UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDNA PEREIRA DA SILVA GRAMARI

**A implantação do regime de progressão continuada em uma escola
da rede estadual de ensino da Capital e suas implicações sobre o cotidiano dos
professores: um canal de escuta**

São Paulo

2008

EDNA PEREIRA DA SILVA GRAMARI

**A implantação do regime de progressão continuada em uma escola
da rede estadual de ensino da Capital e suas implicações sobre o cotidiano dos
professores: um canal de escuta**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Cortez
Christiano de Souza

São Paulo

2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Edna Pereira da Silva Gramari

A implantação do regime de progressão continuada em uma escola da rede estadual de ensino da Capital e suas implicações sobre o cotidiano dos professores: um canal de escuta

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Agradeço à minha família, pela compreensão e incentivo.

Agradeço ao meu marido, pelo “suporte” afetivo e material.

Agradeço aos colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e, em especial, à minha orientadora, Prof. Cecília, pelas palavras inspiradoras, e à Paula, companheira de orientação, sempre presente nos momentos importantes.

Dedico este trabalho à minha mãe e à minha filha -
a força do passado, a esperança no futuro.

RESUMO

A presente pesquisa consiste em um estudo de caso, de natureza qualitativa, que se propõe avaliar os efeitos da implantação do regime de progressão continuada, a partir de 1998, em uma escola da rede estadual de ensino da Capital. Para tanto, recorre à produção acadêmica relacionada ao tema para, inicialmente, acompanhar a trajetória das discussões e ações que antecederam a formulação da proposta de progressão continuada. A presente discussão busca subsídios em pesquisas dedicadas ao tema da progressão continuada, que buscaram avaliar, entre outros aspectos, sua forma de implantação e as dificuldades decorrentes de sua implementação, reveladas pelo exame do cotidiano de algumas escolas da rede. Várias dessas pesquisas identificaram o autoritarismo que marcou a introdução dessa política educacional do governo, demonstrando que muitos dos reiterados alertas feitos por estudiosos da área educacional, sobre a importância de assegurar a participação dos professores no processo de formulação das reformas pretendidas, ou sobre a necessidade de realizar outras mudanças no sistema educacional para se implementar a reforma, não foram considerados. Nesse sentido, as pesquisas que apontam a insatisfação dos professores com a introdução da progressão continuada, indicam que a Secretaria de Estado da Educação não propiciou as condições para a apropriação dos pressupostos teóricos que a fundamentaram. As opiniões de professores ouvidos na presente pesquisa, através de questionários e entrevistas, demonstram que, mesmo decorridos dez anos de sua implantação, o entendimento da proposta ainda é superficial, pois as discussões sobre a implantação da progressão continuada restringiram-se aos aspectos mais diretamente relacionados à economia de recursos e à impossibilidade de retenção dos alunos dentro de um mesmo ciclo. A insatisfação demonstrada pelos professores foi, com frequência, interpretada como resistência a mudanças e conservadorismo. No entanto, a presente pesquisa, fundamentada em considerações apresentadas por outras pesquisas que enfocaram o tema da progressão continuada, ao propor aos professores entrevistados, uma oportunidade de reflexão sobre seu processo de formação e sua prática profissional, constatou a existência de dificuldades de outra ordem. Entre estas dificuldades, evidenciadas a partir da implantação do regime de progressão continuada, ressaltamos a questão da formação dos professores, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada; os limites à sua atuação condicionada por elementos estruturais e organizacionais da escola e do sistema de ensino e, numa dimensão mais ampla, a crise de identidade que atinge as formas de ser e de estar na profissão.

Palavras-chave: progressão continuada – democratização – formação inicial – formação continuada – crise identitária

ABSTRACT

This is a qualitative case study designed to assess the impact of the introduction of the *progressão continuada* system at a state public school in São Paulo city in 1998. To that end, the academic literature on the topic was reviewed so that a thorough examination of the discussions and measures that resulted in the outline of the *progressão continuada* proposal could be made. This paper is based on research on *progressão continuada* intended to assess, among other aspects, the manner in which it was introduced and the ensuing challenges, revealed in studies about the routine of some public schools. Many of those studies demonstrated the authoritarian attitude involved in the implementation of that governmental policy. Furthermore, they showed that many of the repeated recommendations by experts in education concerning the need to ensure teacher participation in formulating proposals for the intended reforms or to introduce other changes in the educational system so that the reform could be introduced were ignored. In that regard, the surveys reporting teacher dissatisfaction with the introduction of *progressão continuada* also indicate that the State Education Department did not provide the means for a full understanding of the theoretical underpinnings of the system. The opinions of the teachers surveyed in this study, by means of questionnaires and interviews, demonstrate that there is still a superficial understanding of the proposal even though it has been over ten years since it was introduced. Teacher dissatisfaction has often been dismissed as a sign of resistance to change and conservatism. Nonetheless, this paper, based on issues raised in other studies on *progressão continuada*, revealed difficulties of a different nature in that it offered the interviewed teachers an opportunity for reflection on their own educational process and professional practice. Among those difficulties, observed since the introduction of the *progressão continuada* system, it is worth noting teachers' initial and continuing education, limited action due to schools' structural and organizational aspects and, on a broader level, the identity crisis affecting the teaching profession.

Keywords: *progressão continuada* – democratization – initial education – continuing education – identity crisis

SUMÁRIO

Introdução	008
Capítulo 1 O regime de progressão continuada: das primeiras idéias à implantação	015
Capítulo 2 A Escola Estadual “Estrela do Amanhã”: breve caracterização	033
Capítulo 3 O regime de progressão continuada e suas implicações no cotidiano da E.E. “Estrela do Amanhã”	040
Capítulo 4 A questão da precariedade da formação dos professores diante das dificuldades de implementação da progressão continuada	066
Capítulo 5 As entrevistas com os professores da E.E. “Estrela do Amanhã”: um momento de reflexão	101
Considerações Finais	136
Referências	142
Anexos	
- Questionários	151
- Entrevistas	168

INTRODUÇÃO

A intenção de realizar esta pesquisa surgiu a partir de uma crescente preocupação com o desgaste provocado pelas condições de trabalho enfrentadas pelos professores nos últimos anos e o desalento dos mesmos diante das inúmeras dificuldades de aprendizagem demonstradas por seus alunos. Acresça-se a isso, o dilema representado pelas questões colocadas a partir da adoção de novas propostas pedagógicas, que acabam por entrar em choque com as práticas vivenciadas por professores durante muitos anos nas escolas, produzindo, entre os mesmos, um sentimento de estranhamento e inadequação em relação ao seu trabalho. Esse mal estar tem sido analisado por estudiosos de diversas áreas, encontrando acolhimento no campo acadêmico e administrativo educacional, assim como a crise de identidade dos professores tem sido tema de inúmeros debates nos últimos anos.

Segundo Nóvoa (1992), a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, sendo por isso mais adequado que se fale em processo identitário. É um processo que necessita de tempo para refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças. A ação e o saber dos professores resultam de uma mistura de vontades, experiências e acasos, que acabam por consolidar gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Para o autor:

Há aqui um *efeito de rigidez* que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança. E é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis de sua vida profissional.

Mas, simultaneamente, os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao *efeito de moda*, o que levou certos pedagogos a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas. Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controlo sobre a forma como são utilizados. As modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de idéias no mundo actual. (Nóvoa, 1992, p.16-17).

A partir de uma experiência de quase vinte anos como professora da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, período em que passei a observar e vivenciar, cada vez com maior interesse, alguns aspectos do cotidiano escolar, na tentativa de compreender o significado de determinadas

situações, dentro de um contexto mais abrangente do que o da sala de aula, iniciei um difícil caminho no sentido de elaborar essa necessidade, de forma a poder propor reflexões que levassem a uma melhor compreensão dos possíveis efeitos das inovações pedagógicas introduzidas a partir das reformas educacionais das últimas décadas e seus desdobramentos sobre a postura dos professores.

As leituras nas quais busquei alguma forma de transcender a visão do senso-comum, fortemente marcada nas representações dos professores, difícil de superar na condição de professora da rede estadual de ensino, sem experiência no campo da pesquisa acadêmica, levaram-me continuamente a ampliar a percepção das dimensões do processo pedagógico, ao tomar contato com diferentes teorias veiculadas no meio educacional que colocavam em discussão questões presentes no cotidiano das escolas, tratadas com a amplitude, profundidade e possibilidades de articulação, impossíveis de estar ao alcance do professor em sua difícil e absorvente tarefa cotidiana. Minhas indagações encontraram especial acolhimento nas seguintes palavras da professora Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (2005):

Nessa sociedade em que todos passaram a ser convidados a se portarem como adolescentes, onde ser jovem ou manter a espontaneidade e egoísmo infantil tornou-se um imperativo categórico, restava ao educador a sina de assumir o papel de único adulto de plantão – medíocre, anacrônico e autoritário – vigiado por todos, todos prontos a apontar abusos arbitrários e sinais de despotismo.

Ao lado disso, a educação tornou-se permeável a todas as demandas sociais. Não bastava ensinar a ler e a escrever, mas as escolas deviam formar sexualidades responsáveis, consumidores conscientes, jovens resistentes ao uso das drogas e informados sobre os perigos da AIDS, cidadãos ativos, motoristas e pedestres educados, abertos à tecnologia moderna, em permanente sintonia com as necessidades do mercado, capazes de solidariedade, de passar da desnutrição à alimentação balanceada, antifumantes, críticos e esportistas, ambientalistas e empreendedores, etc. e etc. Diante dessa demanda incomensurável, a única saída para os educadores foi reivindicar para si a inocência da criança; muitos professores e professoras se infantilizaram. Ainda assim, apesar de novos modelos antiautoritários terem se disseminado em instituições de ensino público e privado, essa junção entre repressão e educação ainda hoje norteia os escritos psicanalíticos, presentes na literatura especializada e na mídia, povoando o imaginário de psicanalistas, pais e educadores. (id: p.135)

Na verdade, tais palavras significaram o reconhecimento da sensibilidade de alguns pesquisadores para com as dificuldades e complexidade que marcam o exercício da docência nos dias atuais, o que me incentivou a dar início à presente pesquisa. Aponto, nesse sentido, algumas observações de Gather-Thurler (2002), acerca dos desafios que acompanham o desenvolvimento profissional dos professores:

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua *escola enquanto local de trabalho* e reinventar a si próprios *enquanto pessoas e membros de uma profissão*. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o conteúdo escolar no qual aprenderam seu ofício.

Isso significa que, daqui para frente, eles precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior de sua escola. (id: p. 89 – grifos da autora).

Nesse sentido, pode-se considerar também oportuna a observação de Pedro Demo (2005), acerca da situação marcadamente contraditória enfrentada pelos educadores:

Vivemos, como fartamente aponta a literatura, grande contradição com respeito aos educadores: de um lado, esperam-se deles milagres em série (por exemplo, desenvolvimento da cidadania popular, entrada do país no primeiro mundo pela porta do conhecimento, cuidado com jovens cujos pais não conseguem mais dar conta, aperfeiçoamento da democracia e de uma sociedade mais igualitária) (...) Continuam recebendo remunerações vis como regra, a profissão decaiu muito nos últimos tempos, (...) Eis contradição lancinante: o educador está na origem do êxito profissional de todos, mas não se lhe garante êxito profissional. É o profissional dos profissionais, que não é, aparentemente, profissional. (id. p.102)

Ressaltamos a importância de tais considerações, pois de uma maneira geral, a produção a que os professores da rede pública têm acesso produz a percepção de uma crítica generalizada à prática docente, muitas vezes responsabilizando unicamente o professor pelas agruras da educação. Por outro lado, foi exatamente por considerarmos a grande responsabilidade dos professores em qualquer movimento na busca do aprimoramento do ensino, e por nutrir uma sincera preocupação com a formação das crianças e jovens, que consideramos a possibilidade de realizar uma pesquisa que colocasse em discussão alguns elementos que são chaves na percepção do que é “ser professor”, e que de alguma forma, a implantação do regime de progressão continuada nas escolas estaduais de São Paulo, em nossa opinião, havia feito vacilar. É um momento em que se verifica um deslocamento da identidade deste profissional, ao mesmo tempo cansado de muitos anos de reformas educacionais descontínuas, mas ansioso por aderir a novas idéias que prometem a superação de seus problemas cotidianos.

A implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo em 1998 foi tida como uma das políticas que mais impacto causou no ensino público. Foi saudada por muitos especialistas, entre os quais poderíamos citar o professor doutor José Mário Pires Azanha, que se refere ao sistema de progressão continuada como um enorme esforço de democratização do ensino:

No fundo da questão, o que realmente está em jogo, é o problema da democratização do ensino que há décadas é retoricamente defendida, mas sempre combatida quando se põem em prática medidas efetivamente democratizantes. Historicamente, a tão decantada excelência da escola pública há décadas significa o êxito em impedir o acesso ou facilitar a exclusão dos desfavorecidos da escola pública. Essa escola de antigamente era, de fato, uma escola sustentada com dinheiro público, mas destinada a uma clientela diferenciada da classe média. Era uma escola pública privatizada.

A luta pela democratização da escola pública em São Paulo – Sampaio Dória, em 1920, Ulhoa Cintra, em 1968, e, finalmente, a progressão continuada, em 1997, na administração Neubauer – tem já 80 anos e ainda corre riscos. (AZANHA, 2006; p. 153)

A progressão continuada foi criticada por outros estudiosos, como Pedro Demo (1998), ao discutir os riscos que sua introdução pode representar, no sentido de promover sem a devida

aprendizagem, justificando-se pela preservação da auto-estima do aluno. Assim, a promoção sem a aprendizagem que deveria lhe corresponder, constitui um ônus principalmente para a escola pública e para os alunos socialmente menos privilegiados, porque desmoraliza a escola pública e a torna coisa pobre para pobre. Na última campanha eleitoral a crítica à promoção automática foi amplamente aventada, tendo sido o tema mais discutido em educação. Sem dúvida, foi uma das intervenções na política educativa que mais controvérsias causou na opinião pública e nos meios acadêmicos e educacionais.

O regime de progressão continuada, implantado nas escolas da rede pública estadual de São Paulo, tem sido tema de inúmeras pesquisas acadêmicas, algumas delas versando sobre a questão de como essa política vem sendo interpretada e vivenciada pelos profissionais da educação. Entre outras, podemos citar com especial destaque: Jeffrey (2006), Steinvasher (2003), Viégas (2002). Observa-se que essas pesquisas apontam para a falta de participação dos educadores no processo de formulação e implantação do regime de progressão continuada, registrando a insuficiência da preparação dos profissionais para a implementação da medida, pois esta se deu, principalmente, a partir de documentos emitidos pela própria Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Centro de freqüentes debates e discussões nas mais variadas instâncias, o regime de progressão continuada constitui-se em um elemento significativo dentro do esforço de compreender algumas das condições que envolvem o trabalho dos professores nas duas últimas décadas, sobretudo no que se refere à constatada dificuldade dos mesmos em lidarem com o fim da reprovação. Assim, pretendemos trazer para nossa discussão algumas das considerações produzidas pelos textos acadêmicos que analisaram aspectos envolvidos na implantação da referida medida.

