ou orientação teórico-metodológica sobre o sistema de Ciclos às professoras da “Escola Estadual de Cassilândia”, que hoje se debatem desorientadas dentro de um sistema do qual desconhecem os fundamentos.

O sistema parece ter sido implantado às pressas, sem muita organização e sem um estudo aprofundado de como torná-lo viável sem prejuízo de qualidade na aprendizagem, correndo o risco de se tornar somente um programa de promoção automática, a fim de fazer economia, mostrando seus prejuízos a longo prazo, com uma população “analfabeta”, sem condição de competir no mercado de trabalho, por não ter adquirido sequer os conhecimentos rudimentares de aprendizagem. Toda a legislação (resoluções), desde a implantação até agora, que organiza o sistema de ciclos deixa bem claro esta indecisão através de tanta mudança em todas as resoluções, da 1222/98 à 1679/2003.

Analisando a postura dos segmentos internos da escola (diretora, diretora adjunta, coordenadora pedagógica e professoras, exceto os alunos) percebe-se um sistema seriado piorado, com mudança somente de nomenclatura, sistema de ciclos com todos os erros e mazelas do sistema seriado. A Secretaria de Estado de Educação não preparou os

responsáveis diretos pelos trabalhos com os ciclos (comunidade interna). Como a comunidade interna desconhece os fundamentos do sistema de Progressão Continuada organizada em ciclos, não tem como dar suporte ao trabalho dos professores, continuando como sempre foi feito.

Ao se deparar com a opinião de uma coordenadora reivindicando o direito de reprovar os alunos todos os anos com a volta do sistema seriado, certamente se perde a esperança na melhoria da educação, constatando-se que no século XXI a avaliação ainda é vista como algo a ser feito após o trabalho (prova escrita bimestral) e a reprovação como solução para aquisição da aprendizagem. Essa avaliação classificatória, é simplesmente uma condenação do aluno, como se só ele fosse o culpado pelo fracasso, ficando ilesos todos os demais atores envolvidos.

Nesses moldes, a avaliação é traumática, tendo o único objetivo de classificar quem pode e quem não pode ser aprovado à série seguinte, não levando à revisão nem correção (mudança) no trabalho diário do professor, que lança mão de motivações extrínsecas como o medo das notas baixas e da reprovação para que o aluno estude. Esta pesquisa mostrou claramente esse fato com as professoras reclamando da falta de interesse dos alunos por saberem que não há reprovação. No sistema de organização em ciclos, os professores perderam sua arma de autoritarismo e de jugo dos alunos e não sabem o que fazer pois não conhecem outro tipo de ensino, não foram preparados pra trabalhar sem subjugar, vez que nesse contexto teriam que ser capazes, constantemente, de realizar mudanças de rumo necessárias ao aprendizado. As professoras entrevistadas foram relegadas a deixar toda responsabilidade do aprendizado ao aluno: todas tinham mais de quinze anos de profissão, sem nenhuma capacitação teórico-metodológica para a superação dos desafios exigidos por essa inclusive excepcional maneira de exercer o magistério, em vista de que a mesma foge à dinâmica tradicional do processo ensino-aprendizagem.

Paro (2003) se posiciona contra a condição de reprovação no final de cada ciclo, o que, por sinal, é determinado no Estado de Mato Grosso do Sul, frisando que a principal característica da Progressão Continuada é, [...]“precisamente, a eliminação da reprovação”[...], conforme foi mostrado através das primeiras Resoluções de 1998, era essa a intenção quando da implantação dos ciclos, sendo modificado pelas Resoluções posteriores.

É urgente que se reformule toda a escola, partindo da preparação do professor, antes de se formular legislação, pois a legislação não muda concepções arraigadas, costumes enraizados através dos tempos, que o dia-a-dia não conseguiu mostrar os erros e as conseqüências. A promoção automática imposta, para mascarar o resultado da aprendizagem traz conseqüências trágicas. Quando houver qualidade no ensino, trabalho diferenciado e o aluno tiver estímulo **para aprender**, a promoção processual será uma conseqüência do trabalho bem feito, da qualidade na alfabetização.

A resistência à Progressão Continuada alimenta-se da ignorância, a reprovação só mostra a incompetência da escola, que culpa o aluno pela incompetência que é dela, mas não percebe isso, ou não quer assumir essa responsabilidade, sendo mais cômodo imputar essa culpa ao aluno. Já foi comprovado e esta pesquisa também mostrou que os alunos que sofrem reprovações não são os melhores no ano seguinte, pelo contrário, são os piores tanto em interesse quanto em aprendizagem.

As professoras, a coordenadora pedagógica, a diretora, aliás toda a comunidade interna, sem exceção, pediu a volta do sistema de reprovação, ou seja, o direito de reprovar os alunos anualmente conforme seu desenvolvimento. As sugestões são de que se não extinguir o sistema, que mude a reprovação/retenção do final de cada ciclo para o primeiro ano, principalmente no ciclo I.

A concepção de que a “nota”, a avaliação sistemática, por escrito ao final de cada bimestre estimula os alunos a estudar, conforme afirmaram as professoras reporta-nos à idéia

de Paro (2001):

[...] Se a melhor forma de conceber a avaliação educativa é tê-la como um processo contínuo e inerente ao próprio processo pedagógico, obviamente o mesmo deve ser dito da auto-avaliação. Mas isso não é compatível com o tipo de ensino tradicional e autoritário que se pratica na imensa maioria das escolas brasileiras. [...] Para os reprovados o absurdo da situação não é apenas que se espera todo um ano para se verificar que o processo não deu certo (o que já não é de pouca gravidade); o absurdo consiste também em que nada se faz para identificar e corrigir o que andou errado (p. 41-45).

