

## **O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO NA VOZ DOS PROFESSORES DO CICLO I : PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Claudia Cristina Fiorio Guilherme

Toda lei é como um retrato de uma sociedade: tem caráter ideológico, representa interesses de um grupo e como tal reflete as necessidades e as contradições de uma época e de uma determinada população. Não diferente disso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é resultado histórico de um jogo de forças e interesses (Lei Federal n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e foi instituída com o objetivo geral de atender as demandas da realidade educacional brasileira neste final de século.

O crescente processo de industrialização e urbanização do mundo moderno passou a exigir algo mais do que o letramento e dos anos de escolaridade que a escola até então proporcionava. Com as inovações tecnológicas e o advento da microeletrônica na vida cotidiana, o patamar de conhecimentos técnicos, especializados e científicos passou a ser insuficiente para o enfrentamento dos “novos tempos”, mas antes de pensar nessa nova formação é imprescindível a superação de um velho entrave educacional – a democratização do ensino fundamental.

A nova LDB visando a democratização, entendida aqui como garantia de acesso e permanência na escola, trouxe uma novidade no que diz respeito ao tipo de sistema ou regime adotado pelo ensino fundamental, sugerindo e estimulando, através do artigo 32, parágrafos 1º e 2º, que o ensino fundamental seja baseado no regime de Progressão Continuada e não mais no antigo modo seriado.

O novo regime adotado no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo a “sugestão” foi imediatamente acatada pelo Conselho Estadual de Educação que fundamentou-se no referido artigo 32 da Lei Federal n.º 9.394, no artigo 2º da lei Estadual n.º 10.403 de 6 de junho de 1971 e também na indicação do próprio Conselho n.º 08/97, para implantar na rede pública o regime de Progressão Continuada.

Essa forma de regime não é novidade em nosso Estado, pois em 1983 a Secretaria da Educação instituiu o Ciclo Básico que abrangia as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau em

um único ciclo e o município de São Paulo na gestão de Luiza Erundina também instaurou três ciclos no ensino fundamental. Até agora, como avaliação desta forma de regime, temos alguns estudos conflitivos que apontam de um lado o insucesso destas medidas (Guilherme, 1998) e outros documentos oficiais da Secretaria de Educação que indicam o “sucesso” das mesmas.

O fato é que, considerando-se ou não os estudos já realizados, o regime passou a vigorar no Estado de São Paulo após a Deliberação 09/97 que implantou oficialmente a Progressão Continuada e que a partir de 1998 foi instaurado em todas as escolas da rede estadual que ficaram organizadas (em consonância com a Reorganização das escolas da rede estadual de São Paulo separadas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> e de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> ocorrida em 1996) deste modo:



A estratégia de adoção do regime, de acordo com os documentos oficiais do Estado, contribui para viabilizar a universalização da Educação Básica, que é o impulso para as nações se projetarem e competirem mundialmente, também é um meio de garantir o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola. Os documentos também indicam que esta medida é uma forma de otimizar recursos e de regularizar o fluxo de alunos da rede (idade/série), pois a evasão e repetência eram considerados pela Secretaria da Educação como “perniciosos ralos por onde se desperdiçam” os preciosos e poucos recursos financeiros da Educação.

Para garantir a “aceitação” pelos professores da Progressão Continuada no âmbito escolar, a Secretaria da Educação divulgou alguns outros documentos de cunho pedagógico que explicitavam as bases teóricas como sendo aquelas do Construtivismo, ou seja, os princípios de Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire, conceitos de que todos são capazes de aprender e que a aprendizagem é ininterrupta e não linear.

A partir deste princípios não fazia mais sentido reprovar um aluno pela falta de domínio de alguns conteúdos, mesmo porque a avaliação passa a ser constante, contínua e cumulativa e o reforço escolar e a recuperação, se necessários, devem ocorrer ao longo do ano. A retenção de um aluno só acontecerá ao final dos ciclos em casos extremos de não superação dos conteúdos e de faltas acima de 25%.

Após leitura criteriosa dos documentos pedagógicos de implementação da proposta, verificou-se que houve uma mudança significativa do conceito de ensino-aprendizagem contida nos mesmos, rompendo com os pressupostos do sistema seriado do ensino fundamental que vigorava até então. Se antes o professor estava habituado a pensar na aprendizagem como um processo de etapas e de conteúdos a serem dominados em cada série e também a avaliar para decidir pela aprovação/reprovação, agora, com tais propostas adota-se nos documentos o conceito de aprendizagem contínua e de avaliação permanente.

No caso do Regime de Progressão Continuada, não ocorreu capacitação específica, houve apenas a divulgação do novo sistema pelos documentos oficiais da Secretaria da Educação e do Conselho Estadual de Educação.

Uma outra preocupação surge neste ponto com relação a proposta implantada e ao tipo de capacitação ou divulgação da mesma: quais as reações dos professores e suas interpretações sobre a adoção do regime de Progressão Continuada, já que não foram capacitados e nem participaram de sua elaboração?