No primeiro capítulo, procuramos traçar a trajetória das principais discussões e ações que antecederam a formulação da proposta de progressão continuada, principalmente no Estado de São Paulo, onde, já nas primeiras décadas do século passado, se verificou a adoção de medidas que podem ser consideradas como parte dos esforços pela ampliação do acesso à escola. Também são introduzidas algumas das questões levantadas por estudos relacionados à implantação dos ciclos e da progressão continuada, em que se destacam as discussões relacionadas à falta de condições necessárias para uma implementação bem sucedida dessas reformas. No segundo capítulo, apresentamos, inicialmente, uma breve caracterização da escola onde foi realizada esta pesquisa. Em seguida, descrevemos, de forma sucinta, a nossa própria trajetória profissional, que se relaciona diretamente à presente investigação sobre as ações e relações que configuram o dia-a-dia da

experiência escolar, destacando o contexto da progressão continuada. Nesse mesmo capítulo, são descritos os principais aspectos que passaram a nortear os passos para a realização da presente investigação, assim como as condições que se apresentaram no decorrer das ações desenvolvidas com vistas à execução dos procedimentos adotados para levantamento dos dados a serem examinados.

No terceiro capítulo, as discussões acerca da implantação do regime de progressão continuada na rede estadual de ensino de São Paulo são confrontadas com a realidade observada na E. E. “Estrela do Amanhã” ao buscarmos examinar os seus efeitos sobre o cotidiano da escola. A partir da análise de dezesseis questionários respondidos por professores dessa escola, procuramos avaliar o entendimento que esses professores têm sobre a progressão continuada. Esta análise indica as dificuldades apresentadas pelos docentes consultados em lidar com a imposição de uma inovação educativa do porte do regime de progressão continuada, principalmente, em um momento marcado pelos mais diversos questionamentos que envolvem a prática docente, apresentando o ato de ensinar como algo difuso, criticado e questionado.

Nesse sentido, Francisco Imbernón (2006) ao analisar a relação entre inovação educativa e profissão docente, revela especial entendimento dessa questão, ao afirmar:

A meu ver, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; *mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos*. Não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor ou a professora como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico. Talvez por isso os professores tenham visto a inovação como uma determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalham. Tudo isso adormeceu um coletivo que, com frequência, se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico. (id: p.20)

Em observações realizadas nessa escola, principalmente no chamado Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), consideramos serem claros os indícios que atestam a hipótese de que a resistência frente à progressão continuada encobriria dificuldades de outra natureza, pois aí temos os professores especialistas que atuam simultaneamente com várias turmas ao longo do ano letivo, estágio em que parecem se multiplicar as queixas relacionadas à indisciplina e falta de interesse atribuídas aos alunos. Esses professores enfrentam problemas das mais variadas ordens para tentarem alcançar uma flexibilidade no tratamento curricular que proporcione um atendimento mais adequado a clientela diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico. Nesse sentido, destacamos algumas observações de Franco (2001), ao se referir a elementos identificados em

investigação realizada com base no processo de decisão no âmbito das unidades escolares acerca da forma de organização do ensino fundamental no estado de Minas Gerais:

Além de destacarem a existência de elementos de continuidade na assimilação de inovações pelo sistema educacional mesmo em situações em que a política educacional não sofre mudanças abruptas, os autores enfatizam a complexidade e os novos desafios inerentes às tentativas de extensão da política de ciclos e de promoção continuada para a 2ª metade do ensino fundamental. Para os autores, a formação e a identidade profissional diferenciadas do professor que leciona nesse segmento do ensino fundamental fornece a chave para a compreensão da complexidade inerente à adoção da progressão continuada na segunda metade do ensino fundamental. (id: p. ix)

Embora a questão da progressão continuada nada tenha a ver, para um observador externo, com o tema da indisciplina e da falta de interesse dos alunos nessa faixa de idade, é assim que os professores a vêem, sendo este um aspecto citado com frequência. Para muitos dos professores que passaram por nossa escola, o regime de progressão continuada teria sido o principal fator responsável por seu agravamento. Tal opinião é observada também em algumas das pesquisas relacionadas à implantação do regime de progressão continuada nas escolas públicas da rede estadual paulista, cujas considerações são examinadas neste terceiro capítulo.

No capítulo quatro, propomos a discussão sobre o impacto produzido pela implantação do regime de progressão continuada. Constatamos que a maioria dos estudos dedicados ao tema aponta sua forma de implantação como um dos elementos responsáveis pela “resistência” suscitada entre os professores, constatação que, em nossa opinião, se confirma pelos aspectos identificados na E.E. “Estrela do Amanhã”. No entanto, a reflexão sobre os obstáculos enfrentados pelos professores em seu cotidiano, a partir da implantação do referido regime, nos levou a desenvolver a hipótese de que suas dificuldades estariam relacionadas a dificuldades de outra ordem, principalmente, à questão da formação dos professores, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada. Assim, neste capítulo, pretendemos trazer algumas contribuições para aprofundar o entendimento dessa questão que, embora transcenda os limites da discussão sobre a implantação do regime de progressão continuada, revela-se significativa no sentido de tentarmos compreender suas repercussões sobre o desempenho desses profissionais, principalmente no que diz respeito aos impasses provocados pelas impossibilidades que acompanharam a implementação da proposta de progressão continuada no âmbito das escolas estaduais.

No capítulo cinco, desenvolvemos o exame das entrevistas realizadas com professores da E.E. “Estrela do Amanhã”. Nestas entrevistas procuramos oferecer a estes professores uma oportunidade de reflexão sobre sua formação desde quando iniciaram sua vida escolar e passando

pelos principais momentos de sua trajetória profissional, que vão do impacto produzido pela entrada na carreira às expectativas como professor da rede pública estadual de ensino. Um exame das respostas dadas pelos professores aponta para o reconhecimento de lacunas em sua formação profissional, principalmente, na área pedagógica, que teriam sido evidenciadas pelas dificuldades com a implantação do regime de progressão continuada. Por outro lado, os professores apresentam uma percepção clara da distância que separa o pensamento da cúpula do sistema de ensino e dos especialistas, da realidade do trabalho docente. Suas respostas sugerem que falta à proposta de progressão continuada, a coerência necessária para transformar idéias em ações concretas, confirmando observações sobre o fato de que o discurso oficial, embora apregoe a importância do processo de mudanças sobre o qual deveria se assentar a progressão continuada, não sugere caminhos, nem oferece condições para alcançar tais mudanças. Nesse sentido, são também apontados os limites das HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) como espaços de reflexão coletiva e contínua sobre a prática, já que as mesmas não tornaram possível a superação do isolamento que atravessa o cotidiano dos professores em suas salas de aula. As variadas queixas dos professores também se relacionam às dificuldades de articulação entre o aspecto pedagógico e o aspecto administrativo de seu trabalho. Estas dificuldades provocam a dispersão dos esforços empreendidos pelos professores e trazem consequências graves para a aprendizagem dos alunos, deixando os professores frustrados e desanimados diante de uma estrutura que não os incentiva e, de certa forma, restringe sua ação. Além disso, as críticas dirigidas aos professores assumem uma tendência a responsabilizá-los pelos insucessos apontados pelas avaliações externas, insistindo em dissociar o trabalho docente do contexto e das condições em que ele se realiza.

O regime de progressão continuada: das primeiras idéias à implantação

O regime de progressão continuada foi instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, pela Deliberação CEE nº 9/97, homologada pela Resolução SE de 04.08.97, passando a funcionar a partir do início do ano letivo de 1998, no ensino fundamental, com duração de oito anos, com a possibilidade de se fazer a opção por mais de um ciclo, desde que adotadas as providências necessárias para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

Reproduzimos aqui o artigo 3º da Deliberação CEE nº 9/97, que trata dos mecanismos de implantação de tal regime.

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I – avaliação institucional interna e externa;

II – avaliações de aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III – atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e se, necessárias, ao final do ciclo ou nível;

IV – meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;

V – indicadores de desempenho;

VI – controle da frequência dos alunos;

VII – forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;

IX – dispositivos regimentais adequados;

X – articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

O artigo 4º, desse documento, refere-se às providências tomadas no sentido de garantirem a frequência mínima de 75% por parte dos alunos, condição necessária para que estes não excedam o limite de faltas, caso em que se encaminhará uma relação desses alunos às respectivas Delegacias de Ensino, para as devidas providências.

Referimos a importância desses dois artigos, por considerarmos, com base em nossa própria experiência e observações, serem esses os aspectos do regime de progressão continuada mais conhecidos pelos professores, de uma maneira geral. Ou seja, entende-se que não existe reprovação ao longo do chamado Ciclo I (1ª a 4ª séries) e do Ciclo II (5ª a 8ª séries), sendo a avaliação

necessária ao final de cada ciclo, conforme ficou estabelecido no Relatório da Indicação CEE nº 8/97, aprovada em 30.07.97, acolhendo, nesse sentido, sugestão da APASE (Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo), em documento de 28 de julho de 1997, encaminhado ao Conselho Pleno do CEE (Conselho Estadual de Educação).

Destacamos considerações importantes da Indicação CEE nº 8/97, referentes à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada sob o nº 9394 em 20 de dezembro de 1996, cujo artigo 32 fundamenta a instituição do regime de progressão continuada. Estas considerações apontam o relativo grau de complexidade desta lei que, além de fixar princípios gerais, dispõe sobre aspectos da estrutura e do funcionamento da educação escolar. Segundo o relator, tal lei apresenta dispositivos que se referem a inovações, destacando-se aquelas que tratam dos ciclos e do regime de progressão continuada, tendo sido os primeiros considerados uma positiva experiência de organização do ensino fundamental nas redes públicas de ensino do Estado e também do Município de São Paulo, não se tratando, portanto, de novidade na educação brasileira, mas sim de uma estratégia que contribui não só para viabilizar a universalização da educação básica, mas para garantir o acesso e a permanência das crianças na escola, regularizando o fluxo dos alunos e melhorando a qualidade do ensino.

Nesse sentido, entendemos haver a necessidade de colocar a questão da universalização do ensino em termos mais abrangentes, de modo a destacarmos alguns pontos que marcaram as discussões sobre políticas de não-reprovação e os estudos em torno da promoção automática no país, desde a década de 20 até a implantação do regime de progressão continuada nas escolas estaduais paulistas a partir do ano de 1998. Aqui são fundamentais as informações apresentadas por Azanha (1987), indicando a ocorrência de diversos episódios que, segundo ele, representaram esforços de democratização do ensino em São Paulo, dos quais o autor analisa, nesta obra, apenas aqueles “diretamente envolvidos numa ação, tentando deslindar o entendimento de ‘democracia’ implicado por essa ação.” (p. 28) Assim, esse autor, ele próprio ator e histórico importante, reserva seus comentários para aspectos da Reforma Sampaio Dória, sobre o processo que levou o Estado a realmente permitir o acesso de todos ao Ensino Fundamental, alongando o período de escolarização obrigatória para oito anos, incorporando o antigo primário ao ensino ginásial e passando a denominá-lo de Ensino Fundamental, no final da década de 60, no Estado de São Paulo, e no início da década de 70 para todo o Brasil. Num outro momento, o autor destaca a renovação pedagógica realizada pelos chamados Ginásios Vocacionais, no final da década de 50 até final da década de 60. Dentre esses momentos históricos para ele exemplares, o autor analisa seu significado constatando

que nos dois primeiros casos pode-se compreender a democratização do ensino como política de ampliação radical das oportunidades educativas, enquanto no caso dos Ginásios Vocacionais, esta pode ser compreendida como prática pedagógica democrática, mas realizada principalmente na democratização das relações internas dessas determinadas escolas. Mesmo entendendo que essas são maneiras distintas de conceber a democratização do ensino, segundo o autor, elas não poderiam ou não deveriam ser dissociadas, já que se completam. O autor ressalta a complexidade dessa questão.

Devemos salientar que a análise proposta por Azanha (1987), encontra-se muito além do que pretendemos colocar em discussão nos limites da presente reflexão, portanto utilizaremos apenas aqueles aspectos da análise do autor que mais nos chamaram a atenção, a começar pelas medidas introduzidas por Sampaio Dória. Assumindo a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1920, Sampaio Dória reorganizou o ensino primário, colocando a obrigatoriedade escolar aos nove e não mais aos sete anos e concentrando os programas, sendo o ensino primário reduzido para dois anos. Para Azanha, esse exemplo serve para ilustrar sua tese de que não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que seu alcance atinja a todos. Essas medidas, segundo o autor, receberam duras críticas, não só naquela época, mas ao longo dos anos em que vários educadores têm visto com repulsa a redução do ensino primário, mesmo que a justificativa seja a possibilidade de estendê-lo a todos.

A ampliação das oportunidades sempre foi na consciência dos educadores tão condicionada por exigências pedagógicas – ditadas talvez pelo horror da massificação – que a sua efetivação fica inevitavelmente postergada a um futuro incerto. Só a superação dos preconceitos técnicos permite situar a maciça ampliação de oportunidades na sua autêntica dimensão que é política. (id: p.31)

Acompanhando a análise desenvolvida por Azanha (1987), citaremos a política de expansão do ensino ginásial, durante a administração Ulhoa Cintra (1967-1970), pois com o ensino primário praticamente universalizado, a exigência democratizadora havia se deslocado para o ginásio. Com exames de admissão unificados e facilitados, a grande maioria dos candidatos foi aprovada, levando a uma intensiva ocupação do espaço escolar. O aspecto mais problemático dessa política, no entanto, segundo o autor, foi a resistência de grande parcela do professorado que não procurou se ajustar à nova realidade da clientela, levando a Administração a instituir um sistema de pontos por alunos aprovados, que contava na recontração dos professores, de maneira a contornar a iminência da reprovação em massa. Tal medida, embora tenha obtido os resultados esperados, reavivou as críticas à política de ampliação de matrículas.

Embora consideremos que Azanha (1987) certamente tem razão nessas críticas às práticas dos docentes dessa época, pelo fato de ter conhecido de perto as resistências a que se refere, sua insistência em atribuir os problemas suscitados por tal reforma apenas à resistência e conservadorismo dos professores, acabou por obscurecer, para os educadores e teóricos que se seguiram, outros problemas reais que tal reforma ocasionou. O fato de esse autor ter sido um dos principais teóricos e ter tido, na gestão Ulhoa Cintra, papel ativo e central na implementação dessa reforma, talvez o tenha impedido de examiná-la, posteriormente, com a necessária distância.

Para o problema que ora examinamos tal pontuação é importante, pois se inaugurou a partir daí, uma tradição crítica importante para nosso exame, passando-se a considerar, desde então, as práticas pedagógicas dos professores como um dos principais empecilhos para a efetiva democratização do ensino. No caso da progressão continuada, essas críticas acabaram por serem reavivadas nos meios acadêmicos e políticos, embora mais de trinta anos tenham se passado desde a reforma Ulhoa Cintra.

Para concluir a análise dos esforços de democratização que relaciona, Azanha (1987) considera os Ginásios Vocacionais como tentativas de democratização do ensino que dispuseram de uma privilegiada autonomia, didática, administrativa e financeira e onde se desenvolveram atividades orientadas sempre num sentido de renovação metodológica e curricular com claras intenções democratizadoras, cuja preocupação era a realização de uma experiência que pudesse ser válida para a formação do homem brasileiro, tendo em seu desdobramento didático, a liberdade do aluno como condição básica de todo o trabalho. Resta lembrar, porém, que o ensino vocacional foi desenvolvido por seis unidades ginásiais, de 1962 a 1970, distribuídas pela Capital e algumas cidades do interior, que se recusaram a participar de exames unificados e facilitados de admissão. A lógica embutida nessa recusa levou o autor a inferir que, segundo os intelectuais envolvidos na criação dos Ginásios Vocacionais, a democratização do ensino deveria ocorrer no plano pedagógico e não mediante a ampliação das oportunidades educacionais, fundando-se numa prática reservada a poucos devido ao seu alto custo.

