

Loiva Inês Wagner

Progressão escolar:
Uma (Im) possibilidade de inclusão

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Dr^a Tatiana Bolívar Lebedeff.

Passo Fundo

2007

Dedico este trabalho à minha escola, Instituto Estadual de Educação João XXIII, de Giruá, pois é nesta escola, na jornada diária que brotam as minhas mais profundas angústias, mas também as minhas maiores esperanças em relação ao futuro da educação de nossas crianças e jovens.

Meu agradecimento especial à Deus pela benção; à minha família, pelo apoio e incentivo; à Professora Orientadora Doutora Tatiana Bolívar Lebedeff, que com seu olhar de confiança oportunizou o exercício da autoria da maneira mais segura, sendo possível vivenciar, na prática da pesquisa, a alegria do aprender com a circulação do desejo de conhecer; a professora Dalva Moura de Freitas, colega de trabalho que sempre se disponibilizou para ler minhas produções escritas e com a qual compartilho muitas reflexões.

RESUMO

Este estudo consiste em uma investigação sobre o impacto da progressão continuada ou parcial dos alunos, dentro do regime seriado, em uma escola da rede estadual do município de Giruá no RS. A progressão está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, e normatizada pelo parecer do Conselho Estadual de Educação nº.740/99, do estado do Rio Grande do Sul. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo de base etnográfica e tem como objetivos; identificar mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos docentes, a partir da implantação da progressão continuada ou parcial dos alunos; e investigar se a progressão promove a inclusão, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos aprovados nesta modalidade. A partir da investigação, concluiu-se que, na prática pedagógica dos professores, não houve alterações, mas, sim, uma adaptação à realidade da progressão, atribuindo aos alunos trabalhos extraclasse. A progressão não promove a inclusão, mesmo que os pressupostos teóricos que a fundamentam estejam em consonância com os princípios de uma educação inclusiva, essa não encontra espaço. Apesar de melhorias nos índices de evasão e repetência, os alunos avançam na série, porém, com um baixo nível de aprendizagem. Fica evidente a dificuldade de realização de um trabalho diferenciado, pois práticas avaliativas excludentes se mantêm, reforçando a desigualdade e a competição. O poder ainda é centrado no professor, através de pedagogias arcaicas que não estimulam a aprendizagem, não conseguem despertar o prazer de aprender e ver na educação uma forma de

Palavras-chave: progressão, seriação, prática pedagógica, inclusão, avaliação.

ABSTRACT

This study consists of an investigation about the impact of the continuing or partial progression of students, in the grade regime, at a public school in the city of Girua, state of Rio Grande do Sul. The progression is ruled in National Education Policies and Bases Law, number 9394/96, and is regulated by the official position number 740/99 of the state of Rio Grande do Sul's Educational Council. The methodological approaching is qualitative and ethnographical based, and it pursues to identify occurred changing in the teachers' pedagogical practices, focusing possibilities in order to build ways for a pedagogical praxis under the implementation of the continuing or partial progression of students; to investigate if the progression promotes the inclusion, analyzing the pedagogical practices developed with the passed students in this modality. With this investigation, can be concluded that there were not changing in the teachers' pedagogical practice, rather an adjustment to the reality of the progression, giving extra-class works to the students. The progression does not promote the inclusion, even its theoretical assumed fundamentals are according to the inclusive education principles, the inclusion does not take place. The levels of abandonment and study repetition have been improved; the students have advanced in grades but with low levels of learning. It has been evident, in the researched school, the difficulties to accomplish a differentiated work, because remain the same excluding evaluative practices, that enforce the inequity and competition. The power is still centered in the teacher, through archaic pedagogies that do not stimulate the learning and cannot both crate the pleasure of learning and realize the education as a way of liberty.

Key-words: progression, grade regime, pedagogical practice, inclusion, evaluation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1 HISTÓRICO DA PROGRESSÃO.....	16
1.1 A Progressão Continuada e a Progressão Parcial no Regime Seriado.....	21
1.2 A Legislação e a Progressão.....	26
1.3 A Progressão como possibilidade de Inclusão.....	29
2 PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	33
2.1 Do Fazer ao Agir Pedagógico.....	34
2.2 O Lugar dos Professores.....	39
2.3 A Formação dos Professores.....	43
2.4 Os Saberes dos Professores.....	45
2.5 A avaliação e a Progressão Escolar.....	50
3. A PESQUISA.....	57
3.1. Metodologia.....	58
3.2 A Prática da Progressão na Escola.....	63
3.3 Prática Pedagógica.....	64
3.3.1. Dificuldades de Implantação	70
3.3.2 Teor político.....	77
3.4 Inclusão.....	80
3.5. Avaliação.....	90
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103

INTRODUÇÃO

Neste começo de um novo milênio, refletir sobre a universalização da educação no Brasil, com qualidade e equidade,¹ remete inevitavelmente à questão do fracasso escolar que se traduz nos altos índices de evasão e repetência. No ensino fundamental de educação básica, na década de 80, o índice de repetência chegava a 20% e o de evasão a 13% (dados do senso escolar- 1988). Na década seguinte, nos anos 90, os índices caíram para 11,4% de reprovação e 11,1% de evasão (dados do senso escolar – 1998), e no Senso Escolar de 2003, os índices de repetência perfizeram um total de 12% e de evasão, um percentual de 8%. Mesmo considerando que nos últimos 20 anos houve uma redução dos índices de evasão e repetência, estes dados ainda revelam a ineficiência do nosso sistema de ensino e desafiam a investigar em que a progressão escolar, apontada como uma possibilidade de reverter estes índices, uma vez que traz em seu bojo os princípios de uma educação inclusiva, contribui para reverter esta realidade excludente.

A educação é reflexo da sociedade, reproduzindo sua organização política, econômica e social e é ingênuo pensar que a educação, sozinha, pode transformar a sociedade. Segundo Shor e Freire, (1986, p.45) a educação deveria ser a mola propulsora da transformação, mas não consegue ser, pois as forças dominadoras da sociedade não permitem que seja. Fica a pergunta: Qual é então o papel da escola? O de mera reprodução? Ou o de perpetuação de uma realidade excludente?

¹ Na medida em que o princípio de equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma educação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (PCN, vol.I, p.36)

Para Shor e Freire (1986), a escola não pode abrir mão de ser um lugar de aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores, onde ambos devem ser agentes críticos do ato de conhecer, sendo necessário também que os professores entendam o contexto social do ensino, ou seja, compreendam que a escola é também um espaço para a transformação e que práticas libertadoras poderão despertar mudanças possíveis dentro de cada sala de aula, no sentido de denunciar, de se contrapor contra a estrutura vigente, pois não lutar contra, implica reforçar o que está posto pela classe dominante.

Para Teixeira

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como ponto de apoio para a sua projeção. (2000, p.25)

Para o autor, a escola precisa adaptar-se aos novos tempos, ser democrática e progressista, estar em constante mudança, isto exige dos educadores novas posturas frente às necessidades e exigências da escola de hoje. Convém pensar outras possibilidades e formas de articulação para o trabalho pedagógico, não somente repetir práticas cristalizadas e obsoletas, fechando os olhos para a realidade excludente que a escola tem gerado. Neste sentido, a legislação educacional brasileira atual tem proposto alternativas de trabalho desafiadoras uma vez que a flexibilidade é uma de suas características.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, (no artigo 24, inciso III), normatizada pelo Parecer 740/99 do Conselho Estadual de Educação, do estado do Rio Grande do Sul, contempla a possibilidade do regime de progressão (continuada e parcial). As escolas da Rede Estadual do município de Giruá contemplaram em seus Regimentos Escolares esta possibilidade e, a partir do ano de 2002, passou-se a oferecer a progressão continuada aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), e a progressão parcial aos alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio, desde que não ultrapassasse duas disciplinas.

A Progressão visa diminuir os índices de evasão e repetência e traz elementos para facilitar o fluxo do aluno da Educação Básica, uma vez que considera que nem todos os alunos conseguem realizar aprendizagens nos ritmos e condições da maioria.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino do município de Giruá, região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, localizado a 475 Km da capital do estado, Porto Alegre. Giruá emancipou-se político-administrativamente em 28 de janeiro de 1955, contando atualmente com 18859 habitantes, em uma área de 860,86 Km², sendo a agricultura a principal atividade econômica. Sua população originou-se da imigração das etnias alemã, italiana, polonesa, russa e sueca, bem como da vinda de pessoas de outros municípios, devido à grande oferta de terra.

Esta escola atende uma demanda de 1004 alunos, localiza-se na zona urbana e oferece Ensino Fundamental e Médio bem como curso Normal e Turma de Aproveitamento de Estudos². Foi fundada em 1969 e implantou a progressão em 2002.

Com a instituição da Constituinte Escolar³, no ano de 1999, iniciou-se um processo de reflexão, na escola pesquisada, não só das práticas pedagógicas desenvolvidas, mas também sobre as formas de organização da escola, onde questões como espaços, tempos e ritmos de aprendizagens foram assuntos relevantes nas discussões estabelecidas no interior da escola. Este processo envolveu toda a comunidade escolar.

Foi um momento de implantação de muitas inovações. Algumas por consenso do grupo de professores da escola com a respectiva aprovação dos pais e alunos como, por exemplo, a reestruturação de componentes curriculares, formas de comunicação de resultados de avaliação às famílias, organização em trimestres letivos, entre outras, que de fato não mexiam efetivamente na estrutura da organização curricular da escola, nem faziam exigências de mudanças mais profundas no fazer pedagógico dos professores. Outras inovações, dentre elas, a implantação da progressão, desencadearam acirradas discussões e acabaram por ser aprovadas, muito mais por um tencionar da Coordenadoria Regional de Educação que alegava que se esta possibilidade legal não fosse contemplada nos Regimentos Escolares, os mesmos voltariam sem aprovação do Conselho Estadual de Educação. Depois de muita discussão e também por contar com um grupo de professores

² Curso de nível pós-médio que habilita para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental com ênfase em Educação Especial

³ Projeto de Educação proposto pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul para as escolas da rede pública estadual visando uma (re)construção curricular. Esta (re) construção começou com o resgate de práticas da Comunidade Escolar, a construção dos Princípios e Diretrizes da Educação Pública Estadual, dos Projetos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e dos Planos de estudo/Cursos da rede pública estadual.

dentro da escola que acreditava ser positiva a progressão, esta acabou sendo consolidada, no Regimento Escolar com o seguinte texto

É oferecida a progressão continuada nas quatro anos iniciais do Ensino Fundamental aos alunos com determinadas dificuldades e a progressão parcial nas séries finais (5ª a 8ª série) e 1º e 2º ano do Ensino Médio. Aos alunos aprovados em progressão parcial, não excedendo a dois componentes curriculares, são oferecidos estudos referentes aos objetivos não atingidos no(s) componente(s) curricular que não houve aprovação, mediante o professor da disciplina, sob a coordenação do serviço de supervisão escolar, com os devidos registros (Item 4.3, p.12)

E nos Planos de Estudos consta a seguinte redação

A progressão continuada: nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) – acontece após a análise dos Pareceres Descritivos elaborados durante o ano letivo, pelo professor da classe e do serviço de Supervisão. Também quando for constatado que persistem algumas dificuldades, ou seja, a falta de aprimoramento de algumas habilidades e competências previstas nos eixos temáticos da série e de cada componente curricular. Os professores elaborarão um parecer descritivo final que registrará a condição do aluno em progressão continuada e este será anexado ao caderno de chamada da série posterior, a qual o aluno estiver freqüentando.

A progressão parcial: - a partir da 5ª série do ensino fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio – os alunos aprovados em regime de progressão (não excedendo a duas disciplinas) serão atendidos paralelamente ao andamento normal das aulas, sendo que para este componente curricular em que estiverem em regime de progressão parcial será possibilitada a retomada de conceitos básicos da série anterior e estes deverão ser demonstrados pelo aluno através de atividades avaliativas, trabalhos e pesquisas. Os professores elaborarão um parecer descritivo final que registrará a condição do aluno em progressão parcial e este será anexado ao caderno de chamada da série posterior, na respectiva disciplina.

As atividades de retomada da série anterior no componente curricular, em que não obteve aprovação, serão registradas no caderno de chamada do professor com acompanhamento do Serviço de Supervisão.

Depois de aprovada a progressão, com algumas idéias superficiais sobre como aconteceria este trabalho, iniciaram-se os questionamentos sobre a prática da mesma, uma vez que não aconteceram formações para discutir e aprofundar esta questão. As

experiências conhecidas em outros estados como São Paulo, Minas Gerais e também na capital do nosso estado, Porto Alegre, acontecem em escolas cicladas e organizam-se em turmas distintas, diferentemente do que estava sendo implementado no momento, na referida escola, ou seja, num regime seriado com um trabalho paralelo dentro do tempo e espaço do andamento normal das aulas e, além disso, as orientações advindas da equipe da 17ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) não eram muito claras e foram sendo redimensionadas ao longo dos anos.

A escolha da temática “progressão continuada ou parcial” vem de uma angústia sentida no cotidiano da escola e especialmente na minha função enquanto coordenadora pedagógica e orientadora educacional. A progressão regular por série se constituiu num grande desafio para os professores, uma vez que exige uma postura diferenciada, um agir pedagógico que contemple a diversidade existente nos tempos e ritmos de aprendizagem de cada um dos educandos.

Falo em desafio porque considero que não se faz possível, simplesmente pela implantação desta possibilidade legal, contemplada pelo Parecer do CEED nº. 740 /99, redimensionar práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas até então, sem uma reflexão sistemática no interior das escolas.

A implantação da progressão fez vir à tona muitas contradições entre o que estava previsto legalmente em relação a esta e as práticas realmente desenvolvidas e vivenciadas no dia-a dia da escola pesquisada. Destaco, entre outras questões:

-As dificuldades dos professores que recebem alunos aprovados em regime de progressão (parcial ou continuada) em dar continuidade ao seu trabalho, conteúdo programático atual e paralelamente retomar conceitos já trabalhados, no ano anterior, nos quais os alunos não atingiram um bom aproveitamento tendo que encontrar alternativas, variar metodologias para garantir aprendizagens à todos;

- A resistência dos professores ao registro das observações individualizadas dos alunos, (fatos, gestos, atitudes, sucessos e fracassos), essas informações relevantes poderiam ser mobilizadas posteriormente, no momento em que justamente permitiriam compreender melhor a evolução do aluno e seus problemas no momento;

- O “abandono”, por parte dos alunos, das disciplinas que já se consideram reprovados, alegando que estão com aprovação da série garantida, e isso influencia negativamente nas relações de poder entre professores e alunos;

- A compreensão de que a progressão é um aspecto do processo educativo, e que ela nos alerta para a necessidade de rever a forma de selecionar, planejar e avaliar os conteúdos desenvolvidos;

- A fragmentação do trabalho pedagógico dificulta a criação de espaços para a formação continuada, para acompanhar e avaliar os projetos-pedagógicos em ação, bem como a elaboração coletiva de alternativas e tomando decisões autônomas para transformar a realidade.

Toda problemática, acima citada, remete para a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a inviabilidade de simplesmente implantar a progressão e continuar planejando, organizando e avaliando as aulas e os alunos como antes da sua implantação.

O Conselho Estadual de Educação encaminhou à comunidade educacional do Rio Grande do Sul uma “minuta de estudos” para que oportunizasse uma continuidade nas reflexões e uma melhor compreensão da amplitude e flexibilidade que a lei 9394/96 atribui à educação básica nos artigos 23 e 24, traduzida no Parecer do CEE nº. 740/99 .

Em sua introdução (p.2-6), chama atenção para a exclusão do sistema educacional brasileiro, reconhecendo que, além das condições sociais, econômicas e políticas, o próprio sistema de ensino é responsável pela exclusão e frente a isto se exige da escola mudanças na sua organização curricular e na maneira de ensinar. Neste sentido, o Projeto Pedagógico é destacado como garantia para que algumas coisas aconteçam. Na escola pesquisada foi o que sucedeu.

Após a elaboração do Projeto Pedagógico pela comunidade escolar, os sonhos, ideais de homem, sociedade e educação especificando a escola, foram contempladas e aprovadas em assembléia geral pela comunidade escolar. A elaboração do Regimento Escolar foi o passo seguinte, nesta etapa do processo que é vieram a tona as contradições, ou seja, estava registrado que a escola deveria garantir a aprendizagem a todos e que precisava-se respeitar os tempos e ritmos diferentes de cada um. No texto do Projeto pedagógico está explicitado “ Para atuar com qualidade no trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule o seu tempo que precisa ser reordenado de forma que respeite o ritmo e os tempos de aprendizagem e as diversidades sócio culturais dos educandos (...)” (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA)

Contudo, resistia-se à implantação da progressão, alegando que seria impossível dar conta de ensinar os alunos advindos da progressão no andamento regular das aulas. Ficou claro que, juntamente com a progressão, vinha a necessidade de redimensionar a ação dos

docentes, uma vez que era inviável atender estes alunos em turno inverso, pela falta de espaço físico e disponibilidade de horário dos professores.

Tradicionalmente na escola tudo tem um tempo para acontecer, as aprendizagens também têm seu tempo certo, ou seja, ao término do ano letivo, os conteúdos previstos devem ser apreendidos. Caso isto não aconteça, o aluno terá que repetir novamente a série. Para Enguita, a escola organiza todo o seu trabalho baseado na precisão temporal

A “precisão nos encontros” é a base da organização da jornada escolar. A atividade escolar transcorre entre limites de tempo fixados com exatidão e está marcada por acontecimentos que ocorrem nos momentos precisos. Parafraseando o velho ditado, há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento, e eles não devem ser confundidos (...) (1989, p.177)

A obsessão que a escola tem pela precisão temporal não está relacionada a qualquer tipo de pré requisito para que possa acontecer a aprendizagem. Portanto seu intuito não é escolar, mas, sim, de preparar para o cumprimento integral do tempo sem desperdiçá-lo no trabalho escolar, da mesma forma que, posteriormente, será na produção industrial.

A precisão temporal dos acontecimentos não está necessariamente ligada a qualquer tipo de ensino ou de aprendizagem, nem sequer a qualquer tipo de escola. Carece de sentido na aprendizagem autônoma e não existe em absoluto no ensino individualizado da escola unidocente no qual o professor atende dentro de um mesmo período alunos os mais diversos. Para impor-se na escola foi necessário esperar-se a implantação das formas mútuas, primeiro, e simultaneamente, depois, do ensino. (ENGUITA, 1989, p.177)

O professor pressupõe o trabalho pedagógico como se as suas classes fossem homogêneas, pois, para Neubauer (2000), se o aluno for repetente, o professor “zera” tudo o que ele aprendeu no ano anterior e parte do princípio que, naquela série, todos são iguais, ou seja, ninguém conhece nada do conteúdo, facilitando um planejamento unificado. Na progressão, no início do ano, segundo a mesma autora, o professor precisa levar em conta o

que todos já aprenderam, examinar melhor as avaliações e as fichas de acompanhamento que recebeu, saber organizar alunos em diferentes grupos com a noção de que alguns deverão ser mais estimulados e o planejamento e formas de recuperação devem ser pensadas com mais critérios.

Apesar das diferentes contribuições científicas, dentre elas as de Piaget (1980), Vygotsky(1999) e Ferreiro(1988), sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, a escola sempre esteve organizada como se todos os educandos tivessem as mesmas habilidades e dificuldades no mesmo grau, esquecendo-se que cada pessoa tem uma forma diferente de aprender.

A flexibilização da LDB é salientada por Demo (2004, p.20-22), onde afirma que a nova lei insiste nesta questão, ou seja, na flexibilidade da organização curricular, tanto que chega ser uma “obsessão”. Porém considera coerente a progressão uma vez que reafirma o cuidado para que o aluno progrida, mas não de qualquer maneira, uma vez que a lei salienta a necessidade de preservação do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Segundo Pedro Demo

(...) tendo estabelecido que a educação, em particular o ensino fundamental, é direito e dever de todos (art. 2º), cada aluno tem direito e o dever de cursar o 1º grau inteiro, devendo cada escola assumir o compromisso explícito de garantir essa progressão desde que com o devido aproveitamento. (2004, p.22).

O foco da LDB 9394/96 passou a ser a aprendizagem. Historicamente a estrutura curricular era tida como vilã que impossibilitava avanços e engessava o trabalho educativo. A nova LDB, marcada pela flexibilidade não permite mais que esta seja a desculpa usada para não redimensionar a organização curricular, e pensar outras formas de trabalho de caráter menos excludente e gerador de fracasso.

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar o impacto da progressão na realidade escolar, uma vez que é notório que ela desestabilizou o fazer pedagógico dos professores, pois questionamentos não cessam, alguns até levantam a questão sobre a possibilidade de retirá-la da escola, outros, pensando sobre a forma como é desenvolvida, sentindo-se angustiados; outros questionando alternativas de trabalho,

dentro da sua sala de aula e extraclasse. Ficam as perguntas: A progressão tem de fato contribuído para que o aluno avance na sua escolaridade, evitando a evasão e a repetência? Como fica a questão da aprendizagem dos alunos? O que os professores puderam construir ou desconstruir nos seus fazeres e saberes pedagógicos mediante a realidade da progressão? Ela está sendo um instrumento de alerta para a necessidade de repensar o trabalho educativo da escola?

1. HISTÓRICO DA PROGRESSÃO

Para reconstruir os caminhos da progressão na educação brasileira, proposta já nos anos 50, faz-se necessário compreender que, mesmo num contexto diferenciado, houve a influência inglesa e francesa nos debates e no entendimento do significado da progressão. Na França e na Inglaterra objetivava-se a democratização e expansão do ensino obrigatório (primário e secundário). E no Brasil, a progressão foi vista como uma possibilidade de reduzir os índices de evasão e repetência.

Desde esta época a não reprovação era denominada aprovação automática, e já se contava com experiências de outros países, como a Inglaterra (promoção por idade cronológica) e, repercutia em nosso país através da discussão e debate desta possibilidade frente as altas taxas de evasão e repetência, desperdício de verbas e estagnação dos alunos na mesma série, principalmente nos primeiros anos escolares, impossibilitando o fluxo escolar. (BERTAGNA, 2001, p.74)

Nas buscas sobre a temática da progressão encontrei algumas pesquisas, dentre elas a realizada por Zaguri (2006), onde uma das questões é sobre a progressão continuada. A pesquisa abrangeu 42 cidades, em 22 estados e contou com a participação de 1172 professores do Ensino Fundamental e Médio e objetivou detectar dificuldades relativas à prática docente nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. A pergunta feita foi a seguinte: Qual a sua opinião sobre a progressão continuada? A autora salientou que pelas discussões apaixonadas que provoca foi a primeira questão que os professores responderam. Um percentual de 66% diz que só tem sentido se o aluno tiver também garantidas melhorias de qualidade de ensino; 15% acredita que só vai fazer decair ainda mais a qualidade de ensino; 14% alega que só funciona como fluxo de vagas, é uma

medida política apenas; 5% acredita que contribui para a melhoria da qualidade de ensino e 3% não respondeu. (2006, p.80)

A progressão continuada em todas as publicações encontradas está vinculada à escola ciclada, neste sentido existe vários trabalhos. Prefiro destacar a dissertação de mestrado de Fortes (2000) “Autonomia e tensão no ensino por ciclos: estudo de caso da escola municipal Vila Monte Cristo”, em Porto Alegre. Esta pesquisa ilustra a forma de organização da progressão em classes especiais, ditas intermediárias, como uma forma de adaptar os alunos para o reingresso posterior nas classes regulares, muito diferente do que acontece no regime seriado, onde o trabalho é concomitante ao andamento normal das aulas.

Fortes explica como as turmas de progressão se organizam na escola de ciclos de formação em Porto Alegre

Em qualquer ciclo, está prevista a possibilidade da formação de *turmas de progressão* com o objetivo de auxiliar os alunos que, por quaisquer motivos, tenham defasagem na relação idade e escolaridade. Nas *turmas de progressão*, com menor número de alunos e trabalho diferenciado, os estudantes permanecem até serem inturmadados no ano-ciclo mais adequado, geralmente sendo atendidos pelo Laboratório de Aprendizagem em turno contrário. (2002, p.120)

Outra pesquisa que relata a experiência do estado de São Paulo é a tese de doutorado de Bertagna (2001), intitulada “Progressão Continuada: Limites e possibilidades”, que analisa especialmente a questão da avaliação na escola por ciclos.

Sobre a implantação da progressão na organização curricular seriada, encontrei na internet uma única publicação intitulada “Reorganização do Sistema Escolar: Estudo sobre as Propostas de Progressão Continuada e de Progressão Parcial nas Escolas Estaduais de Santa Maria – RS”, (TERRAZZAN; PEREIRA, 2006). A pesquisa realizada consistiu em analisar a legislação existente e os projetos pedagógicos de escolas da rede estadual de Santa Maria para compreender como se deu o processo de implantação da progressão, salientando no mesmo artigo a necessidade de voltar a estas escolas para investigar os resultados deste regime de progressão.

Encontrei alguns autores que contemplam em suas obras questões que falam sobre as duas modalidades de progressão, não como experiências práticas mas num contexto de implementação da Lei 9394/96.

Destaco Pedro Demo que, em duas obras: *A nova LDB - ranços e avanços* (1997) e *Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento*(2004), que considera positiva a progressão, salientando a questão do cuidado com a aprendizagem.