Os professores culpam os alunos por não se interessarem pelas aulas, por não quererem aprender:

[...] como se o ser humano fosse culpado por não nascer provido de atributos que foram construídos historicamente, e como se não fosse pela única via da mediação educativa que os seres humanos se apropriam da cultura, no seio da qual encontram-se valores históricos, como esse relativo ao interesse pelo saber. [...] Quando o educando assimila valores que reforçam a importância da aquisição do saber [...] (PARO, 2001, p. 44-45)

Fazem-se necessárias mudanças nas posturas dos promotores do ensino, dentre elas a da redução do número de alunos por sala, não ultrapassando o de vinte para que o professor tenha condição de personalizar o seu trabalho em relação a cada aluno. Mas, para tanto, urge capacitar os professores<sup>18</sup>, dando-lhes condição de mudar sua visão de educação, principalmente a de avaliação (que deixe de ser uma aferição de conhecimento fragmentado), tornando-os de fato promotores do processo ensino-aprendizagem e não apenas: por um lado, comunicadores de conteúdos programáticos que não dominam e, por outro, *aferidores* de fragmentos memorizados desses mesmos conteúdos, como se o número aleatório de acertos

---

<sup>18</sup> A visão de capacitação de professores também necessita mudar, não ser vista simplesmente como treinamento de práticas educativas com um amontoado de exercícios (atividades) como novidades prontas para os professores, sem estudo teórico-metodológico. É isso que tem sido feito até hoje, quando há “capacitação”.

efetivamente significasse aprendizagem impregnada na essência vital dos alunos. A recuperação paralela, ou permanente realimentação<sup>19</sup> de um processo errado, deve, pelo menos ser oferecida com seriedade, para atender realmente às necessidades dos alunos com deficiência ou lentidão de aprendizagem, trabalho feito para sanar as insuficiências e não para fazer de conta que recupera aquilo que nunca se teve (aprendizagem), que seja um trabalho diferenciado do professor titular, na quantidade necessária a reforçar ou adquirir a aprendizagem.

Pelas considerações das alunas e das mães nota-se que assumiram a idéia dos professores quanto à responsabilidade das reprovações: é unicamente dos alunos (ouviram tanto isso) “que não estudaram”, que “brincaram”; todavia, e mesmo assim, ainda consideraram que a reprovação não leva à aprendizagem, mas à humilhação, ao desânimo, à revolta e à perda da auto-estima. Na opinião das mães e das alunas deveria haver maior atenção dos professores aos alunos com maior dificuldade, concordassem que a “recuperação paralela” ou “reforço” surtiria melhor efeito na aprendizagem do que a reprovação.

A falta de preparo dos professores levou à total ineficiência do sistema de ciclos, que após sete anos de implantação só contou com uma oficina de práticas educativas oferecida na cidade de Costa Rica (à qual os professores compareceram). Tem-se a impressão de que os técnicos da SED não se lembraram de que sem conhecimento é impossível desenvolver bem qualquer trabalho, principalmente quando se trata de mudança de conceitos e de práticas enraizadas no sistema por todo o sempre. Tem-se hoje um sistema seriado, com todos os seus erros, sem possibilidade de retenção/reprovação em todas as séries, com o nome de Progressão Continuada organizada em ciclos.

A organização em ciclos para efeito da progressão continuada está embasada em princípios diferenciados, não sendo a redução da reprovação o único objetivo. Os estágios de

---

<sup>19</sup> Quando se fala em “recuperação paralela” já se aceita implicitamente a não mudança no próprio processo ensino-aprendizagem tradicional.

desenvolvimento por que passa o ser humano não podem ser delimitados pelo ano escolar adotado pela seriação, sendo necessário uma maior elasticidade de tempo e métodos diferenciados para contemplar as especificidades de cada aluno, respeitando seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Esses conceitos não foram assimilados pelas professoras, não tiveram a orientação necessária ao conhecimento do sistema para que pudessem trabalhar com algum embasamento teórico/prático. A estrutura curricular também não foi reformulada de modo a dar sustentação a todo esse trabalho, dando a assistência necessária ao educando com aprendizagem lenta.

A definição da função da Coordenação Pedagógica é outro problema tão questionado e nunca solucionado, continua sendo uma incógnita, parece que nem o coordenador sabe qual é realmente sua função, ou não quer saber, já que as professoras continuam reclamando da falta de empenho e orientação das mesmas, reclamaram na entrevista que a coordenação não faz nada para que as aulas de recuperação paralela dêem algum resultado, “a professora de recuperação paralela não trabalha os mesmos conteúdos que o professor titular e a coordenação não faz nada”, também engaveta e não mostra aos professores no início do ano as fichas descritivo-avaliativas dos alunos para que saibam em que nível eles estão.

Para completar a falta de diálogo entre SED e professores, a escola<sup>20</sup> recebeu no mês de maio (2004) um documento pelo qual os professores deveriam opinar simplesmente **sim** ou **não** pela continuidade do sistema de ciclos nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, sem diálogo e sem direito de sugestão, simplesmente **sim ou não**. Enviaram um **sim**, o ciclo deve permanecer, simplesmente por sentirem que com a volta do sistema seriado os professores de Artes e Educação Física ficariam sem aulas<sup>21</sup>.

**Enquanto o professor não for valorizado e respeitado, participando das políticas**

---

<sup>20</sup> Todas as escolas da Rede Estadual.

<sup>21</sup> Em 2003 retiraram do currículo as aulas de língua estrangeira do ciclo I e em 2004 retiraram do ciclo II.

educacionais e das decisões a serem tomadas no sistema de ensino, enquanto forem meros executores de decisões das quais desconhecem os fundamentos, a educação não tem como melhorar, ainda tem como piorar, o que é lamentável.