Não exploraremos, infelizmente, a enorme riqueza apresentada por esta análise, seus pontos fortes e outros pontos que podem ser questionados, pois nossos propósitos são mais modestos. Assim, o que consideramos importante ressaltar é o fato de que as discussões e ações voltadas para a garantia da universalização do acesso ao ensino, pelo menos no Estado de São Paulo, parecem indicar que a expansão universal das matrículas e a instituição de uma prática educativa de

qualidade, esforços que poderiam ser conjugados, na verdade, têm-se apresentado como opções que se excluem mutuamente. De certa forma podemos relacionar essa discussão, em termos renovados, com a discussão suscitada pela implantação do regime de progressão continuada e os seus questionamentos.

Mesmo que hoje se possa afirmar que a escola, de uma maneira geral, consegue atender quase a totalidade das crianças em idade escolar, no que se refere à qualidade do ensino oferecido e ao desempenho escolar de expressiva parcela de alunos, seu desempenho ainda é bastante discutível. Vejamos a afirmação de Haddad e Di Pierro (2000) a esse respeito:

Ao longo da segunda metade deste século houve um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos. Neste momento em que se inicia um novo século, porém, essa oferta de vagas ainda se mostra insuficiente, pois um grande número de crianças e adolescentes não está estudando.

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam freqüentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. (id; p. 125-126)

Como se vê, o desafio com que se debatem ainda hoje as diversas gestões governamentais é a tentativa de conjugar a exigência de garantir ao aluno não só o acesso, mas também as condições de permanência numa escola que lhe ofereça educação de qualidade. Nesse sentido, os ciclos escolares, assim como os sistemas de progressão continuada, se configurariam como uma possibilidade de mudança que viriam ao encontro desse anseio.

Fernandes (2000), em levantamento bibliográfico de artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE) sobre o tema da promoção automática na década de 50, indica que os fundamentos, encontrados nos atuais discursos e documentos sobre a organização da escolaridade em ciclos e da progressão continuada, são muito semelhantes aos de décadas passadas.

Os ciclos representariam a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo do período de escolarização, buscando limitar ou eliminar a repetência, pois como vimos, os esforços de democratização do ensino, pelo menos no Estado de São Paulo, não lograram superar este grande

problema da educação brasileira. Com base no capítulo “Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil”, de Barretto e Mitrulis (2004), procuraremos apresentar alguns dos principais aspectos que envolveram as diversas experiências de adoção do regime de ciclos, traçando um panorama geral das condições e dos momentos específicos em que as mesmas se deram.

Iniciamos com a caracterização apresentada por Barretto e Mitrulis (2004), segundo a qual:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de modo a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (id: p.190)

Referindo-se à conjuntura educacional de meados do século passado, as referidas autoras destacam a gravidade do problema da retenção, pois o Brasil apresentava os índices mais elevados de repetência em relação a outros países da América Latina, mostrando que as análises realizadas sobre a produção da retenção apontavam duas ordens de conseqüências indesejáveis: os prejuízos para a organização e funcionamento do sistema de ensino e as decorrentes implicações no plano pessoal, familiar e social do aluno. O tema da promoção automática ganha maior destaque nacional apoiado no ideário desenvolvimentista da época, que via a disseminação da educação como condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a incorporação, na sociedade moderna, de grandes contingentes populacionais migrados do campo. Não podendo a escola fundamental representar a imposição de obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país, fortaleciam-se os argumentos favoráveis à adoção da promoção automática ou alguma forma de flexibilização do percurso escolar, não somente reconhecendo a importância dos prejuízos econômicos, mas salientando o efeito negativo que as reprovações traziam para o desenvolvimento pessoal do educando. No entanto, segundo as autoras, muitos foram os que discordaram, temendo que a adoção de tais medidas, desacompanhadas de outras providências, viesse a agravar as deficiências apresentadas pelo ensino fundamental. Estes insistiam em uma política de inovações progressivas, e embora não negassem a necessidade premente de mudanças, preocupavam-se com a possibilidade de que determinadas medidas pudessem ter resultados imediatos sobre as taxas de repetência, sem, contudo, afetar de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema.

Barretto e Mitrulis (2004), em sua análise, constatam que ao longo dos anos de 1960, persistiam pontos de estrangulamento do ensino em todo o país e apontam ao final desta década, experiências de flexibilização na organização dos currículos propostos para a escola primária em

Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina. Destacaremos apenas a experiência desenvolvida em Santa Catarina, por ser considerada a mais expressiva, abrangente e duradoura.

Além de extinguir os exames de admissão, que durante muitos anos constituíram obstáculo à continuidade dos estudos, a implantação do novo sistema, que teve início em 1970, em toda a rede catarinense de escolas estaduais, estabeleceu os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries do que viria a se chamar ensino de primeiro grau. Ao final das 4^{as} e das 8^{as} séries, foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não logravam o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, sendo que a escola deveria ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação no trabalho e à criação de hábitos de estudo. (id.: p. 196)

Este sistema de avanços progressivos, adotado em Santa Catarina, segundo Barretto e Mitrulis (2004) foi alvo de duras críticas, pois de acordo com estudos realizados em 1983, o mesmo teria provocado o aligeiramento do ensino para as camadas populares, por não ter oferecido aos professores preparo suficiente, nem ter disponibilizado materiais didáticos que permitissem um trabalho diferenciado com base em um eficiente serviço de apoio pedagógico. Assim, teria também contribuído para aumentar a insegurança dos docentes diante dos procedimentos a serem adotados, os quais parecem ter sido acompanhados de muita hesitação, inclusive por parte dos próprios técnicos. Embora sem se basear em uma análise mais abrangente, as autoras observam que alguns estudos continuavam a apontar para o estrangulamento de matrículas após as quatro primeiras séries iniciais do primeiro grau, o que provavelmente contribuiu para a extinção do regime de ciclos ainda na primeira metade dos anos 1980, nessa escola de Santa Catarina.

Vale acrescentar que as iniciativas citadas por Barretto e Mitrulis (2004), tiveram como referência, mais próxima ou mais distante, o sistema de avanços progressivos, adotado em escolas dos Estados Unidos e da Inglaterra, baseado em uma concepção de que a função social da escola sobreleva sua função escolar propriamente dita. No que se refere aos marcos referenciais do currículo subjacentes a essas primeiras experiências com o regime de ciclos, cumpre ressaltar que eles sofreram fortes influências comportamentalistas, tal como ocorreu em outros países, procurando assegurar ao aluno o direito de progredir em seu ritmo próprio, mas, buscando, antes de tudo uma flexibilização do tempo de aprendizagem, ainda que numa concepção linear e cumulativa do conhecimento. Além disso, é preciso que se leve em consideração, de um modo geral, a existência de dispositivos sutis, portanto difíceis de acompanhar, que possibilitam à escola subestimar a capacidade do aluno progredir intelectualmente, sobretudo naquelas unidades que atendam clientela de origem popular, permitindo que o aluno possa ser relegado, pelo próprio aparato institucional, a um ensino empobrecido capaz de comprometer uma trajetória de maior prestígio escolar e social.

Ao longo da década de 1980, Barretto e Mitrulis (2004) observam que foram incorporadas às políticas educacionais, medidas de reestruturação dos sistemas escolares tendo em vista a sua redemocratização. Assim os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná instituíram o ciclo básico, eliminando a avaliação com fins de promoção ou de retenção ao final do primeiro ano, tentando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular e baseando-se em argumentos levantados em décadas anteriores, ou seja, proporcionar um atendimento mais adequado a clientela diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico, que assegurasse a progressão dos alunos. Apesar de ser uma medida originária da administração, propunha-se alcançar um expressivo envolvimento dos agentes educacionais, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de aceitação de desempenhos escolares bastante diferenciados. Esse objetivo não foi bem compreendido no Brasil, pois aqui se verificou uma tendência a tornar os ciclos uma medida intermediária entre o regime seriado e o de progressão contínua, conservando-se, não só no imaginário dos docentes, mas nos próprios dispositivos institucionais, a expectativa de que os alunos apresentassem nível semelhante na manifestação de certas atitudes, habilidades e domínio do conhecimento ao final de cada ciclo. Isso fica claro, de acordo com as autoras, quando se observa que as reformas propostas pela introdução do ciclo básico, não pretendiam ser menos exigentes no que se referia ao domínio dos conteúdos prescritos, mas apenas se propunham a flexibilizar o tempo e a organização da escola, nesse sentido.

Barreto e Mitrulis (2004), ressaltam que a introdução do ciclo tornou possível um amplo debate sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotaram. Sua ênfase deslocou-se decididamente para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o desempenho do aluno. Ao incorporar proposições provenientes de outros campos do conhecimento, a avaliação deslocou o seu eixo para as condições em que o ensino era oferecido, reforçando os argumentos que procuravam aliar os esforços da instituição como um todo, no sentido de buscar soluções conjuntas que garantissem a aprendizagem. Apesar das dificuldades enfrentadas na sua implantação, o ciclo básico, segundo as autoras, pela consistência de suas formulações e pelas medidas oportunas que propunha, não só prevaleceu nas redes onde havia sido implantado, mas também se expandiu para outros estados, com algumas variações.

Nas considerações finais dessa análise, Barretto e Mitrulis (2004), indicam que apenas em relação aos ciclos de alfabetização parece haver um relativo consenso de sua irreversibilidade nas redes que os adotaram, não significando, contudo, que os mesmos tenham se concretizado como um modelo verdadeiramente novo de operar da escola. Observam as autoras, que mesmo após as variadas e numerosas experiências que se sucederam, as condições necessárias para uma

implementação bem sucedida dos ciclos continuam não sendo, na maioria das vezes, asseguradas de modo satisfatório, reconhecendo que os mesmos demandarão muito tempo para serem consolidados.

Dessa opinião, parece compartilhar Mainardes (2001), ao afirmar que, nem sempre o desenvolvimento do Ciclo Básico, nos Estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985) e Paraná (1988 e 1989) foram estáveis, pois acabaram por serem afetados pela descontinuidade das políticas, pela ausência de condições que possibilitassem sua plena realização e pela fragilidade dos mecanismos de avaliação de sua eficácia. No entanto, o autor considera que a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização nesses Estados, tal como foi concebida, pode ser considerada coerente e positiva, sendo inegáveis os importantes avanços na busca e consolidação de uma prática transformadora na alfabetização no plano pedagógico.

Em sua dissertação de mestrado “A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem”, Cunha (2007), a partir de pesquisa realizada em uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo com professores do ciclo I, avalia que se ampliam os embates na realidade da escola com ciclos e suas repercussões junto à população, considerando que os problemas relacionados com sua implementação ainda permanecem. Destaca a necessidade de se investigar de modo mais aprofundado a postura dos professores que trabalham em escolas com ciclos, diante do desafio de assegurar que todos os alunos efetivamente aprendam.

Entendemos que o regime de progressão continuada, instituído nas escolas estaduais paulistas, a partir de 1998, apoiou-se em experiências de organização do ensino fundamental em ciclos, das redes públicas estadual e municipal, apontadas pela Deliberação CEE nº 8/97 como forma de organização que se relaciona diretamente com as questões de avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino, legalmente reconhecida e estimulada pela nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas experiências foram assim, entendidas como condições objetivas para a introdução do mecanismo de progressão continuada nas escolas estaduais de ensino público de São Paulo e por essa razão, consideramos oportuno apresentar um panorama geral de sua trajetória.

Segundo Mainardes (2001), os períodos da promoção automática no Brasil, identificáveis a partir do final da década de 50, chegam aos anos 90 com a idéia da escolaridade em ciclos incorporada aos ideários pedagógicos e reafirmada pela nova LDB, lei que instituiu o desdobramento do ensino fundamental em ciclos e o regime de progressão continuada. Ainda segundo o autor:

No processo de formulação da progressão continuada, defende-se que esta diferencia-se da promoção automática – uma idéia bastante desgastada no meio educacional, em virtude das formas de sua implantação no Brasil e resultados insatisfatórios, na maioria dos casos. (id: p. 36)

Entendemos que por ser a promoção automática uma questão polêmica, é fundamental ainda trazer algumas das mais importantes discussões a respeito de sua validade. Nesse sentido, destacamos o artigo “Repetência ou promoção automática?”, de Almeida Júnior (1957). Este artigo reproduz conferência proferida pelo autor no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto, São Paulo, em 1956. Baseado em estudo elaborado por técnicos da Unesco, sobre reprovações na escola primária em países da América Latina, documento que serviu de base para essa discussão na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, o artigo retoma a questão das propostas de promoção automática do início do século. Apresentando uma série de problemas que, segundo o autor, a reprovação acarreta, tanto no que se refere ao desperdício de recursos financeiros, quanto à estagnação de alunos nas séries iniciais, Almeida Júnior mostra-se favorável à aplicabilidade da promoção automática, conforme as experiências americana e inglesa. Contudo, o autor revela-se cauteloso em sua reflexão sobre o que chamou de “a solução para São Paulo”, reiterando a importância de que sejam tomadas providências no sentido de garantir que a adoção da solução inglesa seja implementada com todas as estratégias adotadas no Reino Unido. Aponta também algumas condições que considera necessárias para isso, como o aperfeiçoamento de professores, a modificação da então vigente concepção de ensino primário, a revisão dos programas e critérios de promoção e a melhoria da formação do professor.

Também o artigo “A Promoção Automática na Escola Primária”, de Luís Pereira (1958), traz profundas reflexões sobre o tema, sobretudo no que diz respeito à preocupação em se evitar que a adoção da promoção automática significasse a mera “transplantação” do que foi implementado na Inglaterra e nos Estados Unidos, pois esses países já haviam superado problemas relativos às condições materiais e pessoais do funcionamento escolar. Além disso, a base para implantação do sistema de promoção automática nesses países deveu-se à busca de soluções para alunos que apresentavam dificuldades especiais para aprender e que, como os outros, deveriam terem asseguradas as oportunidades de completar a escola fundamental. Segundo o autor, a adoção da promoção automática sem a solução de problemas básicos de funcionamento e de condições materiais de nosso sistema, poderia vir a eliminar as altas taxas de repetência sem promover a mudança de importantes fatores responsáveis por este fenômeno, podendo vir a produzir, por sua vez, outros e mais graves problemas.

Os escritos de Dante Moreira Leite constituem outra referência histórica importante. No artigo “Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”, Moreira Leite (1959) faz uma análise crítica da reprovação ao considerar que a criança reprovada está diante de três alternativas: considerar-se incapaz; considerar as exigências da escola absurdas ou desnecessárias; continuar acreditando que é capaz, apesar das provas em contrário. Para o autor, nenhuma delas é satisfatória. Assim, para transformar a escola numa instituição eficiente, propõe a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno e a instituição da promoção automática. Alerta que, para sua instituição são necessárias medidas como a mudança dos métodos de ensino dos professores e salienta a importância de que os executores (professores, diretores, inspetores) estejam convencidos da necessidade do programa e conscientes de suas limitações, atentando para a inutilidade de determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas.

Tomando-se a relevância desta última observação feita por Dante Moreira Leite, consideramos oportuno o momento para se trazer outra contribuição para esta reflexão, ou seja, a análise desenvolvida por Lygia de Souza Viégas (2002), em que discute a progressão continuada na perspectiva do discurso oficial. Em sua dissertação de mestrado, apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Viégas menciona a Reorganização das Escolas e as Classes de Aceleração e de Correção de Fluxo, duas políticas educacionais que antecederam a progressão continuada, como parte de um conjunto de políticas educacionais implantadas pelo governador Mário Covas e sua equipe da pasta educacional, que visavam atacar o problema das reprovações nas escolas estaduais em várias frentes. Como registra a autora, a Reorganização das Escolas, implantada em 1996, propunha melhorar a qualidade do ensino, levando ao avanço escolar de todos os alunos (CEE – SP, 1995; SEE – SP, 1997), separando-os por faixa etária. Assim os estudantes das quatro primeiras séries passaram a estudar em escolas diferentes daqueles que cursavam as séries de 5ª a 8ª e do ensino médio. Já a implantação das Classes de Aceleração, também em 1996, tinha o propósito de promover o avanço escolar dos alunos com defasagem série/idade, reorganizando suas trajetórias escolares. Nenhum desses alunos deveria ser reprovado ou permanecer mais de um ano na mesma Classe de Aceleração. Essas classes foram apresentadas como uma política provisória, voltadas para os alunos vítimas de exclusão na escola.