Souza, por sua vez, alerta para o que chama de “possibilidade de flexibilização da promoção nos estabelecimentos que adotarem a promoção regular por série” (2002 p.44), contemplada no artigo 24, inciso III e argumenta que tal modalidade exigiria um controle rigoroso da secretaria, mais professores por disciplina e não proporcionaria o almejado avanço no tempo necessário à integralização dos estudos por parte dos alunos mais talentosos. (idem, p.45)

Saviani, na sua obra “A nova lei da educação – LDB trajetória limites e perspectivas”, somente no que se refere à educação básica comenta a marca da flexibilização da forma de organização dos critérios de promoção e ordenação curricular. (2004, p.210)

Na obra *LDB interpretada: diversos olhares que se entrecruzam*, Pereira & Teixeira, consideram a progressão continuada e a parcial como possibilidades de viabilizar procedimentos criativos que contribuam para minimizar os problemas de evasão e repetência. (1997,p.97)

Neste sentido, optei por acompanhar historicamente a evolução da progressão, independentemente do regime de organização curricular, para depois retomar como se constitui o ensino seriado e, dentro deste contexto específico, abordar a progressão continuada e parcial.

Conforme referência anterior, a progressão continuada sempre esteve vinculada a escola ciclada, fazendo o contraponto e a crítica à escola seriada como promotora e grande responsável pela exclusão escolar, especialmente da população de baixa renda.

Nos anos 50, iniciou-se no Brasil um movimento pela escola ciclada e pela progressão continuada. Jacomini (2004, p.404-405) faz uma breve retomada histórica dividindo-a em quatro grandes momentos.

No primeiro deles, em 1920, o professor Sampaio Dória defende a promoção automática no ensino primário paulista, juntamente com a proposta de aprovação em massa do diretor geral de ensino Oscar Thompsom. A proposta não teve consistência,

especialmente na discussão em relação à garantia de aprendizagem para todos, não ocorrendo implementações práticas.

A progressão continuada também foi proposta por Anísio Teixeira no ano de 1954, a qual propõe critérios mais flexíveis de promoção escolar, considerando os altos índices de evasão e de repetência da época. Anísio Teixeira era Inspetor de Ensino do estado da Bahia, e defensor do ensino laico, gratuito, já garantido na Constituição de 1891. Era adepto da municipalização do ensino, inspirado nas idéias do filósofo John Dewey, do qual foi aluno discípulo e tradutor, que entendia a educação pública como um ideal de liberdade. (SANTOS, 2000)

Abreu transcreve uma afirmação de Anísio Teixeira sobre a questão da repetência e da evasão escolar

O número tremendo dos alunos que repetem os anos no curso primário, representa alunos com os quais o estado esta despendendo o dobro, o triplo e quádruplo do que deveria gastar, se a organização escolar baiana fosse adequada em todo o sentido. Os técnicos americanos são hoje acordes em que não deve haver repetições de ano em um sistema escolar. Se o currículo for devidamente organizado, de sorte a progredir, através dos graus, à medida que a criança progredir, através dos anos e, por outro lado, houver um sistema objetivo e científico de medir o progresso do escolar, não deve haver reprovações no sistema escolar. (1960.p.25)

Tal sugestão só foi implementada de fato na atual LDB, que contempla “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.”(Art.32, inciso IV, parágrafo 2º)

Novamente em 1956 e 1957, Anísio Teixeira e Almeida Júnior retomam a questão da progressão que foi inclusive prometida em nível nacional pelo presidente Juscelino Kubitschek, em 1956. Em 1958, sendo Jânio Quadros governador de São Paulo e Alípio Correa Neto Secretário de Educação, o Grupo Experimental da Lapa foi utilizado para iniciar essa reforma de ensino.

Um artigo de Dante Moreira Leite no Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de 1959, analisa a promoção automática como uma adequação

do currículo ao desenvolvimento do aluno. Dante acreditava que para a superação das idéias de que a escola tradicionalmente é seletiva, que as turmas são homogêneas e o castigo e a premiação são incentivadores da aprendizagem, faziam-se necessárias duas medidas básicas: A primeira é a de que a organização curricular deveria ser adequada ao desenvolvimento do aluno e a segunda seria a instituição da promoção automática. (JACOMINI apud ALMEIDA JUNIOR, 2004, p. 405)

Os debates dos anos 50, tidos como o segundo grande momento de discussão e experiências sobre a escola ciclada e a progressão continuada, resultaram em algumas experiências práticas somente a partir dos anos 60. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4024/61, no artigo 104, permitia organizar formas alternativas de organização curricular, diferentes da seriação, mas em caráter experimental. No Rio de Janeiro, em 1967, organizou-se turmas onde a faixa etária era vinculada ao nível de escolaridade. Em São Paulo, no ano de 1968, no ensino primário, foi adotada a progressão continuada. Em Santa Catarina, 1970 foi adotado o sistema de avanço progressivo (SAP), onde foi abolida a reprovação ao longo das quatro primeiras e após, das quatro últimas séries. Em Minas Gerais, neste mesmo ano, adotou-se o sistema de avanço progressivo.

O terceiro grande momento da adoção da progressão continuada e da escola ciclada foi após a aprovação da Lei 5692/71, a qual instituiu e organizou o ensino de primeiro e segundo grau, que contemplava formas de organização curricular, diferente da seriada, também em caráter experimental (art.14, parágrafo 4º) desde que aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, mantendo o que dizia a LDB anterior em seu artigo 104.

Jacomini, destaca que algumas experiências implantadas neste período permanecem até o dias de hoje, dentre elas, a do Distrito Federal (1978), que propôs avanços progressivos; em 1979, no Rio de Janeiro, adotou-se o bloco único. Na década de 80, foi implantado o ciclo básico de alfabetização : em São Paulo no ano de 1984, Minas Gerais em 1985; e no Paraná e em Goiás em 1988. Na década de 90, alguns municípios incorporaram nos seus sistemas de ensino a escola de ciclos e a progressão continuada: São Paulo, em 1992 , a Escola Plural em Belo Horizonte (1994) e Escola Cidadã em Porto Alegre. (1995)

O quarto grande momento é definido após a Lei 9394/96, onde muitas redes de ensino, de vários estados, implantaram organizações curriculares cicladas e a progressão continuada.

Esta forma alternativa de organização curricular está prevista na LDB 9394/96, contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e também no Plano Nacional de

Educação, Lei Federal nº. 10172/2001. A fundamentação para a implantação dos ciclos está centrada na possibilidade de elevação do nível de escolaridade, de redução da fragmentação do currículo e da flexibilização dos tempos escolares, considerando os diferentes ritmos de aprendizagens dos educandos, pois se concebe que todas as crianças podem aprender, se lhes forem dadas as condições devidas e, conseqüentemente, ocorreria a redução dos índices de evasão e repetência.

Não se constitui objetivo desta pesquisa aprofundar estudos sobre a organização curricular em ciclos, mas torna-se necessário referenciá-la, uma vez que a progressão está atrelada a organização curricular ciclada, e também para que se possa compreender a dimensão do trabalho já desenvolvido no Brasil sobre a progressão.

Barretto & Mitrulis (2001) teceram um panorama atual das escolas sob o regime de ciclos, normalmente, nas capitais de estado ou em cidades importantes. Nesta pesquisa os autores fizeram um levantamento de dados sobre a abrangência da implantação do regime ciclado no Brasil. Segundo INEP (dados retirados do censo de 2000), 18% de todas as escolas de Ensino Fundamental estão organizadas em ciclos. Deste percentual, 45,5% pertencem à rede estadual; 13,2%, à rede municipal de ensino e 3,3%, à rede federal. Na região Sudeste 54,4% das escolas são cicladas, sendo a grande maioria da rede estadual, bem como as regiões Centro-Oeste e Nordeste, na região Sul a grande maioria pertence à rede municipal (15,9%) e, na região Norte, as escolas particulares (10%). São Paulo é o único estado brasileiro onde toda a rede estadual está organizada em regime de ciclos, com quase 4 milhões de alunos, talvez por esta razão grande parte das publicações encontradas seja relativa à experiência do estado de São Paulo.

Pelos dados acima, é possível vislumbrar a abrangência das escolas com organização curricular em ciclos, bem como a progressão continuada presente em todas as regiões do Brasil, o que, certamente, causa impacto no cenário educacional brasileiro.

1.1 A Progressão Continuada e a Progressão Parcial no Regime Seriado

O regime seriado não é somente uma forma de organização curricular da escola, mas, sim, o reflexo das exigências de uma sociedade, que historicamente, vê na escola uma forma de preparar crianças e jovens para atuar no mercado de trabalho em conformidade com os princípios do sistema capitalista.

Enguita (1989), na sua obra “A face oculta da escola”, faz uma retomada histórica sobre como esta evoluiu através dos tempos e qual tem sido a sua função até os dias de hoje, ficando claro o atrelamento da escola com o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas.

Na economia camponesa, a educação tinha um papel secundário, uma vez que seu objetivo era a doutrinação religiosa e política, realizada de forma isolada e individual, ministrada por mestres de outras famílias. Este tipo de educação muito mais de cunho religioso, que não tinha a intenção de preparar para o trabalho, cedeu à medida que a nova ordem capitalista e industrial fazia exigências para novas relações e para novos processos de produção, considerando a escola a instituição ideal para este fim. O ensino passou a ser realizado em espaços específicos e com características da produção manufatureira, ou seja, uniformizado, procurando homogeneizar ao máximo as classes escolares, separando-as por série e para cada uma delas conteúdos específicos a serem desenvolvidos, o que Enguita chama de “espaço institucional adequado para preparar crianças e jovens para o trabalho” uma vez que possuem estrutura semelhante. (1989, p.31)

Enguita (1989) chama atenção para as implicações da qualificação para o trabalho, no sentido de “moldar o espírito dos homens e conseguir que estejam dispostos a aceitar as normas de condutas relacionadas com o desempenho de um emprego” (apud DREEBEN, p.31) e usa Foucault para ilustrar a idéia de que o século da luzes foi também o das disciplinas destinadas a sufocar a iniciativa e a individualidade, salientou a organização serial do espaço, a economia do tempo a normalização dos indivíduos e de seus comportamentos através das instituições.(1989, p. 141)

A partir do início do século XX, com o desenvolvimento industrial e urbano, e conseqüentemente o crescimento da classe média e do proletariado, a escola passa a desempenhar um papel fundamental, principalmente para os grupos mais pobres da população que só terão condições de acesso ao saber sistematizado, através dos serviços públicos ofertados pelo estado.

Da educação para poucos aos serviços ofertados pelo estado às classes populares, com o intuito de compensar as desigualdades sociais, a escola mantém sua lógica excludente e seletiva, isto se revela nos altos índices de reprovação e evasão e na resistência às mudanças necessárias para sua democratização.

Para a democratização da escola faz-se necessário, segundo Arroyo, “ter como propósito uma mudança radical das estruturas do nosso sistema escolar.”(2000.p.34)

Mudanças estruturais na escola implicam em rever currículos graduados, repensar a organização do trabalho, dos tempos e espaços, pois ainda segundo Arroyo

Intervenções ousadas na superação da organização seriada, dos currículos gradeados, da organização dos tempos e de trabalho por disciplinas, dos processos de avaliação, retenção e progressão vêm sendo familiares a muitas propostas inovadoras.(....) Novas formas de organização dos tempos, dos espaços, do trabalho escolar vêm sendo ensaiadas com seriedade e profissionalismo, buscando, enfim, quebrar a matriz da concepção e prática de escolarização, sucesso/fracasso. (2000. p.38)

O currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar e, como tal, precisa ser repensado coletivamente uma vez que segundo Veiga, “Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que tem o mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.”(1995.p. 26)

A construção coletiva do conhecimento escolar é que compõe o currículo propriamente dito e como tal Veiga afirma

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos daí a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada do processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto.A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre questões curriculares. (1995.p.27)

O currículo não é um instrumento neutro, pois faz parte de um contexto social é historicamente situado, culturalmente determinado e, conseqüentemente, afinado ideologicamente para a manutenção da classe dominante que mantém desigualdades sócio-econômicas e culturais ou com fins emancipatórios.

O tempo escolar é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. Tempo para iniciar e terminar o ano letivo, tempo distribuído em trimestres, semestres ou outros, tempo de duração de um período ou módulo de aula, as horas

semanais para cada disciplina que variam conforme o determinado nos planos de estudo e o número de horas de aula para cada professor.

A escola tem um espaço privilegiado uma vez que nenhum outro aparato ideológico mantém a presença obrigatória, possibilitando a mesma a acumulação continuada de capital e a reprodução das classes dominantes. Porém, e a aprendizagem?

(...) apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar do controle, em romper ou manter a ordem. A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão. (ENGUITA, 1989, p.158)

Nestes termos percebemos que a instrução, a disseminação de saberes socialmente constituídos não são o maior objetivo da escola e não se compõe em uma instância separada da dimensão política da educação. A educação tem servido, a manutenção do projeto de globalização neoliberal e isto se mostra também na sua forma de organização. Mas, em contrapartida, é também no bojo da escola, nos espaços de sala de aula, onde educadores e educandos devem sentir-se agentes críticos do ato de conhecer e é aí que se fazem possíveis ações na luta pela democratização da educação.

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem, fica o questionamento: mesmo com o poder de manter os alunos à sua disposição por quatro horas diárias, cinco dias por semana, oitocentas horas por ano, durante dez ou doze anos por que a escola não consegue ensiná-los?

(...) a incapacidade de a escola modificar a “estrutura das desigualdades” quando, não considerando as desigualdades iniciais dos seus alunos, oferecendo-lhes as mesmas oportunidades de ensino, deslocando assim, suas desigualdades para o final, quando se traduzirão pelo fracasso, pela reprovação e pela exclusão.(PERRENOUD, 2001.p.20)

Para que esta realidade excludente possa se modificar, e a escola pare de reforçar o caráter discriminatório da sociedade atual, esta precisa respeitar o aluno, suas características bio-psico-sociais consideradas no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de suas intenções educativas.

Urge superar o paradigma da razão instrumental e, para tal, é necessário que, segundo Medeiros (1995. p. 12), os pressupostos na teoria crítica da sociedade estejam representados pelos modos de produção e reprodução simbólica, encarnados pela experiência comunicativa intersubjetiva, baseados na interação, na linguagem e na comunicação, onde verdades são falíveis, com ênfase no desvelamento ideológico e dos interesses que orientam o uso do conhecimento empregado no cotidiano da escola, onde os questionamentos sejam fins e meios, e a racionalidade seja a ação comunicativa para um entendimento, liberdade e autonomia reflexiva.

Considerando as reflexões anteriores, acerca do regime seriado, no qual aparece claramente o caráter excludente da organização em série, uma vez que esta pressupõe a homogeneidade, currículos uniformes em um país, onde a diversidade cultural é muito grande. Mediante as possibilidades e alternativas da lei 9394/96, parece contraditório pensar a progressão nesta forma de organização curricular. Contraditório, porque o regime seriado pressupõe a uniformidade; e a progressão, tanto a parcial como a continuada pressupõe respeito ao tempo e ritmo de cada educando na sua aprendizagem, em conformidade com os princípios da educação inclusiva, ou seja, uma educação de qualidade, em uma escola que possa beneficiar a todos.

Não é possível desconsiderar que a progressão foi implantada nas escolas, muito mais por força da lei do que pelo desejo dos professores, uma vez que é bastante difícil desejar algo que não foi gestado e proposto no interior das escolas, onde a prática docente sofre influência direta da formação acadêmica e também da vida enquanto estudantes da educação básica, ou seja, os professores foram formados dentro do contexto da uniformidade, da avaliação classificatória, em que o fracasso é responsabilidade do aluno. Seguir esta lógica de raciocínio pode levar à compreensão do porquê da grande dificuldade em relação ao trabalho com a progressão. Também, dentro deste contexto, a formação continuada é vislumbrada como uma grande possibilidade no interior das escolas, pois, quando esta acontece sistematicamente, onde o grupo se fortalece, é capaz de encontrar forças suficientes para romper com paradigmas tradicionais e pensar possibilidades e alternativas de trabalho com a progressão em sala de aula.

1.2 A Legislação e a Progressão

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), contempla sobre a Progressão

Nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL. Congresso Nacional. LDB 9394/96. art. 24, inciso III)

Para este artigo da lei, o parecer do Conselho Estadual de Educação nº 740/99, (p.13) fundamenta que a progressão na escolaridade deve ser o resultado esperado e que, se a aprendizagem é para todos, a escola precisa se organizar de modo que os educandos possam progredir normalmente na sua aprendizagem, facilitando o fluxo dos alunos na educação básica e diminuindo os índices de evasão e repetência.

Em relação ao Ensino Fundamental, a LDB 9394/96 explicita

Os estabelecimentos que utilizarem progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as respectivas normas de ensino. (BRASIL. Congresso Nacional. LDB 9394/96. art. 32, parágrafo 2º)

Normatizando o que dizem os parágrafos citados pela lei 9394/96 o parecer 740/99 disciplina que as escolas que permanecerem com o regime de progressão regular por série poderão disciplinar em seus regimentos de acordo com os projetos pedagógicos, a progressão continuada e a progressão parcial.

a) progressão continuada, possibilitando aos alunos com determinadas dificuldades de aprendizagem detectadas pelo professor, ao longo do processo, a oportunidade de retomá-las, não sendo impedida a sua promoção ao período seguinte. (RIO GRANDE DO SUL, Parecer 740/99, p.13)

Ainda sobre a progressão continuada, o Parecer 740/99, (p.13-14) esclarece que esta possibilidade tem como intuito não simplesmente a promoção do aluno, mas, sim, uma estratégia para valorizar o progresso individual e contínuo do educando e chama atenção para o compromisso da escola, no sentido de assessorar o professor para que este possa desenvolver um trabalho específico para estes alunos, mantendo registros sistemáticos sobre o trabalho desenvolvido e a necessidade do contato permanente com a família.

Sobre a progressão parcial define

b) progressão parcial, permitindo ao aluno, no ensino fundamental e no ensino médio, ser promovido sem prejuízo da seqüência curricular, com atendimento específico paralelo à série que irá cursar, em componentes curriculares em que não obteve êxito. O tempo destinado, a metodologia e avaliação farão parte de um plano de trabalho elaborado pelo professor, considerando as aprendizagens já realizadas e as defasagens apresentadas pelo aluno. Trata-se, na verdade, de mecanismo análogo ao que a lei anterior denominava dependência. Pode-se imaginar que a escola poderá tirar possibilidade de tirar proveito da progressão continuada, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental e, a partir daí, no ensino médio, utilizar-se da progressão parcial. (RIO GRANDE DO SUL, Parecer 740/99, p. 14)

Confrontar o que a legislação apresenta e a prática desenvolvida nas escolas permite a compreensão de quão desafiador foi a implantação e está sendo a aplicação da progressão num regime seriado. Primeiramente pela exigência que se faz de um trabalho diferenciado, ou melhor, um olhar diferenciado sobre cada um dos educandos, a necessidade de uma práxis pedagógica mais solidária, colaborativa, uma vez que não se faz possível pensar o professor como aquele que transmite os conhecimentos que o aluno terá que assimilar, mas, sim, concebe que a aprendizagem é um processo que se realiza na interação com o outro, mediada pelo professor.

O desenvolvimento psicológico do ser humano envolve apropriação ativa da cultura em que está inserido através da mediação, pois a relação do homem com o mundo não é direta, mas, sim, uma relação mediada. Nesta perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, Vygotski (1999) valorizou os processos intencionais de instrução que acontecem na escola, pois atribui um amplo papel ao aprendizado, uma vez que este precede o desenvolvimento. Na escola, uma das interlocuções mais significativas que acontecem é entre professor e aluno. Neste sentido, o professor tem função de “andaime” (BRUNER, 2002.p.79), ou seja, de suporte para o educando no caminho da sua aprendizagem.

A legislação, em relação ao trabalho da progressão parcial, quando contempla “um atendimento paralelo a serie que irá cursar”, não esclarece a dimensão deste termo “paralelo”, surgindo dúvidas interpretações. Este paralelo significa juntamente com o andar regular das aulas? Ou significa fora do horário regular das aulas (extraclasse)? Na prática, nas escolas de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional de Educação, o que prevalece é o trabalho paralelo ao andamento normal das aulas. Em escolas de abrangência de outras coordenadorias, alguns professores dispõem, de algumas horas que “sobraram” da sua carga horária semanal, para realizar um trabalho extraclasse com os alunos que se encontram em progressão, mas isto não se constitui numa regra, é somente em algumas escolas e não para todas as disciplinas.

Sendo assim, este termo paralelo, que na prática é quase que totalmente desenvolvido durante o andamento normal das aulas, remete e impulsiona à busca de alternativas de como organizar o trabalho da sala de aula, contemplando a diversidade de ritmos e tempos de aprendizagem de todos os alunos que se encontram no espaço da sala de aula, os que estão em progressão e os que não estão. E esta busca de alternativas obriga a uma mudança de postura enquanto professores não mais como detentores do saber, mas planejando, organizando um trabalho pedagógico mais cooperativo, e avaliando as atividades, valorizando o crescimento e respeitando o processo de construção de conhecimento da cada um.

1.3 A Progressão como Possibilidade de Inclusão

A progressão teoricamente traz como princípio o respeito à individualidade, ao processo de cada um dos educandos na construção do seu conhecimento, ou seja, do tempo e do ritmo do seu aprendizado, neste sentido, está em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

As políticas públicas de inclusão escolar passaram a ser adotadas no Brasil desde a década de 90 e tiveram, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, juntamente com a Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, marcos definitivos no direcionamento dado à educação e que foram assumidos pelos países que integravam o projeto de globalização neoliberal.

O Banco Mundial e instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Tecnologia (UNESCO), tiveram um papel fundamental na discussão conceitual sobre a inclusão. A partir de então a inclusão passou a ser entendida como direito de todos a educação escolarizada, reconhecendo a necessidade do provimento da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular. E esta passou a ser uma obrigação do estado.

O conceito de necessidades educacionais especiais foi ampliado pela Declaração de Salamanca, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola. A idéia de “necessidades educacionais especiais” abrange não somente as crianças com deficiência, mas todas aquelas que experimentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, ou as que estejam repetindo continuamente as séries escolares, as que são forçadas a trabalhar, as que moram nas ruas, as que residem distante de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que estejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras ou conflitos armados, as que sofrem abusos físicos, emocionais e sexuais contínuos, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Este novo conceito de necessidades educacionais especiais, amplia as dimensões das discussões no que se refere à inclusão e à exclusão, uma vez que esses dois conceitos fazem parte das duas facetas da mesma moeda, especialmente a nível de escola, uma vez

que qualquer pessoa, durante sua vida escolar, em algum momento, teve ou terá necessidades de atendimento especial para superar suas dificuldades.

Matiskei (2006) chama atenção para o papel do estado na implantação destas políticas, buscando caminhos para que todos tenham acesso aos bens e serviços, no caso específico da inclusão escolar, o direito à educação, mas, ao mesmo tempo, traz para a discussão o paradoxo vivido pela escola. De um lado, ela é parte de uma sociedade com princípios excludentes, incentiva à competitividade, o individualismo, onde a solidariedade, o respeito às diferenças são negados, primando pela competência para o mercado de trabalho e; por outro lado, este mesmo estado cobra da escola a formação de um sujeito social e que também dê respostas aos desqualificados.

É neste aspecto que se encontra o grande desafio da escola. A busca da homogeneidade, que confere com os propósitos do projeto econômico e político global, mas compromete o papel da escola na luta pela inclusão social dos diferentes e dos segmentos sociais com menor capacidade de enfrentamento da competitividade (...) (Matiskei apud BONETI, 2000, p.238-239)

Diante deste paradoxo, a escola precisa problematizar com a comunidade a ordem dominante, criando espaços de participação para se pensar alternativas e possibilidades de inclusão para todos, ressignificando seus projetos políticos pedagógicos de forma a proporcionar uma educação de qualidade e o comprometimento de toda a comunidade na organização e elaboração coletiva de seus currículos, considerando que ações isoladas não encontram o eco necessário para a transformação.

O parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 17/2001, que traz as bases teóricas para as Diretrizes da Educação Especial, reconhece a necessidade de contemplar as diferenças, respeitando-as e criando condições para o aprendizado e o desenvolvimento de todos os educandos. Este parecer norteia a Educação Especial, porém se enquadra perfeitamente no ensino regular, porque, conforme já exposto anteriormente, toda educação deveria ser especial, no sentido de respeitar os processos individuais de aprendizagem.

A consciência do direito de construir a identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas a busca de igualdade. O princípio da equidade reconhece que a diferença e a necessidade de prever condições diferenciadas para o processo educacional. (BRASIL Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 017/2001)

Discutir a inclusão é não esquecer da complexidade que envolve a questão, uma vez, sob a análise fria da lei, parece estar revestida de uma aparente simplicidade. Garantir o direito ao acesso, permanência e sucesso na vida escolar para todos implica pensar um comprometimento, uma mudança de postura, de atitude, um compromisso ético frente às diferenças, em todas as instâncias que compõem uma sociedade (instituições governamentais, não governamentais, associações, sindicatos, pais, professores e alunos). Pois, segundo Demo, a exclusão “ganha significação tanto mais drástica no processo de destruição de valores integrativos tradicionais, atingindo patamares da precariedade marcada pela não-pertença e impotência.” (2002.p.21)

Entre as premissas básicas fundamentadas nas ciências modernas dos países que, após a Segunda Guerra Mundial, adotaram a progressão continuada da aprendizagem como forma de garantir a permanência com sucesso das crianças na escola e a formação de cidadãos críticos e criativos, destacam-se: - O ser humano, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e estilos significativamente diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem; - Toda aprendizagem, inclusive cognitiva, é um processo contínuo, que ocorre em progressão e não pode e não deve ser interrompido ou sofrer retrocessos, isto implica prejuízos enormes, tanto no que diz respeito à auto-imagem do aluno quanto na motivação para aprender; - Toda criança, quando exposta a situações motivadoras de ensino, é capaz de aprender e avançar em relação aos seus padrões anteriores de desempenho; - Aprendizagens cognitivas, exigidas na escola, podem ocorrer com maior ou menor rapidez em função das características de estimulação dos ambientes sociais de onde as pessoas provêm; - O desempenho cognitivo e acadêmico de crianças e jovens de diferentes extratos sociais tende a atingir, nos anos iniciais de escolaridade, patamares médios bastante semelhantes, se respeitadas as dificuldades e obstáculos iniciais dos alunos, e garantida a aprendizagem continuada com reforço e orientação para aqueles com maiores dificuldades.(NEUBAUER, 2000)

As premissas alencadas anteriormente fundamentam a educação escolar em outro paradigma, que aponta para as possibilidades, para a inclusão e valorização do processo individual de aprendizagem de cada educando. Conforme Morin, paradigma pode ser definido por promoção/seleção dos conceitos mestres de inteligibilidade (2000. p.24). E ainda sobre Morin “ O paradigma é inconsciente mas irriga o pensamento consciente, controlando-o e, neste sentido também é supra consciente” (p.26), por isto, a necessidade da superação do paradigma da razão instrumental para que novos saberes e fazeres possam emergir no sentido de assumir os princípios de uma educação inclusiva.