A Secretaria de Estado de Educação de MS deve enfrentar o desafio de que preparar professores para atuar em sistema diferenciado requer planejamento, tempo, metodologias, avaliação e aplicação de teorias que contribuam para a construção do conhecimento através da vivência, do contexto, da ação e da reflexão sobre sua prática que devem ser trabalhados durante o processo formativo inicial, e se não houve na formação inicial deve ser previsto na formação contínua. Redimensionar o papel que o professor deverá desempenhar na formação do cidadão do séc. XXI é outro desafio.

Voltando à Dissertação de Nelize Araújo Vargas com o título: *Travessia, arte e letramento: o projeto TAL – análise de uma experiência de implantação de ciclos de aprendizagem no município de Costa Rica (MS)* (referida no item 1, da Introdução deste trabalho), observa-se que a conclusão a que essa pesquisa chegou, sobre a experiência com o projeto TAL em Costa Rica-MS, coincide na base com o que se conclui no âmbito deste Estudo de Caso em Cassilândia-MS. Também lá não houve envolvimento e investimento em programas de formação profissional dos docentes, comprovando não bastar a implantação de medidas “[...] no plano do ideário político e pedagógico para que se concretizem os processos de mudanças sociais”<sup>22</sup>. Importa ressaltar que a implantação do referido projeto em Costa Rica se constituiu uma tentativa de superação do fracasso escolar, da mesma forma que a Progressão Continuada no caso de Cassilândia, ambos padecendo de fundamentais e idênticas falhas desde o processo de implantação.

Barretto e Mitulic criticam as reformas educacionais baseadas em outras gestões, multiplicando iniciativas com características semelhantes à outras regiões, afirmando que:

---

<sup>22</sup> s.d <[http://www.mestradoeducacao.ucdb.br/02\\_resumo\\_nelize.htm](http://www.mestradoeducacao.ucdb.br/02_resumo_nelize.htm)>

[...] A organização do ensino em ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que, em princípio, devem estar mais atentos: à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do aluno; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada dos professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares (2002, p. 174-175).

As diretrizes propostas enfatizam a responsabilidade do professor e a necessidade de serem adotadas novas posturas. Isso porque é desafiador o confronto entre a pedagogia tradicional com as novas mudanças no processo de ensino-aprendizagem, e mais ainda nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade, levando o professor a rever sua postura no trabalho de alfabetização, levando à conscientização de que a reprovação não faz sentido, não contribuindo para o crescimento do aluno; trazendo-lhe, ao contrário, toda forma de prejuízos.

A grande quantidade de legislação, em tão pouco tempo, sobre a Progressão Continuada, organizada em ciclos, indica que não há uma “política de Estado” e sim “política de governo”, com a escola e os professores se tornando reféns dessas políticas. Ficou bem clara a falta da implementação de uma estrutura que desse a base necessária ao bom funcionamento do sistema, para que este alcançasse os objetivos estipulados explicita ou implicitamente em toda esta legislação.

Vê-se nos quadros do item 2.2, que a reprovação não foi extinta, como se pretendia inicialmente<sup>23</sup>, o que se nota é a redução gradativa da reprovação, porém justificada pelas professoras, que isso acontece coercitivamente pelo Conselho de Classe no final do ano contra a vontade delas, os alunos estão passando de um ciclo ao outro e do II ciclo à 5ª série sem saber ler e escrever.

Conforme afirma Gatti (2002, p. 122), “[...] os estudos de caso trazem uma

---

<sup>23</sup> Ver Resoluções 1222/98, 1294/98 e 1313/98.

dificuldade muito grande para a construção de generalizações”, portanto precisa-se estudar melhor, num âmbito mais aprofundado, abrangendo um universo de pesquisa maior, as questões concernentes à Progressão Continuada. O caso da Escola Estadual de Cassilândia pode servir como sinalizador e apontador de tendências, incentivando a pesquisas mais aprofundadas sobre a temática.

Por último, há duas ponderações muito importantes a serem registradas: primeira, os pontos destacados nestas Considerações, como resultantes das análises ao longo de toda a pesquisa, passaram a representar também a maneira de pensar da própria pesquisadora a respeito de como funciona a Progressão Continuada, evidentemente tomando-se como referência as ocorrências no âmbito da escola estudada; segunda, se antes a pesquisadora de alguma forma já pensava empírica e hipoteticamente de maneira semelhante a essas considerações, agora se sente respaldada a esse respeito, o que também lhe foi creditado e aproveitado como enorme oportunidade de aperfeiçoamento e enriquecimento pessoal e profissional, juntamente com outros aprendizados, exercícios, convivências, intercâmbios, desafios e análises reflexivas que todo o processo desta investigação lhe proporcionou.

Já no final desta pesquisa e da escrita desta Dissertação, heis que com os alunos sendo feitos de cobaia, mais uma vez se muda a organização escolar, voltando ao tradicional e excludente sistema seriado. Outra vez se mostra a “política de governo” que após uma enquete sobre a preferência dos professores do estado, optou por atendê-los, sem procurar saber das causas reais do fracasso do atual sistema, culminando com a Resolução nº 1800/2004<sup>24</sup>, que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio para o ano de 2005, constando em seu “art. 6º O currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é organizado em séries anuais.”

---

<sup>24</sup> RESOLUÇÃO/SED Nº 1800, de 7 de dezembro de 2004 - D. O. nº 6382, p. 11, de 8 de dezembro de 2004.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. Repetência ou promoção automática. **Revista Série Estudos e Normas nº 7**. A Voz dos Educadores- Textos Escolhidos, São Paulo: CEE, 2002, p. 72-80.