Após as breves observações acerca dessas políticas educacionais, Viégas (2002) passa a analisar os documentos oficiais relacionados à instituição do regime de progressão continuada, iniciando pelo parecer do Conselho Estadual de Educação. A autora destaca que este documento, ao mesmo tempo em que defende a viabilidade da progressão continuada, reconhece que a mesma se

trata de uma “mudança radical e profunda”. Ao reconhecer a possibilidade de uma atitude docente contrária à proposta, sugere que esta pode ser evitada se for garantida a participação dos professores em suas discussões, planejamento e implantação. Viégas atenta para o fato de que este relatório, ao tratar dos dois grandes eixos que fundamentam esta política, a flexibilidade e a avaliação, dá maior ênfase ao segundo, caracterizando-a como produto de uma perversa distorção da educação brasileira.

Tal foi a importância atribuída à avaliação que uma indicação oficial tratou exclusivamente do tema (CEE, 1997b), quando algumas das proposições anteriores foram aprofundadas, dentre as quais o fato de ser esta uma mudança radical, por envolver alterações nos conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação, estando, portanto, passível de resistência de professores e usuários da escola. (id: p.24)

Segundo a referida autora, entre outras considerações, aparece neste relatório uma distinção entre a promoção automática e a progressão continuada, pois esta última demandaria que todo esforço e todos os recursos disponíveis deveriam ser providos pela escola e pelo sistema para levarem o aluno ao aproveitamento das atividades escolares visando seu desenvolvimento, sendo um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar o fato pedagógico à realidade dos alunos.

A divulgação do discurso oficial relacionado à implantação e divulgação do regime de progressão continuada também é analisada por Viégas (2002):

Para além dos documentos, há outras publicações oficiais que divulgam e defendem a Progressão Continuada tal e qual a proposta idealizada pela Secretaria da Educação. Nelas, aspectos da proposta oficial são aprofundados, desvelando, em outros formatos que não o da lei, as concepções que embasaram sua deliberação. Destaque deve ser dado, inicialmente, a um artigo originalmente publicado em 1993 (portanto, antes da implantação da Progressão Continuada) que defende, de forma veemente, a instituição da promoção automática. É notável que uma de suas autoras, Rose Neubauer, veio a assumir, com as eleições de 1994, a frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, encabeçando a implantação dos ciclos no formato apresentado acima. O título do artigo é sugestivo da força de seu conteúdo: “É proibido repetir – avaliação educacional”. (Neubauer e Davis, 2001)

Como não poderia deixar de ser, em tal artigo comparecem, de maneira incisiva, críticas à reprovação, analisada como “instrumento de autoritarismo dos mestres”, que coloca “os alunos como bode expiatório do sistema de ensino”. (p. 65) Suas consequências pedagógicas, sociais e econômicas também são lembradas. Contrapondo essa pedagogia, que discrimina os alunos “em função de uma norma de aprendizagem essencialmente classista e arbitrária” (p. 74-75), estaria o respeito às diferenças individuais, no interior de uma escola atenta com seu papel social. (id:p. 26).

Não se trata aqui de reproduzir a minuciosa leitura ou a significativa análise que a autora faz, desse e de alguns outros artigos publicados pela Secretaria de Estado da Educação que apresentam como foco a progressão continuada, sua defesa e divulgação, mas antes ressaltar o tom autoritário e imperativo que a autora considera ter marcado esses documentos. Um outro aspecto salientado pela pesquisa de Viégas (2002), nesse grupo de artigos analisados, seria a percepção de uma visão pejorativa acerca dos alunos pobres, em alguns deles. Apesar do interesse que tal proposição

desperta, nesse momento apenas destacamos algumas expressões que, na percepção da autora, confirmam esta visão: *“em função das características e estimulação dos ambientes sociais de onde as crianças provêm”*; *“se respeitadas as dificuldades e os obstáculos iniciais dos alunos”*; *“a população brasileira ‘arrombou’ as portas da escola”*; *“jovens das camadas mais pobres da população, que anteriormente estavam fora dela [escola] condenados à marginalidade, droga, violência e criminalidade”*; *“trazendo consigo todo tipo de problemas de comportamento (indisciplina, desrespeito, pouca higiene, violência, drogas). É sim, o outro lado ou o lado ruim da sociedade que está entrando na escola”*, *“Atravessariam eles [alunos] alguma situação individual de risco maior: gravidez indesejada, uso de drogas, problemas no emprego ou em casa?”* Embora considerando que tais expressões tenham sido evidenciadas, destacando-as de um contexto que não colocaremos em discussão, interessa-nos o fato de que as mesmas são bastante significativas e acabam por influenciar a leitura dos referidos textos no sentido observado.

No artigo intitulado “As reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores” (Fusari et al: 2001b), com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão do processo de implantação de inovações pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, especialmente quanto aos ciclos e à progressão continuada, os autores chamam a atenção para este aspecto, ou seja, o forte autoritarismo que marcou sua implantação. Neste processo, o professor foi ignorado, pois:

...Dele se espera que cumpra ordens da diretoria de ensino, da direção e do coordenador pedagógico. E que se responsabilize pelos resultados da avalanche de mudanças que têm despencado sobre seu cotidiano. As condições em que ele atua não foram modificadas: seu trabalho continua mal remunerado e sua profissão enfrenta uma desvalorização social sem precedentes.

(...)

Essa situação nos leva a questionar as finalidades das reformas da SEE/SP: o objetivo é mudar o sistema educativo, para que possibilite a superação das desigualdades sociais, ou mantê-lo como espaço de reprodução dessas desigualdades? Está se investindo na constituição de uma educação básica, com qualidade social para todos? Ou na manutenção de uma educação dualista e seletiva? Vale registrar que essas inovações não são adotadas pelas escolas particulares. (id: p.16)

Mais adiante, no mesmo artigo, esses autores questionam como a progressão continuada, instituída como um projeto pedagógico em que se valoriza claramente a avaliação diagnóstica e formativa, pode se realizar em classes numerosas, ou como os professores poderiam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos em todas as áreas, diante das dificuldades de se reunirem para discussão, ou ainda como assegurar condições de ensino-aprendizagem diante da precariedade de recursos como bibliotecas, laboratórios ou equipamentos de informática.

No que se refere à articulação com as famílias no acompanhamento da frequência e aproveitamento do aluno ao longo do processo, perguntam:

(...) Qual o apoio pedagógico que os professores estão tendo nas escolas para lidar com essa complexa e importante relação? Qual o compromisso e o apoio que a Secretaria de Educação tem dado às escolas nas situações-limite que envolvem traficantes e violência na relação com as comunidades? (id: p. 17)

Acreditam os autores do referido artigo que é preciso que se assegurem condições de trabalho para os professores e condições de permanência de estudo para os alunos, para fazer com que a progressão continuada se traduza em medidas capazes de realmente garantir a melhoria da qualidade do ensino. Quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não garante essas condições, que são de sua responsabilidade, segundo os autores, revela que seu principal interesse está concentrado nos índices quantitativos.

Tais observações servem também para indicar o amplo interesse despertado pela implantação da progressão continuada nas escolas estaduais paulistas, a partir de 1998, e o aumento do número de produções a ela relacionadas, dando-se continuidade às já conhecidas discussões que envolvem a democratização da educação acompanhada da melhoria qualitativa do ensino. Como já se percebeu este complexo desafio não tem respostas simples.

Gomes (2005) realizou um trabalho de pesquisa com vistas a efetuar um balanço das experiências de desserialização escolar no ensino fundamental do Brasil nos últimos 15 anos, entre as quais a progressão continuada implantada no Estado de São Paulo, onde afirma que a literatura internacional oferece um panorama pouco favorável à reprovação, sendo que algumas das mais abrangentes resenhas da literatura não situam a reprovação como um fator de grande impacto positivo sobre o rendimento discente, apontando índices mais baixos de desempenho, na proporção das vezes em que o aluno repete. Por outro lado, a promoção automática, se desacompanhada de ações suplementares não melhora as condições para o sucesso.

Em outros termos, se a reprovação por si só piora o rendimento, a promoção automática também não o melhora. Isso posto, se a questão for de manter basicamente o mesmo nível qualitativo da educação, a eliminação da reprovação conduz a eventuais melhorias, além de corrigir o fluxo discente, o que tem grandes repercussões sobre os custos. Caso, entretanto, se colocar a exigência de melhorar de modo substancial o nível qualitativo da educação, em países e regiões de baixo rendimento discente, a promoção tem efeitos débeis, havendo necessidade de um conjunto de medidas de apoio. (id: p.12).

O balanço parcial das experiências brasileiras de desserialização, realizado por Gomes (2005), indica que estas corroboram a literatura internacional no sentido de que a reprovação não parece melhorar o aproveitamento, antes o conduzindo a uma queda cada vez maior. Já as formas de

desseriação, como os ciclos e a progressão continuada, não levam o rendimento à queda livre. Ou seja, o aproveitamento se mantém em níveis estatisticamente significativos, indicando que a desseriação não parece estar resolvendo a necessidade de aumentar o rendimento. Segundo o autor, os primeiros resultados negativos entre essas experiências verificaram-se em Santa Catarina, onde o sistema de avanços progressivos com promoção automática foi extinto. Seguem-se os resultados das pesquisas, levantadas pelo autor, sobre São Paulo, com apresentação de resultados mistos, que ora apontam resultados negativos com a implantação do ciclo básico, ora encontram benefícios na promoção, ao analisar períodos mais longos. Apesar desses resultados, como já mencionado, o ciclo básico não foi abandonado, mas teve sua experiência ampliada vindo a desembocar, com novas características, na progressão continuada, estabelecendo-se, assim, uma rara continuidade. Na sequência, o autor apresenta resultados relativos às experiências de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, que não se diferenciam muito daqueles obtidos em São Paulo. O autor comenta, em seguida, os resultados de uma avaliação de porte nacional, a do SAEB-2001, cujos resultados não acusaram vantagens nítidas nem dos ciclos, nem do regime seriado, contrariando as expectativas de superioridade dos ciclos, apontados como uma forma de organização escolar alternativa e vantajosa em face do regime seriado.

Gomes (2005) relata a profundidade das mudanças propostas pela Escola Plural, com a reestruturação implantada a partir de 1995, na rede municipal de Belo Horizonte:

(...) A proposta, de ousada reestruturação e bem concatenada, envolvia desde o princípio a construção coletiva de um novo ordenamento, mais democrático e igualitário. Esse ordenamento deve atender à necessidade de pluralidade de funções socioculturais, de espaço e de tempos que a sociedade espera dos sistemas escolares. Para tanto, a escola necessita abrir-se para vivências culturais, avançando na recuperação de sua função de espaço público privilegiado de cultura e centrando-se não na transmissão/recepção de informações e saberes, mas na sua constituição como centros de formação coletiva.

(...) Em coerência com a nova lógica de tempos e com a associação entre cultura e, portanto, vivências do aluno, e currículo, os conteúdos disciplinares devem romper as barreiras e trabalhar com temas transversais e projetos de trabalho. (id: p.17)

Segundo o referido autor, a implantação da Escola Plural foi acompanhada de impasses e dificuldades considerados proporcionais à profundidade das mudanças pretendidas. Chama a atenção para o fato de que essa foi uma experiência possibilitada, em parte, pelo tamanho da rede, a agregação geográfica e os recursos fiscais nada desprezíveis, condições que a diferenciam bastante da maioria das outras redes escolares do país.

Para Gomes (2005), a progressão continuada adotada em São Paulo, embora implique mudanças menos profundas que a proposta da Escola Plural, nem por isso esteve livre de

resistências. Considera que o Estado de São Paulo tem conseguido notórios avanços na correção do fluxo de efetivos discentes e que, pelo menos em termos médios, a progressão continuada não se tem feito, aparentemente, às expensas do aproveitamento dos alunos. Por outro lado, com a saída dos alunos multirrepetentes da rede escolar, convém indagar se os alunos que permanecem não estariam tendo rendimento inferior, o que daria como resultado final a estabilidade das médias em níveis estatísticos significativos.

Um outro dado apontado por Gomes (2005) como significativo nesta investigação sobre a experiência da progressão continuada, refere-se às pesquisas naturalísticas, que teriam aberto uma janela para o mundo da sala de aula. Embora a seleção das escolas pesquisadas possa ser questionada e não se possa afirmar se os acontecimentos analisados são singulares ou não, para ele:

é relevante ter em conta que a proposta da progressão continuada, pelo menos nos casos estudados, está sendo reinterpretada de maneira viesada. Nem os professores em causa parecem ter entendido o seu espírito, nem as normas estatuídas pelo sistema de ensino parecem ajudar o funcionamento das escolas pesquisadas, que parece, sob certos aspectos, ter piorado. (id: p. 21)

Segundo Gomes (2005), seria este o caso, por exemplo, da reinterpretação da progressão continuada como promoção automática, que teria retirado o esteio da escola tradicional, em termos de motivação extrínseca. Assim, segundo este autor, teria ocorrido uma mera adesão formal à proposta, com manutenção da avaliação tradicional e de pressões para o aproveitamento dos alunos, porém com a promoção automática ao final. Tal ocorrência teria sido acompanhada por um cortejo de problemas relacionados ao interesse e à disciplina, pois os comportamentos passaram a serem guiados, na percepção dos atores, pela certeza da não retenção.

Nesse sentido, são elucidativas algumas informações obtidas por pesquisa de opinião realizada em outubro de 2000, pela APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, envolvendo um universo de 10.027 professores, com o intuito de contrapor discursos e visões sobre o impacto das reformas no cotidiano dos professores da rede pública estadual. Para Fusari et all (2001b):

A insatisfação dos professores em relação ao atual sistema de aprovação, que costumam designar de promoção automática, fica evidente nos altos índices das opiniões que se seguem: 93,3% das respostas afirmam que a inexistência de reprovação entre as séries está gerando um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados; 95,5% afirmam que essa medida está gerando problemas de indisciplina; 89,9% alegam existir uma insatisfação dos pais quanto ao aproveitamento escolar dos filhos e 91,9%, a quase totalidade das opiniões, indicam que a promoção automática está permitindo que os alunos progridam de uma série a outra sem terem, no entanto, se apropriado dos conteúdos fundamentais. (id: p.19)

Essa visão é reforçada pela avaliação oferecida por Gomes (2005) sobre os aspectos desfavoráveis aos ciclos, que podem ser extensivos à progressão continuada:

São precisamente essas lições negligenciadas que emergem dos aspectos desfavoráveis identificados pelas pesquisas, alguns com grande reiteração. Em primeiro lugar, há que se observar a gestão educacional, que foi, nas últimas décadas, e tem sido objeto de preocupações e de realizações. O panorama descerrado é de incipiência das alterações, vez que os sistemas escolares demonstraram não respeitar características fundamentais de qualquer inovação em grandes burocracias públicas. Assim, a fragilidade dos processos de implantação implicava uma série de acidentes no trajeto do centro até às salas de aula, com elos desentrosados, sem manter a coerência indispensável para que algo seja efetivo nos sistemas escolares. Com uma ação dispersiva e desentrosada, carente de orientação nas diversas etapas, acaba-se por perder o ímpeto renovador e levar a acontecer um espectro daquilo que havia sido previsto. (id: p.23-24).