A análise crítica e reflexiva das políticas públicas de inclusão e a progressão, como parte de práticas inclusivas, deixa claro que as possibilidades são amplas, mas os desafios surgem na mesma medida, uma vez que obriga a sociedade como um todo a repensar valores e posturas em relação ao “diferente “ que não necessariamente signifique o “menor”. No contexto escolar, é possível encontrar não respostas, mas indicativos sobre quais as causas desta realidade excludente: O tipo de ensino que é desenvolvido; as concepções epistêmicas dos educadores; os paradigmas fundantes da prática educativa.

2. PRÁXIS PEDAGÓGICA

Diante da complexidade que envolve o fenômeno das práxis pedagógicas, faz-se necessário clarear qual a conceituação do termo “práxis pedagógica”, que servirá de viés às reflexões que farei ao abordar as diversas instâncias do cotidiano da escola o que a progressão escolar neste contexto pode significar.

Franco em seu artigo: “A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente” (2006,p.14) se utiliza das idéias de Imbert (2003,p.74) que vê a práxis pedagógica como instrumento de reavivar e desnaturalizar a escola que temos.

Para Franco, segundo Imbert

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. (apud TOSQUELLES, 1984)

Importante salientar a questão do coletivo na construção de uma práxis transformadora, uma vez que ações refletidas coletivamente resultam em compromissos fortalecidos pelo grupo onde os sujeitos trilham os caminhos da autonomia.

Práxis, segundo Paulo Freire é a reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade (1987). Refletir sobre as práticas, coletivamente, para redimensioná-las, fazer opções por uma educação com princípios inclusivos e emancipatórios implica considerar a diversidade contida no coletivo. Diversidade esta que compõe a riqueza do trabalho

pedagógico, jamais o impedimento. Para isto, é preciso rever concepções e paradigmas, não garantindo somente o acesso das pessoas à escola, mas a permanência com qualidade, através de uma reorganização profunda da mesma, buscando sair da consciência espontânea, onde a razão é instrumental e exclui tudo aquilo que foge do que se chama de “normal”, tornando-se discriminatória e excludente.

2.1 Do Fazer ao Agir Pedagógico

Inicialmente faz-se necessário diferenciar o “fazer pedagógico” e o “agir pedagógico”, para a partir desta conceitualização, refletir sobre a intencionalidade implícita em cada um destes conceitos, uma vez a prática pedagógica não é neutra, mesmo aquela em que não houve reflexão.

(...) esta intencionalidade aponta para a definição sobre o sentido da vida do homem em sociedade. Daí decorre a necessidade de refletir sobre ela para intencioná-la, tornando o homem sujeito de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, da sua vida na coletividade. (BENINCÁ, 2002,p.51-52)

Entende-se por fazer pedagógico “ tudo aquilo que é experimentado no cotidiano das relações de ensino e aprendizagem, sem que haja a necessidade de sistematizá-lo conceitualmente” (DALBOSCO, 2006, p.155), ou seja, é o modo procedimental, mecânico e repetitivo. Busca a rotinização de tudo o que lhe é estranho e diferente. A relação da teoria com a prática é vertical, isto é, a teoria somente legitima o que a prática determinou, não havendo espaço para contestações, reflexões, para perceber contradições e buscar a transformação dentro de um contexto que inclua e acolha a diversidade, encontrando formas plurais de trabalho. O conceito de fazer pedagógico é fruto de uma consciência espontânea, ou seja, o sentido se constrói nas ações do dia a dia e quando provocada pelo contexto, tende a agir sempre da mesma maneira, porque afinal as coisas sempre foram assim. Neste sentido, a educação com princípios inclusivos não encontra espaço, uma vez que a homogeneidade, esperada e pretendida pela consciência espontânea, não é real e os

professores precisam considerar as individualidades, refletir constantemente sobre suas práticas, para que todos possam se beneficiar da escola.

Em contrapartida, o agir pedagógico está pautado na reflexão sistemática, procurando desdogmatizar a prática e desinstrumentalizar a teoria. Valoriza a consciência espontânea porque é dela que brotam as construções simbólico-significativas da vida humana e social, inclusive elaborações teórico conceituais, ou seja, não nega o cotidiano, mas reflete constantemente sobre ele para que possa transformá-lo, não permitido que as ações estejam pautadas somente no senso comum.

O agir pedagógico, enquanto ação refletida, relaciona-se com a práxis, contrapondo-se à prática pedagógica que está vinculada ao fazer pedagógico. Salienta-se que práxis precisa ser entendida como processo reflexivo e para Benincá “procura superar a dicotomia teoria/prática e sujeito/objeto em busca de uma nova relação entre sujeito/sujeito, cuja prática pedagógica seja uma práxis social.”(2002,p.37). Isto significa uma práxis onde as relações não se sustentam na dominação, mas na interação. Neste caso, da pessoa do professor e do aluno, no contexto da escola, pressupondo uma relação dialética entre os sujeitos envolvidos, e nesta interação um interfere sobre o outro (professor, aluno e contexto) e se modificam a si mesmos e aos outros.

A transformação, nesse contexto, a passagem do fazer pedagógico para o agir pedagógico é possível na medida em que se reflita e se problematize significados inicialmente apresentados no cotidiano. Problematizar implica questionar e no questionamento esta implícita a capacidade de fazer perguntas, sendo esta uma exigência para o diálogo. Neste sentido, Almeida, em seu texto *Incapacidade para o Diálogo*, explicita “ O diálogo possui uma força transformadora onde o diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou.”(apud GADAMER, 2000.p.134)

Para que o diálogo seja possível, segundo Dalbosco, são necessários alguns requisitos como a pré-compreensão, ou seja, uma idéia mínima sobre o que se está falando e uma pronúncia clara de que se está falando (2006, p.157). Se pensarmos no diálogo pedagógico, aquele que acontece entre professor e aluno na sala de aula, existe uma grande dificuldade se esta relação está pautada na concepção de que é o professor que ensina e o aluno aprende.

Almeida chama atenção para os perigos no diálogo pedagógico

(...) na situação do professor encontra-se obviamente uma dificuldade peculiar de manter em si a capacidade para o diálogo, a qual sucumbe a maioria. Quem tem que ensinar, crê que deve e pode falar, e quanto mais consistente e coerente é seu discurso, tanto mais ele pensa comunicar sua doutrina. Este é o perigo da cátedra que todos nós conhecemos bem. (apud GADAMER, 2000, p135)

Na sala de aula, para se ter um diálogo claro sobre o conteúdo a ser estudado, a responsabilidade dos requisitos acima citados recai sobre todos os envolvidos, o professor como condutor e os alunos como ouvintes ativos que podem tomar a palavra quando desejarem. A organização, no sentido de haver a escuta do outro e o conteúdo para ser discutido de forma contextualizada tornam o agir pedagógico dialógico.

O diálogo implica mostrar-se, que nas palavras de Dalbosco significa sair para fora de si mesmo e colocar-se no lugar do outro. Este sair de si é condição necessária para uma relação solidária (apud ROUSSEAU, 2006, p.46). Neste sentido, as relações pedagógicas na escola, vislumbram muito mais a competição e o individualismo. A tensão acontece entre as práticas de solidariedade e de competição constantes no processo formativo-educacional. Para Dalbosco, o mostrar-se toma o sentido de ter-que-ser, uma vez que para ele o ser humano é jogado no mundo e caminha para a morte e é esta consciência da finitude que impele o ser humano a esconder-se desta condição, vivendo o fazer, envolvido nas questões do cotidiano, não questionando o sentido existencial da vida ou, ao contrário, o mostrar-se relaciona-se com a compreensão humana numa dimensão maior, permeada pelo cuidado com sua dimensão ontológica.(apud HEIDEGGER, 2006,p.47)

Freire vê no diálogo, na comunicação entre os homens, a possibilidade da transformação (...) a esperança da transformação na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma busca que não se faz no individualismo, na competição, mas na comunicação entre os homens. (1987,p.80).

A capacidade de dialogar é requisito para uma educação inclusiva, uma vez que nos permite entrar na esfera do outro. O diálogo implica acolher, escutar, trocar, e, nesta dinâmica, a diversidade é tida como oportunidade de crescimento para todos e nos desveste do egoísmo, pois para Almeida

Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo. (apud GADAMER, 2000, p.134)

Um dos grandes desafios da pedagogia, num contexto social onde as pessoas não são formadas nem educadas para escutar e também não têm paciência para tal, o diálogo é mediação neste processo. Para não acontecer os extremos, ou melhor, o aniquilamento do outro ou, ao contrário, um tornar-se refém do outro, pois quem não escuta não dialoga. A escuta é elemento fundamental para um diálogo vivo, pois a escuta permite-me entrar na esfera do outro. Para Mühl; Esquinsani “(...) em outros termos, o diálogo é o único recurso capaz de promover uma educação libertadora.” (2004, p.8)

O diálogo é essencial para a transformação do fazer pedagógico para o agir pedagógico, pois é pela mediação dialógica que se torna possível a instituição de novas relações pedagógicas. Uma ação reflexiva pode ser provocada por uma série de fatores como, por exemplo, nas contradições do cotidiano, fruto de reflexões ou pela ação dos pares, porém é essencial que o sujeito queira se transformar.

Benincá afirma que muito mais do que simplesmente querer é preciso também dispor de um método. Assim, aborda a questão do método como “esforço metodológico de fazer com que o sujeito descubra em sua consciência o sentido do mundo vivido e, pela ação reflexiva, reconstrua tais sentidos transformando seu próprio mundo” (2002, p 59). A prática reflexiva tornar-se-á método na medida em que for sistemática, isto é, um processo reflexivo qualificado requerendo a existência de um grupo que reflète à luz de um referencial teórico. Sendo assim, a hermenêutica pode ser pensada não como um procedimento instrumental, mas como um caminho constituído pelo diálogo.

Nas palavras de Marques: “hermenêuticas, como inserção vital na concriativiodade⁴ da história, na capacidade de reinterpretar, à luz das atuais perspectivas, as tradições sedimentadas na cultura, nos usos da linguagem, nas subjetividades de cada um.” (2006, p.44)

No contexto escolar não basta os professores participar de seminários, palestras, encontros e cursos de formação, tomar consciência das contradições entre o que se estuda e discute na teoria e o que se faz no cotidiano escolar, ou seja, conhecer a teoria, mas a prática continuar sendo pautada no pelo senso comum, permanecendo no nível do discurso,

⁴ Concriativiodade significa criatividade simultaneamente com o outro.

não acontecendo a transformação, no sentido de caminhar para a construção de uma práxis pedagógica. Neste caso é que a reflexão sistemática pode ser considerada como essencial para o fortalecimento do grupo e para a transformação do sujeito que, por sua vez, pode transformar o seu cotidiano, e de acordo com Hellerr, significa dizer que “não podemos transformar o mundo se, ao mesmo tempo, não nos transformamos em nós mesmos.” (1985, p.117)

A educação inclusiva constitui-se num grande desafio a ser superado, se pensada dentro de um contexto onde a prática esteja fundamentada no fazer pedagógico. Repetir ações, não repensar saberes e fechar os olhos para a diferença, para a diversidade, não se angustiar com o processo de exclusão que a escola tem gerado, traduzido na evasão, na repetência e na negação da individualidade é massificar a educação, quando esta precisa ser pensada como um processo de humanização e libertação. E isto, para Marques se constitui em “(...) desafio lançado, campo aberto à reflexão teórica e ao empenho pessoal e compromisso militante do educador com a produção e circulação do saber referido à organização e condução do projeto político que é dele por ser de seu povo.” (2006, p.197)

Numa perspectiva do agir pedagógico, onde o diálogo é vivido, onde exista espaço para a reflexão sistemática, mediada pela linguagem, neste contexto a educação inclusiva pode acontecer, especialmente porque o outro não é negado e existe todo um movimento de transformação de cada um e de todos e conseqüentemente do cotidiano. Este cotidiano não pode ser negado, mas ser objeto de reflexão, para que realmente as pessoas envolvidas no processo educativo tenham consciência do que fazem e para que fazem, desenvolvendo uma práxis que emancipe o ser humano.

A escola só se transforma se no seu interior houver um projeto pedagógico construído coletivamente, que explicita com clareza qual é o seu horizonte, que se incomoda com o fracasso que vem sendo produzido historicamente na escola e que sabe das possibilidades de uma práxis emancipatória. Neste sentido, a progressão poderia ser uma proposta inovadora, não imposta por via burocrática, mas uma possibilidade pensada e articulada no cerne da escola para que a aprendizagem, ao tempo e ritmo de cada um, seja garantida.

2.2 O Lugar dos Professores

A prática docente é permeada por grandes desafios principalmente se for considerado qual é o papel da escola hoje, numa sociedade de intenso conhecimento e especialmente o papel do professor na qual ele é figura estratégica, ou seja, nesta sociedade de intensivo conhecimento ele ocupa “lugar decisivo e formativo”(DEMO, 2004. p.10), cuja função do professor não é a de transmitir conhecimentos estanques, dar suas aulas sem uma preocupação séria em relação à aprendizagem, sendo necessário, renovar, reconstruir e buscar sempre um referencial teórico que o sustente nesta tarefa complexa que é educar na atualidade.

Em sua obra, *Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento*, Pedro Demo salienta o que ele chama de “cuidado com a aprendizagem” e, neste sentido, esclarece que “saber cuidar significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia.” (2004.p.13)

O conhecimento liberta, emancipa e torna os sujeitos capazes de histórias próprias, a partir desta compreensão é possível vislumbrar com maior clareza a importância da escola e da atuação dos professores como possibilitadores de situações que garantam a aprendizagem de conhecimentos científicos e conseqüente desenvolvimento dos alunos.

Mesmo diante da compreensão da dimensão do significado do educar, o magistério vive uma realidade conflitiva e contraditória. Discursos que reconhecem e teoricamente valorizam a função e a responsabilidade da educação e dos professores e a desvalorização enquanto categoria profissional.

Para retomar a história do magistério, faz-se necessário considerar o contexto social, político, econômico e cultural, como única forma de entender o porquê da visão desfigurada da educação e dos educadores, que vêm historicamente lutando para firmar sua identidade, seu saber e sua profissão.

Arroyo (2000) ressalta que os docentes têm necessidade de um reconhecimento social, aliada a uma identidade coletiva que historicamente tem sido negada. Os professores lutam para fazer parte da cultura do trabalho, para ter a legitimação do valor cultural do trabalho, do seu valor social, como garantia não só dos direitos adquiridos, mas como forma de sobrevivência, uma vez que, retirar direitos, torna-se relativamente fácil, mas destruir uma cultura é mais complicado.

A conquista de ser parte da cultura do trabalho e alcançar o reconhecimento de trabalhadores da educação, é difícil de ser assumido, pois, segundo Arroyo

O mundo da cultura das classes trabalhadoras não é tão fácil de ser assumido pelo mundo e a cultura do magistério. Apesar de unidos e tão próximos socialmente, continuam distantes culturalmente. É como viajar de um país para outro. As tensões entre o magistério e as comunidades, as famílias trabalhadoras e os próprios alunos trabalhadores estão aí. (2000, p.190)

Essas tensões acabam por revelar a própria inscrição do magistério na ordem social através do negativo: falta de identidade, pelo corporativismo e pelo próprio descompromisso político do agir pedagógico, ou seja, sem comprometimento com as classes trabalhadoras. O trabalho docente e a própria escola são vistos como espaços fechados.

As escolas continuam muito isoladas e seus educadores também, pois apesar da nova consciência de trabalhadores da educação, suas práticas em quase nada se alteraram. As práticas pedagógicas são pouco discutidas, não existe clareza das concepções de ensinar e aprender que as fundamentam e, conseqüentemente, não se avança na construção de uma nova sociedade.

Vivemos atualmente a desprofissionalização do magistério que se manifesta no descrédito da profissão, baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente e, como conseqüência, o desinteresse pela profissão (LIBÂNEO, 2001,p.90), que se traduz na falta de profissionalismo.

Libâneo define profissionalismo como

(...) compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, de dedicação ao trabalho de ensinar para todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito a cultura dos alunos, assiduidade, preparação das aulas etc.(2001, p.90)

Para o autor, a crise da profissionalização se justifica pela dificuldade dos professores em assumir os requisitos profissionais éticos da profissão, devido à

“desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre.”(idem, 2001,p.92)

A construção da identidade do professor passa pela vinculação a uma cultura pública e pela capacidade da categoria de se firmar como profissional. Essa vinculação encontra dificuldades em consequência da imagem empobrecida que a sociedade tem do magistério, bem como de uma prática empobrecida, restrita, utilitária, convertendo o professor em mero preparador para concursos e vestibulares.

Para Libâneo (2001), a função de professor encontra-se ainda enfraquecida pelo deslocamento dos eixos que compõem o exercício do magistério.

No primeiro triângulo em cada uma das vértices estão os alunos, os professores e o saber. Hoje estaria sendo reforçado o eixo saber-alunos, em que se valoriza a relação individualizada do aluno com como o equipamento informacional, ocorrendo o eclipsamento do professor. Ou seja, a tecnologização exacerbada do ensino estaria desvalorizando a mediação relacional e cognitiva dos professores. O segundo triângulo mostra em seu vértices: os professores, o estado, e os pais/comunidade: Em função de uma reorganização dos modos de intervenção do estado nas políticas de educação, estaria havendo um conluio entre o Estado e a comunidade, valorizando a relação Estado-pais, levando a uma redução do poder dos professores. O terceiro triângulo mostra a coexistência de 3 tipos de saberes: O saber da experiência (dos professores), o saber dos especialistas (sociólogos, psicólogos e pedagogos) e o saber das disciplinas específicas. A tendência hoje seria de uma ligação entre o saber dos especialistas e o saber das disciplinas com a conseqüente desvalorização do saber do professor (LIBÂNEO apud NÓVOA, p.92-93)

Nesta realidade, onde a valorização recai ora no saber dos alunos, ora na relação estado/pais ou ainda no saber específico das disciplinas, e/ou dos especialistas e não no professor e no seu saber, fica difícil acreditar na profissão e ter o senso de profissionalismo que Libâneo define como “ participação na construção coletiva do Projeto Pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, etc.” (2001, p.90)

A falta de valorização desestimula, e a baixa auto-estima vai crescendo, ficando difícil um trabalho docente de qualidade, que promova a humanização, através da crítica reflexiva.

Questionamentos são levantados sobre qual o lugar do professor neste contexto de luta e desvalorização, e quais as conseqüências da prática destes profissionais? E mais ainda, qual a relação disto com o fracasso escolar?

Como visto anteriormente, apesar dos avanços no sentido de reconhecimento como categoria de profissionais e da esfera do público, as práticas nas salas de aula em quase nada mudaram, no sentido de serem práticas crítico - reflexivas.

Nas escolas percebe-se que uma grande parcela de professores encaram seu ofício de educadores como meros repassadores de informações, desenvolvem o currículo da resposta, do “toma lá e dá cá”, com conteúdos fechados e pouco significativos. Outros avançaram no sentido da construção do conhecimento, porém o salto maior para uma educação mais humanizadora faz-se em relação a uma nova visão de sociedade, ou mais, a um novo paradigma.

Como diz Paulo Freire (1986), na construção de uma educação libertadora é preciso ter conjuntamente uma visão sobre o conhecimento (o que muitas escolas vem desenvolvendo) e uma nova visão de sociedade (que está cada vez mais ausente nas escolas). Essas duas novas visões deveriam estar igualmente presentes na construção da práxis pedagógica.

Porém, na realidade das escolas, estas duas visões parecem estar distanciadas, pois o conhecimento não é entendido como processo que se realiza entre indivíduos em condições sociais de produção, ou melhor, o processo de ensinar e aprender é tido como algo descolado do social, como se lutar por uma nova sociedade, mais justa e humanitária, não tivesse nenhuma relação como o que se ensina e se aprende nas escolas. Os conteúdos trabalhados acabam reforçando a realidade de exclusão, negando a função humanizadora da educação.

Deve-se considerar ainda que os professores sentem-se acuados e ameaçados pela tecnologia, inclusive pela perspectiva de sua substituição e das escolas por tele-salas em centros de informação, o que, para Libâneo (2001) não passa de um equívoco, uma vez que a relação docente consiste em introduzir os alunos no significado da cultura e da ciência, por meio de mediações cognitivas e interacionais, surgindo a necessidade de transformar as escola em espaços de síntese, que para esse mesmo autor é definido como “lugar onde ao alunos aprendem a razão da crítica para poderem atribuir significado às mensagens e informações recebidas da mídia, multimídia e formas de intervenção educativa urbana.” (idem ,2001, p.65)

As novas tecnologias não devem ser negadas no espaço escolar, mas exploradas como potencialidades didáticas, onde os educadores, segundo Rays “posicionem-se política e pedagogicamente sobre o emprego das novas tecnologias de informação/comunicação como recursos auxiliares de ensino.” (2002, p.100)

Diante desta realidade pessimista do lugar que ocupa o magistério, enquanto profissionalização e profissionalismo, pergunto-me como reverter esta realidade? Que possibilidades podem ser apontadas para este contexto de crise e desvalorização?

Uma coisa é certa, as lutas, o repensar, a formação continuada vislumbrando propostas pedagógicas que primem por uma educação libertadora, comprometida com as classes populares, jamais será possível sem a presença dos professores.

A emancipação dos professores e a transformação do ensino fazem parte de um projeto mais amplo de emancipação do próprio ser humano. Em seu percurso pessoal com relação à docência, o professor, exercitando sua autonomia e inventividade, aprende que a transformação é possível. O exercício da reflexão crítica possibilita que não se perca de vista o contexto social e pode mostrar caminhos possíveis que levem às necessárias transformações.

2.3 A Formação dos Professores

O conteúdo histórico social que envolve os professores no que tange aos processos formativos contempla todos os fatores colaborativos, positivos ou negativos, que podem definir os perfis profissionais que foram assimilados ou rejeitados, retratando o instituído e o instituinte nos grupos sociais que vai desde a alfabetização até a docência. Os professores, antes mesmo da docência, passam cerca de 16 anos sendo alunos, o que Tardif chama de “imersão formativa” (2003, p. 20), que contribui na sua concepção do que é ensinar, do que é ser professor e ser aluno, devido a sua história escolar que, segundo o autor, é uma das influências mais significativas que na maioria das vezes nem a formação acadêmica pode mudar.

A opção pelo magistério não é obra do acaso, o sujeito vai se constituindo professor: pelas experiências vividas, espelhos morais, formação acadêmica, relação com o conhecimento e que por nascer e crescer inserido em projetos sociais, tem valores e

interesses conflitivos, ênfases diferenciadas, seja com relação à racionalidade, à cultura, aos valores e à eficiência para o trabalho.

Pereira, garante que não é pelo fato de ter curso de formação e nem mesmo pôr exercer uma atividade docente que se torna professor, mas sim pela diferença de si que o sujeito produz culturalmente, num dos seus imutáveis movimentos de constituição no mundo (2000,p.25). Para isso considera fundamental partir do seguinte questionamento: Como se é professor? Como é ser professor? Por que se é professor?

Para ilustrar os questionamentos acima, Pereira esclarece sobre como o professor se constitui

Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é recorrência de um mesmo, a um modelo ou a um padrão. Por isso, a profissionalidade não é, a meu ver, um identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria um sujeito. A profissionalidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (2000, p.32)

Outro aspecto relevante no que tange à formação de professores, como profissional que se constitui, é a sua relação com o conhecimento, como tem sido elaborado e vivido.

Faz-se necessário entender a definição e a relação entre o conhecimento e saber e quais as implicações destas duas dimensões na formação dos professores, pois é a partir das concepções de ensinar e aprender e da relação com o conhecimento que será definida a prática docente. Pois, segundo Fernandez, é imprescindível “ (...) que cada um de nós possa fazer essas perguntas: Como aprendo e como ensino? Como me relaciono com o meu conhecimento? Que relação tenho eu com o conhecimento?”(1994, p.34)

O conhecimento precisa ser pensado como processo que se constrói e reconstrói constantemente, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos e por isto a necessidade de democratizá-lo, uma vez que, este não pode ser concebido como algo que pertence a alguns e que estes podem guardá-lo e manipulá-lo. Para Veiga “O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico (...) daí a necessidade de promover na escola uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar.” (1995, p. 26-30)

Alguns conhecimentos tornam-se significativos, socialmente úteis, e podem passar inclusive a reger a vida; outros são facilmente esquecidos, dependendo basicamente do grau de envolvimento e investimento da libido sobre ele.