ARAÚJO VARGAS, Nelize de. **Travessia, arte e letramento: o projeto TAL** - análise de uma experiência de implantação de ciclos de aprendizagem no município de Costa Rica (MS). Resumo. s.d. Disponível em: <[http://www.mestradoeducacao.ucdb.br/02\\_resumo\\_nelize.htm](http://www.mestradoeducacao.ucdb.br/02_resumo_nelize.htm)>. Acesso em: 15/11/2004.

ARELARO, Lisete. A organização do ensino em ciclos-porque somos a favor. **INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sala de Imprensa-artigos. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/lisete\\_arelaro\\_imp.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/lisete_arelaro_imp.htm)>. Acesso em: 14/12/2003.

ÁVILA, Vicente Fideles de. Formação de professores: política de (des)entendimento entre instâncias normatizadoras e concretizadoras. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (orgs). **Educação infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB/Plano, 2003, p. 51-71.

ÁVILA, Vicente Fideles de .CÂNDIA, Natália Ishy. . Seis questões capitais em formação de professores. **Série Estudos- Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. n. 16. jul/dez.2003b. Campo Grande: UCDB, 2003b, p. 249-262.

ÁVILA, Vicente Fideles de. **Educação escolar e desenvolvimento local: realidade e abstração no currículo**. Brasília: Plano Editora, 2003c, 102 p.

\_\_\_\_\_. **No município sempre a educação básica do Brasil**. Campo Grande: UCDB, 1999, 146 p.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Fórum de Debates: Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem**. SEE/ São Paulo: Anais 2002, p. 157-193.

BENCINI, Roberta. Vergonha nacional. In: **Revista Nova Escola: A Revista do Professor**. São Paulo: Fundação Victor Civita. Ano XV, nº 137, Nov/2000. p. 16-22.

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União Nº 248, seção 1 de 23.12.96.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 28442. Seção I Diário Oficial da República Nº 250, quinta-feira, 26 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO-INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP.** Escolas\_1999. Informativo INEP. Recebido por e-mail, enviado por Helio Franco Rull (analista de sistemas-banco de dados), da Coordenação-Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999 (Brasil: os anos de autoritarismo), p.35-90.

**FOLHAONLINE.** Coluna GD. ABT-Associação Brasileira de tecnologia Educacional. Folha de São Paulo. DIMENSTEIN, Gilberto. Quem tem de repetir é a escola. São Paulo: Disponível em:< <http://www.abt-br.org.br>>. Acesso em: 08/09/2002.

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

GATTI, Bernadete. Transcrição da apresentação gravada durante o Fórum de Debates: Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. SEE/ São Paulo: Anais 2002, p. 119-125.

GENTILI, Paola. Séries ou ciclos? Comissão de educação da Câmara dos Deputados discute a organização da Educação Básica. Nova Escola On-Line. Se liga, professor. Notícias selecionadas do mundo da educação. Fundação Victor Civita. 17 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.uol.com.br/novaescola/noticias/abr\\_02\\_17/index\\_abr\\_02\\_17.htm](http://www.uol.com.br/novaescola/noticias/abr_02_17/index_abr_02_17.htm)>. Acesso em: 03/07/2002.

**JORNAL A TRIBUNA.** Artigos do Secretário. A progressão continuada e autoconfiança do aprendiz. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/artigo\\_sec/i\\_palavra\\_sec\\_2002\\_05](http://www.educacao.sp.gov.br/artigo_sec/i_palavra_sec_2002_05)>

07.asp>. Acesso em: 15/08/2002. Publicado no Jornal A Tribuna em 07/05/2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIROS, Yara. As diferentes formas aplicadas por alguns ciclos de ensino já em ação. In: **Nova escola On-line**. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 3/7/2002. Política educacional. São Paulo: Fundação Victor Civita. Edição de nov. 1 997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

**MATO GROSSO DO SUL. RESOLUÇÃO/SED nº 1 222**, de 10 de fevereiro de 1 998. Dispõe sobre a instituição e organização curricular em ciclos no ensino fundamental, nas unidades escolares da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, com a duração de 09(nove) anos, a partir de 1 998, e dá outras providências. Diário Oficial nº 4714, p. 4, de 16/02/1998.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO SED/ nº 1 294**, de 14 de julho de 1 998. Institui o regime de progressão continuada no ensino fundamental, organizado em ciclos no turno diurno, nas unidades escolares da rede estadual de Mato Grosso do Sul, a partir de 1 998, e dá outras providências. Diário Oficial nº 4818, p. 22, de 21/07/1998.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO/SED Nº 1.295**, de 14 de julho de 1998. Fixa normas e estabelece orientações para Classificação e Reclassificação dos alunos do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial nº 4815, p. 12, de 16/07/1998.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO/SED nº 1 313**, de 23 de dezembro de 1 998. Dispõe sobre o regime de progressão continuada no ensino fundamental, organizado em ciclos, a partir de 1 999, e dá outras providências. Diário Oficial nº 4925, p. 12, de 28/12/1998.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO/SED nº 1 401**, de 3 de janeiro de 2000. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, a partir do ano 2000, na rede estadual de ensino e dá outras providências. Diário Oficial nº 5173, p. 07 de 04/01/2000.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO/SED nº 1 452**, de 18 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a organização

curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do ano 2001, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial nº 5412, p. 10, de 21/12/2000.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO/SED Nº 1.679, de 1º de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ano 2004, nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e, dá outras providências. Diário Oficial nº 6136, p. 18, de 02/12/2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269 p. 21 cm.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 69-94.

PAÍN, Sara. Ensino passo a passo. Entrevista concedida a GROSSI, Gabriel Pillar.(de Porto Alegre) Fala mestre. In: **Revista Nova Escola:** A Revista do Professor. São Paulo: Fundação Victor Civita, nov/2000. p. 23-25. Ano XV, nº 137.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. Progressão continuada e ignorância. **INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sala de Imprensa-artigos. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor\\_paro\\_imp.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro_imp.htm)>. Acesso em: 14/12/2003.