Em suas conclusões, Gomes (2005) sugere que a resenha da literatura pertinente mostra um conjunto vigoroso de reações à cultura da repetência e à perversa retenção de alunos que fazia o Brasil apresentar níveis alarmantes de retenção, considerando uma conquista concreta o atual perfil de efetivos discentes que apresentam distorção idade-série cada vez menor, o que significaria que o país confirma de modo geral, o que diz a literatura internacional. No entanto, o autor salienta a importância de observar que os países que adotam com êxito a promoção automática são países mergulhados numa cultura que valoriza a escola, onde o aluno é cercado não só de incentivos e exigências, mas também de um aparato de assistência e apoio que torna possível recuperar sua aprendizagem. Nesses países seria impensável a criação de qualquer modalidade de promoção automática só para se obter redução de custos com a educação, ao contrário do que parece sugerir a avaliação de que o Brasil mantém estável o seu baixo aproveitamento discente e corre o risco de se contentar com isso, inclusive porque a correção de fluxo proporciona substanciais economias. Além disso, como observa o autor, sendo a organização desseriada supostamente superior à tradicional, seria de se esperar que a mesma concorresse para elevar o desempenho discente. Assim, a relativa estabilidade apresentada mostra que a melhoria do fluxo escolar é necessária, mas não é suficiente para melhorar a qualidade. Gomes (2005) indica que uma possível pista, nesse sentido, pode ser oferecida pelas pesquisas naturalísticas, as quais estariam a sugerir que no labirinto de resistências e demais dificuldades de implantação, as novas políticas podem vir a ser interpretadas e praticadas, pelo menos por alguns, como uma promoção automática incapaz de tecer em torno do aluno uma rede de proteção e exigência, em meio a uma situação marcada pela contrariedade dos atores e precariedade das escolas.

De fato, com base na literatura relacionada ao tema, pode-se apontar a quase unanimidade de opiniões que consideram a repetência como um elemento que se constitui em grande obstáculo à melhoria da qualidade da educação e sua democratização. Esse poderia ser um ponto a favor da

progressão continuada. Crahay (1996), analisando países da União Européia, em algumas de suas conclusões revela que países que têm menor retenção não têm necessariamente menor rendimento, enquanto os que têm maior retenção não têm necessariamente maior rendimento. No entanto, afirma que eliminar a retenção representa um processo revolucionário e que o funcionamento da escola não se concebe sem a adesão dos seus membros e utilizadores, sendo necessário que estes passem a dar sentido a uma escola que tem como motor, não a retenção, mas o desenvolvimento de conhecimentos e competências.

Fusari et all.(2001a) também concordam que a escola precisa mudar suas práticas, pois os resultados aí estão a evidenciar a precariedade da formação dos alunos. Propostas pedagógicas, tanto as novas como as já experimentadas podem ser potencializadoras de transformações necessárias. No entanto, essas propostas por si só não asseguram mudanças, pois especialmente as boas propostas pedagógicas não se resumem a formas de organização e controle dos resultados, mas:

Constituem um processo de elaboração de princípios, de formas de implantação, de gestão e de avaliação no qual, ao mesmo tempo em que se envolvem os participantes, se potencializa o desenvolvimento dos mesmos no processo. Por isto, ultrapassa um esquema burocrático e de responsabilização de um único ator, no caso os professores. Constitui um processo de equipagem das condições para favorecer o desenvolvimento e o enraizamento das novas práticas pedagógicas e docentes que se quer instaurar nas escolas. (id: p.14)

Nesse levantamento inicial, consideramos possível verificar a insistência em relação à observância de determinadas condições para que a implantação dos ciclos, da progressão continuada ou outras experiências correlatas obtenham sucesso. Dentre essas condições, destacamos a necessidade de que o magistério compreenda a inovação e seja valorizado, para que a ela possa aderir com condições de enfrentar os desafios que a acompanham. Essas condições, de acordo com os discursos aos quais recorreremos como referências, não estão sendo respeitadas.

A Escola Estadual “Estrela do Amanhã”: breve caracterização

A Escola Estadual, aqui denominada “Estrela do Amanhã”, na qual se desenvolveu a presente pesquisa, foi criada pelo Decreto 41.157, em 1962 e instalada em 16 de fevereiro de 1963. Funcionava em dois períodos de aula e, a partir de 1º de maio de 1965, recebeu a instalação de duas classes de pré-primário. Em 1968, o então Grupo Escolar recebeu em seu prédio a extensão de um outro Ginásio Estadual, sendo que em agosto desse mesmo ano, essa extensão recebeu uma nova denominação.

Dessa forma, em um mesmo prédio, passavam a funcionar duas escolas: um grupo escolar com classes do pré-primário até a 4ª série, nos dois primeiros períodos, e um antigo Ginásio, que também funcionava em dois períodos. Em 1976, com a reestruturação da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, a Resolução SE nº 24 transforma o Grupo Escolar e o antigo Ginásio em Escola Estadual de 1º e 2º Graus, já com sua atual denominação.

Como muitos outros estabelecimentos, o nome real dessa escola faz homenagem a uma educadora, que trabalhou em bairro não muito distante da escola, e que se tornou conhecida na comunidade pelo seu trabalho. O nome “Estrela do Amanhã” é fictício e visa proteger a identidade dos professores da escola.

A Escola Estadual, denominada, neste trabalho, “Estrela do Amanhã”, localiza-se em um antigo bairro da cidade de São Paulo. A referida escola ocupa todo um quarteirão em uma área menos centralizada do bairro e menos servida, em relação a outras escolas próximas, por transporte coletivo. Essa condição, nos últimos anos, melhorou com a criação das atuais formas de transportes alternativos.

A escola por muito tempo atendeu clientela que era basicamente a mesma das demais escolas estaduais da circunvizinhança, até que, no decorrer da última década, sobretudo, verificou-se uma mudança, pois algumas áreas próximas da escola tornaram-se alvo de invasões onde foram construídas residências que, embora em sua maioria sejam de alvenaria, carecem de alguns

importantes elementos de infra-estrutura. Uma parte dessas residências se encontra muito próxima a uma via de grande movimento de carros que oferece riscos constantes devido ao grande número de crianças que ali residem. Um conjunto residencial popular, o Cingapura, foi construído há alguns anos, próximo à escola, sendo, portanto, daí oriundas a maioria das crianças que estudam na E. E. “Estrela do Amanhã”.

A escola funciona em uma construção bastante ampla, de dois andares, nos quais se distribuem 18 salas de aula que, por vários anos, principalmente no período noturno, eram todas utilizadas para esse fim. Atualmente algumas dessas salas de aula têm outra destinação: uma sala de informática e uma sala de vídeo, no primeiro andar; sala dos professores, biblioteca e uma outra sala sem ocupação definida, no térreo. Nesse prédio, também no térreo, encontram-se as dependências ocupadas pela secretaria, direção e sala de coordenação da escola. Banheiros, masculinos e femininos, para uso dos alunos, um pátio coberto, uma cantina, uma pequena sala, utilizada pelos professores de educação física para guardar material, um pequeno palco, um refeitório, um pátio descoberto, duas quadras, uma coberta e uma descoberta, estão também localizados no térreo, abaixo e ao longo do referido prédio de dois andares.

Em 1996, apesar de um movimento organizado pela comunidade escolar para tentar evitar a separação por faixa etária proposta pela Secretaria de Estado da Educação, com a Reorganização das Escolas, a E. E. “Estrela do Amanhã” deixou de oferecer, no ano seguinte, as quatro primeiras séries do ensino fundamental (Ciclo I), passando a funcionar somente com classes de 5ª série em diante (Ciclo II e Ensino Médio).

A escola vem apresentando nos últimos anos, uma tendência de decréscimo no número de classes, acompanhando a redução no número de matrículas efetuadas, sobretudo no período diurno, embora não tenhamos informações que indiquem diminuição da população na região.¹ Isso pode estar relacionado a uma espécie de “fama” da escola, segundo a qual, seria uma escola onde todos os alunos passavam de ano sem grandes esforços e onde a disciplina não era muito rígida. Inclusive no período noturno, que sempre foi o período alvo de maior procura por matrículas, o número de alunos também vem diminuindo. Nesse caso, sendo a maioria das classes desse período de Educação de

¹ Entre os anos de 1940 e 2000, a Região Sudeste manteve a mesma média de crescimento populacional do país, em torno de 2,4%, enquanto a Região Nordeste teve crescimento demográfico inferior a média (2%), refletindo a grande migração para as cidades do Sudeste. A população do Município de São Paulo que em 2000 era de 10.434.252, passou para 10.838.581 em 2004.

Fonte: IBGE – Tendências demográficas, estudo lançado em 25/05/07. <http://www.ibge.gov.br>

Jovens e Adultos – EJA (antigo Ensino Supletivo, institucionalizado pela Lei 5692/71), que atende, principalmente, os jovens e adultos que moram mais próximos à escola, já que a mesma não é considerada de fácil acesso para alunos que precisam utilizar transporte coletivo, essa diminuição na procura por vagas é compreensível.

Percebe-se essa tendência de diminuição no número de matrículas, por exemplo, quando se compara o número de classes de ensino fundamental e médio no ano de 2003, quando funcionavam 15 classes no período diurno e 18 classes no período da noite, com o ano de 2007, quando a escola funcionou com 12 classes no período diurno e 11 classes no período da noite.

Consideramos que a redução do número de alunos no período diurno, em parte, acontece em função da escolha dos pais que, de uma maneira geral, preferem matricular seus filhos em duas outras escolas estaduais próximas. Também o número de transferências solicitadas ao longo do ano letivo é expressivo, em função, normalmente, da mudança de endereço de toda a família, ou às vezes, somente da criança, que passa a morar com outro parente, chegando, em média, a 20% do número total de alunos de cada classe, no período diurno.

Em 2006, a E. E. “Estrela do Amanhã”, passou a funcionar em período integral.² Nesse sistema, adotado pela Secretaria Estadual de Educação em algumas escolas da rede, os alunos de 5ª a 8ª série permanecem dois períodos na unidade escolar, onde almoçam e também lhes são servidos lanches ao longo do período da manhã e do período da tarde. Pela manhã os alunos assistem aulas das disciplinas previstas pelo currículo do ensino regular e no período da tarde são oferecidas, obrigatoriamente, a todos os alunos regularmente matriculados no Ciclo II do Ensino Fundamental, as chamadas “oficinas”: de teatro, dança, informática, fanfarra e outras. Em 2007, o ensino fundamental, Ciclo II, funcionou no horário das 08:00 às 17:00 horas, o mesmo ocorrendo neste ano de 2008. Isso significou uma redução importante no número de aulas para os professores do ensino regular.

Em relação ao corpo docente da E. E. “Estrela do Amanhã”, já há alguns anos, verifica-se uma grande rotatividade de professores. A cada início de ano letivo, seja em função de pedidos de remoção, afastamentos legais ou impossibilidade de escolher aulas nesta unidade, naquele ano,

² Resolução SE nº 89, de 09/12/2005. Trata da adesão de escolas da rede pública estadual ao Projeto Escola de Tempo Integral, para atendimento de alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental e regulamenta as diretrizes de funcionamento e organização curricular.

antigos professores são afastados e um grande número de novos professores passam a integrar o corpo docente, também ocorrendo, em alguns casos, o retorno de professores que já lecionaram na escola em anos passados.

Em relação à direção da escola, a mudança de diretores tem sido uma constante, pois do ano de 2003 até o final de 2007, alternaram-se neste cargo, seis diferentes diretores, o que nos parece, não deixa de repercutir significativamente na organização geral e no cotidiano escolar.

Foi nessa escola, onde ingressei como professora efetiva em 1994, que se desenvolveu a maior parte de minha experiência profissional iniciada em 1988, lecionando a disciplina de História no Ensino Fundamental, Ciclo II e Ensino Médio. Tive uma breve experiência como professora da Rede Municipal de Ensino, entre os anos de 1993 e 1997 e, a partir de então, continuei a trabalhar somente na E. E. “Estrela do Amanhã”.

Ao longo de quase duas décadas como professora da rede estadual de ensino, vivenciamos os problemas diretamente relacionados ao cotidiano escolar. Desde o impacto que marca o início da experiência profissional, quando se revelam as lacunas e deficiências de uma formação inicial que não foi capaz de preparar adequadamente o professor para as situações com que irá lidar em seu cotidiano, nas várias dimensões do processo educacional, até os efeitos produzidos por um discurso oficial que, com poucas variações, conforme observa Nóvoa (1996), sugere ser possível conceber mudanças com base numa espécie de culpabilização e de desvalorização dos professores, como aconteceu em reformas educativas dos anos oitenta.

A partir dessa experiência, passamos a buscar uma compreensão que pudesse superar o entendimento imediato daquela realidade que passamos a observar cada vez com maior acuidade e interesse, percebendo, aos poucos, como a implantação do regime de progressão continuada em 1998, foi tornando mais evidentes, entre outras, as deficiências da formação inicial dos professores, no sentido de que estes demonstraram dificuldades em relação à apropriação dos saberes pedagógicos, mesmo se considerando que tais saberes foram apenas difusamente apresentados pelo discurso oficial como fundamentos teóricos da referida proposta. Neste sentido, passamos a perceber como as dificuldades relacionadas mais diretamente à dimensão pedagógica da atuação dos professores, foram sendo agravadas pelas falhas identificadas na implementação da proposta ao longo dos anos em sua dimensão institucional. Assim, tornou-se uma necessidade, tentarmos alcançar um entendimento mais consistente acerca das questões que estariam diretamente

relacionadas ao processo de formação dos professores, presumindo-se que estas questões pudessem ser consideradas elucidativas para a discussão dos limites do engajamento dos professores na consecução da proposta de progressão continuada. Esta discussão propõe a reflexão sobre a hipótese de que estes limites não sejam entendidos apenas como uma forma dos professores resistirem a inovações que significariam a possibilidade de promover a democratização do ensino. Esclarecemos que a utilização do termo “resistir”, não será feita no sentido que lhe é atribuído pela teoria da resistência, pois como nos alerta André (1995), seu enfoque traz entre outros problemas, a dificuldade em distinguir comportamentos que efetivamente constituem resistência à dominação e têm interesse emancipatório explícito, de meras atitudes de insubordinação e indisciplina.

Nesse sentido, vislumbramos a possibilidade de realização de uma pesquisa de tipo etnográfico, buscando ponderar as vantagens e limitações desse tipo de estudo, de acordo com as reflexões propostas por André (1995). Entre outras considerações, a autora aponta a pertinência do uso desta metodologia quando se está interessado numa instância em particular (instituição, pessoa ou programa), a qual se deseja conhecer profundamente em sua complexidade e totalidade, em nosso caso, os professores. Com base em seus estudos, a referida autora também aponta que se deve dar preferência à metodologia de estudo de caso, quando o pesquisador tem pouco controle sobre aquilo que acontece ou pode acontecer e quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo. Entre as vantagens do estudo de caso, apontadas pela autora, está a capacidade de retratar situações do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural, o que exige um longo período de permanência em campo e uma boa aceitação pelos participantes. Por outro lado, nessas condições, existe o risco de que o pesquisador, atendo-se ao pitoresco ou inusitado, se perca nas minúcias do dia-a-dia, deixando de lado questões mais amplas ou explicações mais profundas.