Porém, paralelamente ao conhecimento, existe o saber, que aponta para o componente subjetivo, implícito e em boa parte inconsciente do conhecimento, onde é colocado o gozo e o desejo. O saber amarra, sustenta nas escolhas do dia a dia, mesmo que às vezes seja parcial ou acompanhado da dor e da angústia.

Lajonquiére diz que: “O conhecimento é efeito da inteligência que produz a seu modo, e o saber é o efeito do (desejo) inconsciente, que para não ser menos produz a seu modo.”(2000, p.26). O aprender envolve aumentar os conhecimentos e modificar o saber envolvido, pois uma mudança significativa ou vital implica, fundamentalmente, mudança no saber do sujeito. Apesar do saber ser subjetivo e, portanto individual, é possível compartilhá-lo entre indivíduos.

2.4 Os Saberes dos Professores

A práxis pedagógica é uma conquista coletiva, e para que ela aconteça fazem-se necessários que saberes sejam mobilizados. Primeiramente procurei refletir sobre como se constituem e como se mobilizam os saberes dos docentes (conhecimentos, saber fazer, competências, habilidades, etc.) na práxis pedagógica.

Tardif salienta que falar de saber implica necessariamente considerar “realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores estão mergulhados” (2003, p.11), sendo, portanto os saberes dos professores “sociais” (idem, p.12). Não existe um único fator determinante que abarque toda a complexidade de saberes que são mobilizados durante toda a vida de um professor.

No âmbito dos ofícios e profissões, Tardif define como saber

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa com o intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (2003,p.11)

A afirmação acima reforça que os saberes dos professores são sociais, uma vez que se constituem na relação com os outros, são partilhados e se sujeitam a uma mesma estrutura organizacional, porém tem uma dimensão individual, ou seja, existem saberes que são construídos individualmente a partir da prática de cada um.

Nesse sentido, o espaço da sala de aula onde se mobilizam os saberes, não todos ao mesmo tempo, torna-se um espaço privilegiado para refletirmos acerca de que saberes são necessários para uma práxis emancipatória.

Rays (2002, p.85-103) propõe uma reflexão sobre o conceito de aula numa perspectiva crítica. Retoma este conceito de aula para além da mera transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade. A aula deve ser um momento pedagógico, político, científico e sociocultural do ato de aprender num processo relacional, onde acontece a reprodução crítica do saber, sendo este confrontado com a realidade concreta, para que seja possível a sua reelaboração, envolvendo o educador e o educando.

O autor salienta que a aula, na perspectiva crítica, possui diversos interlocutores: a ciência, o saber cotidiano, a prática social e a realidade sociocultural e nesta interlocução o ponto de partida e o de chegada é a ciência. O ponto de partida se constitui pelos conteúdos escolares programáticos, e pelo educando e suas experiências socioculturais e as contradições sociais que contem no contexto em que vive. E o ponto de chegada é constituído pela possibilidade de desvelamento da realidade fazendo a ligação entre a escola e a sociedade, ou seja, a participação crítica na construção de saberes, ocorrendo conseqüentemente a adoção de uma linha político-metodológica de ensino e aprendizagem que se afine com a aula numa dimensão crítica.

Considerando a aluno real e as condições oferecidas pelo sistema educacional, Rays reconhece que não é uma tarefa fácil, pois “(...) existem hoje no cenário pedagógico proposições didáticas que exigem do educador competência psicopedagógica de qualidade

que visem ao estabelecimento de ações didáticas a partir da idéia do aluno concreto”(2002, p.91). Neste sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pensada por Vygotski., daria suporte teórico para estas proposições didáticas, baseadas no aluno concreto e não no aluno como um simples objeto da educação.

No contexto da teoria sociocultural, Vygotsky esclarece a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, mas diretamente relacionados, onde o primeiro antecede o último, ou seja, da aprendizagem é que resulta o desenvolvimento do ser humano.

Para Vygotsky

(...) aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (1999, p.119).

É nesse entendimento entre aprendizagem e desenvolvimento que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal se destaca. A criança possui um nível de desenvolvimento real, ou seja, a criança consegue realizar coisas sem a ajuda dos outros de forma independente. Mas há, a partir deste nível, uma zona de possibilidades de realizações que a criança só conseguirá executar com a ajuda de outra pessoa, um adulto ou um companheiro mais experiente. A zona de desenvolvimento proximal refere-se a funções que ainda estão amadurecendo, mas que através de auxílio, pode vir a se concretizar. Para Vygotsky (1999), o desenvolvimento deve ser entendido a partir da relação dialética entre um nível real e outro potencial de desenvolvimento.

Os conceitos acima citados permitem relacionar o ensino e a zona de desenvolvimento proximal, isto é, se o professor propuser atividades dentro da zona de desenvolvimento proximal dos seus alunos, estes serão capazes de mais tarde realizar sozinho tarefas que não fariam sem ajuda, ampliando, assim, sucessivamente suas zonas de desenvolvimento. Neste aspecto, vale salientar que o professor terá que considerar o desenvolvimento real dos mesmos e que ao propor atividades aos alunos estas oportunizem

novas aprendizagens. Se o trabalho proposto for somente do nível real deles, não estará oportunizando o desenvolvimento, e em contrapartida, estará desestimulando-os. Porém se o trabalho pedagógico estiver muito além da zona de desenvolvimento proximal, os resultados serão infrutíferos e também não oportunizarão o desenvolvimento dos educandos. Em suma, trabalhar muito aquém ou muito além da zona de desenvolvimento proximal acarretará o desinteresse dos alunos e, conseqüentemente, a não ampliação das zonas de desenvolvimento.

Dentro de uma sala de aula existam várias zonas de desenvolvimento proximal, porém os processos de construção de conhecimento não são completamente distintos de pessoa para pessoa, comprovados nos estudos de Piaget e Vygotsky, que significa dizer que mesmo diante da diversidade de alunos todos passam por etapas semelhantes, que possibilitam ao professor situar em que etapa o aluno se encontra e a partir daí organizar atividades específicas para o seu nível. Para isto, a sala de aula precisa envolver uma dinâmica social, tendo papel preponderante à atitude colaborativa, ou mediação exercida pelo outro através de signos e instrumentos como forma de garantir o aprendizado que Vygotsky define como sendo de “ (...)natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”(1999, p.115)

Para Rays também fazem parte dos saberes dos educadores no planejamento de uma aula na perspectiva crítica: domínio do conteúdo da disciplina e do contexto sociocultural; conhecer a realidade; ter clareza do método; criar espaços para a elaboração pessoal do conhecimento; ensinar o aprender estudar; aprender a aplicar o conhecimento processado pelos currículos escolares na vida cotidiana e profissional; proporcionar durante a aula o desenvolvimento da criatividade e da criticidade. (2002, p.93-98)

Para Demo, dar aula é cuidar da aprendizagem, sendo que o fenômeno da aprendizagem ocorre de dentro para fora e para que este aconteça exige dos alunos e professores pesquisa, elaboração própria, envolvimento, orientação, avaliação e relação pedagógica formativa, contemplando o social da inclusão na sociedade e o individual da personalidade que é única de cada um. (2004, p.14-21)

Com a compreensão da definição de saber, e de que as competências estão contempladas na instância do saber, gostaria de refletir sobre as diversas competências necessárias ao professor na complexa tarefa que é educar na atualidade.

Segundo Allessandrini, (2002, p. 164), competência é a “ qualidade de que é capaz de apreciar e resolver o assunto, fazer determinada coisa ; capacidade, habilidade, aptidão,

idoneidade” (apud Ferreira, 1999, p.512). Para Perrenoud, do ponto de vista cognitivo, são necessárias ao professor competências flexíveis, polivalentes e abertas que têm na sua base a complexidade das contradições presentes no dia-a-dia da prática pedagógica. Salienta também que o professor deve possuir competências teóricas e práticas que servirão de base para seu agir pedagógico, num contexto de complexidades que envolve a profissão do magistério. (1993, p.177-180)

Sobre as competências necessárias para o agir pedagógico, Bozzetto (1998) cita a “técnico-científica”, referindo-se a conteúdos, métodos e técnicas de ensino, que devem estar revestidas de rigor científico durante a aprendizagem/ formação, mas sempre com uma fundamentação teórica consistente, articulando metodologicamente a teoria e a prática. (apud SEVERINO, 1994, p. 88-92)

Marques contempla as competências: “ crítico-reflexivas,” relativa a valores e normas traçadas coletivamente, como diretrizes para emancipação humana; competências “técnico-operativas da razão estratégico-instrumental” para atuar de forma efetiva e eficaz na ação pedagógica concreta. (2006, p. 44)

As referidas competências não se configuram em um receituário, pois o caminho para a transformação das práticas pedagógicas, como forma de construção de uma práxis pedagógica, dependerá muito dos professores no sentido de desenvolver respostas diferenciadas frente a complexidade do seu contexto de trabalho e a heterogeneidade dos alunos. Não existem, neste sentido, modelos que bastariam ser aplicados à medida que fossem sendo trazidos pelos professores dos congressos, seminários e cursos de formação. As possibilidades ou caminhos para a transformação se delineiam na medida que se toma consciência do que significa educar e de qual é o papel da escola, que historicamente foi criada para a manutenção da ideologia dominante, mas que aponta como possibilitadora de transformação.

2.5 A Avaliação e a Progressão Escolar

Retomando a seqüência dada a este capítulo, onde procurei abordar o trabalho pedagógico escolar num perspectiva de práxis, primeiramente diferenciando o fazer do agir pedagógico, vislumbrando uma passagem possível, permeada pelo diálogo através de uma ação coletiva e crítico-reflexiva. A seguir procurei refletir sobre o lugar do professor enquanto categoria profissional, suas lutas, sua imagem, sua identidade, detalhando alguns desafios vivenciados pelos docentes, salientando a questão da aprendizagem que a escola, através de seus educadores, deveria garantir a todos os alunos. Contemplei a formação dos professores, sua constituição, relacionando o conhecimento com o saber na atuação docente para posteriormente pensar o contexto da sala de aula, numa perspectiva crítica, tentando compreender que saberes são mobilizados pelos educadores neste espaço instituído, ou seja, a sala de aula.

Fazendo esta retomada do viés que permeou a reflexão até aqui me pergunto: E a progressão? Dentro de um contexto de uma práxis pedagógica que lugar ela tem? Por que ela tem causado tanta polêmica e rejeição?

Falar em progressão é discutir inevitavelmente a avaliação. Não concebo a avaliação uma instância separada na práxis pedagógica, mas repensar a avaliação implica necessariamente, repensar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores na escola.

Inicialmente, valendo-me da pesquisa de Luckesi (1996), sobre o histórico da avaliação no Brasil, pretendo fazer uma reflexão mais ampla do significado da avaliação no contexto de uma sociedade neoliberal e após contemplar a avaliação numa concepção formativa, no âmbito formal e informal, procurando destacar a progressão neste contexto.

Os rituais de provas e exames tiveram início com a “pedagogia jesuítica” (LUCKESI, 1996, p.22), no século XVI, cujo ensino objetivava a construção de uma hegemonia católica, e para tal as provas e exames aconteciam em momentos solenes, com rituais rígidos. Incentivam a rivalidade, as divulgações dos resultados eram públicas, o que acabava revertendo na promoção dos “bons”, ou seja, os que sabiam e a exposição vergonhosa dos que não sabiam.

A “ pedagogia comeniana”, no século XVII (idem, p.22 -23), também valorizou provas e exames, como momentos especiais, como se fosse a hora do acerto de contas, criando um clima de tensão. Comenius⁵ argumentava que o medo estimularia a atenção dos alunos o que reverteria em um ingrediente facilitador da aprendizagem.

Na sociedade burguesa, a partir do século XIX, a “pedagogia burguesa” se cristalizou, uma vez que a escola, como aparelho ideológico do estado, foi uma grande auxiliar para a manutenção desta sociedade e como decorrência deste processo aperfeiçoaram-se ainda mais os mecanismos de controle, mantidos pela avaliação, gerando a seletividade (idem, p.23).

Ao analisar como historicamente a avaliação tem evoluído, podemos perceber que a lógica das provas e exames persiste até os dias de hoje. A avaliação, na grande maioria das vezes, tem um caráter meramente constatativo, para depois classificar, selecionar (aprovar ou reprovar) e conseqüentemente excluir. O medo ainda é um sentimento forte em situações avaliativas, mesmo que tenha sido fundamentado pedagogicamente como fator positivo e promotor de aprendizagem. Porém convém salientar que não é pelo medo que os seres humanos se emancipam, tornam-se criativos e críticos e participam da reconstrução de conhecimentos de forma dinâmica, ou seja, o medo impede a transformação, domestica e isto, com certeza, é interessante para a manutenção do *status quo*.

A forma de avaliação adotada pelos educadores diz muito dos valores sociais e políticos de quem os escolheu, isto é, a prática avaliativa é reveladora e deixa claro qual a intencionalidade do currículo, as concepções pedagógicas que objetivam a domesticação ou a humanização.

Na década de 80, com a mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo, também alterou-se a concepção do estado, que deixa de ser provedor de benefícios e serviços para resolver os problemas da sociedade e passa a ser um estado que controla e fiscaliza (SOBRINHO, 2002, p.28). Muda-se também o paradigma da “avaliação aplicada pelas administrações centrais sobre os sistemas educacionais”(idem p.29), passando a avaliação a ser usada como prestadora de contas aos governos e aos clientes. Neste novo contexto quem estabelece os padrões de qualidade não são os educadores mas os “tecnocratas das administrações centrais” (idem, p.30), obrigando a internalização da racionalidade econômica.

⁵ Comenius (1592-1670) Criador da didática Moderna. Concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem

A avaliação, dentro do paradigma que segue a lógica do mercado, que prioriza a mensuração com sentido meramente instrumental e controlador, principalmente em relação aos custos do sistema de ensino, realizados principalmente através de avaliações externas, como os exames nacionais (SAEB, ENEM, ENC “provão”) e acabam por dar o veredicto sobre o nível de qualidade das instituições escolares, sendo que estes resultados não são objeto de reflexão, mas dados meramente constatativos.

A avaliação é apontada como uma das responsáveis pela repetência ou aprovação, pela evasão e pela perpetuação da sociedade de classe e, como tal, faz-se necessário mudanças no sistema de avaliação adotado. Mildner, faz uma crítica a esta linha de raciocínio. Na opinião da autora, não existe avaliação, nem a nível nacional e nem a nível de escola, uma vez que não considera avaliação o que se está realizando

(...) não se pode mudar o que não existe. Na escola não se faz Avaliação da aprendizagem, em particular, e, de modo geral, não se faz qualquer tipo de Avaliação contextualizada esta na área sócio-educacional. Portanto não pode existir, como não existe uma “ Cultura de Avaliação”. Conseqüentemente, o que se tem a fazer é desenvolver, de fato, uma cultura de avaliação, ou seja, construir o que não existe _ Cultura de Avaliação – através da realização do que não se realiza – a Avaliação – de forma fiel que possível for, à sua natureza e aos seus sentidos e significados de ser e de haver. (2002, p.124)

E ainda para a autora, o “ MEC/INEP não possui sistemas de avaliação e nem tem, por conseguinte, qualquer política de avaliação” (idem, p.124). Para ela, o que se faz é uma mera mensuração da educação. Comungo da posição da autora, pois avaliar pressupõe muito mais do que só fazer constatações, é preciso refletir profundamente sobre os porquês dos dados constatados. Nesta reflexão, está implícita a necessidade de repensar a sociedade e sua estrutura .

A nível de escola, a avaliação também é resultado de uma soma de instrumentos que são aplicados aos alunos e que, ao final de um período, geram um resultado. Enquanto assim for, não serão efetivadas mudanças na prática pedagógica, uma vez que toda mudança pressupõe uma reflexão e uma tomada de consciência sobre a realidade e a necessidade de se mudar.

Neste aspecto, a avaliação formativa está centrada no processo de aprendizagem, busca identificar as dificuldades, não como mera constatação, pois para Perrenoud, o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. “ Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada por uma intervenção diferenciada, com o que isto supõe em termos de meio de ensino, de organização de horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares.” (1999,p.15)

Hoffmann questiona quais os princípios que fundamentam as práticas avaliativas e chama atenção para a necessidade de considerar e valorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos

O que se precisa questionar, no meu entender, são os princípios que fundamentam tais práticas avaliativas, que cada vez mais estreitas e padronizadas, impedem ver e sentir cada sujeito da educação em seu desenvolvimento integral e singular, negando a heterogeneidade que os torna humanos e limitando o acesso à escola apenas aos que se aproximam ou se submetem a expectativas rigidamente determinadas por ela. Dentre estes princípios inserem-se: a) o comprometimento dos educadores e das escolas com o juízo de valor emitidos e as decisões que tomam em relação as possibilidades e necessidades de cada estudante; b) o respeito as diferenças entre os alunos; c) a permanência do aluno na escola como direito do estudante e compromisso da escola(...) (1993, p.12-13)

A necessidade de intervenções diferenciadas, pré-requisito para uma avaliação formativa, constitui-se em uma grande dificuldade, pois segundo Vianna, “esta proposta de avaliação continuada (formativa) acompanhando o trabalho de ensino, existe há anos, mas, apesar de sua existência como proposta, não foi desenvolvida uma tecnologia própria para que o professor possa realizar seu trabalho de orientação da criança.” (2002, p.78)

A avaliação é expressa de forma formal, que é representada pelas provas, testes, notas, que são visíveis e analisados objetivamente, porém ela possui uma outra dimensão que é informal. Valendo-me de estudos de Freitas (2002), Bertagna (2001) Perrenoud, (1999) Enguita (1989) Pinto (1994) pretendo clarear a dimensão de avaliação informal, que perpassa a avaliação formal e acaba sendo decisiva no processo de exclusão e fracasso gerado pela escola.

A avaliação informal se constitui em um poderoso instrumento, permeado pela variável subjetiva, em que o professor consciente ou inconscientemente se vale para avaliar, ou seja, são julgamentos, rótulos, que acabam sendo confirmados no parecer final sobre o aluno. O professor ao olhar para a criança ou adolescente com quem trabalha está olhando para si mesmo, revive-se através do outro e também transfere para este outro um ideal de aluno. Neste sentido, a avaliação informal vai impregnando a vida do aluno e com o tempo ele passa a assumir os conceitos, rótulos e julgamentos que são feitos a ele.

Para Ana Lucia Pinto a avaliação informal se constitui

(...) entre a fase em que o professor corrige os trabalhos e a conversão para a nota ou conceito correspondentes (...) nas decisões sobre o desempenho do aluno é que podem existir manipulação conscientes ou inconscientes, visíveis ou invisíveis, que fazem parte do processo de ensino. Esta avaliação informal é constituída ao longo da vivência escolar e podem ser influenciadas por diversos fatores como: pressão dos pais, pressão dos professores, das séries seguintes, disciplinas etc. (...) também indica que pode existir algo implícito no desenvolvimento das práticas pedagógicas (ritual pedagógico). (1994, p.15-16)

Bertagna, na sua tese de doutorado, analisou estas duas dimensões da avaliação e fez um questionamento para o contexto pesquisado, uma escola organizada em ciclos com uma proposta de progressão continuada, onde a “avaliação formal é destituída de uma aparente função de controle e classificação (...) Como assegurar que os valores implícitos na prática pedagógica e na avaliação informal, não se estabeleçam e acabem garantindo a seletividade do sistema escolar?” (2001, p.49)

Neste sentido, pensar a progressão continuada ou parcial, mesmo em um regime seriado, segundo Freitas “a questão que já se pode levantar é se a retirada da nota formal para permitir a progressão continuada do aluno afeta as ações do professor e do aluno no plano informal da sala de aula” (2002, p.314), já que para o mesmo autor quando o aluno é reprovado formalmente pela nota já foi reprovado anteriormente no plano informal, no nível de juízo e representações do professor.

A avaliação formal foi alterada com a progressão e a sua informalidade passa a atuar de forma mais intensa, pois “(...) a avaliação é, de fato, um mecanismo onipresente

na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal e informalmente.” (ENGUITA, 1989, p. 203), esta questão se reflete na relação professor /aluno que até então via na nota a confirmação do seu poder.

Na progressão parcial, a formalidade da nota é mantida, porém o aluno pode avançar de série mesmo tendo sido reprovado em duas disciplinas. Considerando esta questão, Freitas(2002), afirma que a avaliação informal estaria contribuindo para a exclusão subjetiva, onde o aluno não reprova formalmente, é promovido na série, permanece na escola mesmo sem atingir os níveis mínimos de aprendizagem. Neste contexto, a escola é desresponsabilizada e o aluno é tido como o dono da sua aprendizagem e, em caso de reprovação, será o único responsável, cabendo ao professor “propiciar oportunidades de aprendizagem e reforço para o aluno em caso de necessidade – uma espécie de “Teoria da focalização” na escola.” (idem , 2002, p.318)

Bertagna (2001) discute a relação das desigualdades sociais às desigualdades na avaliação baseada nos conceitos de Bordieu, ficando evidenciado que a avaliação estaria contribuindo para a manutenção e conservação social e conclui que as desigualdades culturais e a superseleção acabam por influenciar no sucesso/fracasso do aluno. Para a autora

(...) a descrição desta lógica do processo de internalização, ao final do qual as oportunidades objetivas se transformam em esperanças e desesperanças objetivas, representa o “ethos de classe”, a atitude com relação ao futuro que é interiorizada ou se impõe possivelmente através dos sucessos/fracassos de uma classe; exemplificando: um sujeito de origem social baixa que sempre malogra mais derrotas que sucesso, com o tempo tende a desejar um futuro compatível com sua realidade objetiva, rejeitando ou refutando outras possibilidades e portanto, alimentando poucas esperanças de êxito ou ascensão social. (idem, p.10)

Reforçando a citação anterior, Perrenoud afirma que mesmo em um ensino na coletividade como habitualmente é desenvolvido nas escolas, onde aparentemente se ensina igual para todos “(...) não se considera a distância desigual à partida, o que faz com que se encontre também à chegada” (1986, p.57), sendo que, mesmo que de forma sutil, as diferenciações de tratamento existem e acabam se expressando na avaliação informal, “através de gestos, atos e falas dos professores sobre os alunos que acabam, de certa

maneira, reforçando as diferenças, primeiramente no âmbito da sala de aula, depois na escola.”(PERRENOUD, 2002, p.21)

Ressignificar a avaliação e compreendê-la como mecanismo de transformação, de luta, e não apenas como mantenedora desta situação faz-se necessário. A avaliação que valoriza o sujeito, no seu processo de construção de conhecimentos, é permeada pelo diálogo e não estruturada simplesmente por momentos com meras comunicações inquestionáveis, que acabam servindo como instrumentos de manutenção e controle da ordem sócio econômica vigente.

3. A PESQUISA

A implantação da progressão e a sua prática diária têm se constituído em uma temática instigante para mim. Provoca-me questionamentos e conseqüentemente me impulsionam para a busca da compreensão dimensional deste fenômeno nas práticas escolares.

A reconstituição e compreensão do processo da progressão escolar, parcial ou continuada dos alunos se constituiu em uma pesquisa de inspiração etnográfica. Como um Estudo de Caso, busquei entender a sua totalidade, com atenção às suas inter-relações no contexto, visando a compreensão do todo. Acredito que o fenômeno da progressão é “um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (André, 1995, p.41) e, como tal, importante e necessário ser pesquisado especialmente por seu caráter inédito e, por isto mesmo, carente de reflexões sobre esta nova realidade.

A progressão continuada (de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental), ou parcial (para os alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do 1º e 2º ano do Ensino Médio) implantada em um regime escolar seriado, desde o ano de 2002, teoricamente objetiva além da redução dos índices de evasão e repetência, a garantia do fluxo do alunado na Educação Básica, a necessidade do respeito à individualidade no processo de construção de conhecimentos. Este contexto me impulsionou a investigar qual o impacto desta possibilidade legal, contemplada na Lei 9394/96 e normatizada pelo Parecer do CEE nº. 740/99, na prática pedagógica dos professores.

Lembrando que a seriação e a progressão têm lógicas estruturantes contraditórias, ou seja, a organização curricular em série pressupõe a uniformidade a homogeneidade e a progressão, ao contrário, destaca a necessidade do respeito às individualidades, aos tempos e ritmos diferenciados dos educandos, e é nesta relação conflituosa que pretendi investigar que possibilidades possam ter emergido das práticas docentes no sentido de acomodar estas duas realidades.

Considerando este contexto, procurei identificar mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos docentes, vislumbrando possibilidades no sentido de caminhos para uma práxis pedagógica, a partir da implantação da Progressão, e investigar se a progressão promove a inclusão, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na escola com os alunos aprovados em progressão continuada ou parcial;

A Progressão, como dito anteriormente, traz no seu bojo os princípios da educação inclusiva e como tal se identifica com o paradigma da avaliação formativa, ou seja, objetiva promover o educando, assegurando uma passagem pela educação escolarizada de maneira construtiva onde a aprendizagem seja garantida, se assim não for, estará promovendo a exclusão. Por isto, se a postura pedagógica do professor for, autoritária e não considerar o processo de aprendizagem, o interesse e as condições pessoais e contextuais dos educandos, a progressão passa a sinalizar a necessidade de uma ruptura com esta concepção.

3.1 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede Estadual de Educação do município Giruá, região Noroeste do Rio Grande do Sul, contando atualmente com 1004 alunos, oferece Ensino Fundamental e Médio, Curso Normal e um pós-médio chamado Turma de Aproveitamento de Estudos, ambos habilitam para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, com ênfase em Educação Especial.