PIMENTEL, Marília Araújo Lima; Pinto, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina (coord.). **Darcy Ribeiro, educador radical** In: Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes. Cap. VI. (Entrevista em 29 de agosto de 1994). São Paulo: Loyola, 2000, p.111 a 140.

**NOVA ESCOLA On-Line.** Se liga, professor. Notícias selecionadas no mundo da educação.S.a. Ministra da educação da Espanha critica promoção automática: pedagogos brasileiros ficam surpresos e defendem o sistema de ciclos, já adotados em vários municípios e em doze redes estaduais de ensino. Fundação Victor Civita. Segunda-feira, 12 de fevereiro de 2001. Disponível em:<[http://www.uol.com.br/novaescola/noticias/fev\\_01\\_12/index\\_fev\\_01\\_12.htm](http://www.uol.com.br/novaescola/noticias/fev_01_12/index_fev_01_12.htm)>. Acesso em: 03/07/2002.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2 ed. rev. e ampl. Campinas- SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador- SC: Unc., jun. 2003. (Coleção educação contemporânea). 1. ed.- out. de 2001. p. 16-22.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT- São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Adriana Vera e. São Paulo adota dois ciclos sem reprovação. **Nova escola On-line**. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 3/7/2002. Política educacional. São Paulo: Fundação Victor Civita. Edição de nov. 1 997.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A crise educacional brasileira. In: **Revista Série Estudos e Normas nº 7**. A Voz dos Educadores- Textos Escolhidos, São Paulo: CEE, 2002. p.58-71.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: 1998. p. 125-187.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1.985-1.995)**- Brasília: Plano, 2000.

VILELA, João Pampalona. MIRANDA, Erinivalda Candeias (colaboradores). Informativo turístico: **Cassilândia pronta para o futuro**. Arquivo prefeitura/Sepradr ( Secretaria de Produção e Geração de Renda). s. d.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, 104 p.



## APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
**Programa de Mestrado em Educação**  
**Orientador: Prof. Dr. Vicente Fideles de Ávila**  
**Mestranda: Eloene Rosa Peres**

### 2- Carta de Apresentação

Agradeço antecipadamente a colaboração dos colegas professores que, em conversa anterior, se dispuseram a auxiliar-me neste trabalho, cujo tema é a Progressão Continuada (Ciclos).

Sem essa colaboração não poderia realizar o trabalho, visto que este questionário está inserido na primeira fase da coleta de dados da pesquisa. A Escola Estadual de Cassilândia foi escolhida como universo da pesquisa que tem o objetivo de Investigar as contribuições e conseqüências da Progressão Continuada (Ciclos) e as possíveis dificuldades encontradas, no início da Educação Básica, no período de 1998 a 2003, conforme a vivência e perspectiva dos professores.

Os dados levantados serão analisados tendo como base o rigor e método científicos, não sendo divulgados aleatoriamente e a identidade dos envolvidos será resguardada para evitar incômodos e possíveis constrangimentos. Teremos também outros momentos coletivos para que todos possam avaliar o que tivermos tabulado, para complementação de dados e checagem de resultados, ou seja, contribuindo diretamente como parceiros e não na condição de mera clientela-objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

---

Profa. Eloene Rosa Peres

**APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA DIRETORA DA ESCOLA:**

1ª) Há quantos anos você trabalha nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

- Mais de 15 anos

2ª) Que conhecimentos você tem sobre a política da Progressão Continuada e sua proposta metodológica de trabalho?

- Estou na direção há seis meses e não tive nenhum curso de capacitação sobre o assunto. A única coisa que sei é que a aprendizagem é contínua e não reprova.

3ª) Por quem você foi preparado(a) para trabalhar com a Progressão continuada?

- Até o momento não recebi nenhuma orientação.

4ª) Como e quando você foi preparado(a) para trabalhar com a Progressão Continuada?

- Infelizmente não fui preparada ainda.

5ª) Quais são as reclamações ou comentários mais constantes dos professores dos ciclos?

- Os alunos no 1º ano do Ciclo I que não acompanham deviam (sic) ficar retidos.

6ª) Que dificuldades você está encontrando para orientar os professores dos ciclos?

- As dificuldades são muitas. Como vou orientar algum professor se eu mesma não tive orientação (sic).

7ª) Quais foram/são as principais vantagens, em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no Sistema de Progressão Continuada?

- A única vantagem é a recuperação paralela com professor em turno diferente, mas o tempo não é suficiente para os alunos com dificuldades.

8ª) Quais são as principais desvantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e

alunos) que você percebeu/percebe no Sistema de Progressão Continuada?

- O professor recebe alunos sem preparação.

9ª) Que influências positivas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino de 1ª a 4ª séries?

- Os professores de Educação Física, Educação Artística e Inglês (até o ano passado). Os alunos vão se acostumando com vários professores.

10ª) Que influências negativas a substituição do sistema seriado pelo sistema de ciclos, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino de 1ª a 4ª séries?

- Muitos alunos estão chegando na 5ª série com sérias dificuldades.

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação à Progressão Continuada nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

- Deveria voltar o sistema seriado com professores por disciplina, porque a Progressão Continuada chegou sem preparar os professores e a situação continua (sic).

12ª) Que críticas e sugestões você faz em relação à Progressão Continuada nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul e do Brasil?

- a educação no país está um caos e precisamos urgente rever este sistema. Não adianta inventar mudanças repentinas, sem professores preparados e sem apoio por parte da secretaria de educação (sic).



**APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA DIRETORA ADJUNTA:**

1ª) Há quantos anos você trabalha nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

- Mais de 15 anos.