Segundo André (1995), um outro cuidado a ser tomado é o de se evitar que, ao desenvolver uma preocupação especial com o leitor dando-lhe elementos para usar sua experiência vicarial, de forma a ampliar ou confirmar sua compreensão de um determinado fenômeno, o pesquisador seja levado a eximir-se de um posicionamento sobre o problema estudado, assumindo uma postura de neutralidade que é incompatível com esse tipo de pesquisa. Um outro ponto importante, salientado pela autora, ao tratar das contribuições do estudo de caso é sua forte dependência da capacidade, da sensibilidade e do preparo do pesquisador. Assim,

Ser o principal instrumento de coleta e análise dos dados tem suas vantagens porque quanto maior a experiência e quanto mais aguçada sua sensibilidade, mais bem elaborado será o estudo. No entanto, há que se considerar que nem sempre o pesquisador domina de forma razoável o instrumental teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento de um bom trabalho. Além disso, as formas de análise dos dados e de elaboração do relatório

final não estão absolutamente prontas em roteiros para serem seguidos, havendo necessidade de que o pesquisador se baseie em seus próprios talentos, sua criatividade e suas habilidades pessoais. (id.; p.54)

De acordo com as considerações tecidas por André (1995), nesse tipo de estudo constata-se a importância fundamental de uma postura ética do pesquisador, que possa assegurar a validade e fidedignidade dos dados coletados, ao proceder à seleção e interpretação dos mesmos, já que o próprio esquema de trabalho pode permitir que um pesquisador sem escrúpulos éticos venha a apresentar somente aquelas informações que lhe forem convenientes. Para os pesquisadores, a estrutura flexível e aberta do estudo de caso pode torná-lo atrativo para aqueles que se sentem à vontade diante de condições pouco estruturadas e aceitam o desafio do incerto, do impreciso, no entanto, pode levar outros a se sentirem inseguros e até desestimulados pelo convívio com um esquema de trabalho muito aberto. Além disso, por ser o pesquisador, o instrumento principal no estudo de caso, ele não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios, mas deve estar ciente deles e ter a sensibilidade necessária para perceber como eles afetam ou podem afetar os dados levantados em seu trabalho. Desta forma, a autora destaca a importância de que as novas direções da pesquisa etnográfica vêm sugerindo uma preocupação crescente do investigador com questões de ética e de valor relativas aos sujeitos ou grupos investigados.

Nesse sentido, ao propormos a observação das relações que configuram o dia-a-dia da E.E. “Estrela do Amanhã”, a partir de um recorte em que se procura analisar a implantação do regime de progressão continuada como elemento revelador de dificuldades vivenciadas pelos professores em seu cotidiano, enfatizamos, sobretudo, aquelas relacionadas às questões da formação inicial, que em certa medida condicionam e limitam suas ações. Também buscamos trazer para nossa discussão alguns elementos evidenciados por pesquisas relacionadas ao tema da progressão continuada. Tais pesquisas, assim como outras contribuições representadas pelas reflexões propostas por inúmeros intelectuais que se dedicaram ao tema em questão, servirão como referenciais teóricos que nos possibilitem lidar com o envolvimento e a subjetividade que permeiam essa investigação, sobretudo quando o pesquisador a realiza em seu próprio local de trabalho, permitindo que se busque manter um distanciamento que preserve o rigor científico.

Para sistematizar a coleta das opiniões dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã” a propósito do regime de progressão continuada, no segundo semestre de 2007 distribuímos pessoalmente aos professores, tanto do período diurno, como do período noturno, um questionário com 15 perguntas, solicitando-lhes que o respondessem a título de colaboração espontânea. Dos quarenta questionários distribuídos, apenas dezesseis foram devolvidos respondidos até o final do

ano de 2007, sendo que destes, a maioria era de professores do período diurno, no qual trabalho. O baixo retorno de respostas foi um dado apontado por alguns autores, entre eles André (1995), ao relatar que em pesquisa por ela realizada com escolas da rede municipal e estadual, num total de 81 escolas às quais foram enviados questionários, por via postal, apenas 13 responderam à solicitação. Para a autora, isso demonstra que se faz necessário não só um cuidado especial na elaboração do instrumento, mas também na forma de aplicá-lo, ou seja, caso os pesquisadores tivessem ido pessoalmente às escolas para explicar seus objetivos e acompanhar a aplicação, é muito provável que tivessem obtido mais sucesso na quantidade de retornos.

Entre os dezesseis professores que responderam ao questionário, escolhemos cinco para serem entrevistados posteriormente, utilizando como critérios: a permanência do professor na escola, neste ano de 2008; a concordância em conceder a entrevista e a possibilidade de realizá-la na própria escola em horário sugerido pelo entrevistado. Uma característica comum aos professores entrevistados, que apareceu ao longo das reflexões sobre as entrevistas, é que eles estão entre os mais considerados pelos alunos, seja pela forma como desenvolvem suas aulas, seja pela forma como se relacionam com seus alunos, embora não se tivesse pensado nesta característica como um critério para a escolha dos professores que seriam entrevistados.

As entrevistas foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2008, nas dependências da própria escola. Os professores receberam um roteiro com dezesseis perguntas no momento da entrevista, dando-se início, então, à gravação das respostas que os entrevistados iam formulando, sem que houvesse interferências da entrevistadora, exceto quando os mesmos solicitavam algum tipo de esclarecimento sobre determinada pergunta. Somente a entrevista da Professora Ângela, que estava sendo feita em horário de HTPC, com a devida autorização da Coordenadora Pedagógica, foi interrompida em função do início de seu período de aulas, sendo retomada e concluída somente alguns dias depois, de acordo com a disponibilidade de horário da professora. As outras quatro entrevistas foram iniciadas e concluídas em um mesmo dia. Nesse caso, os professores se dispuseram a permanecer na escola após o término de seu turno de aulas, para que pudéssemos realizá-las.

O regime de progressão continuada e suas implicações no cotidiano da E. E. “Estrela do Amanhã”

Com base na pesquisa de opinião realizada no mês de outubro de 2000, pela APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Fusari et al. (2001b) consideram que, apesar de tal levantamento ser restrito às opiniões dos professores, não deixa de revelar, entre outras coisas, que as medidas e inovações pedagógicas foram introduzidas sem a existência de uma política de formação dos professores em serviço e com a deterioração das suas condições de trabalho. Também as condições que poderiam viabilizar a estabilidade da equipe docente na escola e a melhoria no ensino ministrado não foram asseguradas.

Essas constatações são confirmadas pela vivência e observação do cotidiano da E.E. “Estrela do Amanhã”, já brevemente caracterizada, onde ingressei em 1994 e permaneço até hoje, como professora efetiva de História. Ao longo desse período foi possível perceber as crescentes dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática cotidiana, sobretudo aquelas relacionadas com as novas formas de avaliação propostas. Não estamos negando, desse modo, as grandes dificuldades enfrentadas também pelos alunos, ou a importância de que sejam ouvidos a fim de darem sua contribuição ao processo de mudanças necessárias na escola. Pelo contrário, pois acreditamos que o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das condições materiais só têm sentido se voltados para a melhor formação geral dos alunos.

Assim, segundo Lüdke (2001), a organização da vida escolar em ciclos, em lugar de séries, pode ser considerada uma boa tentativa, para se atender às reais necessidades vividas pelos alunos em sua evolução, no entanto exige uma longa e difícil caminhada. Dentro de um sistema de ciclos a avaliação deve se dar em seu sentido pleno de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno, aproveitando a liberdade e a flexibilidade permitidas dentro de cada ciclo com iniciativas condizentes com o ritmo real de cada aluno, adequando-as ao seu percurso.

Lüdke (2001) também ressalta a necessidade de cada escola efetuar sua própria avaliação, pois somente ela conhece as condições nas quais realiza seu trabalho, mas sempre se situando dentro

da avaliação do sistema escolar. Dessa forma, podem ser contempladas as exigências básicas da avaliação em educação, de conhecer os pontos fracos da realidade, para poder atender às suas necessidades. Nesse cenário atual da chamada cultura da avaliação, a autora destaca o aspecto que se refere ao professor:

Em uma época em que se discutem amplamente as questões ligadas à profissionalização do professor, torna-se imprescindível que ele se auto-avalie e se submeta também a avaliações externas, cujos critérios se pautem pela valorização da carreira e do *status* do profissional do magistério. O professor continua sendo, junto com a escola, a figura central no processo de ensino-aprendizagem, a despeito da inegável contribuição trazida pelo desenvolvimento tecnológico, que não pode ser desconhecida, mas não chega a abalar a centralidade do papel do professor. Curiosamente, ao mesmo tempo em que se assiste a uma degradação das condições de trabalho e da carreira do professor, se continua a confiar a ele e à educação a missão de formar o futuro cidadão, considerada o recurso mais eficaz para o desenvolvimento de uma nação com uma distribuição mais equânime de bens, com mais empregos, mais justiça, mais saúde e menos violência para todos. O exercício da avaliação pode ser um poderoso auxiliar para esclarecer o significado e as implicações dessa missão, não só para o professor, mas para todos os setores da sociedade necessariamente nela envolvidos. (id: p.33)

Assim, considerando a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de seu envolvimento nas propostas de mudanças, buscamos ouvir as opiniões dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, sobre a progressão continuada, a serem avaliadas na presente pesquisa. Além daquelas conhecidas a partir do convívio profissional diário, neste segundo semestre de 2007, propusemos aos professores, tanto do período diurno, no qual trabalho, como do período noturno, que respondessem aos questionários, cujo quadro demonstrativo encontra-se em anexo. Embora a maioria tenha se mostrado disposta a fazê-lo, ao final do ano, após tentativas frustradas de contatar os professores do período noturno e seguidos pedidos de desculpas pela falta de tempo ou esquecimento, apenas dezesseis dos quarenta questionários distribuídos foram entregues respondidos.

Entre os dezesseis professores que responderam ao questionário, dez mulheres e seis homens, quatro trabalham somente no período noturno, sete somente no período diurno e cinco ministram aulas nos dois períodos citados. Cinco dos dezesseis professores começaram a lecionar somente após a implantação, em 1998, do regime de progressão continuada. Os demais lecionam há pelos menos dez anos, não exclusivamente nesta escola. Desses dezesseis professores somente três estão na escola há mais de dez anos, sem interrupção; quatro ministraram aulas pela primeira vez nesta escola no ano de 2007 e os demais lecionam há pelo menos dois anos ou mais, sendo que dois deles ministraram aulas em outras escolas no decorrer desse período, retornando em 2007.

Os professores não serão identificados pelos questionários, pois seus nomes foram preservados. Assim serão utilizados números, de um a dezesseis, na ordem em que se encontram no anexo, para nos referirmos às suas respostas.

Nas quinze questões apresentadas, os professores mostram diferentes níveis de conhecimento da proposta de progressão continuada, assim como opiniões diversas sobre a mesma. No entanto, quanto à questão sobre se consideram adequada a forma como a Secretaria de Estado da Educação, implantou este regime na rede, todos responderam que não. Destacamos algumas dessas respostas:

A implantação foi falha porque não houve uma adequação prévia, já que ambas a avaliação contínua e a recuperação paralela exigem um número reduzido de alunos por sala, uma boa estrutura escolar que possibilitassem a utilização de materiais diferenciados. Outro fator inadequado é que a S.E. não priorizou uma discussão prévia com os professores antes da implantação. (Professor nº 1)

Não. O regime foi imposto, não discutido, não houve formação docente. Preparo para as mudanças. Internalização da proposta e mudança nas condutas. (Professor nº 2)

Não, porque os alunos precisam de um acompanhamento quase individualizado. O nº de alunos, a jornada exacerbada são fatores que atrapalham esta progressão continuada no Brasil. (Professor nº 3)

Não, pois foi jogado de “um dia para o outro” dentro da escola sem dar subsídios aos docentes, discentes e equipe gestora. (Professor nº 8)

Não. A conjuntura não é propícia a um regime como esse. Um exemplo: as salas são superlotadas e a atenção individualizada que se deve dispensar ao aluno fica deficitária. (Professor nº 9)

As respostas apontam o autoritarismo, visto pelos professores, que teria marcado o processo de implantação do regime de progressão continuada. Jeffrey (2006), em pesquisa que retrata as representações de docentes de uma escola pública estadual de São Paulo, aponta que os depoimentos de alguns professores da escola por ela pesquisada, também destacam o autoritarismo e a falta de condições para o trabalho com a nova organização do ensino, ao se referirem ao fato de que o projeto foi uma imposição, que foi colocado deixando de fora a opinião do professor. Expressas nestes depoimentos, duas problemáticas, que em suas percepções, dificultaram a aceitação da progressão continuada: o autoritarismo do órgão central e a falta de preparação dos profissionais para atuarem com esta proposta.

Segundo Jeffrey (2006), embora as principais justificativas para adoção do regime de progressão continuada possam ser evidenciadas pela Indicação CEE nº 08/97 (universalização do ensino fundamental, melhoria da auto-estima do aluno e redução dos gastos orçamentários com a repetência), esta não faz referência aos fundamentos e concepções norteadoras desse regime. Em sua pesquisa, a autora observa que até mesmo as orientações oficiais e os informativos produzidos pela

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, entre 1998 e 2004, direcionados às escolas a fim de esclarecerem dúvidas, destacam apenas aspectos operacionais com indicações específicas para a organização do tempo, espaço e rotinas escolares nesta forma de organização, sem fazerem referências às concepções e fundamentos pedagógicos que norteiam o regime de progressão continuada. A própria SEE-SP argumenta que esta questão é uma atribuição de cada escola, responsável por constituir sua proposta pedagógica.

Nesse sentido, concorrem também as observações apresentadas por Viégas (2002), em sua dissertação de mestrado já mencionada. Ao analisar os documentos oficiais, esta autora traz algumas considerações críticas em relação não apenas ao que diz o discurso oficial acerca da progressão continuada, mas também em relação ao que ele não diz. Assim, destaca como o discurso oficial recorre à utilização do *discurso competente* como legitimador da proposta implantada no Estado. Nos documentos oficiais e textos de divulgação, a autora observa as muitas referências elogiosas aos educadores ilustres da década de 50 e aos proponentes da progressão continuada e, embora aparentemente neutros esses textos deixam pouca margem para o dissenso.

Entrelaçada à utilização do discurso competente está a forma autoritária com que muitas das proposições oficiais são feitas. A maior parte delas não chama à reflexão, mas é composta de veredictos certos sobre o que/como/por que fazer, semelhantes a uma receita do novo, ensinada mediante o excesso de imperativos e o uso de palavras fortes e opressoras, e que deve ser seguida à risca.

(...)

A forma de implantação da Progressão Continuada e o tom abstrato dos textos de sua divulgação também parecem estar apoiados na visão segundo a qual as idéias, uma vez formuladas, têm o poder de transformar a realidade, as práticas e os pensamentos. Característica da inversão ideológica, o *pensamento mágico* permeia a quase totalidade do discurso oficial. O curioso é que essa crença no *poder transformador das idéias* não se dá pela desconsideração de que as alterações propostas implicam em longo e complexo processo, o que foi, aliás, enfatizado em diversos textos oficiais sobre a Progressão Continuada. Assim mesmo, passa a impressão de que a Secretaria esperou que, com a “mudança de nomes”, viesse a transformação da escola e dos professores. (id: p.37-38)

Viégas (2002) acrescenta que o discurso oficial possui diversas contradições e lacunas e, em vários momentos parece ciente de que a exclusão escolar, para ser solucionada, requer árdua tarefa e não simples decreto. Alguns textos apresentam uma lista de pré-requisitos que garantiriam o sucesso dessa política, muitos deles focalizando as relações que produzem o aluno reprovado reconhecendo que uma mudança nessas relações transformaria o quadro de fracasso escolar, causando impacto sobre os índices de retenção. Segundo a autora, se tais transformações ocorressem, não seria necessária a implantação da progressão continuada, assim, considera tratar-se de uma política que ataca o sintoma e não o que o produz, que visa eliminar o fracasso e não garantir o sucesso escolar. Além disso, embora apregoe a importância do processo, quando fala da progressão continuada, não sugere caminhos para se alcançar tais transformações, silenciando sobre como realizar essas

mudanças e também em relação ao papel e responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação nesse processo.