A escola conta atualmente com 61 professores, 12 funcionários e recebe alunos oriundos de todas as localidades do município, tanto da zona urbana como da zona rural. É a única escola pública que oferece Ensino Médio sendo que a grande maioria do alunado pertence a este nível de ensino. Possui uma boa estrutura física, espaços amplos, laboratórios de ciência, informática, biblioteca, ginásio poliesportivo, quadra de esportes,

refeitório e salas de aula com turmas formadas, em média, por 35 alunos no início do ano, reduzindo consideravelmente o número com o passar dos meses de aula, ocasionado pela evasão dos alunos, principalmente no Ensino Médio noturno.

Para visualizarmos melhor o fenômeno da progressão continuada e parcial na escola, elaborei quadros demonstrativos, através de informações, retirados dos censos escolares dos anos de 2003, 2004, 2005, arquivados na secretaria da escola, com exceção no ano de 2006 que foram retirados das atas finais das turmas uma vez que o censo deste ano não havia sido realizado.

Tabela 1. Alunos aprovados em Progressão Continuada.

Ano	Ensino Fundamental(1ª a 4ª série)	Matricula real	Percentual de alunos aprovados em progressão continuada
2003	21 alunos	93 alunos	22,5%
2004	20 alunos	104 alunos	18,2%
2005	12 alunos	86 alunos	13,9%
2006	05 alunos	74 alunos	6,7%

Tabela 2. Alunos aprovados em Progressão Parcial

Ano	Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	Ensino Médio	Matricula Real	Percentual de alunos aprovados em progressão parcial
2003	35 alunos	61 alunos	960 alunos	10%
2004	34 alunos	113 alunos	1072 alunos	10,4%
2005	43 alunos	136 alunos	1 390 alunos	9,5%
2006	40 alunos	103 alunos	930 alunos	15,3%

Ao analisar estes dados fica evidente que os índices são significativos e ao mesmo tempo faz concluir que estes índices representariam um acréscimo considerável no percentual de reprovação que no ano de 2005 foi de 25% e no ano de 2006 foi de 27%.

Outra constatação é a de que o percentual de alunos em progressão continuada (tabela 1) decaiu consideravelmente com o passar dos anos, em contrapartida o percentual de alunos que se utilizam ou se utilizaram da progressão parcial (tabela 2) aumentou em

aproximadamente 5%. Estes dados podem ser elucidados ao considerarmos que o professor que atua nos anos iniciais é unidocente, portanto todo o processo avaliativo da sala de aula está sob sua responsabilidade, não o divide com os demais colegas e pode optar entre deixar o aluno avançar em progressão continuada, se estiver com algumas dificuldades, ou reprova-lo. A reprovação é aceita desde que acompanhada por um parecer do professor justificando-a e assinado pela família do aluno. No início do processo de implantação da progressão não se tinha este entendimento, pois a progressão continuada era entendida como promoção automática, não sendo possível a reprovação, o que não aconteceu com a progressão parcial.

Participaram da investigação 19 pessoas, dentre elas: dez (10) professores que atuam na escola, sendo que os critérios de escolha foram terem vivenciado o processo da implantação da progressão, ou seja, estarem atuando na escola desde o ano de 2002 e, atualmente, estarem trabalhando com alunos aprovados em progressão parcial ou continuada. Entrevistei um (1) professor do Currículo por Atividades; seis (6) professores que atuam no Ensino Médio nas disciplinas de Literatura, História, Química, Matemática, Língua Portuguesa, Física/ Biologia; três (3) professores que atuam no Ensino Fundamental, nas disciplinas de Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Saliente-se que o professor que leciona Ciências no Ensino Fundamental também trabalha com Biologia no Ensino Médio.

Representando o segmento alunos participaram da pesquisa oito (8) alunos, sendo que dois (2) estão matriculados no Fundamental e seis (6) no Ensino Médio. Dos alunos do Ensino Fundamental uma (1) se utilizou da progressão uma vez, na disciplina de Matemática na 7ª série e teve uma experiência de reprovação na 5ª série; a outra se beneficiou da progressão duas vezes, na 6ª série aprovou com progressão em Geografia e na 7ª aprovou com progressão em Ciências. Dos alunos entrevistados que estão matriculados no Ensino Médio, dois (2) nunca se utilizaram da progressão, porém estudam com colegas que aprovaram com progressão; dois (2) estão em progressão atualmente e dois (2) não estão em progressão no momento, mas já a utilizaram em anos anteriores.

Também participou da pesquisa uma representante da Coordenadoria Regional de Educação (17ª CRE), situada no município vizinho de Santa Rosa, uma vez que a coordenação da implementação da progressão na escola e orientações, após a sua implantação, advinham deste órgão.

Como instrumento para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas. Optou-se por esta porque, segundo Trivinõs, a entrevista semi-estruturada

“ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (1987, p.146).

Além das entrevistas semi-estruturadas, também fizeram parte dos instrumentos de coleta a análise documental. Para isto utilizei: o Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica, Planos de Estudo, Pareceres dos alunos aprovados em Progressão redigidos pelos professores e análise dos Diários de Classe com os registros sobre como o trabalho da progressão é desenvolvido no dia a dia da sala de aula.

O objetivo da análise documental é para Bardin “a representação condensada da informação para consulta e armazenagem” (1977,p.46). A utilização da análise documental me auxiliou no sentido de perceber a coerência entre o que está previsto nos documentos legais, o registro das práticas desenvolvidas sobre a progressão e os depoimentos dos professores e alunos, fazendo uma triangulação destas informações o que me possibilitou uma gama maior de informações e uma visão mais consistente e fidedigna da realidade.

Outro recurso metodológico utilizado foi o da memória, que segundo Benincá “é a primeira tentativa de leitura reflexiva do professor sobre a sua prática. È um momento de desvelamento da consciência prática que requer a solitude” (1998, p.143). Optei por esta modalidade, não no sentido de resgatar memórias do grupo em relação ao processo de implantação e implementação da progressão, mas as minhas próprias, uma vez que, estou inserida na escola pesquisada.

Muitas memórias vieram à tona, especialmente durante a elaboração do projeto de pesquisa e no período da realização e análise do conteúdo das entrevistas, creio que por estar visceralmente envolvida com esta problemática. Benincá discute a memória como elemento formativo no contexto da pesquisa, salientando o registro como “documento de um momento de nossa vida; carrega consigo sentimentos e reações frente a situações experimentais” (2002, p.122). Estes registros foram sendo feitos no “diário de campo” no qual constam relatos de situações significativas vivenciadas na escola e que auxiliaram na compreensão contextualizada da temática pesquisada.

O registro foi importante na medida em que este me possibilitou repensar fatos, rever percepções sobre o contexto da progressão, em momentos formais e informais na escola, pois “ o registro é como uma agulha que penetra em nós em profundidade; pode surpreender-nos em nossa intimidade e revelar elementos significativos ainda não percebidos em nosso cotidiano (...)” (BENINCÁ. 2002, p.122). Ainda segundo o autor, a memória “é um procedimento metodológico que se manifesta, por excelência, o processo

de nossa formação, seja pela reprodução de formas de ser e pensar em nós dominantes seja como expressão da dinâmica conscientizadora, crítica e transformadora que vivenciamos” (idem, p.137)

O método de compreensão das informações advindas das entrevistas foi através da análise de conteúdo. Para Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a "discursos" extremamente diversificados. Seu objetivo consiste na manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (1977,p.46), ou seja, me possibilitou uma leitura mais aprofundada indo além da leitura normal, ultrapassando os significados manifestos para uma maior compreensão do fenômeno da progressão.

A seleção dos professores para serem entrevistadas foi organizada junto à secretaria da escola, após receber o quadro docente da pessoa responsável pela parte de pessoal, onde constava a área de atuação de cada professor e o tempo em que estavam lotados na escola. A seleção dos alunos foi organizada a partir da listagem de matrículas no ano de 2007 na escola, para isso foi utilizado o programa de informática da secretaria, onde se consultou a vida escolar dos alunos, seguindo os critérios de escolha citados anteriormente. Todas estas informações me foram facilitadas pelo fato de ser professora da escola e também responsável pela documentação dos alunos que é expedida pela secretaria.

A receptividade por parte dos professores, no momento em que foram comunicados que haviam sido selecionados para participar da pesquisa, que seriam entrevistados e cujas entrevistas seriam gravadas, provocou reações diferentes: preocupação por parte de alguns, ansiedade e/ou satisfação por parte de outros. Estas reações foram percebidas, pois alguns professores queriam saber a minha opinião antes da entrevistas e alguns demonstraram preocupação, que pelo fato de não concordar com a progressão, poderiam prejudicar o trabalho e ainda outros davam a impressão de encontrar nesta entrevista um espaço de “desabafo” para sua indignação e ou descontentamento em relação a progressão.

Expliquei que não iria me posicionar para não influenciar nas entrevistas e que a sinceridade era essencial para a realização da pesquisa. Percebi que o grupo me via como alguém que defende a progressão, neste aspecto procurei clarear os objetivos da pesquisa, porém todos concordaram e colaboraram no sentido de organizarmos os horários para a realização das mesmas. Todas as entrevistas foram efetivadas durante o mês de abril de 2007.

As entrevistas com os professores foram realizadas na escola em horários em que não estavam com aulas, com exceção de duas professoras, sendo que uma delas veio até a minha casa e outra fui eu que eu me dirigi até sua residência para a efetivação da entrevista.

Meu primeiro contato com os alunos selecionados surpreendeu-me pela receptividade e alegria em participar, davam a impressão de estar orgulhosos por terem sido escolhidos. Encararam com seriedade as entrevistas, foram pontuais na devolução do termo de livre consentimento e esclarecimento que os familiares ou responsáveis teriam que assinar, pois somente dois (2) alunos têm a maioria.

Em relação à representante da CRE, a disponibilidade foi percebida uma vez que a pessoa a ser entrevistada encontrava-se em férias e ela retornou a coordenadoria para que eu pudesse realizar a entrevista.

3.2 A Prática da Progressão na Escola

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, ou seja, as falas dos professores, alunos e da representante da CRE, os pareceres dos alunos aprovados em progressão e os registros do trabalho desenvolvido com os alunos que estão em progressão contidos nos diários de classe dos professores, a legislação pertinente, bem como o Projeto Pedagógico da escola, o Regimento Escolar e os Planos de Estudos, pretendi desvelar a prática da progressão na escola pesquisada. Inicialmente considerei as seguintes categorias de análise: a prática pedagógica, a avaliação e a inclusão, porém, à medida que a análise do material coletado foi prosseguindo, outras sub-categorias foram sendo percebidas. Na categoria da prática pedagógica, emergiram a dificuldade de implantação e o teor político que envolve a questão, uma vez que a progressão foi instituída via decreto, não acolhida como uma proposição da escola.

3.3 A Prática Pedagógica

Um dos muitos questionamentos que perpassam o trabalho realizado em relação à progressão, e que me moveu a realizar esta pesquisa foi o de compreender qual o impacto no trabalho pedagógico dos professores, o que havia modificado nos seus fazeres e saberes, que construções e/ou desconstruções foram geradas pelo grupo de professores, com o fenômeno da progressão.

As entrevistas me possibilitaram constatar que progressão não alterou a dinâmica do trabalho dos professores. O que se evidenciou nos depoimentos foi a adequação à realidade da progressão, com um acréscimo na organização do trabalho pedagógico dos professores, de trabalhos extraclasse, não adotando o que Perrenoud chama de pedagogias ativas e diferenciadas, ou seja, o que continua a ser feito é uma mera transposição didática, que para o autor tem um alto preço do ponto de vista pedagógico. “Eles tornam difícil qualquer diferenciação do ensino: os alunos devem progredir no mesmo ritmo, e passa-se para o capítulo seguinte quando uma proporção “decente” da turma parece ter adquirido o essencial das noções e habilidades.” (1999, p.71)

Quando questionei sobre o que havia mudado na prática pedagógica, a partir da implantação da progressão, tanto os professores quanto os alunos afirmaram que a prática no dia a dia da sala de aula não foi alterada.

“Não dá para perceber muita mudança, só no sentido de dar estes trabalhinhos, trabalho extra pra este aluno em progressão. Porque só foi feito isto, porque ali durante a aula, no dia a dia não houve mudança.”(Professor “ E ” do E.M.⁶)

“Dá pra dizer que não mudou nada, porque é bem como eu te disse, eu vou largar o conteúdo, deixar de lado por causa deste aluno? Quem vai estar em prejuízo? O outro que passou. Então não tem como eu resolver eu acho que não tem.” (Professor “F” do E.M)

A justificativa para manter inalterada a prática pedagógica está pautada pelo apego ao conteúdo programático e uma preocupação centrada no aluno que não apresenta dificuldades, para que este não se prejudique, mas não se torna um desafio pensar alternativas de trabalho para aqueles com dificuldades, no caso os alunos em progressão. A reflexão sobre as práticas pedagógicas não parece ter sido assumida pela escola, que

⁶ E.M. leia-se Ensino Médio

segundo Freire (1987) é a única possibilidade de transformação da realidade, ou seja, opção por uma educação emancipatória, ficando evidente que a diversidade não é trabalhada.

“Eu sempre procuro ver com eles, revisar o que eles têm que aprender, eu revisei, revisei assim oralmente, foi o que eu fiz. Eu vejo assim que não adianta nem revisar porque eles estão perdidos, por exemplo a matemática eles estão lá na frente e aí nem adianta revisar porque eles não têm base .”(Professora “H” do E.M)

A dificuldade de implementar mudanças no fazer pedagógico é claramente assumida pelos professores, denunciando a inexistência de um trabalho com metodologias diferenciadas, práticas tradicionais são mantidas pela falta de reflexão sistemática e consistente do trabalho docente, sendo que os professores repetem na sua prática o que receberam na sua formação, que Tardif chama de “imersão formativa.”(2003, p.20)

Os alunos entrevistados também afirmaram não perceber mudanças na prática dos professores, mas ao mesmo tempo não questionam o porquê da prática docente não ter mudado diante deste contexto novo que é a progressão.

“Não, eu acho que em relação ao trabalho do professor não, tipo passar a matéria continua a mesma. Eu acho que o que mudou foi o interesse do aluno em tentar passar com 60, no caso, o professor eu acho que continua dando sua matéria normal , ensinando como tem que ser explicando, tirando as dúvidas. Eu acho que quem tem de buscar foi o aluno por causa da progressão.” (Aluno do E.M – 16 anos)

Na fala deste aluno está explícita a desresponsabilização do professor pelo ensino do aluno, quando ele afirma que quem tem que buscar é o aluno que está em progressão, como se a sua aprendizagem dependesse exclusivamente dele, não da mediação do professor, cabendo a ele somente esclarecer dúvidas. Este posicionamento ilustra a ideologia do “ esforço pessoal” (FREITAS, 2002,p.309), que responsabiliza o educando pelo seu fracasso.

“Não. Simplesmente dão a matéria do ano atual e não recuperou a matéria do passado, normalmente como se não tivesse ninguém em progressão.” (Aluno do E.M - 16 anos)

“Não, pior que não, trabalha do mesmo jeito.” (Aluno do E.M - 16 anos)

“Eles continuam dando aula do mesmo jeito.” (Aluno do E.M – 18 anos)

“Acho que eles continuam trabalhando da mesma forma, no meu ponto de vista só dão um trabalho a mais.” (Aluna do E. Médio – 25 anos)

Os alunos foram unânimes em afirmar que o trabalho do professor não mudou e que a progressão se traduz na realização de um trabalho extraclasse.

A fala a seguir registra que existe a “suspeita” de que no atual ano letivo esta ocorrendo uma preocupação em retomar os conteúdos das séries anteriores, mas não houve um esclarecimento por parte dos professores aos alunos de explicitar a intenção de fazer uma retomada de conteúdos para beneficiar os alunos em progressão.

“ (...) assim agora, este ano está acontecendo bastante, nós, em Química, como a gente já está quase no final do trimestre, ela não avaliou nem um ponto, nada, ela tá revisando todo o conteúdo do ano passado, tem dois colegas que estão em progressão, não sei se seria por causa disto, mas bastante professores estão começando bem de trás.” (Aluno do E.M. – 16 anos)

Considerando que a prática pedagógica não é neutra, sempre tem uma intencionalidade e, quando não refletida, baseia-se no senso comum, distanciando-se de uma práxis pedagógica, enquanto prática refletida e possibilitadora da transformação da prática docente. Percebe-se que o trabalho dos professores baseia-se em ações rotineiras, que mesmo geradora de um certo desconforto, acabaram não sendo propulsora de mudanças no sentido de encontrar formas plurais de trabalho e uma acolhida à diversidade.

Para Benincá, a prática pedagógica pautada no senso comum torna-se uma mera ação técnica instrumental, rotinizada e inquestionável.

A praticidade do senso comum, construído em cotidianos culturais próprios dos educadores, mostrava que suas práticas eram consideradas por eles como verdadeiras. Os educandos, por sua vez, também tinham certeza que aquelas práticas eram adequadas aos diversos ambientes que freqüentavam, razão pela qual também seriam válidas para eles, verdadeiras. (2002, p.87)

As retomadas de conteúdos de forma coletiva, na maioria das vezes, quando acontece, foi elencada como forma de trabalho para os alunos em progressão, que na prática atinge todos os alunos para que a uniformidade do trabalho não fosse alterada uma vez que existe uma preocupação dos professores em não prejudicar os que estão com um bom desenvolvimento durante as aulas.

Essa uniformidade também é evidenciada, inclusive nos pareceres redigidos pelos professores, pois ao final do ano letivo, os alunos aprovados em progressão, na mesma disciplina, receberam pareceres idênticos que se constituem em um rol de conteúdos trabalhados durante o ano, não especificando o que de cada conteúdo não foi aprendido.

“(...) interessante que se você for analisar o parecer praticamente todos têm a mesma deficiência . Na realidade é meio padrão .Eu acho meio difícil que dez alunos , os dez não atingiram objetivos exatamente iguais , entende é isto que eu digo a gente não está na verdade dando um atendimento individualizado para esta questão da progressão, começando pela descrição do parecer.Tu escreve lá não atingiu tal objetivo, tal e tal coisa meio generalizado e pronto.Você passa porque são tantos alunos que estão passando por progressão é tanta ficha pra preencher do parecer então daí você acaba meio que levando de qualquer jeito, empurrado com a barriga , né e pronto.” (Professora do “ B” do E.M)

A dificuldade de um trabalho diferenciado, de uma pedagogia ativa como nomeia Perrenoud (1999), onde a prática pedagógica esteja pautada em ações cooperativas, solidárias, onde existem trocas entre os pares, com trabalhos em grupos onde o saber não esteja centrado exclusivamente na pessoa do professor, acaba não se concretizando na prática da sala de aula.

Para que esta pedagogia diferenciada possa ser implementada, faz-se necessário pensar a aula numa perspectiva crítica (Rays, 2002), ou seja, um momento pedagógico, político, científico e sociocultural de aprendizagem envolvendo o educador e o educando, confrontando a realidade e fazendo a reconstrução crítica do saber. Tarefa complexa e só possível se houver reflexão acerca de que saberes são necessários para uma práxis emancipatória. Para Tardif (2003), os saberes dos professores são sociais, mas, ao mesmo tempo, têm uma dimensão individual, que justifica a necessidade de estudá-los para que possam possibilitar as trocas entre os pares, objetivando dar sustentação ao grupo de professores para que mudanças pudessem ser efetivadas..

Os professores reconhecem a necessidade de um trabalho diferenciado, porém se colocam como impotentes para operacionalizá-lo, admitem que em algumas disciplinas especialmente as que envolvem cálculos, sem a presença e trabalho efetivo do professor a aprendizagem não acontece, mesmo assim ocorre uma resignação por parte dos mesmos e também dos alunos que recorrem a ajudas externas para a realização dos trabalhos.

“Olha, assim na ciência exata, eu vejo que é mais difícil, você retomar. Agora, já na Biologia , se for no caso que eu trabalho também eu vejo que é mais fácil porque tu

orienta o aluno a fazer uma pesquisa e ele vai dar conta desta pesquisa, né . Ele vai ter algumas dúvidas é claro, mas vai dar conta , agora se é no cálculo ele tem que ter um acompanhamento propriamente com o professor, não vai conseguir sanar sem o professor, sem a presença do professor.” (Professora “J” do E. F.)

Apesar de afirmar que a presença do professor é indispensável para que a aprendizagem possa se concretizar, ao aluno não é garantido este direito, não diria que pela falta de disponibilidade do professor, mas pela própria estrutura e condições de trabalho do professor..

Mesmo no trabalho com os alunos do currículo por atividade, onde o trabalho é unidocente, a dificuldade de organizar o trabalho pedagógico diferenciado para as diferentes realidades e níveis de aprendizagem dentro do contexto de uma sala de aula, que não se pautem na comparação, desejando a homogeneidade, fica evidenciado.

“(...) além do trabalho deste ano, tive que retomar o trabalho que ele não tinha conseguido, as dificuldades dele, daí ter que fazer trabalhos diferenciados com eles. A princípio, depois aos pouquinhos você vai tentando fazer com que eles acompanhem. Só que neste sentido as dificuldades são maiores do que aqueles que já vieram bem. A maior dificuldade mesmo é o acompanhamento. Porque nas atividades diferenciadas eles demoram mais tempo para fazer.” (Professor “I” do E.F.)

Vygotsky (1999) quando explicita na sua teoria a relação da aprendizagem e do desenvolvimento, sendo que o primeiro precede o segundo, e contempla a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), fica claro que em uma sala de aula existem zonas de desenvolvimento proximal variadas e que apostar na capacidade do professor de centrar toda a condução do trabalho pedagógico, na sua pessoa, é uma tarefa impossível, quando se pretende contemplar a diversidade. Por isso a necessidade de uma ruptura com a concepção tradicional de ensinar e de aprender.

A aprendizagem não é um processo passivo, é fruto de interações entre o sujeito e o objeto “(...) porque os conceitos não-espontâneos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança” (VYGOTSKY, 1987,p.74), cabendo ao professor organizar o trabalho pedagógico de forma que o processo de ensino e aprendizagem propicie interações significativas não somente com os professores, mas também com seus pares mais experientes para que atividades psicológicas superiores possam ser desenvolvidas.

No contexto em que a progressão foi implantada, onde a lógica da organização curricular seriada se estrutura na fragmentação do currículo, na padronização, na

uniformidade, do ensino centrado no professor, na competitividade e na individualidade, ou seja, segue o modelo imposto pela sociedade extremamente competitiva, individualista e excludente.

O Parecer do CEED 740/99 reconhece esta realidade

O que norteia a seriação é a lógica temporal. Lógica esta que trabalha com tempos pré-definidos para o domínio de tudo o que foi previsto aprender naquele ano letivo. Aqueles que não apresentam este domínio, mesmo que em uma única disciplina, terão que repetir todo o processo, chegando alguns deles no ano seguinte a serem reprovados em disciplinas que no ano anterior haviam sido aprovados (...) (Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação Parecer nº. 740/99, p. 8)

A progressão está pautada em outra lógica estruturante e não está em conformidade com o princípio da seriação citado acima, porém para que ocorra de fato um rompimento com este modelo, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado, onde as atividades propostas apostem na cooperação entre todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento, onde a mediação exercida pelo outro, através de signos e instrumentos, garanta aprendizagem ao tempo e ritmo de cada um.

“Quanto a minha prática pedagógica, a progressão não mudou porque antes da nossa escola implantar a progressão eu já vinha de uma formação progressista e inclusiva(...). Quanto ao trabalho pedagógico de diversificar, valorizar ou de metodologia de avaliação a progressão não mudou a minha prática (...)” (Professor “A” do E.M.)

O professor “A” ao ser questionado sobre como realiza o trabalho com os alunos em progressão, mesmo afirmando que sua prática é progressista e inclusiva ao relatar seu trabalho com os alunos em progressão, admite apenas uma retomada coletiva, não propondo atividades diferenciadas e ou cooperativas, refletindo um ensino ainda muito centrado no professor.

“Sim faço uma retomada, mas é feita com a turma inteira. (...) com certeza tem a revisão do conteúdo, para todos inclusive os que estão em APP(...)” (Professor “A” do E. M.)

As práticas pedagógicas não modificadas e a “negação” da progressão podem estar vinculadas à incompreensão do seu real significado, ou pelo menos o que teoricamente a justifica, que acabaram por acarretar dificuldades na sua implantação.

“(...) não houve compreensão do professor quando da implantação dela. O professor não percebeu, não sei se a falha foi do sistema, ou por onde está enfim, mas o professor não teve a compreensão exata do que significava a progressão, então ele não mudou a prática dele.” (Representante CRE⁷)

Mediante o exposto, está evidenciado que as práticas pedagógicas se mantêm praticamente inalteradas. Isso me faz questionar: Como a progressão poderia propiciar mudanças e ser realmente assumida e trabalhada pelo grupo de professores da escola, se nem ao menos foi compreendida? Ninguém assume e investe naquilo que desconhece.

3.3.1 Dificuldades de implantação

A progressão continuada ou parcial dos alunos foi regimentada sem uma compreensão clara do que isto significaria no dia a dia da escola, que dimensão tomaria tal fenômeno e no que implicaria principalmente na prática de sala de aula dos professores e nas relações entre estes com seus alunos e também com suas famílias.

“(...) e as escolas foram incentivadas para que cumprissem o que prevê a LDB prevê e colocasse nos textos dos seus regimentos, e as escolas colocaram, mas colocaram sem uma compreensão muito bem definida, eu diria muita pouca compreensão a respeito. E aí houve, a partir deste momento, muito transtorno, muito problema, porque as escolas tinham regimentado, tinha que cumprir e não sabiam exatamente o que era isto. Então eu diria que foi este o grande problema que houve com a progressão aqui, pelo menos na nossa região, eu diria que acho que no estado inteiro, arriscaria dizer que no estado inteiro.” (Representante CRE)

A não compreensão do que significa especialmente a progressão continuada, que inicialmente foi confundida com promoção automática foi um dos aspectos apontados como causador de grande parte dos problemas enfrentados pela escola, uma vez que os alunos progrediam de série sem o mínimo de conhecimento. A progressão continuada passou a ser entendida como inexistência de reprovação. No caso da escola pesquisada foi

⁷ Coordenadoria Regional de Educação (CRE)

o que aconteceu e pode ser visualizado na tabela 1(um) que reflete esta realidade. E a medida que as orientações foram se modificando, o número de alunos em progressão continuada diminuiu gradativamente.