2ª) Que conhecimentos você tem sobre a política da Progressão Continuada e sua proposta metodológica de trabalho?

- Não tenho muito conhecimento sobre o assunto, pois estou recentemente no cargo, eu sou professora de matemática (5ª a 8ª séries e Ensino Médio)

3ª) Por quem você foi preparado(a) para trabalhar com a Progressão Continuada?

- Não tive essa preparação.

4ª) Como e quando você foi preparado(a) para trabalhar com a Progressão continuada?

- Idem ao 3º.

5ª) Quais são as reclamações ou comentários mais constantes dos professores dos ciclos?

- A promoção automática sem a criança estar devidamente preparada.

6ª) Que dificuldades você está encontrando para orientar os professores dos ciclos?

- Todas, pois não tive preparação, por ser professora de Ensino Médio.

7ª) Quais foram/são as principais vantagens, em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no Sistema de Progressão Continuada?

- Ter professores exclusivos para as matérias de Educação Artística, Educação Física e Língua Inglesa.

8ª) Quais são as principais desvantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no Sistema de Progressão Continuada?

- Idem da 5ª.

9ª) Que influências positivas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para

efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino de 1ª a 4ª série?

- Ainda não pude fazer esta constatação, devido ao pouco tempo neste cargo.

10ª) Que influências negativas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito da Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino de 1ª a 4ª séries?

- Idem a 9ª.

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação à Progressão Continuada nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

- Que conserve os pontos positivos citados na 7ª questão, mas volte o sistema seriado.

12ª) Que críticas e sugestões você faz em relação à Progressão Continuada nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul e do Brasil?

- Pelo que ouço falar está havendo problemas na alfabetização de alunos e não está tendo formas de solucioná-los, devido à progressão automática.

**APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA:**

1ª) Há quantos anos você trabalha nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

- 15 anos.

2ª) Por quem você foi preparada ou orientada sobre a metodologia dos trabalhos com o sistema de ciclos (Progressão Continuada)?

- Se eu pudesse calcular esta preparação poderia dizer que 20% seria através da Secretaria de Estado de Educação, onde trabalho e 80% eu busquei sozinha.

3ª) Como e quando você foi preparada para trabalhar com o sistema de ciclos?

- Apenas e tão somente no início da implantação do mesmo; aprendi a duras penas no decorrer dos trabalhos realizados.

4ª) Quais foram/são as maiores dificuldades encontradas por você no trabalho com os professores dos ciclos I e II?

- As maiores dificuldades foram: a própria preparação dos professores e coordenadores, o sistema de avaliação e promoção para as séries seguintes.

5ª) Quais foram/são as dificuldades encontradas pelos professores em relação ao sistema de ciclos, detectados por você, de sua implantação até agora?

- Falta de segurança, pela falta de conhecer profundamente o sistema de ciclos. Sistema de promoção para a série seguinte.

6ª) Quais foram/são as principais vantagens, em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

- A inclusão das matérias de Artes, Educação Física, Inglês, com professores habilitados para

tais aulas e assim os alunos vão se entrosando com vários professores ao longo dos primeiros anos escolares e também beneficiando-se de conhecimentos específicos, aliás estes foram para mim as principais vantagens desta forma de sistema de ciclos.

7ª) Quais foram/são as principais desvantagens, em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

- Apesar de haver tido professores apenas para as duas séries iniciais, no sentido de recuperar as falhas existentes na alfabetização, o resultado não foi satisfatório e não houve recuperação para as últimas séries do ciclo II.

8ª) Que influências positivas a substituição do sistema “seriado” pelo sistema de “Ciclos” para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais (1ª a 4ª)?

- As positivas são apenas as enumeradas na questão 6, fora disto não consegui ver nenhuma melhoria para o ensino de 1ª a 4ª séries.

9ª) Que influências negativas a substituição do sistema “seriado” pelo sistema de “Ciclos” para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais (1ª a 4ª)?

- Devido à falta de recuperação bem feita, a alfabetização deixou algumas lacunas, que se tornaram graves problemas, tais como alunos que por imaturidade ou ignorância, chegar ao 2º ano do ciclo II e não conseguem ler, nem escrever corretamente.

10ª) Que críticas e sugestões você faz em relação à Progressão Continuada nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

- Sugiro que se volte ao Sistema Seriado, com retenção de alunos, conforme sua real progressão, anualmente portanto, mas acho que a experiência de ter aulas de Artes, Educação Física e Inglês, no currículo das 4 séries iniciais do Ensino Fundamental com professores habilitados foi ótima e

deve continuar.

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação à Progressão Continuada nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul?

- Não conheço a realidade de outras cidades ou regiões do Estado de Mato Grosso do Sul.

### **APÊNDICE E1 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA X1:**

1ª) Há quantos anos você é professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental?

– mais de 15 anos.

2ª) Por quem você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Por uma equipe da Secretaria de Educação.

3ª) Como e quando você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Através de um repasse, na época em que o ciclo foi implantado.

4ª) Para que turma(s) do sistema de ciclos, você foi preparado(a) para trabalhar?

– (4ª); (3ª); (2ª) (sic).

5ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turmas do Ciclo I?

– Falta de interesse dos alunos.

6ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turma do II Ciclo?

– Indisciplina. Falta de conhecimento.

7ª) Quais foram/são as principais vantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– Recuperação; Inglês, Artes, Educação Física.

8ª) Quais são as principais desvantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– Não ter nota. Não ficar retido no 1º ano de cada ciclo.

9ª) Que influências positivas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais? (1ª a 4ª)

– A classificação.

10ª) Que influências negativas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais? (1ª a 4ª)

– A reclassificação.