Nesse sentido, é importante destacar algumas das respostas dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, à seguinte questão: Como você entende o regime de progressão continuada, implantado pela Secretaria de Educação em 15/01/1998, através da Resolução 4/98?

O regime de progressão continuada foi a criação dos ciclos com a implantação da recuperação paralela. (Professor nº 1)

Hoje, um desastre! Pois a idéia de progressão continuada não se concretizou, desvirtuando-se. Acabou por se transformar em promoção automática. (Professor nº 2)

A progressão continuada faz com que o aluno avance para as séries seguintes com acompanhamento paralelo para sanar suas dificuldades. (Professor nº 3)

Eu acredito que a progressão continuada teve uma interpretação errada, foi implantada sem uma carga de informações e instruções importantes para o sucesso do projeto. (Professor nº 4)

Uma maneira de mascarar a educação e mostrar altos índices de aprovação. (Professor nº 6)

Entendo como aprovação automática. (Professor nº 8)

Este regime leva em consideração a progressão do aluno no percurso caminhado. Sendo assim, a repetição das séries não poderão mais acontecer. (Professor nº 9)

Como uma tentativa (errada) de combater a evasão escolar. (Professor nº 11)

Entendo que o aluno não pode ser reprovado, não importando o rendimento, participação e interesse. (Professor nº 12)

Funcionaria se caminhasse junto ao tradicional. (Professor nº 14)

Entendo que deveria ser um aprendizado contínuo acompanhando o rendimento de cada aluno. (Professor nº 15)

Dessa forma, consideramos compreensíveis as opiniões apresentadas pelos professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, pois para a maioria, não houve preparação suficiente para se implantar uma mudança com a dimensão da progressão continuada. A partir das respostas dos professores pode ser observado que as concepções e fundamentos pedagógicos que norteiam o regime de progressão continuada não são conhecidos ou são conhecidos apenas superficialmente. Nesta escola, as oportunidades oferecidas para participar de orientações pedagógicas, antes da implantação da progressão continuada, resumiam-se a algumas discussões sobre a questão da avaliação, sobre a importância da utilização da avaliação diagnóstica, sem colocar em discussão a possibilidade de promoção automática. Atualmente, nas capacitações oferecidas pelas Oficinas Pedagógicas das quais os professores participam, o assunto raramente é discutido. Nesse aspecto, as respostas à questão: “Poderia citar procedimentos específicos da S.E., da D.E. ou da unidade escolar, realizados no

sentido de colocar em prática este regime e que realmente tenha contribuído para tal?”, apontam para a carência de espaços de discussão e compreensão da proposta:

Execução de projetos e atividades interdisciplinares. (Professor nº 1)

A S.E. determinou o regime, a D.E. divulgou o documento e as Ues fizeram as suas interpretações, por vezes equivocadas e incoerentes. (Professor nº 2)

Não, em algumas escolas existe o regime de progressão parcial mas isto não é cumprido. (Professor nº 3)
Os cursos de capacitação. (Professor nº 4)

Não conheço em nenhuma escola que trabalhei. (Professor nº 7)

A pressão nos conselhos de escola para a aprovação dos alunos. É pura técnica. Os ideais legítimos do regime são sufocados pelas incompatibilidades técnicas, burocráticas. (Professor nº 9)

Algumas tentativas de capacitação, mas que mesmo os professores que aplicavam o curso estavam despreparados. (Professor nº 10)

Colocar em prática tivemos várias situações, porém nenhuma contribuiu. (Professor nº 14)

São elaborados projetos de saúde, de leitura, experiências matemáticas, jogos, fanfarra, espanhol, música, informática com assuntos diversos, mas mesmo assim é difícil atingir a realidade do nosso aluno. (Professor nº 15)

É importante conhecer as principais causas do fracasso do ensino tradicional. Exemplo, tudo vem no final da 8ª série, tanto considerado fácil como difícil. (Professor nº 16)

Pode-se considerar que essas opiniões indicam que não houve, por parte dos órgãos responsáveis, a demonstração de um interesse real em oferecer aos professores as condições necessárias para que discutissem e se apropriassem dos fundamentos da proposta da progressão continuada, levando-os a entenderem que o principal objetivo da referida proposta era apresentar índices de reprovação cada vez menores, promovendo os alunos “por decreto”.

Apesar dessa percepção, é importante observar que na implantação do regime de progressão continuada, se insiste na diferença entre progressão continuada e promoção automática. A esse respeito, diz Steinvasher (2003):

(...) Os dois conceitos poderiam ser considerados sinônimos, defendendo uma trajetória escolar sem interrupções, ou seja, sem a possibilidade de retenção. No entanto, historicamente criou-se uma aversão ao termo *promoção automática*, como pôde ser observado desde sua implantação na Escola Experimental da Lapa, em 1959, que preferiu denominar a medida de *rendimento efetivo*. Atribuiu-se ao termo *promoção automática* um significado de descompromisso com a aprendizagem, concebendo que promover os alunos automaticamente significaria abandonar o acompanhamento do seu desenvolvimento escolar. (id: p.43 – grifos da autora)

Segundo Steinvasher (2003), atualmente no Estado de São Paulo, esta contraposição apresenta-se de forma acentuada, sendo que a expressão *promoção automática* também tem sido utilizada pelos sindicatos e associações de profissionais da educação para criticar o governo, quando

o acusa de estar preocupado apenas com os índices educacionais. Já a defesa da progressão continuada por aqueles que lutam pela democratização do ensino numa perspectiva emancipadora aponta para o desafio de desenvolver um novo sentido para a escola. Assim, a reorganização do ensino através da progressão continuada apresentaria o potencial de desenvolver esse processo, fortalecendo o compromisso com a aprendizagem.

A este respeito, Paro (2001) faz a seguinte observação:

Talvez pela identificação que comumente se faz entre aprovação automática e aprovação feita sem critério, apenas para mascarar estatísticas, parece existir certo preconceito com relação à aprovação automática mesmo por parte daqueles que defendem a organização da escola em ciclos. Constantemente se ouve dizer, a pretexto de diferenciar o que se defende com a progressão continuada, que ela não se reduz a mera aprovação automática.

(...)

Não obstante a resistência à expressão “promoção automática”, é precisamente ela que está no centro das discussões quando se trata das políticas que visam organizar o ensino em ciclos ou adotar a progressão continuada. Essas três expressões, aliás, vêm sendo utilizadas amiúde de forma imprópria ou, pelo menos, imprecisa. Embora, na realidade, estejam intimamente relacionadas, é preciso considerar a autonomia de cada uma delas, sem omitir a relação de abrangência existente entre as mesmas, ou seja, a organização por ciclos contém a progressão continuada, que pode ser pensada também fora dos ciclos, mas que supõe a promoção automática, ou a superação da reprovação, em maior ou menor medida. (id: p. 52-53)

Paro (2001) considera que, sob determinado ponto de vista, não há na expressão “aprovação (ou promoção) automática” nada que a comprometa com a omissão de outras medidas necessárias à melhoria do ensino, principalmente se esta faz parte de uma concepção de educação que vê a reprovação como um mal em si. A aprovação automática apresentar-se-ia, então, como consequência lógica da negação da reprovação. Para o autor, ao que tudo indica, a maior oposição não seria contra os ciclos, nem contra a progressão continuada, mas especificamente contra a aprovação automática que se encontra implícita em ambos os casos. Segundo ele, um dos mais importantes argumentos em favor da promoção automática aparece quando se diz que a progressão continuada ou os ciclos são boas opções, mas não suficientes para evitar que o aluno seja aprovado sem aprender, porque mostra a força que esta medida tem para levar as pessoas a se preocuparem com a qualidade do ensino.

Para Fusari et all (2001b), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao não assegurar condições de trabalho para os professores, nem condições de permanência e de estudo para os alunos, revelaria que seu interesse realmente está restrito tão somente à promoção automática enquanto índices quantitativos, e não à progressão continuada, esta sim, vista como possibilidade de melhor qualificação dos resultados do ensino. Para os professores, a eliminação da defasagem idade/série teria sido o único aspecto alterado, ainda assim mais em decorrência da adoção do mecanismo de promoção entre as séries, do que de medidas pedagógicas que visem adequar os

tempos e ritmos de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos. Por aí, pode-se depreender a grande distância entre o pensamento de Paro (2001) e a opinião colhida entre os professores na pesquisa, realizada pela APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, no que se refere ao entendimento dessa questão.

Os professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, ao expressarem suas opiniões sobre qual seria o principal objetivo da progressão continuada, demonstram que vários anos após a implantação desse regime, no decorrer dos quais não se verificaram ações ou medidas capazes de garantir sua implementação, permanece a interpretação de que o principal interesse da Secretaria da Educação concentra-se nos índices estatísticos:

Reduzir a defasagem idade/série dos alunos para redução de gastos. (Professor nº 1)

Apesar do embasamento teórico-pedagógico consistente, o fato da não-viabilização do projeto, demonstrou o seu real objetivo. Racionalizar os custos com a educação corrigindo o fluxo. (Professor nº 2)

Diminuir a retenção e a evasão dos alunos, uma vez que os alunos reprovados se sentem desestimulados em continuar os estudos. (Professor nº 3)

Na minha opinião, o objetivo era reduzir o índice de reprovação, e manter qualidade. (Professor nº 4)

Diminuir as estatísticas de retenção escolar e conseqüentemente poupar recursos referente à retenção. (Professor nº 5)

Político. (Professor nº 6)

Meramente político, é um investimento que tem que apresentar retorno, independente da realidade social. (Professor nº 7)

Estatísticos, gerar à população e a órgãos internacionais números que impressionem positivamente, que sejam relevantes ao público. (Professor nº 8)

Na teoria o objetivo é avaliar o aluno pela sua evolução no processo. Mas, na prática o objetivo figura a aprovação automática, visto que o professor sofre pressão para aprovar todos os alunos. (Professor nº 9)

Uma adequação da faixa etária do aluno à série, para mostrar resultados ao sistema político. (Professor nº 10)

Um paliativo que não pode competir com o processo histórico; a crescente diminuição de discentes é inevitável; a progressão continuada foi “útil” a curto prazo. (Professor nº 11)

Que o aluno aprenda a seu tempo, mas o seu tempo não chega nunca, sai sem saber nada. (Professor nº 13)

Na minha opinião é baixar o índice de reprovações. (Professor nº 16)

Paro (2001) considera que a promoção automática, apesar de seu valor intrínseco, não se encontra imune à sua utilização com propósitos alheios à promoção da qualidade do ensino, quando a supressão da reprovação é utilizada simplesmente para maquiar as estatísticas. Isso pode levar mesmo os educadores bem intencionados, a associar a culpa das conseqüências deletérias daí

decorrentes à adoção da promoção automática, descartando-a como uma medida de política educacional válida. No entanto, segundo o autor, é preciso observar que se esses sistemas que utilizam a promoção automática ou a progressão continuada continuam com um ensino ruim, a razão está na falta de medidas que dêem melhores condições de ensino, não à presença da promoção automática.

Neste sentido, qual seja o de se explicitar a defesa da promoção automática, é importante citar como Paro (2001) apresenta o conceito de administração, evidenciando-lhe um caráter mediador que não se limitaria aos momentos de “preparação” ou de provimento de condições para efetivação de objetivos, mas perpassando todos os momentos do processo, em especial aquele em que se realizam concretamente os fins pretendidos. Do contrário, podem se mostrar inócuas, ou até provocar resultados contrários aos que se esperavam, todas as medidas que buscam a solução de problemas do ensino, caso não levem em conta o que realmente acontece no desenvolvimento das atividades-fim que têm lugar na unidade escolar.

Em decorrência disso, torna-se muito mais relevante do que parece à primeira vista – e certamente deveria merecer muito maior atenção tanto por parte de governantes quanto por parte de muitos acadêmicos que tratam de política e de administração da educação – o estudo do cotidiano pedagógico da unidade escolar com vistas a tomadas de decisões no âmbito de todo o sistema de ensino. A administração da educação, como mediação para a realização dos fins do ensino, pressupõe a preocupação constante com esses fins, só podendo desempenhar integralmente seu papel mediador à medida que a atividade pedagógica, que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, esteja-se realizando de modo satisfatório. Por isso, é preciso conhecer o mais profundamente possível os problemas presentes no dia-a-dia da escola, seus determinantes imediatos e a maneira como eles interferem no sistema como um todo. (id:p. 14)

Embora tendo como foco a discussão sobre a formação de professores no século XXI, Perrenoud (2002), também se refere à importância de se descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores, para fazer as práticas evoluírem. Considerando ser esta a base de toda estratégia de inovação, afirma:

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas idéias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente, porque, na área da educação não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente. Idealmente, quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas. A experiência mostra que o calendário político apertado das reformas obriga a deixar de lado essa etapa, se é que ela foi prevista em algum momento. Por isso, parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam. (id: p.17)

Por outro lado, não há como negar a pressão por mudanças em nossa sociedade, sendo esta situação especialmente desafiadora para os profissionais ligados à educação, principalmente se considerarmos a precariedade de sua formação. Já foi aqui observada a importância de se

compreender elementos relacionados à postura desses profissionais diante das mudanças que se intensificaram nas duas últimas décadas, de maneira a prepará-los para lidar com sua complexidade. Ao tratar da formação continuada de professores, Alonso (2003) destaca o fato de vivermos uma época em que não temos referências para enfrentar os desafios com que nos defrontamos. Esses desafios são enormes, sobretudo para os que militam em educação e se vêm atordoados diante de tantas dificuldades e contradições:

Acostumados a um trabalho bem definido – o ensino, a transmissão de conhecimentos –, os professores se vêm diante de uma situação totalmente nova; embora muitas vezes reconheçam a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o ensino, via de regra encontram-se despreparados, mal informados e sem condições de, sozinhos, enfrentarem tantos desafios. As pressões são muitas e elas vêm de vários fatores: de um lado, dos pais, que, por não compreenderem exatamente o que está acontecendo, exigem do professor respostas que ele não está preparado para dar; de outro, da sociedade, que o responsabiliza por todos os males sociais, exigindo do professor e da escola soluções para os inúmeros problemas sociais. E assim o professor acaba se tornando o “bode expiatório” de todo o insucesso e incapacidade escolares. Por outro lado, isso tudo acaba gerando no professor um sentimento de culpa que irá constituir-se em um elemento a mais para que ele perca a sua identidade. (id: p.11)

Alonso (2003) observa como a introdução de mudanças pelos sistemas de ensino, de modo a se adaptarem aos novos tempos, mudanças essas que vão desde alterações estruturais até reformas curriculares, vêm acompanhadas da pretensão de que os professores aceitem e introduzam as alterações propostas. Muitas dessas proposições refletem o pensamento da cúpula do sistema e dos especialistas que lhes dão assessoria e estão distantes do cotidiano escolar e da realidade do trabalho docente. É preciso que se entenda que as mudanças só acontecem quando há envolvimento direto dos professores e demais participantes do processo e que estes estejam convencidos de sua necessidade.