Demo, (2004) ao associar o “dar aula” com o cuidado com a aprendizagem, faz um alerta, quando afirma que “dar aula” não significa que se está cuidando da aprendizagem. Os professores repassam conteúdos, aplicam provas, mas não se preocupam com a aprendizagem. Para o autor, a centralidade do trabalho do professor está em fazer com que o aluno aprenda, a escola precisa garantir aprendizagem e faz uma crítica à progressão continuada, que na prática o que acontece é a progressão automática. “Ao mesmo tempo, instalou-se a progressão automática, em vez da progressão continuada, através da qual o cuidado com a aprendizagem se tornou ocioso, já que todos são empurrados para frente de qualquer maneira.” (2004, p.14)

A progressão continuada é possibilitada aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Na minuta de estudos que acompanha o parecer 740/99 do Conselho Estadual Educação, faz referência ao objetivo que não é simplesmente o da promoção, mas chama atenção para o compromisso da escola como um todo, dos registros sistemáticos e do contato permanente com a família.

“(...) por causa das diferenças dos alunos, pela individualidade deles tem aqueles que você dando um suporte eles vão andando apesar de estar em progressão, daí tem aqueles que não, eles ficam assim meio dependentes, também depende da família, porque quando o aluno está em progressão agente já diz para os pais seu filho precisa melhorar nisto, nisto, nisto, né, para que os pais estejam cientes que é importante eles darem um acompanhamento (Professor “I” do E.F.)

Dentre as dificuldades na implantação da progressão, até o momento, enfocamos a progressão continuada que inicialmente se confundiu com a progressão automática. Porém, no currículo por disciplinas, onde a progressão parcial foi implantada, as dificuldades de entendimento não foram menos intensas. A falta de compreensão atingiu a todos, principalmente no que se refere aos princípios norteadores da progressão, os quais exigem que se façam alterações profundas na prática pedagógica.

“Eu penso que à medida que a gente compreenda, eu tô achando que isto está muito demorado, mas na medida em que a gente compreenda melhor o que é progressão, que sentido tem, que metodologia usar, que práticas mais atualizadas o professor tem que se apropriar, que a gente seja um pouco mais coerente com o discurso. Saia do discurso e venha para a prática, aí eu acho que vai melhorar a educação como um todo, mas

fundamentalmente a mudança é a coerência entre teoria e a prática.” (Representante CRE)

Esta fala me remete a questionar sobre as reformas educacionais que, na maioria das vezes, são impostas verticalmente, ou seja, quem vai implementá-las não tem participação na sua gestão e, neste sentido, é perfeitamente compreensível que os resultados sejam desastrosos, como é o caso da progressão, que em nome do respeito ao processo de cada um de aprender parece estar gerando não a promoção do aluno, mas acentuando a exclusão. É importante salientar que não somente a exclusão do aluno em progressão mas de todo aquele que estiver com quaisquer dificuldades para o acompanhamento normal das aulas na apreensão dos conteúdos.

Fica o questionamento, como mudar, ou melhor, por que mudar uma prática para garantir algo que até os dias de hoje não se compreende e não se acredita, neste caso a progressão? Pois para Vasconcellos “o educador não domina nem o processo, nem o produto do seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido da sua atividade” (1993, p.17), configurando o que Marx chama de trabalho alienado.

“É por isto que eu acho que foi falho o início, porque o professor teve que regimentar sem ter compreendido o que era, sem ter compreendido outros aspectos da lei também. Porque o artigo 26 e 24 trouxeram muita novidade (...) são condições novas que a lei trouxe e que o professor enlouqueceu, ele não tinha compreensão, então é necessário, sim, trabalhar muito a formação porque se ele alterar sua prática muita coisa vai estar resolvida, entende? Aí nos vamos acertar questões de lei sem prejudicar os alunos.” (Representante CRE)

Os professores demonstram a não compreensão do que está contemplado nos pressupostos teóricos que embasam o trabalho com a progressão e têm ciência de que a prática com os alunos em progressão não garante a aprendizagem aos mesmos, o que me remete a aquela conhecida máxima que diz “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”. No trabalho com a progressão, este “faz de conta” aparece muito claramente uma vez que os professores só vêem possibilidades reais de aprendizagem se houver um trabalho extraclasse, desenvolvido em horário especial e com uma turma específica.

“A progressão hoje é uma mera forma deles irem para a série seguinte, seria uma possibilidade deles não reprovarem só que passam para a série seguinte e as deficiências não são supridas. Então se fechou os olhos e o aluno passa de ano assim como que num passe de mágica, no ano seguinte, na série seguinte ele conseguiu suprir todas as dúvidas

que tinha sem ter aula nenhuma. Dentro da escola que eu acho que ali deveria ser o local onde ele iria na verdade suprir suas carências em turno alternativo. Na verdade se percebe que isto tudo é um cineminha, aí os professores também não levam a sério, pelo menos a grande maioria porque você não consegue dar vasão a tua carga horária que é uma coisa louca, são tantos alunos, tantas turmas e horas aulas, ainda se preocupar com os da progressão, isto utópico.” (Professor “B” do E.M.)

A falta de comprometimento com a aprendizagem dos alunos, a desresponsabilização justificada pela incapacidade de promover a aprendizagem a todos, através de um agir pedagógico desafiador e diferenciado, é justificado pela carga horária máxima, pelo número de turmas e de alunos e por ter consciência de que o ensino centrado no professor não atinge a todos, não contempla a diversidade.

Vascocellos faz uma crítica às aulas expositivas, uma das metodologias mais usadas pelos professores que acabam por não exigir mais do aluno do que simplesmente prestar atenção e após devolver o que foi memorizado nas atividades avaliativas, pois as mesmas não oportunizam a construção/reconstrução de conhecimentos. Para o autor

Na aula expositiva, uma vez estruturada para o professor, o conhecimento é transmitido para o aluno, sem que haja a participação ativa do mesmo, já que o ritmo, a seqüência, a lógica, a linguagem, a complexidade, as relações, tudo enfim, é dado exteriormente pelo professor, cabendo ao aluno a tarefa de ouvir atento (...) não tem, portanto, condições de espaço-tempo, para debruçar-se sobre o objeto e atuar sobre ele (1993, p.78)

Percebi, pelas entrevistas, que a exposição do conteúdo pelo professor, as retomadas coletivas são as metodologia mais usuais, sendo assim realizar um trabalho com os alunos em progressão não encontra espaço e nem tempo, ou seja, são duas realidades paradoxais.

“(...) na série seguinte, no mesmo turno, no mesmo horário, isto não tem funcionado, porque ele não está conseguindo, nem sequer acompanhar a série normal, já apresentando dificuldade, como é que ele ainda vai suprir necessidades da série anterior?” (Professor “C” do E.F.)

Os rótulos, os descrédito em relação à capacidade do aluno, a preocupação centrada no cumprimento do programa, com a transmissão do conhecimento e não com assimilação crítica e participativa dos alunos no processo educativo, resultando em um processo de domesticação e não de libertação e propulsor de mudanças na realidade social.

Freire explicita o que acontece na prática em função da preocupação em não perder tempo, para que o programa de conteúdos seja vencido

Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isto requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude em um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre verbalistas. “Narrações cujo conteúdo ‘dado’ deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido.” (1986, p.53)

Seguir o programa é tido como o mais importante mesmo que não tenha atingido o objetivo maior da escola que é o de propiciar a construção do conhecimento. Onde está o compromisso da escola que para Vasconcelos é o de “garantir a apropriação significativa, crítica, criativa e duradoura, por parte dos educandos, do conhecimento fundamental acumulado pela humanidade, de tal forma que pudesse servir como instrumento de construção da cidadania e de transformação da realidade.” (1993, p.11)

“Eu não sei se a gente está lidando com esta progressão. Eu acho que ainda falta esclarecimento, talvez a gente ainda não tenha entendido bem o que é a progressão, porque a gente não está encontrando na verdade dificuldade depois no decorrer do ano letivo. Nós não temos dificuldades porque a gente também quase não retoma as dificuldades deles, a gente segue o outro programa e vai andando com o conteúdo então a gente não retoma aquilo que ficou na série anterior, né (...)Ninguém sabe como trabalhar isto então a gente não está bem preparado. Por enquanto o aluno vai passando uma coisa a gente retoma mas a nível da turma toda, agora, o específico do fulano, o nosso planejamento é padrão.” (Professor “E” do E.M.)

A dificuldade não é reconhecida, rotinizou-se à demanda que passou a emergir com a realidade da progressão dentro da escola. Não houve o que Benincá (2002) define como relação dialética entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, o professor, o aluno e o contexto, onde todos interferem um sobre o outro e todos se modificam, para que o agir pedagógico, enquanto ação refletida, relacione-se com a práxis pedagógica.

“A única maneira que teria era essa do turno inverso. Mas aí o professor viria em turno inverso e teria que ser pago para isto, ele não vai trabalhar de graça. Essas aulas que seriam oferecidas teriam que ocorrer dentro da carga horária do professor. (...) turno inverso, este é o sonho de todo professor Quer dizer vem o aluno para aquela disciplina e

tem alguém que vai ensinar, senão não adianta, é uma coisa só de papel (...).” (Professor “F” do E.M.)

“(...) importante é o apoio para estes alunos que ainda têm maiores dificuldades, ter alguém num turno inverso, não precisaria ser muito tempo, seria como forma de apoio para sanar aquelas dificuldades que ainda persistem daí seria mais fácil deles acompanhar, mais rápido eles iriam acompanhar a turma. Sabe, se eles tivessem este apoio, acho que aí sim a coisa ia funcionar.” (Professor “H” do E.F.)

Para Freitas, as políticas públicas neoliberais visam à minimização do estado repassando responsabilidades para os indivíduos e entidades não governamentais, o mesmo acontece com a escola que para o autor “(...) a escola, como local de preparação para as relações sociais, deve ensinar os alunos a serem donos da sua aprendizagem – cabendo a ela apenas proporcionar oportunidades de aprendizagem e de reforço para o aluno em caso de necessidade (...)” (2002, p.318) e ainda segundo o mesmo autor afirma que se o aluno não usufruir desta oportunidade será reprovado pela vida e a culpa será exclusivamente sua.

Enguita atribui ao sistema escolar a reprodução das desigualdades

A escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. (1989, p.193)

Esta mesma lógica também permeia o trabalho com os alunos em progressão, ou seja, eles precisam comprovar a aprendizagem, sem um trabalho pedagógico efetivo e consistente organizado pelo professor, mas através de uma busca pessoal, onde a função do professor se restringe ao reforço se necessário, então se o aluno não “aprender a aprender”, (FREITAS, 2002, p.318) terá fracassado e a escola terá cumprido a sua função, isto é, a de dar oportunidades.

De acordo com o explicitado nas falas do professor “F” e do professor “H”, outra pessoa, externa ao contexto da sala de aula regularmente estruturada, precisa fazer o trabalho de “recuperar” o que o aluno não aprendeu no ano anterior. Neste sentido, a

progressão continua a ser desenvolvida meramente através do encaminhamento de um trabalho extraclasse que deverá ser realizado pelo aluno.

Em relação ao trabalho paralelo explicitado na legislação houve dúvidas interpretações:

b) progressão parcial, permitindo ao aluno, no ensino fundamental e no ensino médio, ser promovido sem prejuízo da seqüência curricular, com atendimento específico paralelo à série que irá cursar, em componentes curriculares em que não obteve êxito. O tempo destinado, a metodologia e avaliação farão parte de um plano de trabalho elaborado pelo professor, considerando as aprendizagens já realizadas e as defasagens apresentadas pelo aluno. Trata-se, na verdade, de mecanismo análogo ao que a lei anterior denominava dependência. Pode-se imaginar que a escola poderá tirar possibilidade de tirar proveito da progressão continuada, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental e, a partir daí, no ensino médio, utilizar-se da progressão parcial. (RIO GRANDE DO SUL Parecer 740/99, p. 14)

Como não existe a possibilidade de trabalhar com os alunos em progressão em turno inverso, em primeiro lugar, porque o Estado adotou a política de otimização de recursos e não dispõe de professores para realizar este trabalho e também pela falta de recursos físicos para organização de sala de aula específicas para alunos em progressão, os professores acabam negando a mesma e argumentando que o trabalho pedagógico nestas condições é inviável.

“Na verdade, a legislação não prevê que seja em turno inverso ou no mesmo turno, mas o estado com o problema da otimização dos recursos humanos de fato ficaria muito difícil além de suprir as salas de aula regularmente, ainda suprir em turno inverso mais isto, então nós trabalhamos dentro. Porque na verdade, se a progressão é para resolver pequenos problemas havidos no ano anterior, porque a professora que vai retomar no ano seguinte, porque ela não pode com este aluno retomar estas pequenas questões que sobraram, porque se ele foi aprovado por progressão ele já está aprovado. Aprovado ele já está. São pequenos detalhes que precisam ser resolvidos no ano seguinte. Então nós trabalhamos assim, que não impede por, exemplo, que uma escola mantida por instituição particular, por exemplo, ou até do município, que pague seus professores no turno inverso para fazer este trabalho, o estado não tem feito isto” (Representante CRE)

Diante desta realidade, de impossibilidade de um trabalho paralelo com os alunos em progressão, o que se percebe são muitas queixas, por parte dos professores, e não uma organização diferenciada do trabalho de sala de aula.

3.3.2 Teor Político

A progressão foi imposta pela força da lei, gerando dificuldades na sua implementação. Mudanças educacionais são propostas mas o dia a dia da sala de aula não reflete o que propõem estas mudanças. Tedesco faz uma reflexão sobre o ceticismo quanto às possibilidades de modificar o funcionamento dos sistemas educacionais e aponta os professores e funcionários como parte do problema e não como a solução para as modificações internas dos sistemas educacionais. O mesmo autor ainda identifica, como causas para este fenômeno “mudanças permanentes decididas sem consulta nem avaliação dos resultados, desprofissionalização dos funcionários (...)sobretudo nos países em desenvolvimento (...)” (2005,p. 60)

A progressão, mesmo sendo regimentada pela escola, ou seja, sendo aceita pelos professores, pois no texto do Projeto Pedagógico, elaborado coletivamente, explicitou-se a necessidade de um trabalho diferenciado em sala de aula para os alunos com dificuldades de aprendizagem e também oportunidades diferenciadas para o desenvolvimento de talentos visando o desenvolvimento integral do educando. Nos Planos de Estudo também contemplou-se a progressão, salientando, inclusive, a importância do acompanhamento pedagógico da equipe da coordenação pedagógica da escola, porém a legalização da progressão, através do Regimento Escolar, foi feita sem que de fato houvesse o entendimento da dimensão do que realmente significava a progressão. Os professores não assumiram a exigência de uma prática diferenciada e vêm, nesta possibilidade legal, somente uma forma de melhorar os índices para os governantes, não levando em consideração a qualidade da educação .

“Então na verdade a progressão está garantindo isto para o governo, menores índices mas a qualidade, sem comentários, porque não estamos questionando isto agora porque a qualidade é mínima. Acho a progressão muito polêmica.” (Professor “B” do E.M.)

“(...) Isto não é para satisfazer uma estatística?” (Professor “E” do E.M.)

“Eu acho que aquelas discussões que a gente fazia no início sobre uma rediscussão sobre como trabalhar a progressão qual é a autonomia que a escola tem, porque o estado implantou a progressão? É uma lei federal? É. Se o estado é obrigado a cumprir porque não exige nada do governo federal. Porque não tem alguém para trabalhar as dificuldades dos alunos em turno inverso? Porque se tirou todas as oficinas das escolas porque são espaços para os alunos desenvolver habilidades(...). (...) ele praticamente sempre na escola vai fazer muito bem. Porque o que ele faz no turno que ele não está na escola? Que cultura ele está recebendo a cultura da televisão? E que conhecimento ela forma? Né. Então eles seriam mais estimulados e com isto eles gostariam mais de estar aprendendo, eu acho que eles veriam mais possibilidades mais chances. O que eu posso e o que eu não posso, eu tenho dificuldade nisso, mas a escola tem como me ajudar então eu vou tentar buscar isto. Hoje eles não encontram nada disso na escola. Não é que a escola não queira, é porque não tem espaço para isto.” (Professor “C” do E.F.)

A estrutura e a organização da escola hoje estão desprovidas de atrativos que possibilitem o desenvolvimento integral do educando, tudo está voltado para o ensino de disciplinas, esquecendo-se da formação integral do educando.

Freitas chama atenção para a questão econômica da evasão e da repetência no contexto das políticas públicas neoliberais, que é exatamente por esta visão economicista que não se investem em escolas de tempo integral, mas opta-se por criar “penduricalhos ao redor da sala de aula (programas remediais e compensatórios) que são de menor custo; ou ainda, que não seja colocada a questão das finalidades formativas da educação.” (2002, p.307)

Com a implantação da progressão não ocorreram mudanças estruturais nas escolas, portanto sua implantação não gerou custos adicionais, porém reduziu os índices de reprovação e evasão garantindo melhoras na correção de fluxo, porém gerou o que o Freitas (2002, p.307-308) denomina de “exclusão branda”, conceito de Bordieu e Champagne (2001), objetivando desvelar as intenções que o discurso da racionalidade econômica encobre. A exclusão branda mascara o caráter seletivo da escola

o processo de eliminação foi diferido no tempo, e por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados e uma escolaridade cujo objetivo é ela mesma (Bordieu, 2001, p.221)

A escolaridade, com fim em si mesma, gera somente “ilusões” sobre as possibilidades que a escola poderia estar contribuindo para o sucesso profissional e pessoal dos alunos, mas, ao seu final, segundo Freitas, “será considerado por eles um tempo morto, um tempo perdido (...)” (2002, p.308), uma vez que, o conhecimento é decisivo nos processos seletivos organizados pela sociedade.

“(...) foi pensada pelo Banco Mundial para ser implantado nos países pobres. Tem um vício de origem. (...) pedagogos e teóricos não conhecem a prática da sala de aula. Eles abandonam a escola pública e vão para as universidades onde se paga mais, isto afasta os teóricos da sala de aula. Portanto a teoria muitas vezes é dissociada da prática. Quem escreve a teoria não está na sala de aula, conferindo se a sua teoria casa com a realidade.” (Professor “A” do E. M)

“(...) ela deveria ser trabalhada de outra forma na escola, deveria haver mais discussão, um entendimento de pessoas mais dos órgãos governamentais para se conseguisse definir melhor o que ser trabalhado na progressão, em que turno ser trabalhado, ter pessoas pra trabalhar esta progressão. Foi uma situação meio que imposta, né, de cima e a gente teve que ir aprendendo com a progressão, como lidar como fazer esta progressão então foi uma coisa que veio meio assim, e angustia .” (Professor “J” do EF. e E.M.)

A dissociação da teoria e da prática, apontada pelo professor “A” , onde argumenta que a progressão foi pensada por teóricos que parecem desconhecer a realidade de uma sala de aula. Por outro lado também posso pensar que a formação do professor, acadêmica e/ou continuada, da mesma forma, dissocia a teoria da prática, uma vez que a teoria não tem dado sustentação a um trabalho pedagógico que contemple a diversidade.

Quando o professor na sua prática profissional não consegue ou tem dificuldades para detectar, analisar e compreender problemas pedagógicos com base nos conhecimentos científicos, técnicos e metodológicos que possui, é levado a concluir que a teoria na prática é outra. (Bozzetto, 2002, p.81)

A formação continuada dos educadores que se constitui em encontros, seminários, leituras, jornadas pedagógicas e outros, segundo Benincá (2002, p.57-59), tem possibilitado a percepção da dicotomia da teoria com a prática e a necessidade de mudanças na sua prática pedagógica para a superação desta dicotomia. Porém ao retornar para a escola, os professores não conseguem transformar a sua consciência prática,

instaurando-se a angústia, pois sabem da necessidade e das possibilidades de mudança mas não conseguem implementar um processo de transformação, ficando tudo a nível de discurso. Para o autor “Enquanto prática do discurso, não consegue operar mudança nos sentidos já existentes na consciência prática que referencia a ação do cotidiano.” (idem 2002, p.57)

Discursos que não partem de um cotidiano real, descolados da consciência prática, tendem a permanecer somente no discurso, sem transformar a consciência dos cidadãos, tornando inoperante qualquer mudança. A reflexão como método possibilita a descoberta do mundo na consciência, pois para Benicá “o esforço da ação reflexiva pode ser orientado por uma metodologia ou provocado pela ação do assessor, do grupo de reflexão, ou pelas contradições presentes no contexto, mas depende essencialmente do sujeito que quer se transformar.”(2002, p.59)

Em relação à progressão, na escola pesquisada, está instaurada a consciência prática, ou seja, embora as contradições sejam percebidas, porém, a prática continua pautada no senso comum. Os pressupostos teóricos que embasam a progressão, inclusive o Projeto Pedagógico da escola, fundamentam a necessidade de um trabalho diferenciado para que a aprendizagem possa ser atingida e a educação seja emancipatória. A reflexão sistemática sobre todas estas contradições, entre o que está teoricamente previsto e a realidade prática da sala de aula, não encontra espaço. O que resulta, então, é a angústia e não a reconstrução de sentidos que possam ocasionar mudanças no agir pedagógico e o conseqüente desenvolvimento de uma práxis pedagógica.

3.4 Inclusão

Antes de refletir sobre a concepção que os professores têm a respeito da progressão ser uma possibilidade de inclusão, gostaria de retomar e fundamentar o porquê durante a elaboração do projeto de pesquisa ter associado a progressão com os princípios da educação inclusiva e ter, inclusive, colocado no projeto inicial, como título do trabalho “Progressão Escolar : Uma possibilidade de inclusão”

Na revisão bibliográfica do projeto de pesquisa analisei, a legislação da progressão e, ao conhecer o conteúdo da Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Educação Especial, como trabalho da Disciplina de Políticas Públicas do Curso de

Mestrado, surpreendeu-me a semelhança dos pressupostos teóricos, da progressão e da referida Declaração, o que me levou a analisar as demais legislações da Educação Especial. Em alguns momentos, tive a impressão de que tivesse havido uma sobreposição da legislação, principalmente considerando o parecer do CEED 740/99 que normatiza a progressão no regime seriado, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, com o Parecer do CNE 017/2001 que traz as bases teóricas para as diretrizes da Educação Especial, e a Resolução CNE/CEB 2/2001. Como a Declaração de Salamanca amplia o conceito de Necessidades Educacionais Especiais para todos aqueles que esteja enfrentando qualquer tipo de dificuldades na escola, todas as legislações visam a inclusão do aluno na escola, independente do público alvo específico de cada um dos documentos analisados.

Não é o objetivo fazer aqui uma análise comparativa mais aprofundada sobre a legislação da Educação Especial e da progressão, mas considero pertinente transcrever alguns tópicos das legislações citadas.

A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização de suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais, no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes e conhecimentos, habilidades e competências. (BRASIL Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, art.4º Inciso II)

A consciência do direito de construir a identidade do outro traduz-se no direito a igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas a busca de igualdade. O princípio da equidade reconhece que a diferença é a necessidade de prever condições diferenciadas para o processo educacional. (BRASIL Parecer CNE/CEB nº. 017/2001)

Todas as crianças de ambos os sexos, tem direito fundamental à educação e a que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento. (Declaração de Salamanca)

Cada criança tem características, interesses e capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias (Declaração de Salamanca)

A progressão na escolaridade é o resultado normal esperado dos alunos na escola. Se a escola é para todos, ela organiza-se de forma a garantir que todos façam as aprendizagens necessárias para prosseguirem normalmente na escolaridade.

Considerando que nem todos os alunos consigam realizar aprendizagens nos ritmos e condições da maioria, alguns necessitarão de mecanismos de complementação que lhe permita avançar. (RIO GRANDE DO SUL Parecer nº 740/99, p.13)

Todos os documentos acima citados fazem referencia à necessidade de centrar o trabalho pedagógico nas potencialidades dos educandos, valorizando as diferenças, reconhecem que existem diferentes tempos e ritmos de aprendizagem e que toda criança ou jovem tem o direito a uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, deixa subjacente a responsabilidade do estado, da escola, do professor e das famílias para que a educação possa ser inclusiva .

Ao analisar a categoria “Inclusão”, aparece muito claramente na fala dos professores que a prática da progressão poderia estar possibilitando a inclusão, mas somente no sentido de garantir que o aluno não reprove e, conseqüentemente permaneça na escola. Porém, esta forma de inclusão não garante a aprendizagem dos alunos. Para os professores o “cuidado com a aprendizagem” (DEMO, 2004. p.13-21) parece ser um objetivo impossível de se alcançar no contexto que a progressão está sendo desenvolvida, mesmo que ela traga nos seus pressupostos teóricos o respeito aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem.

Apontado anteriormente e discutido por Matiskei (2006), a escola vive um paradoxo , uma vez que esta estruturada na lógica de uma sociedade neoliberal, altamente seletiva e excludente e em contrapartida os próprios órgão internacionais que ditam as regras para as políticas públicas a nível mundial, aparentemente defendem a inclusão. Ampliou-se o acesso à educação, a progressão tem oportunizado um índice maior de permanência na escola, mas a qualidade não pode ser pensada como uma discussão a parte ao considerarmos a inclusão de fato na educação

Quando questionei se a progressão poderia estar possibilitando a inclusão os professores explicitaram que em relação à permanência na escola, sim, porém demonstraram a sua preocupação com a questão da aprendizagem dos alunos, que não estava sendo garantida.