O impacto do regime de Progressão Continuada na voz dos professores paulistas do Ciclo I.

Os dados discutidos aqui procedem de um amplo estudo exploratório, realizado na primeira fase de minha pesquisa de doutorado, ainda em andamento. A coleta ocorreu em 1999 em situações que chamei de “conversas coletivas” com professores do Ciclo I, ocorridas durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e registradas em áudio. As “conversas” foram realizadas em 8 escolas públicas de Rio Claro, interior de São Paulo e utilizou-se apenas o tema “Progressão Continuada” como roteiro. A reação e interpretação dos professores ao regime de Progressão Continuada foi atentamente observada em todos os relatos ouvidos buscando-se uma frequência das mesmas em cada uma das escolas. Apresento neste estudo apenas as reações, interpretações e justificativas constantes e comuns a todas as escolas percorridas.

Refletindo sobre a questão colocada acima, foram identificadas nos dados coletados algumas pistas importantíssimas que conduzirão os estudos posteriores e que aqui são apresentadas superficialmente pelo espaço diminuto:

#### 1. Reações dos professores:

- Revolta, por não concordar ou acreditar no tipo de regime;
- Preocupação, por não dar conta da aprendizagem efetiva da maioria dos alunos da classe;
- Sentimento de impotência, porque não podem lutar contra o sistema;
- Perda de referências profissionais, já que estavam acostumados ao antigo sistema seriado;
- Sentimento de desprestígio ao constatar que os professores do Ciclo II culpam o professor do Ciclo I pela falta de preparo do aluno;

## 2. Interpretações da adoção do regime de Progressão Continuada pelo Estado:

- Medida de cunho econômico, para que o Governo economize e garanta fluxo regular de alunos; enxugar a máquina;
- Medida para o Banco Mundial ver, pois sem os índices satisfatórios de escolaridade acreditam ser impossível conseguir outros financiamentos;
- Desânimo do bom aluno por ver que todos passam da mesma maneira e sem esforço;
- Falta de oportunidade efetiva e mascarada para os alunos pobres, pois o Governo quer um povo ignorante e que não concorra no mercado de trabalho, tiveram acesso e permaneceram na escola mas continuarão excluídos;
- Educação de fachada, para que todos pensem que o ensino é eficiente;
- Formação da geração dos “mínimos” (quem não tem conhecimento não exerce sua cidadania) para que outros continuem no poder;
- Troca de mecanismos: um que não funcionava (reprovação) por outro vazio (progressão); Promoção automática.

## 3. Justificativas para desconfiar do regime implantado e de sua eficácia (ou barreiras que impedem seu funcionamento):

- Classes superlotadas e falta de recursos pedagógicos;
- Problemas emocionais, sócio-econômicos, mentais e físicos dos alunos;
- Falta de apoio complementar (Fonoaudiólogos, Psicólogos, Psicopedagogos e especialmente apoio e estímulo da família);

- Falta de um projeto pedagógico contínuo e comum, pois os professores não têm a mesma “mentalidade”;
- Falta de consciência dos alunos: eles devem estudar agora para a vida e não mais para aprovação.

#### Encaminhamentos das pistas encontradas no estudo exploratório

O resultado negativo, como este identificado no tipo de reações e interpretações na fala dos professores, pode gerar um jogo paralelo na escola que merece ser investigado, pois tendem a tomar atitudes e organizar-se como o de “costume” para preservar sua autonomia e suas concepções, dificultando assim a efetivação de qualquer proposta pedagógica ou deliberação. Sabe-se também pelos estudos atuais que o processo de mudança de conceitos em educação e da organização do ensino não se efetiva completamente por lei, mas sim através da formação continuada dos agentes educativos e da participação dos mesmos na tomada das decisões políticas que os envolvem.