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

– Que os alunos sejam retidos no final de cada ano do ciclo, pois os mesmos estão sendo aprovados sem conhecimento.

12ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nas séries iniciais do Ensino Fundamental de todo o Brasil?

– Os alunos chegam ao final do ciclo II sem base necessária para cursar as séries seguintes.



## APÊNDICE E2 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA X2:

1ª) Há quantos anos você é professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental?

– mais de 15 anos.

2ª) Por quem você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Pelas orientadoras educacionais.

3ª) Como e quando você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Através de TV escola, fitas de vídeo.

4ª) Para que turma(s) do sistema de ciclos, você foi preparado(a) para trabalhar?

– 2º Ciclo.

5ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turmas do Ciclo I?

– Muitas dificuldades pois muitos vem (sic) despreparados; imaturos.

6ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turma do II Ciclo?

– Falta de assistência dos pais em casa e na escola; alunos que vêm sem conhecimento.

7ª) Quais foram/são as principais vantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– Eu percebi que como outro sistema os que querem se desenvolvem bem mas o que não vai não vai (sic).

8ª) Quais são as principais desvantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– Na primeira série passar para a segunda sem saber nada, não ficar retido.

9ª) Que influências positivas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais? (1ª a

4ª)

– A vantagem é que os alunos possuem outras matérias como Inglês, Artes.

10ª) Que influências negativas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais? (1ª 4ª).

– Eu penso que o aluno sabendo que não reprova, não se esforça o necessário para aprender.

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

– Que são poucas as oportunidades de cursos preparatórios para este sistema. Sugiro que haja experiências para nós (sic).

12ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nas séries iniciais do Ensino Fundamental de todo o Brasil?

– Que eu acho um absurdo um aluno ir para a 2ª série sem ser alfabetizado, o que vai causar só prejuízo na sala de aula quanto aos outros alunos bons, pois o professor terá que dar mais atenção ainda a este que nada aprendeu. Penso que uma sala mais homogênea o aproveitamento é muito maior.

**APÊNDICE E3 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA X3:**

1ª) Há quantos anos você é professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental?

– mais de 15 anos.

2ª) Por quem você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Pela Coordenação Pedagógica da E.E.C.

3ª) Como e quando você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Em sessões de estudos, quando a Progressão Continuada foi implantada e curso de reciclagem (sic).

4ª) Para que turma(s) do sistema de ciclos, você foi preparado(a) para trabalhar?

– para turmas de 2ª e 4ª.

5ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turmas do Ciclo I?

– Nenhuma, só foi difícil trabalhar com turmas de diversos níveis de conhecimento, mas consegui alcançar os objetivos.

6ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turma do II Ciclo?

–Nenhuma.

7ª) Quais foram/são as principais vantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– A principal vantagem é que o aluno poderá conseguir a aprendizagem necessária em dois anos.

8ª) Quais são as principais desvantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– Sala heterogênea, difícil de trabalhar.

9ª) Que influências positivas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais? (1ª a 4ª)

– Não vejo nenhuma.

10ª) Que influências negativas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais? (1ª a 4ª).

– Como o aluno não tem nota, ele deixa de estudar em casa, não tem preocupação com avaliações.

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

– Preenchimento de fichas burocrático (mudança por uma ficha ideal).

12ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nas séries iniciais do Ensino Fundamental de todo o Brasil?

– Acho que uma sala de aula deveria ter no máximo vinte ( 20) alunos, para ser possível sanar as dúvidas dos alunos.



**APÊNDICE E4 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA Y1:**

1ª) Há quantos anos você é professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental?

– 10 a 15 anos.

2ª) Por quem você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Não houve nenhuma preparação.

3ª) Como e quando você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Foi com meus próprios recursos e força de vontade que estou errando e acertando esse trabalho.

Sozinha.

4ª) Para que turma(s) do sistema de ciclos, você foi preparado(a) para trabalhar?

– Não houve essa preparação, foi jogada e tivemos que acatar e trabalhar despreparadamente (sic).

5ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turmas do Ciclo I?

– Uma das principais dificuldades é não reter o aluno no 1º ano do I ciclo e com isso ele passa para o 2º ano do ciclo sem estar realmente preparado para essa etapa. Dificultando eles (sic) e os outros que estão preparados.

6ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turma do II Ciclo?

- Não trabalho.

7ª) Quais foram/são as principais vantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– A vantagem foi a separação por disciplina, tendo professor capacitado de Educação Física, Educação Artística, aula de reforço paralela (apesar de poucas horas) mas tem.

8ª) Quais são as principais desvantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– Essa “Progressão Continuada foi jogada como foram tantos outros, não preparou os professores e a mesma está acontecendo com os alunos, não estão sendo realmente capacitados como deveriam ser.

9ª) Que influências positivas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais? (1ª a 4ª).

– Essa “Progressão Continuada foi jogada como foram tantos outros, não preparou os professores e a mesma está acontecendo com os alunos, não estão sendo realmente capacitados como deveriam ser.

10ª) Que influências negativas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais? (1ª a 4ª).

– Os alunos estão saindo despreparados sem ler e nem escrever corretamente do 1º ano do Ciclo I e até mesmo do 2º ano do Ciclo II, esse jeito de avaliar está errado, nas primeiras etapas eles não têm nota, depois tem que conseguir nota máxima no vestibular.

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

– Tem que ter participação de todos para haver melhora (sic) nessa Progressão continuada, na verdade só quem abraça essa causa é o próprio professor do ciclo I. Se o aluno passa e está bom é porque ele é (sic); se o aluno não consegue é porque é culpa do professor. E na verdade todos nós temos que participar.

12ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nas séries iniciais do Ensino Fundamental de todo o Brasil?