“Com certeza neste aspecto, é positivo, porque sem dúvida o aluno, ele vai permanecer mais na escola porque ele sabe que ele vai ter a oportunidade de passar de ano, né, levando duas disciplinas na dependência. Se não houvesse a progressão, talvez o índice de evasão ou de repetência, talvez não com certeza , o índice de repetência seria muito maior,

o índice de evasão também. Então este lado tem positivo de você realmente incluir os alunos, mas de permanência na escola, neste sentido eu considero inclusão, não como garantia de qualidade, porque isto precisaria ser revisto com urgência, se for revisto como um índice de qualidade mas neste momento vejo como positivo nestes dois aspectos de não evasão e o número não tão grande de repetência (...).” (Professor “B” do E.M.)

Percebe-se que não existe clareza quanto ao significado da inclusão, o que transparece é a idéia de adaptação. Incluir é muito mais do que fazer ajustes para que algumas questões possam se efetivar, ou seja, admitir que a inclusão estivesse sendo garantida pelo fato do aluno permanecer na escola, ilustra esta concepção equivocada da inclusão.

A inclusão pressupõe relações de troca, respeito e estimulação. Para Neubauer “ O aluno deve ser respeitado nas suas características bio-psico-sociais consideradas no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino”(2000). Isto significa dizer que a individualidade deve ser contemplada, preocupando-se com o desenvolvimento individual de cada um.

Desafiador para a escola, quando habitualmente os professores desenvolvem suas atividades docentes de maneira padronizada, ou seja, a explicação do conteúdo é igual para todos, as atividades são idênticas e espera-se que todos demonstrem a aprendizagem no momento oportuno, onde os alunos são comparados uns com os outros, porém onde existe comparação não existe inclusão.

“Eu acho assim, em termos de aprovação sim, mas temos de inserir ele no mercado de trabalho competitivo como ele é não. Porque o aluno que tem progressão, ele tem uma série de dificuldades, então como é que ele vai competir lá, porque a gente sabe que se ele for prestar qualquer coisa que seja uma avaliação escrita essa dificuldade vai aparecer e vai ficar cada vez mais gritante. Então na verdade, nós estamos promovendo ele na escola, mas como o mercado de trabalho aceita ele? Lá eles não estão sendo incluídos, lá eles estão sendo excluídos justamente porque terão que competir com um série de pessoas que nunca tiveram dificuldade alguma, que conseguiram dar conta de tudo e conseguiram então avançar. Então eu não se a maneira correta seria reprovar, mas também promover o aluno por promover sem nós estarmos de fato fazendo um trabalho para sanar as dificuldades, fazendo com que ele construa o conhecimento, porque ele não está tendo entendimento da forma como nós estamos trabalhando. Então nós não estamos incluindo no sentido do termo mesmo. Incluir, incluir. Incluir em conhecimento, na qualidade como alguém que procura o espaço dele até para as dificuldades financeiras. Não estamos incluindo ninguém na totalidade apenas parcial” (Professor “C” do E.F)

A permanência na escola e a garantia da aprendizagem pressupõem uma educação de qualidade, porque permanecer na escola sem aprender caracteriza a “exclusão

internalizada” (FREITAS, 2002, p.306), conceito discutido pelo autor que configura em um nova modalidade de exclusão, onde antes o aluno era puramente eliminado da escola, através da reprovação. Agora, no entanto, ele permanece na instituição escolar, mesmo sem estar aprendendo.

Permanecer na escola, parece ser a maior preocupação das políticas públicas. Questiono: Permanecer na escola para quê? Freitas propôs uma tese que explicita a legitimação da exclusão social através de um mecanismo dissimulatório da inclusão formal na escola

Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia a escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, transito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade. (2002, p.310)

Pensar a progressão nesta perspectiva e analisando a fala do professor “C”, a escola somente legitima a perpetuação da sociedade de classes, “reforçando desigualdades sociais em desigualdades escolares e vice-versa, determinando a eliminação contínua de crianças mais desfavorecidas”(BERTAGNA, 2001, p.8). Ou seja, a inclusão formal acontece só na matrícula, no trabalho real internalizou-se a exclusão.

“Eu acredito que sim. Pelo fato de ele não rodar ele vai para uma outra turma porque vai depender muito de nós, de cada professor dar uma atenção especial a esta criança que vem, a este aluno que passou e está em progressão. ” (Professor “G” do E. F.)

“Com certeza. Porque olha, até o fato do relacionamento dele com o colega, eles mesmo tem a possibilidade de se enturmar com a turma, e isto é importante principalmente para as crianças .”(Professor “I” do E.F.)

Os professores “G” e “I” reafirmam a não compreensão da real dimensão da inclusão. A educação inclusiva garante ao aluno o direito a um currículo especial, isto é, um direito garantido por lei e não pela progressão, contradizendo o que diz o professor “G”, quando afirma que “ vai depender muito de nós”. Mais uma vez a inclusão esta restrita à aprovação, a não evasão e, pela fala do Professor “I” pela possibilidade de

permanecer com a sua turma. , porém o trabalho diferenciado para garantir a aprendizagem não foi citado.

Retomando a questão da escola reforçar as desigualdades sociais, e refletindo o que contempla a Resolução do CNE nº. 2/2001 e o Parecer do CEED nº. 740/99, sendo que o primeiro prevê como público alvo o portador de necessidades educacionais especiais, contemplando as diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica; e o segundo, todos os alunos matriculados no ensino regular com dificuldades de aprendizagem. Isso me faz suscitar uma série de questionamentos: Será que a progressão é para todos os alunos? Da forma como vem sendo trabalhada, está incluindo quem? Quem é o aluno que não aprende? Para quem a escola é inadequada e não consegue ensinar?

Estes questionamentos poderiam ser esclarecidos, segundo Enguita

A escola, pois, produz e reproduz a estratificação social, por sua realidade interior e por seus efeitos, em duplo sentido. Primeiro, porque diferencia previamente seu público de acordo com as exigências estratificadoras da sociedade como ponto de destino. Contribuí assim, para produzir e reproduzir a existência de classes sociais, grupos ocupacionais e outras categorias em que está cindida a sociedade. Segundo, porque distribuí os indivíduos entre os diferentes estratos escolares ou os joga nos diversos estratos sociais de acordo com a divisão já existente na sociedade como ponto de partida, isto é, porque tende a enviá-los ao mesmo lugar de onde vêm, fazendo-lhe seguir o itinerário educacional comparativamente mais de acordo com seus extremos já conhecidos. (1989, p.214)

Os alunos ao serem questionados acabam reforçando a citação de Enguita e também respondem alguns aspectos dos questionamentos feitos anteriormente

“Eu acho que isso tira a responsabilidade do aluno. De um lado porque o aluno sabe que tem que alcançar o 60 para ele poder passar e assim tendo esta chance de deixar duas matérias ele não se importa muito, deixa, vai rolando assim e acaba não aprendendo a matéria daí mais tarde quando vai precisar aquela matéria ele não sabe. Aí recém ele vai ver que a burrice dele de não ter estudado, vai prejudicar ele futuramente.” (Aluno do E.M. - 16 anos)

“Sobre a progressão, hoje ela é um avanço, mais uma oportunidade para o aluno porque tu não vai perder o ano inteiro, tu vai acumular um pouco as matérias, acho que é válida e importante porque tu não perde o ano.” (Aluno do E.M. - 16 anos)

“Ah, boa é. A gente passa e pode fazer um trabalho ano que vem assim, é bom porque não reprova de ano.” (Aluno do E.F - 15 anos)

Os alunos que aprovam em progressão demonstram uma preocupação muito grande em passar de ano, não demonstrando consciência do que estaria significado ser aprovado sem de fato ter aprendido, reforçando a idéia de a escolaridade ter um fim em si mesma, sendo possível prever qual o lugar deste aluno dentro da sociedade.

“Bom, eu acho que por um lado, tem gente que fala que a gente não estuda mas não é bem assim. A real é que às vezes a gente não se dá bem com a matéria . Como eu as outras matérias química, física , português to bem ,só o problema meu é matemática .Eu não sei, eu não consigo, por mais que eu tente, que fique uma ou duas horas tentando mas eu não consigo fazer aquilo lá. Progressão eu acho que foi o melhor senão eu ainda estaria na 7ª ainda, se não tivesse progressão .” (Aluno do E.M. - 16 anos)

Este aluno do Ensino Médio, ilustra o que fiz referência anteriormente de que a responsabilidade pela aprendizagem é compromisso do aluno, como se dependesse exclusivamente do seu esforço, quando afirma **“ por mais que eu tente, que fique umas duas horas tentando”** , não questionando a responsabilidade do professor neste processo, que é o de auxilia-lo na sua aprendizagem, e reforça a importância de ter avançado na série, mesmo ciente da não compreensão do conteúdo matemático. Neste sentido, pergunto-me: Que inclusão é esta?

“Não é bom porque daí atrapalha nos estudos, porque a gente tem pouco desenvolvimento.” (Aluno do E.M. - 18 anos)

Dentre os alunos entrevistados, este do Ensino Médio foi o único que admitiu que preferia ter reprovado porque tinha ciência de que não aprendeu, mas, ao mesmo tempo, afirma que foi a única responsável pela sua não aprendizagem, quando em um determinado momento da entrevista diz: **“A progressão muitas vezes acontece por causa de gazeamento de aulas. Não vão nas aulas”** Quando questionei sobre ter sido este o motivo da sua aprovação em progressão, ela afirmou: *“Foi, eu não ia nas aulas porque não entendia a matéria, e eu tinha medo de perguntar pra professora como que era, e na frente dos alunos que iam gozar de mim, daí às vezes eu não ia na aula de medo.” (Aluna do E.M. – 18 anos).*

Gazear as aulas, não entender o conteúdo, ter medo de perguntar, vergonha da reação dos colegas são comportamentos que não estão presentes dentro de um contexto de educação inclusiva.

“ (...) é uma chance a mais que a gente tem, né, porque pode reprovar em 2 (duas) matérias e no outro ano você faz de novo. Só que eu acho que depois disto o pessoal não leva mais tão a sério como era levado antes. Bastante gente pensa que não quer passar em progressão e coisa, porque fica no histórico, né.” (aluno do E.M. - 16 anos)

“Eu penso que ela é uma coisa boa, como pra mim que fazia um tempo que eu tinha parado estudar, não tava ainda bem, não tinha me encaixado, porque eu tinha estudado no 1º ano de manhã, aí eu engravidei muito cedo, parei de estudar aí eu tava meia perdida, aí então pra mim foi bom.” (Aluno do E.M. - 25 anos)

Os alunos percebem a progressão como uma “chance”, apesar de admitirem na sua grande maioria que a progressão é positiva porque não reprovam. Também tem consciência de que o trabalho desenvolvido com a progressão não garante a aprendizagem, mesmo assim, continuam reforçando a idéia de que a mesma deve ser garantida, conquistada como um mérito seu, não questionando o trabalho dos professores, ou seja, internalizaram a exclusão.

Incluir pressupõe considerar o contexto em que o aluno está inserido. A escola pública não foi criada para atender alunos das camadas mais desprivilegiadas. Bernstein afirma que “não dispomos de um programa de ensino que tenha sido sistematicamente planejado para o aluno da classe social mais baixa.” (1982, p.129)

A escola pública tem sido apontada como geradora do fracasso escolar, primeiramente porque não foi pensada para as classes populares e como tal organiza seu trabalho de forma elitista, o que acaba por gerar o fracasso e, conseqüentemente, a exclusão dos alunos da escola.

Constata-se que com a progressão diminuiu a evasão e a repetência, porém a escola continua trabalhando da mesma maneira e, seguindo esta lógica, ela continua a gerar o fracasso. Bourdieu esclarece como as desigualdades sociais se relacionam com as desigualdades escolares.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui pra definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e , conseqüentemente, pelas taxas de êxito (1998, p.42)

A escola reforça estas desigualdades com o trabalho elitista que realiza quando não valoriza o processo individual de aprendizagem de cada um, quando não considerando o contexto, a realidade socioeconômica e cultural dos alunos que acabam por influenciar decisivamente no sucesso sua vida escolar. A linguagem, por exemplo, é apontada como um aspecto gerador de fracasso. Existe um choque entre a linguagem de determinada classe social que é assumida pela escola com a linguagem do aluno das classes populares. O bom manejo lingüístico é valorizado, o que para Bertagna “ é um dos fatores mais importantes, pois este é constantemente requisitado no âmbito escolar pelos professores mais explicitamente e, logicamente os alunos que dominam com mais desenvoltura este aspecto possuem mais vantagens sobre os alunos que não possuem domínio lingüístico” (2001, p.9), e a escola acaba configurando a linguagem da classe econômica baixa como deficitária e carente.

A exemplo do que foi discutido acima, a fala do Professor “A” ilustra muito bem a necessidade de considerar o contexto do aluno, pois este tem grande influência na sua aprendizagem .

“O aluno da classe média que tem um histórico de leitura em casa, que vê os pais lerem, tem uma relação com a leitura. Um aluno muito pobre com pais analfabetos é outra realidade. Eles vão partir de momentos diferentes e o trabalho e a progressão de cada um será diferenciada .O que eu devo é não desistir de nenhum destes alunos, é trabalhar a leitura deles .Então os autores muitos deles professores de faculdade que escreveram sobre essa história dos tempos de aprendizagem , e incluíram tempos de aprendizagem relacionados a reprovar no final do ano ou passar igual. Eles devem rever este conceito, porque os diferentes tempos de aprendizagem significam que eu devo avaliar de forma diferente o progresso dos alunos eu não devo escolher um padrão de aprendizagem ao qual todos devem chegar, mas o aluno deve ter uma trajetória. Vamos imaginar que o aluno deve chegar ao ponto de reconstruir um conto de forma diferente. Qual aluno que provavelmente do ponto inicial que cheguei vai construir um texto melhor, de forma diferente?Aquele aluno provavelmente da classe média, uma vez que a classe média historicamente sempre foi a destinatária da escola pública no Brasil (Professor “A” do Ensino Médio)

A valorização do bom manejo da linguagem é apenas um dos aspectos que denunciam os reais objetivos da escola, apontar as diferenças culturais como geradores do fracasso é também não se eximir da responsabilidade enquanto educadores mas também responsabilizar o estado, pois para Sudbrack

Esforços, pois, devem centrar-se em políticas educacionais que ofereçam condições de trabalho pedagógico e não atentar somente para a conseqüência do problema, a evasão. Fracassaram o projeto político do Estado e da escola, e não o aluno. Enquanto a questão estiver sendo encoberta por soluções do tipo “diminuir os índices do fracasso e evasão, numa escola sem condições”, estaremos, segundo Arroyo (1986), resguardando um estado ausente e uma ordem social injusta. (1997, p.52)

A educação, com princípios inclusivos, constitui-se em um grande desafio e implica um esforço conjunto de toda a sociedade, pois a inclusão e a exclusão são facetas de uma mesma moeda, e para que a inclusão não seja apenas uma ilusão faz-se necessário mudanças de postura e de valores e a compreensão do contexto social político econômico e cultural estruturada pela lógica do neoliberalismo. A escola continuará sendo instrumento de manutenção da ordem vigente, se não refletir seriamente sobre qual a concepção de educação e de sociedade que está por traz das propostas educacionais e se articular com toda a sociedade organizada, movimentos sociais que busquem a emancipação do homem.

A inclusão pressupõe solidariedade e para finalizar a análise desta categoria, gostaria de transcrever uma prática pautada pela colaboração e pela troca, oportunizando o desenvolvimento de todos os envolvidos.

“Só uma coisa boa que eu uso é a técnica do aluno que já terminou tudo , sabe, já fez as suas atividades , em vez de eu dar além para este aluno que já está além, ele ajuda o colega. (...) ele vai lá e ajuda o colega, aí eu tenho orientado eles assim, é para ajudar e não dizer a resposta .Já tem alguns que estão no caminho de questionar , imitam, a professora .E isto é bom pro aluno que está em progressão, é bom para o outro que não porque ele se sente útil pro colega , e este é um dos pontos positivos que eu tenho conseguido observar em relação a progressão, eles mesmos se ajudando, supera aquela coisa assim, parece que daí eles entram no eixo e aquilo não fica assim pelo menos na aula não fica pesado, porque o colega se dispõe a ajudar, se sente importante e o outro que é ajudado também.Normalmente eles gostam de ajudar (Professor “I” do E.F.)

Esta prática está pautada na solidariedade, na troca entre os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, onde o professor faz a mediação do trabalho pedagógico e os alunos vão vivenciando uma prática efetivamente inclusiva que gera satisfação tanto do professor quanto dos alunos.

3.5 Avaliação

Refletir sobre a progressão implica necessariamente retomar a temática da avaliação, uma vez que ela é decisiva na definição da prática pedagógica utilizada pelos professores e pela escola.

Ao elaborar o texto sobre avaliação no projeto de pesquisa, fiz uma abordagem num nível mais formal, utilizando autores que contemplavam mais este aspecto da avaliação (conteúdos, conceitos e notas como resultados do ensino), dentro das instituições escolares. Ao ser desafiada pela banca de qualificação, centrei as minhas leituras mais nos aspectos informais da avaliação, pois é nesse nível que o fracasso escolar se efetiva.

Freitas (2002) ilustra a diferença entre estas duas estâncias da avaliação, que no contexto escolar, porém é importante salientar que estas acontecem paralelamente, ou seja, estão imbricadas.

No plano informal estão os juízos de valor que se configuram durante o processo de ensino/aprendizagem – e não estamos falando aqui de avaliação formativa destinada a reorientar a aprendizagem. Estamos falando de juízos de valores dos atores – professores e alunos – que são desenvolvidos no processo ensino/aprendizagem e que afetam as próprias estratégias de ensino/aprendizagem em nível encoberto – tanto estratégias do professor como dos alunos. Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem e fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as próprias estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga com o sucesso ou fracasso do aluno – neste plano informal e não no plano formal. (FREITAS, 2002, p.313 - 314)

A necessidade de redimensionar os estudos sobre a avaliação também foi sentida ao analisar o conteúdo das falas das pessoas entrevistadas, o que me levou a reescrever o texto inicial do projeto, contemplando a avaliação em outra dimensão.

A progressão continuada ou a parcial alteraram as relações entre professores e alunos, passando a avaliação informal a ter uma influência maior no processo educativo, uma vez que a progressão acabou tirando parcialmente do professor o poder de decisão sobre a aprovação ou reprovação do aluno na série.

A avaliação ainda é vista como uma forma de controle do professor sobre os alunos e o fato dos alunos poderem avançar de série, mesmo sendo reprovados em até duas disciplinas, causou um impacto significativo nas relações entre ambos. Os professores alegam que os alunos escolhem duas disciplinas das quais eles não participam das aulas, não estudam o conteúdo e que algumas vezes também não demonstram um comportamento adequado.

“(...) com certeza, eu vejo que a progressão ela afeta porque mesmo que o aluno tenha escolhido, porque ele escolhe em primeiro lugar antes de mim escolher, quem vai reprovar comigo. Eu não quero, eu não vou estudar na tua disciplina, então, no ano seguinte, se você na série seguinte, você vai ser a mesma professora deste aluno já vai estabelecer uma relação não muito cordial, porque fica aquele clima. Pó, você pensa assim, ele escolheu reprovar comigo, então significa que ele não tem uma empatia comigo e o aluno, por sua vez também, e mesmo que não seja o mesmo professor também tem o lado oposto desta questão. De repente um novo professor na série seguinte ele consegue ter uma reciprocidade maior com aquele professor e ele consegue rapidamente suprir as necessidades dele, porque eu vejo muito esta questão de empatia com o professor e com a disciplina e, a partir daí, que eles estabelecem escolhas.” (Professor “B” do E.M.)

A professora “B” confirma as novas relações que emergiram a partir da progressão quando diz que o aluno escolheu reprovar “antes de mim escolher quem vai reprovar comigo”. Esta fala ilustra a relação de poder que o professor usufruía até então, o de decidir a quem reprovar, no entanto, agora este poder se desloca parcialmente, e os alunos escolhem duas disciplinas para reprovar e mesmo assim avançar na série, desestabilizando a antiga relação entre avaliador e avaliado.

Outro aspecto relevante desta fala explicita a questão da “empatia” entre professor e aluno e a confirmação de que a troca de professor poderia influenciar na aprendizagem do educando, reforçando a instância informal da avaliação, pois segundo Pinto “(...) a avaliação informal se caracteriza de fato nos confrontos do dia- a- dia em sala de aula, nas broncas e comentários da professora para os alunos (1994, p.63), ou seja, a nota é

constituída também pelo tipo de comportamento que o aluno deveria mostrar durante as aulas e na sua relação de afetividade ou não pelo professor. Freitas, ao se referir sobre a retirada da nota associada à retirada do poder do professor, afirma que “A questão é que este processo foi sustado sem que houvesse preparação do professor e sem que o aluno fosse desafiado por meio de outros motivadores para o estudo” (2002, p.302), ou seja, no contexto da progressão parcial, mesmo mantendo a nota confirma-se a força da mesma como motivador externo, isto é, a aprendizagem só tem valor a partir da nota, que para Enguita nada mais são do que “(...) credenciais simbólicas cujo valor último reside fora da educação não dentro dela”(1989, p.194), uma vez que se estuda para receber a nota e não pelo prazer de aprender.

“O maior problema foi o seguinte: que o aluno já no início do ano ele escolhe a minha disciplina para rodar, claro que isto não é com todos mas grande parte dos alunos já escolhem a matemática. E o que acontece? Eles não estão nem aí pra aula. A gente passa na classe: Ta trabalhando fulano? Tô, to, tô. Sai daí já não trabalha mais. Porquê? Porque ele já optou por ficar em matemática. Então ele não está nem aí, pode até estar em sala de aula, mas não participa, tem que estar o tempo inteiro cutucando, vamos lá, vamos trabalhar, vamos fazer, mas ele não está interessado porque ele sabe que vai ficar em progressão, então aquela disciplina ele já escolhe. Geralmente o aluno que já não vai muito bem em Matemática vai optar por esta aqui.” (Professor “F” do E.M.)

Ao refletir sobre esta nova realidade penso que a questão da submissão e do autoritarismo se faz presente como afirma Hadji “o avaliador afirma o seu poder (e sua superioridade) marcada pela distância que separa o mestre do aprendiz” (1994, p.79), mas que com a prática da progressão foi alterada.

A escolha por duas disciplinas nas quais os alunos não se dedicam e não estudam, é confirmada pelos alunos. Porém sobre a afirmação de que o aluno “escolhe” reprovar e/ou não estudar determinada disciplina, instiga-me a alguns questionamentos: No que está pautado o critério de escolha do aluno? O que influencia nesta decisão? O termo escolha não seria melhor substituído por abandono e/ou desistência? Nesta relação de abandono e desistência, o que sugere o trabalho do professor? É também de abandono e desistência em relação ao aluno? Penso que a questão da escolha não pode ser encarda de maneira tão simplista e merece estudos mais aprofundados.

“Sim falam: ah eu vou escolher tal no início do ano ou assim mais ou menos na metade. Bah! eu vou escolher tal matéria porque eu sei que não vou conseguir passar e tal.” (Aluna do E.M – 18 anos)

“Eu vejo bastante que eles escolhem duas matérias. Ah, pode rodar em duas e na próxima a gente faz um provão e a gente passa porque muitos duvidam que pode voltar que pode repetir de novo, só que eu já não acreditava e preferi me esforçar.” (Aluna do E. M. -25 anos)

A concepção de que o importante é ser aprovado na série, mesmo sem garantir a aprendizagem, acaba legitimando a posição que o aluno ocupa na sua classe social, uma vez que dificilmente irá ascender socialmente quando a sua escolaridade não teve qualidade de aprendizagem, que passa a ser uma forma de exclusão, ou como define Freitas, uma “eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres.” (2002, p.309)

Enguita em relação aos critérios de excelência dentro da escola e a ampliação do acesso à escolaridade, e explica

Obter a menção “apto”, “aprovado” ou suficiente em uma matéria serve para livra-se dela, mas não assegura para si mesmo nada no futuro. Se todos obtêm, então só ganha quem obtêm a menção de “notável”, “excelente”, etc. ao contrário, a mais baixa das notas acima do umbral de aprovação adquire um grande valor se os que a obtêm são poucos. Pode-se afirmar, por conseguinte, que o valor da nota atribuída a cada aluno conserva uma relação inversa com o valor da atribuída aos demais. Dito de outra forma, o êxito de um é meu fracasso, e seu fracasso meu êxito. (1989, p.197)

A citação de Enguita explicita e justifica a competitividade e a seletividade que se instaura nas salas de aula incentivadas pelas práticas avaliativas as quais a escola submete os alunos, principalmente através da nota, associada a sua estima e imagem perante o professor e o grupo, pois as conseqüências posteriores, advindas do lugar que cada aluno ocupa na sala de aula, virão, seja através de castigos ou recompensas .

“O que realmente devo debater é a questão do poder, a nota não é um instrumento de força do professor ou de manipulação da turma. O conteúdo da minha matéria deve envolver este aluno na sua realidade, deve lhe dar esperança de vida. Eu devo trabalhar sem preconceitos, sem comparar uma turma de classe média, não devo comparar uma turma de classe média com uma turma de alunos pobres, ou com um a turma do interior, pois a escola tem diversas realidades, os professores às vezes tem preconceitos contra as turmas, se acham donos do conteúdo, os professores utilizam as notas para amedrontar, os professores às vezes se recusam a responder qual a relevância do conteúdo que está sendo ensinado para aquela turma, nenhum destes questionamentos que vai mudar a educação é possibilitado pela aprovação por progressão. Eu até sou favorável a reprovação contanto

que a escola se questione qual o motivo de determinada matéria reprovar tanto, por que será que existe este divórcio entre a disciplina e os alunos. É isto que vai mudar a educação, não a provação por progressão.” (Professor “A” do E.M.)