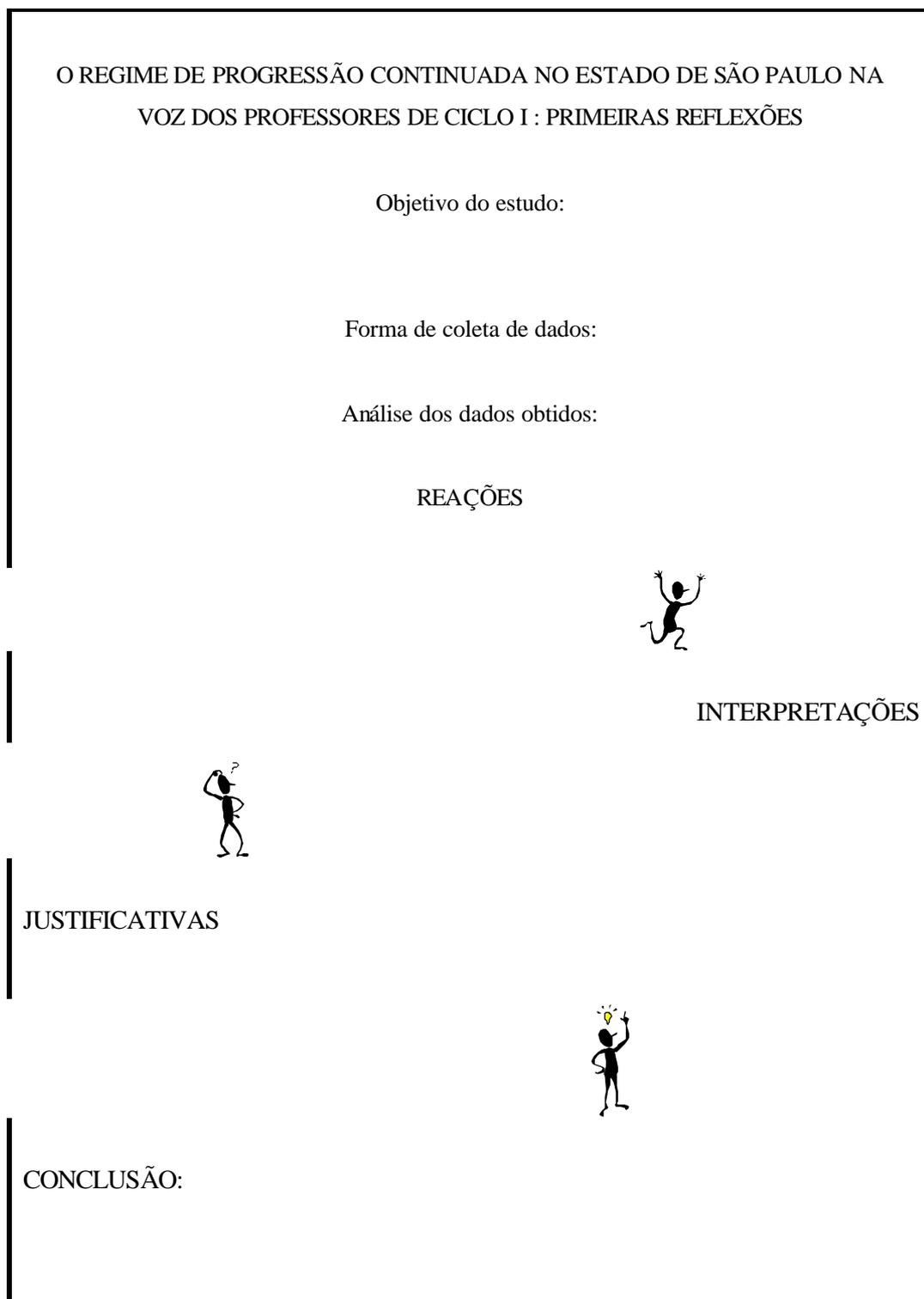
Dias-da-Silva (1998) alerta para a necessidade de mudança desse conceito tecnicista do professor como mero executor por considerar o professor como sujeito de seu fazer:

*“(...) Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando um papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive.*

*E se sujeito de um fazer, é também sujeito de um pensar. Não é mero executor de técnicas ou tarefas impostas normativa ou a-criticamente; é este certamente o grande equívoco do modelo tecnicista.”(p. 38).*

Por pensar dessa forma e entender que o trabalho do professor se constitui por um aporte teórico e um corpo de saberes construído no dia-a-dia da sala de aula, acredito que a sua vivência com a prática educativa (formação e atuação) seja determinante da real concretização de propostas que se dispõem a resolver questões básicas da reorganização no ensino no país.

## APRESENTAÇÃO GRÁFICA DO POSTER (ESQUEMA):



**BIBLIOGRAFIA**

BRASIL, “Lei n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional; In: *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n.º 248, 23, 23.12.96, pp. 27.833-27.841.

CAMARGO, D. A. F. Fundamentos Pedagógicos da Progressão Continuada; IN: MICOTTI, M.C.O. (Org.) *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*, Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999.

DIAS-DA-SILVA, M.H.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do aluno incompetente. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.º 44, 1998, pp. 33-45.

GUILHERME, C.C.F. *O processo de avaliação no Ciclo Básico: concepções, práticas e dificuldades*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

SÃO PAULO, C.E.E., Secretaria de Estado de Educação. Indicação n.º 8/97. 30.07.97. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental. Relatores: Francisco Aparecido Cordão e Nacim Walter Chieco. *D.O.E.*, 01-08-97.

SÃO PAULO, CEE, Secretaria de Estado de Educação. Deliberação 09/97, 30-07-97. Fixa as normas para elaboração do regimento dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. *D.O.E.*, 01-08-97.

\_\_\_\_\_, S.E.E. Subsídios: implementação do regime de progressão continuada no ensino fundamental. *Escola de Cara Nova*. Planejamento 98, São Paulo: S.E.E., 1998, 8p.