– Tem que haver uma mudança radical em muitos sentidos para que realmente tenha êxito essa

progressão. Tem que haver uma mudança nos pontos negativos para que realmente almeje algo satisfatório. O aluno realmente tem que saber e atingir metas para passar para as próximas etapas.

#### **APÊNDICE E5 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA Y2:**

1ª) Há quantos anos você é professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental?

– 10 a 15 anos.

2ª) Por quem você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Por ninguém.

3ª) Como e quando você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Não tive nenhuma preparação, só fizemos uma leitura no início de 1998, ficamos aguardando um curso de formação e nunca aconteceu.

4ª) Para que turma(s) do sistema de ciclos, você foi preparado(a) para trabalhar?

– Não tive nenhuma preparação para quaisquer série (sic).

5ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turmas do Ciclo I?

– Sempre fui contra a Progressão Continuada, pois nos foi imposta sem nenhuma preparação.

6ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turma do II Ciclo?

– Com aqueles alunos que já vinham do Ciclo I as dificuldades foram maiores pois foi uma seqüência do que começou errado.

7ª) Quais foram/são as principais vantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– O professor as vezes cobra menos do aluno; os alunos copiam e faz(sic) o que quer.

8ª) Quais são as principais desvantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– Um fracasso alunos não levam nada a sério. Professor pode até se preocupar, mas não adianta,

o aluno sempre faz o que quer.

9ª) Que influências positivas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais (1ª a 4ª)?

– Foi acrescentar novas disciplinas que até então não eram ministradas, tais como: Inglês, Educação Física e outras.

10ª) Que influências negativas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais (1ª a 4ª)?

– Só melhorou para a evasão escolar que diminui 8% (sic).

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

– Em termo de aprendizado muito fraco, a criança não tem interesse nenhum em copiar ou em aprender, principalmente nas séries que não reprova (sic).

12ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nas séries iniciais do Ensino Fundamental de todo o Brasil?

– Que ouvesse (sic) algum meio de exigir mais do aluno, nas séries que não reprova (sic).



**APÊNDICE E6 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA Y3:**

1ª) Há quantos anos você é professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental?

- 10 a 15 anos.

2ª) Por quem você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Por ninguém, O S. P. C. Foi (sic) imposto antes de ser preparado.

3ª) Como e quando você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Após 3 anos que já estava trabalhando, que nos foi dada uma assessoria sobre o mesmo pela SED.

4ª) Para que turma(s) do sistema de ciclos, você foi preparado(a) para trabalhar?

– Para nenhuma, pois a cada ano trabalhamos com turmas diferentes.

5ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turmas do Ciclo I?

– A falta de conhecimentos sobre o que é ciclo. A falta de apoio pedagógico.

6ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turma do II Ciclo?

– A falta de conhecimentos, sobre o que é ciclo. A falta de apoio pedagógico.

7ª) Quais foram/são as principais vantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– A principal vantagem que eu acredito, ‘hoje’, após ter entendido “o que é ciclo”, é que o aluno tem um maior tempo para aprender e desenvolver o seu conhecimento.

8ª) Quais são as principais desvantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– A principal desvantagem é que o aluno não está sendo preparado para o “vestibular” e para o mundo competitivo, pois ele não recebe nota.

9ª) Que influências positivas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais (1ª a

4ª)?

–. É o maior tempo que o aluno tem para desenvolver o conhecimento, sem ser interrompido com uma reprovação.

10ª) Que influências negativas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais (1ª 4ª)?

–. É a falta de “notas”, pois o mundo exige de cada um o melhor e a nota estimula sempre, para ser o melhor.

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

– Nenhuma, pois todos nós estamos juntos em busca de uma melhor educação.

12ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nas séries iniciais do Ensino Fundamental de todo o Brasil?

– Prepare mais o educador, para que ele se dedique com maior empenho e conhecimento de causa sobre o sistema de Progressão Continuada, que só assim o educando sairá do I Ciclo, com conhecimentos necessários para seguir os seus estudos e ter sucesso nos mesmos.

**APÊNDICE E7 - TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES E RESPOSTAS DA PROFESSORA Y4:**

1ª) Há quantos anos você é professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental?

– mais de 15 anos.

2ª) Por quem você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– Por ninguém.

3ª) Como e quando você foi preparado(a) para trabalhar em Progressão Continuada?

– A preparação que tenho é a experiência em sala de aula.

4ª) Para que turma(s) do sistema de ciclos, você foi preparado(a) para trabalhar?

– Em nenhuma.

5ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turmas do Ciclo I?

– Trabalhar com criança alfabetizada junto com outra despreparada.

6ª) Que dificuldades você encontrou para trabalhar em turma do II Ciclo?

– Crianças com baixo índice de aprendizagem.

7ª) Quais foram/são as principais vantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– Nenhuma.

8ª) Quais são as principais desvantagens em termos de ensino-aprendizagem (para professores e alunos) que você percebeu/percebe no sistema de Progressão Continuada?

– O aluno passa de ano sem estar preparado.

9ª) Que influências positivas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”, para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais (1ª a 4ª)?

– Nenhuma.

10ª) Que influências negativas a substituição do sistema “Seriado” pelo sistema de “Ciclos”,

para efeito de Progressão Continuada, trouxe/traz para a melhoria do ensino das séries iniciais (1ª 4ª)?

– A criança passa de um ciclo para outro sem estar alfabetizada.

11ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nesta “Escola Estadual de Cassilândia”?

– A crítica é a mesma em todas as escolas. “Criança sem o mínimo de conhecimento”. A volta do sistema seriado.

12ª) Que críticas e sugestões você faz em relação “Progressão Continuada” nas séries iniciais do Ensino Fundamental de todo o Brasil?

– Que volta (sic) o sistema seriado.