O professor “A” traduz o contexto vivenciado na escola em relação ao modelo de ensino nela desenvolvido, onde o professor se julga o dono do saber, usa as notas como controle da disciplina e o trabalho com conteúdos desvinculados da realidade. O caráter informal da avaliação aparece quando o professor destaca que existem preconceitos quanto a determinadas turmas, defendendo que este debate deveria ser feito nas escolas. Finalizando, afirma que a aprovação por progressão não estaria resolvendo o problema do fracasso escolar, frisa a necessidade da escola questionar por que em algumas disciplinas existe tanta reprovação.

Se a avaliação não passar de uma mera atribuição de notas e se os resultados das constatações feitas não serviram para que o professor organize seu trabalho pedagógico, visando contemplar as dificuldades dos alunos, estará simplesmente classificando e o ensino somente revelando as desigualdades de aptidões como historicamente vem acontecendo, não desenvolvendo uma dimensão formativa, conforme afirma Perrenoud

A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la ! A noção de desigualdade das oportunidades não significou, até um período recente, nada além disto: que cada um tenha acesso ao ensino, sem entraves geográficos ou financeiros , sem inquietações com o seu sexo ou sua condição de origem (1999, p.14)

Ao questionar se a progressão mexe na relação professor/aluno, na questão da autoridade do professor em relação à avaliação, o professor “C” confirmou e também explicitou a dimensão da avaliação como castigo/punição.

“Eu acho que influencia. Só que eu não acredito que deveria ser assim , teria que ser uma maneira que o aluno visse que ele está aqui para saber, ele está aqui para aprender. Muitas vezes pra ele isto é um somatório de punições , né . Então assim, ele está sentindo punido por ele ter tido a dificuldade e cada vez que o professor pede mais uma atividade, ele não está encarando isto como sendo uma coisa positiva , que é para o conhecimento, que é para sanar uma dificuldade , mas sim mais uma coisa que tem para fazer .” (Professor “C” do E.F.)

Esta fala reforça a máxima que o prêmio é para os bons e o castigo para os maus alunos baseados no rendimento escolar. A avaliação reforça esta lógica que é

implementada pelos professores e pelos pais dos alunos que esperam que o aluno trabalhe e adquira boas notas.

O professor “C” ilustra uma prática interessantes na escola que é a do aluno se considerar punido por ter dificuldades, pois geralmente os alunos querem tirar boas notas para não terem que realizar mais nenhuma atividade extra. Mas a idéia de castigo se evidencia, principalmente porque os alunos se consideram os únicos responsáveis pelo seu fracasso.

Os próprios educadores reforçam a concepção do trabalho extra, como aquele realizado somente para sanar dificuldades e não como oportunidades de aprender mais e aprofundar conhecimentos, pois, nos conselhos de classe, é comum ouvir professores comentar, como se fosse algo descabido, que alunos com a nota suficiente para aprovação queiram realizar atividades de recuperação para aumentar a sua nota.

As relações entre alunos/professores/famílias e entre aluno/aluno quando se trata da avaliação é geralmente conflituosa

(...) o sistema educacional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de forma mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos, mais geralmente, jovens e adultos, em campos diferentes, aqueles tentando preservar sua liberdade e tranqüilidade, estes esforçando-se para fazê-los trabalhar “para o seu bem”. O contrato pedagógico tradicional é parcialmente conflitual, assim como o contrato de trabalho clássico. (...) A avaliação pedagógica tradicional é um jogo de *gato e rato*, um confronto de estratégias e de contra-estratégias. É muito difícil, nestas condições, criar uma relação verdadeiramente *cooperativa* entre professores e alunos, porque uma hora ou uma semana depois, os primeiros vão julgar os segundos, às vezes com rigor (PERRENOUD, 1999, p.70)

Na escola, a avaliação é constante e os alunos logo aprendem que estão sujeitos a serem medidos/classificados/rotulados a todo instante pelo professor (autoridade) e pelos próprios colegas. Enguita (1989, p.203-207) discute as relações que se estabelecem num contexto em que impera a submissão a uma avaliação alheia. Para o autor como a interação entre o professor e os alunos se dá sempre em público, “ninguém escapa à oportunidade de ser avaliado explícita ou implicitamente pelos demais nem se vê privado de lhes pagar na mesma moeda” (idem, p.204) e ainda “ a instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa auto-estima pela avaliação que os demais fazem de nós, a conformar a primeira à segunda ou, o que dá no mesmo, deixar que os outros decidam

nosso valor”(idem, p.204), sendo pouco improvável que a cooperação tenha espaço neste contexto.

Avaliar e recuperar e após reavaliar, ou seja, uma avaliação contínua que para Enguita nada mais é do que “controle permanente” (idem, p.206), faz com que o aluno esteja constantemente conectado com a escola, diferentemente do modelo tradicional de avaliação que se restringia a períodos específicos. A avaliação contínua está muito presente nas práticas da escola pesquisada, constando, inclusive, nos documentos escolares como, por exemplo: “O princípio norteador da avaliação é a ação-reflexão-ação num processo contínuo e permanente (...)”(REGIMENTO ESCOLAR, item 3.7, p.10), ou ainda, “A avaliação da aprendizagem do aluno deve ser contínua, permanente, devendo ser de caráter emancipatório, de forma dialógica e interdisciplinar.” (PLANOS DE ESTUDOS)

“Recuperar sim, fazer provas para avaliar o aluno novamente, mas eu acho. Não tem, nestes cinco ou seis anos, eu concluí que ela não tem muita importância. Eu acho que assim, o que tem que fazer é recuperar, reavaliar mas não progressão, ou aprovou ou não aprovou.” (Professor “D” do E.F.)

A professora “D” fala desta necessidade de estar avaliando continuamente, argumentando contra a progressão, sendo taxativa, ou o aluno aprova ou reprova. O que está implícito nesta fala é o poder do professor de decidir sobre o futuro escolar do aluno, onde o estudo se direciona para a prova, pois o professor explicita a avaliação como sinônimo de prova.

A avaliação formativa está centrada na construção de aprendizagens significativas, não àquelas memorizações que deverão ser reproduzidas nas provas, pois enquanto esta for o objetivo último do ensino, estaremos somente reproduzindo a lógica do sistema capitalista. Porém, se o objetivo da educação é a busca da emancipação do ser humano, e a escola for um lugar de vida e não de práticas repetitivas, faz-se necessário “levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança. (PERRENOUD, 1999, p.75)

“Normalmente eu comunicava a eles: olha vocês dão uma estudada aí, nos conteúdos que eu trabalhei no ano passado. Daí eu marcava um tempo determinado para eles dar uma estudada, eu pegava o caderno de um aluno para ver o que foi trabalhado e aplicava normalmente alguma avaliação, em cima daquilo era o que normalmente eu fazia. Só que eu percebi que era umas das poucas que estavam fazendo prova, que na verdade teve casos em que eu apliquei a prova de progressão e não surtiu efeito nenhum. Então não

adianta no meu caso eu tava aplicando uma prova , eu mandava eles estudar, mas poxa, se eles não conseguiram suprir eles precisavam de reforço não adianta você aplicar provas que era o que eu fazia, né. Normalmente a minha metodologia a prática era essa, aplicava prova.Bom, aí também não deu certo porque eu não sei exatamente o que não deu certo porque eu não sei exatamente o que o aluno não aprendeu no ano anterior , então aplico uma prova geral.” (Professor “B” do E.M.)

A prova é o instrumento avaliativo mais usado nas práticas diárias da escola como forma de mensurar a aprendizagem dos alunos. Porém com a progressão, com exceção da professora “B”, nenhum dos professores entrevistados se utiliza da prova para verificar se o aluno atingiu os objetivos contemplados que, na prática, resumem-se à uma lista de conteúdos no parecer da progressão.

Por que a metodologia avaliativa é diferente quando se trata da progressão? Por que não existem explicações específicas do conteúdo não aprendido para os alunos em progressão? Por que se espera que o aluno aprenda sozinho o que o professor deveria ter lhe ensinado, atribuindo a ele somente trabalhos extraclasse? Por que a família é chamada para assumir uma função que é do educador conforme retrata a fala do professor “F”?

“(...) é o parecer que bota ao par sobre as maiores dificuldades, mas quando os pais acompanham os alunos têm maior chance de progredir mais, porque aqueles que os pais não acompanham eles vão ficando, sempre com algumas dificuldades a mais que os outros.”(Professor “I” do E.F)

Todos estes questionamentos vieram à tona enquanto eu fazia a análise da categoria da avaliação. Quando reflito sobre a progressão na escola, automaticamente, a avaliação está vinculada, porém com uma prática totalmente diversa da que é desenvolvida regularmente com as turmas de alunos, no andamento normal das aulas, o que me faz concluir que um trabalho efetivo com os alunos aprovados em progressão é negado.

Com esta negação, a escola é conivente e colaboradora para uma educação que mantém a sociedade de classes, ou seja, aos melhores alunos, àqueles, cujo nível cultural se assemelha ao da escola, a tranqüilidade e a comodidade estão garantidas. Mas, para os alunos com dificuldades, resta a construção de uma exclusão subjetivada. Como afirma Enguita “a uns comodamente instalados na harmonia entre a cultura de origem e a da escola e outros capturados e cindidos na contradição entre uma e outra, a tomar forma uma discriminação sistemática (...)” (1989, p.211)

As práticas avaliativas que são discriminatórias e reforçam as diferenças a nível formal e informal, como o trabalho da progressão deixam os alunos “abandonados à própria sorte” para realizar um trabalho que lhe garantirá a aprovação na disciplina em que

está em progressão, e que inclusive os professores têm dúvidas de que foi o próprio aluno que o realizou, também é uma forma de discriminar, pois se está negando o direito a uma educação de qualidade que também supõe aprendizagem.

“(...) porque se ele foi aprovado por progressão, ele já está aprovado. Aprovado ele já está. São pequenos detalhes que precisam ser resolvidos no ano seguinte.” (Representante CRE)

Por mais que se frise que a progressão continuada ou parcial não significa a promoção automática, inclusive a legislação se preocupou em fazer este esclarecimento, na prática, na forma como o trabalho é desenvolvido, especialmente na progressão parcial, o que se vivencia é a promoção automática em até dois componentes curriculares, os quais os professores ignoraram, atribuindo somente um trabalho ao aluno e “automaticamente” no ano seguinte vai contar na sua documentação: Realizou estudos de progressão na disciplina “x”, sendo considerado aprovado.

Esta prática de aprovar sem que as aprendizagens necessárias sejam construídas garante o fluxo do alunado, porém a estes alunos sobra, para Freitas, a “relegação a determinadas trilhas de desvalorizados do ponto de vista escolar (classes de aceleração, reforço de ciclo, correção de fluxo, etc.), as quais são correlatas de trilhas socialmente desvalorizadas.” (2002, p.315)

A busca por uma práxis pedagógica, passa necessariamente pela reflexão das práticas desenvolvidas nas escolas. Considerando as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade, onde se percebe que os professores não têm uma compreensão contextualizada deste processo e da dimensão e força transformadora da escola, porém esta sempre será um mero instrumento útil de manutenção do *status quo*, se continuar a basear suas ações, seu fazer pedagógico no senso comum, ou seja, numa prática não refletida, repetitiva e solitária, revelando-se desconectada da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar estes estudos sobre a progressão continuada ou parcial dos alunos na organização curricular seriada, gostaria de primeiramente salientar que o meu objetivo não foi esgotar as questões que envolvem este complexo fenômeno que é a progressão. Primeiramente pelo caráter inédito da temática e também pela convicção de que muito precisa ser pesquisado, refletido e teorizado para que se possa de fato superar a dicotomia entre o discurso inovador contido nos pressupostos teóricos da progressão, que valoriza e respeita as diferenças e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola que reforçam e promovem a desigualdade .

O processo da Constituinte Escolar foi um período profícuo no sentido de repensar a escola, mas também mostrou o quanto as resistências são intensificadas quando mudanças mais profundas na organização curricular são propostas.

A progressão foi a única inovação regimentada pela escola, que alterou de fato a lógica da organização curricular que estava em vigor até então. Alterou porque desestabilizou questões fundamentais como as práticas avaliativas, a relação de poder entre os envolvidos no processo educativo, entrou em contradição e apontou a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, que mesmo não efetivando mudanças significativas, se faz notar pelas “queixas”, sentimentos de indignação e incapacidade, sentidos e relatados pelos professores.

A formação continuada apontada como possibilitadora no sentido de dar sustentação as mudanças necessárias no interior da escola, não tem encontrado espaço e como tal o que prevalece é o senso comum. A progressão se constitui em uma questão angustiante para uns, e para outros a preferência foi por ignorá-la, fazendo com que

somente a exigência do registro fosse cumprida e que desse um caráter de legalidade, como se o trabalho tivesse sido efetivado.

Em linhas gerais, este é o panorama em que a progressão está inserida na escola pesquisada, e por causa deste contexto justifico a alteração do título de “Progressão Escolar: Uma Possibilidade de Inclusão”, que constava no projeto inicial, para “Progressão Escolar: Uma (Im) Possibilidade de Inclusão”.

Acredito que a progressão poderia possibilitar a inclusão, uma vez que os pressupostos teóricos que a fundamentam estão em consonância com os princípios da educação inclusiva, ou seja, o respeito ao processo individual na aprendizagem, às diferenças, sem comparações, sem a adoção de critérios que falam de padronizações, uniformidade, como historicamente a escola tem se organizado.

Porém, na prática, o que se constata é a impossibilidade de que a inclusão aconteça. Ao contrário, em nome da inclusão, está se reforçando ainda mais a exclusão, porém, de forma internalizada. Estar na escola com níveis de aprendizagem muito baixos e avançar na série tem garantido que se melhores os índices de evasão e repetência, porém sem a construção de aprendizagens significativas, não acontece a inclusão, pois a escola não está contemplando a sua dimensão humanizadora e libertadora.

No contexto em que a progressão está sendo trabalhada, considero duas questões paradoxais. De um lado, a progressão é vista como uma proposta, como diria Freitas (2002), para “tempos neoliberais” e estaria contribuindo para uma escolaridade que encontra seu fim nela mesma, uma vez que sem aprendizagem não acontece o desenvolvimento do ser humano, não há emancipação, e também não há compreensão de que a escola pode fazer muito mais do que só ensinar, que ela pode se tornar um espaço de luta contra as desigualdades sociais. Por conseguinte, enquanto isto não acontecer, não há a possibilidade de transformar este perverso sistema. Melhoram-se os índices, mas não melhora a qualidade da educação, que pressupõe a emancipação dos sujeitos.

Por outro lado, a progressão mostrou o quanto as práticas pedagógicas tradicionais estão cristalizadas, o quanto se resiste quando algo diferente, que pressupõe a exigência de novas posturas pedagógicas, é proposto. Neste caso a implantação da progressão. Enquanto não houver uma ruptura de paradigmas, a escola de hoje continua a exercer a mesma função de quando ela foi criada, a de manter a sociedade de classes.

A uniformidade, o ensino para todos de forma padronizada, e o discurso de que as oportunidades estão sendo disponibilizadas para todos os educandos, cabendo a cada um aproveitá-las, acabou desresponsabilizando o estado, que sente que seu dever foi

cumprido, pois a educação foi universalizada e quase todos estão na escola, e o professor que ministra suas aulas, e não se dá conta de que “a qualquer proposta de inovação, porque num limiar último, os professores se sentem como parte de uma engrenagem, de uma estrutura a qual pertence os fins em que em muitos casos eles desconhecem ou preferem não conhecer.” (BERTAGNA, 2001, p.414)

Os professores fazem parte da engrenagem, mas junto com eles o estado, a família e a sociedade organizada também fazem. Não é justo responsabilizar somente os professores pela escola que temos. O estado precisa fazer a sua parte, com políticas públicas educacionais que oportunizem melhorias reais nas condições do trabalho educativo, ou seja, investimentos materiais, valorização profissional dos professores, ampliação de espaços de formação continuada, resgate do sentido da profissão docente, entre outras. Os pais têm uma parcela importante de responsabilidade e devem participar ativamente da vida escolar dos filhos, porque se assim não for, a escola está decidindo tudo sozinha, conforme os seus interesses. Desta mesma forma, também a sociedade organizada não pode ficar descolada da vida da escola, juntos, pensando coletivamente a educação que temos para se contrapor à educação que queremos é possível, que mudanças sejam efetivadas.

A pesquisa sobre a progressão escolar dos alunos, no regime seriado, explicitou uma realidade que precisa ser repensada, como afirma Benincá “a fragmentação dos sentidos e as contradições elaboradas a partir da experiência no cotidiano podem ser modificadas à medida em que a reflexão seja continuada e se constitua numa prática constante para o sujeito” (2002, p.60) . Refletir sobre as práticas pedagógicas cotidianas, no coletivo da escola, é a única maneira de vencer o senso comum e chegar à construção de uma práxis, pois um processo de reflexão é capaz de construir a cidadania dos envolvidos no processo educativo que, para Paulo Freire (1973, p.9), o ser humano capta e compreende a realidade e a transforma através da ação-reflexão, razão pela qual é um ser de práxis.

A partir da pesquisa realizada, reafirmo a minha convicção, enquanto educadora, de que a progressão é uma inovação positiva, pelos princípios que a embasam e por fugir ao modelo de ensino padronizado, que contempla a necessidade de centrar o trabalho docente na individualidade, na garantia da aprendizagem. Porém, esta pesquisa também me possibilitou visualizar o real significado da implantação de uma proposta inovadora sem uma discussão consistente, uma compreensão profunda, com todos os envolvidos no processo.

O que ficou evidenciado foi a negação de um trabalho diferenciado, uma prática que nega o direito ao ensino de qualidade, com práticas avaliativas excludentes, que reforçam a desigualdade e a competição, o poder centrado no professor, as pedagogias arcaicas e massificantes, que não estimulam a aprendizagem e, não conseguem despertar o prazer de aprender e ver na educação uma forma de libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. *Anísio Teixeira e a educação da Bahia*. In: ABREU, J. et.al. *Anísio Teixeira : pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP. Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ALESSANDRINI, Cristina Dias. *O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional*. IN: PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

ALMEIDA, Custódio Luís da Silva de. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2000. (Coleção Filosofia, 117).

Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas/ (coord). Jaime José Rauber; Marcio Soares. 3d. Passo Fundo : UPF, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Fracasso/Sucesso: Um Pesadelo que Perturba Nossos Sonhos*. In: *Revista Em Aberto*, Brasília, V. 17, nº 71, p.33-40, janeiro, 2000.

_____. *Ofício de Mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis : Vozes 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70. 1977.

BARRETO, Elba S. de Sá; MITRULIS Eleny. *Trajetória e desafios dos ciclos no país*. Estados Avançados. Scielo Brasil. Vol.15, nº42. São Paulo. May/Aug. 2001.

BENINCÁ, Elli. *Em Busca de um método Pedagógico*. *Revista Espaço pedagógico*. Vol. 05, Nº 1. Dezembro 1998. Ediupf.

_____. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.

_____. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese de Doutorado UFRGS, Porto Alegre, 2002.

_____. *A memória como elemento educativo*. In: TEDESCO, J.C.(org). Usos de memórias (política, educação e identidade). Passo Fundo : UPF, 2002.

BERSTEIN, B. *Estrutura social, linguagem e aprendizagem*. In. Introdução a psicologia escolar. São Paulo: Queiroz, 1982.

BERTAGNA, Regiane Helena. *Progressão Continuada: Limites e possibilidades*. Tese de Doutorado UNICAMP, Campinas 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. IN: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOZZETTO, Ingrid Mundstock. *A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: uma visão unitária*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. 120p. (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Dissertação de Mestrado. 35).

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.10Vol.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Resolução nº. 02* de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Parecer nº. 17* de 15 de agosto de 2001.

BRUNER, Jerome. *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Artmed, 2002.

DALBOSCO, C. A. *Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico*. Passo Fundo, 2006e. (Mimeo).

_____. *Teoria interacionista da ação e educação*. Passo Fundo, 2006c. (Mimeo).

DEMO, Pedro. *A nova LDB : Rarões e avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação do trabalho pedagógico).

_____. *Charme da exclusão Social*. 2. ed. Ver . Campinas. SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 61).

_____. *O professor do futuro e a reconstrução do conhecimento* - Petrópolis, RJ : Vozes, 2004.

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERNANDÈZ, Alícia. *A Mulher escondida Professora: Uma leitura Psicopedagógica de ser mulher*, Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

FRERREIRO. E. e TEBEROSKY. A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FORTES, Gilse Helena Magalhães. *Autonomia e tensão no ensino por ciclos : estudo de caso da escola municipal Vila Monte Cristo – 2000*

_____. *Os ciclos na trajetória de uma escola*. In: RAYS, Alonso. (org).Educação: Ensaios reflexivos. Santa Maria : Pallotti, 2002

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente*. Disponível em : www.anped.org.br/28/textos/gt04/GT04-46--Int.rtf. coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade – acessado em 17 de outubro de 2006.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Expressão ou Comunicação*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Uma educação para a liberdade*. 2. ed. Porto. Portugal, 1973.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A internalização da exclusão*. Educ. Soc, set 2002, Vol.23, nº.80, p.299-325.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP. Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Portugal: Editora Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação, nº. 15).

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

JACOMINI, Márcia A. *A escola e os educadores em tempos de ciclo e de Progressão Continuada: uma análise das experiências de São Paulo*. Ver. Educação e pesquisa, SP, v 30, n3 p 401 a 418, setembro/dezembro 2004.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 9.ed. Petrópolis : Vozes, 2000 .

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5.ed.São Paulo : Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 4.ed. – São Paulo : Cortez, 1996.

MARQUES, Mario Osório. *Saberes e valores em interlocução na educação* – 2. ed. Ver. Ijuí : Ed. Unijuí, 2006.

MATISKEI, Angelina C. Romão Mattar. *Políticas Públicas de Inclusão Educacional: desafios e perspectivas*. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislação/artigo1>. Acesso em 14 de maio de 2006.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de. *Paradigma de Avaliação Emancipatória e ação supervisora: Cidadania e Espaço Público*, In: Educação, 1995. Porto Alegre.

MILDNER, Telma. *Construindo o campo e a crítica: O debate*. In: FREITAS, L. C. de. (org). *Avaliação: Construindo o campo e a crítica*, Florianópolis : Insular, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina E. F. Da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalhi. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MÜHL, Eldon Henrique. *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar* – Passo Fundo: UPF, 2004.

NEUBAUER, Rose. *Quem tem medo da progressão Continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* Fonte: Acesso: Revista de educação e informática, V.10, n.14, dez 2000 . SP .

PEREIRA & TEIXEIRA. *LDB Interpretada: diversos olhares que se entrecruzam / Iria Brzezinski organizadora*. São Paulo: Cortez, 1997.

PEREIRA, Marcos Villela. *Ensinar e Aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado et al*. Avaliação formativa num ensino diferenciado. Portugal: Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

_____. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens* – entre duas lógicas; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote, 1993. 206p (Temas educação; 3).

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*; trad. Claudia Scilling- Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*; trad. Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre : Artemed editora, 2002.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense 1980.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. *A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. Campinas, SP: UNICAMP: Faculdade de Educação, 1994. Dissertação de Mestrado.

RAYS, Alonso. *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria: Pallotti, 2002. 3 ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Parecer 740*. de 13 de outubro de 1999.

SANTOS, Heloisa O. dos. *Ideário Pedagógico Municipalista de Anísio Teixeira*. São Paulo: Caderno de Pesquisa nº 110.p. 105-104. jul. de 2000.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SHOR, Ira ; FREIRE Paulo. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*; tradução de Adriana Lopez, revisão técnica de Lólio Loureço Oliveira – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

SOBRINHO, José Dias. *Campos e Caminhos da avaliação*: In: FREITAS. L.C. de (org) *Avaliação: Construindo o campo e a critica*. Florianópolis. Insular, 2002.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Como entender e aplicar a nova LDB: lei 9394/96*. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2002.

SUDBRACK, Edite Maria. *Demitidos da escola: um outro olhar sobre a exclusão*. Frederico Westphalen, Ed. Da URI, janeiro de 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. *Tendências Atuais das Reformas Educacionais*. In : DELORS, J. *A educação para o Século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artemed, 2005 .

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da educação – A escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola* . 6.ed. – Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

TERRAZZAN, Eduardo A.; PEREIRA, Daiane B. *Reorganização do sistema escolar: estudo sobre propostas de progressão continuada e de progressão parcial nas escolas de santa Maria* – RS. Disponível em :<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho151.pdf>. Acessado em agosto de 2006.

TRIVINÔS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas, 1987.

UNESCO & MEC – Espanha. *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, Ilma Passos de Oliveira. *Projeto político-Pedagógico da Escola : uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VASCONCELOS, Celso. S. *Processos de Mudança da Avaliação da Aprendizagem: O papel do professor – representações e práticas*. São Paulo: 1998 tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo : Editora Libertad, 1993. (Cadernos Pedagógicos do Libertad ; 2).

VIANNA, Heraldo M. *Questões de avaliação educacional*. In: FREITAS, L. C. de. *Avaliação: Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Isular, 2002.

VIGOTSKY, L. A. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987

ZAGURI, Tânia. *O professor refém : para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil* . 4ª ed. Rio de Janeiro : Record, 2006.