Na verdade, o que os professores querem e esperam de seus superiores é que eles venham à escola e conheçam, concretamente, os seus problemas e dificuldades, oferecendo-lhes, então, os recursos técnicos e materiais de que necessitam. Por certo, o que eles esperam mesmo e desejam é maior atenção e sensibilidade para o drama que eles vivem em suas salas de aula e escolas, abandonados a si mesmos, entregues aos seus poucos recursos e fragilizados diante de tantas pressões e ameaças. Os professores dão pouca atenção a essas reformas oficiais e diante delas as atitudes assumidas são as mais diversas: vão desde a indiferença à rejeição total, e conseqüentemente, à oposição.(id: p. 13)

Alonso (2003) entende que transformar o ensino, mudar a escola e conseguir que os professores mudem as suas maneiras de trabalhar com os alunos, são condições que se encontram na base de propostas reformadoras do ensino divulgadas nos documentos oficiais e comentadas na literatura especializada. Embora, muitas vezes, essas propostas possam ser vistas como um conjunto de objetivos e aspirações, por vezes bem intencionados, dificilmente são compreendidas e sustentadas pelos que praticam a ação educativa nas escolas, devido à sua inconsistência diante da

realidade que esses atores enfrentam todos os dias. Ou seja, falta a essas propostas de reforma a coerência necessária que transforma idéias em ações concretas.

No que se refere ao regime de progressão continuada, pode-se perceber, sob vários aspectos essa inconsistência e falta de coerência, desde sua implantação em 1998. Esta percepção pode ser confirmada por Steinvascher (2003), quando ao caracterizar o processo de implantação da progressão continuada, a referida autora analisa seus limites e possibilidades, a partir de três questões norteadoras: o que dizem os documentos de orientações distribuídos pela SEE-SP (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) aos educadores; como é apresentada a proposta aos educadores e à comunidade escolar pela SEE-SP e quais os subsídios implementados pela SEE-SP para sustentação dessa medida.

Em relação ao contexto educacional no qual a progressão continuada foi implantada, Steinvascher (2003) refere-se, inicialmente, ao eixo central da política educacional do governo, qual seja, a construção de novos padrões de gestão, alinhando-se à redefinição do papel do Estado. Nos padrões propostos:

atribui-se ao Estado a função de definir as normas educacionais e de controlar a qualidade de ensino, e transfere-se às unidades escolares a responsabilidade quanto à melhoria da qualidade; ganhando papel central, nesse processo, a avaliação externa realizada na rede paulista através do SARESP. (id: p.92)

Um outro aspecto observado pela autora, e que aparece na maioria das respostas dadas por professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, sobre o principal objetivo da progressão continuada, refere-se à preocupação com os aspectos quantitativos da educação, como a redução dos custos e a regularização do fluxo escolar. Embora isto não impeça que o processo de reorganização escolar caminhe no sentido de garantir a aprendizagem de todos, segundo Steinvascher (2003), a definição da regularização do fluxo escolar, como horizonte desta proposta, pode limitar suas possibilidades em relação à reestruturação da escola em sua totalidade.

Steinvascher (2003), salienta a relevância dos aspectos relacionados à reorganização da rede física, que separou em diferentes escolas os alunos das séries iniciais e os alunos das últimas séries do ensino fundamental, resgatando no imaginário de todos os envolvidos no processo educacional, os antigos primário e ginásio. Tal medida, que provocou o distanciamento dos professores, teria dificultado a construção de um projeto pedagógico único para os oito anos obrigatórios. Nessas

condições, foi implantada a progressão continuada na rede estadual, organizando o ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos.

Na caracterização da E.E. “Estrela do Amanhã”, nos referimos ao movimento realizado pela comunidade escolar no sentido de evitar a separação por faixa etária promovida pela reorganização da rede física, pois havia uma preocupação também no sentido de conservar o vínculo que ia se estabelecendo com os alunos que permaneciam na escola ao longo dos oito anos do ensino fundamental. Com a separação imposta, os professores das últimas séries (5^a a 8^a) perderam a possibilidade de comunicação com os professores das séries iniciais (1^a a 4^a). As classes de quintas séries que passaram a serem recebidas pela escola a partir de então, costumavam apresentar problemas mais significativos de aproveitamento e também de disciplina. Isso era observado com frequência nas colocações dos professores que tinham maior número de aulas nessas séries. Infelizmente, em razão das mais diversas dificuldades, várias sugestões foram apresentadas pelos professores com o objetivo de minimizar as dificuldades enfrentadas por alunos dessas séries, mas não foi possível efetivar uma ação que fosse capaz de criar soluções para os problemas apresentados.

Voltando à análise proposta por Steinvasher (2003), podemos constatar que a Resolução SEE-SP nº 4/98, que implantou a progressão continuada na rede estadual, não apresenta maiores informações sobre a organização do ensino em ciclos, nem justificativas pedagógicas para esta opção.

As diretrizes que nortearam esta medida somente foram publicadas no Diário Oficial, através da Instrução Conjunta da Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos (CENP), da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), em 13 de fevereiro de 1998, quando já havia iniciado o ano letivo:” (id: p.93)

Segundo Steinvasher (2003), a referida *Instrução Conjunta* chama a atenção pela superficialidade na apresentação da medida que havia sido implantada. Em um trecho fala de ciclos, progressão continuada e séries num mesmo parágrafo, sem distinguir e aprofundar o significado e as implicações de cada uma destas formas de organização. A autora observa também, que este documento embora apresente sugestões detalhadas sobre o intervalo entre as aulas, não faz o mesmo em relação às questões pedagógicas, como o currículo e a recuperação.

De acordo com sua análise, Steinvasher (2003) aponta o documento *Escola de Cara Nova – Planejamento 98*, organizado em três fascículos: *Progressão Continuada*, *Avaliação e Progressão Continuada* e *As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola*, como o

único material específico sobre a progressão continuada para a orientação dos professores. Neste documento são apresentados os princípios e as diretrizes da progressão continuada, “apontando a necessidade de romper-se com a cultura da repetência e enfatizando que isto exige uma alteração radical da concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação.” (p. 95)

No fascículo *Progressão Continuada* do documento acima referido, segundo Steinvasher (2003), a SEE-SP distingue sua política da *promoção automática*, sem, no entanto, evidenciar a diferença destas medidas em relação à organização escolar e às condições necessárias para sua realização, deixando a impressão que no desempenho das escolas para garantir a aprendizagem dos alunos residiria esta diferença. Aqui também não se explicita de forma clara o aspecto comum entre a progressão continuada e a promoção automática, ou seja, o fim da repetência. O documento se refere ainda a aspectos da organização escolar, apontando a organização seriada historicamente construída, como sendo uma estrutura responsável por conseqüências perversas, como a reprovação escolar. Embora aponte elementos importantes para a re-significação da avaliação, parece resumir a implantação da progressão continuada a mudanças apenas neste aspecto da organização escolar.

No exame do fascículo, *As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola*, Steinvasher (2003) observa que este documento também não apresenta orientações específicas sobre currículo, ou mesmo um aprofundamento sobre a organização em ciclos. Apenas destaca a continuidade dos alunos no processo de escolarização sem interrupção, mas não aprofunda a discussão em torno da organização do tempo e do currículo, de forma a diferenciar a seriação da organização do ensino em ciclos.

Um outro aspecto da caracterização do processo de implantação da progressão continuada elaborada por Steinvasher (2003) que nos chama a atenção é a relação que a SEE-SP estabelece com os educadores:

Conforme se indicou anteriormente, a equipe dirigente da SEE-SP defendia que a implantação das medidas definidas no *Programa de Educação* não precisava ser antecedida de discussão, considerando que estas já haviam sido aprovadas nas urnas. Desta forma, apesar das orientações do CEE sobre a importância da participação dos envolvidos no processo educacional na formulação da proposta, a SEE-SP não criou espaços de discussão, nem enviou os materiais de orientação antes da sua implantação para preparação das escolas e promoção do debate entre os educadores e a comunidade escolar. Ao contrário, a progressão continuada foi implantada no Estado de São Paulo no período em que os professores estavam em férias, em 15/01/98. Sendo assim, restou aos professores três dias de planejamento, no início do ano letivo, para compreensão da proposta através do documento *Escola de Cara Nova*. (id.: p.101)

Steinvascher (2003) entende, a partir da análise do material que foi distribuído às escolas no início de 1998, que não houve por parte da SEE-SP, o objetivo de estabelecer um mecanismo de promoção de diálogo entre as escolas e o órgão central. A forma autoritária de implantação não só dificultou o esclarecimento e a compreensão da proposta pelos educadores e pela comunidade em geral, como gerou preocupações e dúvidas quanto à nova organização escolar. Ainda sobre o referido material, a autora observa que este foi utilizado pela SEE-SP para responder às críticas dos educadores e da comunidade escolar que já se faziam ouvir, buscando transferir a crítica em relação à proposta àqueles que vinham se posicionando contrários à mesma. Assim, considera que a SEE-SP, além de não promover a participação dos educadores na formulação da proposta, também não criou espaços para discussão da medida. “A apresentação, em documentos, das intenções do governo por melhores que sejam não é suficiente para mudança de concepções e construção de uma ‘escola de cara nova’.” (p.103) A autora acrescenta que, além do documento *Escola de Cara Nova*, nenhum outro material específico sobre a progressão continuada foi publicado e que, somente em outubro de 1998, meses após a implantação, foi proposto pela SEE-SP um único dia com suspensão de aulas para que os educadores assistissem à teleconferência sobre esta política. Após isso, somente em 2002, a Secretaria de Educação promoveu um Fórum de debates intitulado *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*, onde pela primeira vez, os sindicatos dos profissionais da educação foram chamados a discutir essa política. A autora observa que essas duas ações aconteceram em períodos eleitorais.

Para Steinvascher (2003), uma política educacional como a progressão continuada exige um espaço de discussão que envolva todos os educadores e a comunidade escolar, pois abrange mudanças de concepções e valores:

Não se pode negar que a SEE-SP apresentou importantes medidas que apontam para uma política de formação contínua dos educadores, como o programa Educação Continuada; o estabelecimento de equipes técnicas nas Delegacias de Ensino para apoio aos professores das diferentes áreas de conhecimento; a criação da função do professor-coordenador e o estabelecimento do HTPC com 2 horas semanais para todos os professores. No entanto, estas ações, inclusive o programa de Educação Continuada, não tiveram o caráter de discutir a proposta de progressão continuada e a organização do ensino em ciclos, nem de reorientação curricular, preparando as escolas para a nova estrutura que seria implantada. (id: p.107)

Quanto ao projeto de Educação Continuada, Steinvascher (2003) aponta alguns dos aspectos que foram questionados, como a participação de apenas 10% dos professores do ensino fundamental, a divisão dos cursos em áreas de conhecimento para professores de 5ª a 8ª séries e a segmentação dos cursos, que separavam professores, professores-coordenadores e diretores. Em relação à instituição de duas horas semanais na jornada dos professores para HTPC – Horário de Trabalho

Pedagógico Coletivo, embora considere este tempo muito restrito, a autora o vê como um avanço, pois poderia se constituir num espaço importante de discussão coletiva da escola.

De uma forma geral, a autora observa que:

as estratégias e subsídios criados pela SEE-SP para sustentação da progressão continuada não se demonstram suficientes para uma alteração profunda da organização escolar. Apesar da importância de algumas medidas como a instituição dos HTPCs e de atividades de recuperação para os alunos, elas apresentam, conforme analisado, limites estruturais que as comprometem. A própria formulação e implantação da política limitaram seu potencial, visto que não apresenta consistência interna em relação à organização escolar, implantando a progressão continuada com ciclos, “sem acabar com as séries” e mantendo nas orientações e discurso oficiais uma concepção seriada de ensino. (id: p.110)

Nesse mesmo sentido se desenvolvem as considerações apresentadas por Jeffrey (2006), em sua análise das representações de dez professores e um coordenador pedagógico de uma escola pública estadual localizada na periferia do município de Campinas-SP. Em sua pesquisa, esta autora observa como os depoimentos dos professores enfatizam problemáticas já identificadas em estudos acadêmicos, com destaque para o desconhecimento da medida, para a falta de preparação dos docentes e das condições de trabalho e desinteresse dos alunos, mesmo após sete anos da implantação do regime de progressão continuada.

Jeffrey (2006) observa que, embora os Secretários da Educação, entre 1998 e 2004, tenham fortalecido o sistema de avaliação externa (SARESP) para controlar a qualidade do ensino, intensificado a publicação de resoluções e reestruturado as capacitações dos docentes, tais iniciativas não teriam contribuído para esclarecer os propósitos, concepções e fundamentos do regime de progressão continuada. Assim, a autora analisa como esses conceitos e fundamentos pedagógicos estão sendo construídos e definidos pelos profissionais da escola onde realizou sua pesquisa, observando que, no tocante aos aspectos pedagógicos, ainda não há uma articulação entre concepções/fundamentos dos profissionais com o projeto da escola, já que as ações e alternativas dependem, de acordo com os depoimentos analisados pela autora, das iniciativas de cada docente.

Por isso, a definição e escolha desses fundamentos pedagógicos capazes de nortear o regime de progressão continuada na escola, esperadas pela SEE-SP, na visão dos professores entrevistados, é um fato que dificilmente ocorrerá, devido ao modo pelo qual o regime de progressão continuada foi implementado, esta medida é entendida como uma propriedade do governo, no qual os profissionais da educação devem somente cumprir seus deveres de ensinar e garantir resultados positivos ao final do letivo. (id: p.208)

Para Viégas (2002), o que parece destacar a progressão continuada das propostas anteriores é o argumento econômico. Por isso esta medida teria vindo acompanhada da total falta de condições objetivas para o seu sucesso, condições lembradas quando de sua proposição, mas esquecidas em sua

efetivação. Assim, a autora chama a atenção para as contradições presentes no discurso oficial sobre a progressão continuada, pois embora se trate de uma política que oficialmente prevê o acompanhamento e a continuidade do aluno em sua escolarização, na realidade tais pré-requisitos não foram garantidos. Portanto, admite-se que há uma progressão do aluno, mas de forma descontinuada, pois os alunos migram de escola, o mesmo acontecendo com professores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e diretores, o que a leva a questionar a possibilidade de pensar uma política de continuidade em uma realidade escolar descontínua. Segundo ela:

Trata-se de uma política educacional que focaliza o fracasso e não o sucesso escolar, dando continuidade a outros projetos que também se ativeram apenas ao sintoma do fracasso (representado pelos altos índices de reprovação, apontados como “disfunção a ser curada”), mas que não se propuseram a enfrentar as complexas contradições presentes nesse sistema educacional que parecem contribuir para a produção de tais sintomas: o uso de uma forma autoritária (que deverá ser “digerida goela abaixo”) para democratizar a escola; a convivência pacífica da argumentação em nome da cidadania com o predomínio do preconceito em relação aos alunos e suas famílias. Como conseqüência, pois, não se tem a transformação da realidade excludente da escola, mas sim o surgimento ou potencialização de outros sintomas seus, que, no entanto, não mais se refletem nos índices educacionais: a defasagem de conhecimento, o aumento da indisciplina ou da apatia discentes, a ilusão de inserção, o analfabeto escolarizado. (id: p.167)

Na E.E. “Estrela do Amanhã”, principalmente no que se refere à expressiva rotatividade de professores e alunos, foram observadas as condições apontadas por Viégas (2002), referentes ao fato de que, tentar acabar com a repetência sem enfrentar os fatores que participam da produção da má qualidade do ensino, permitiria que os alunos passem pela escola, mas sem aprender, oferecendo-lhes uma formação precária. Vejamos algumas das opiniões dos professores dessa escola, sobre as mudanças produzidas pelo regime de progressão continuada em sua forma cotidiana de trabalhar:

Durante as aulas uma observação mais atenta passou a fazer parte da avaliação levando em consideração os limites e dificuldades individuais de cada aluno. Os trabalhos em grupo e a interdisciplinaridade tornaram-se mais constantes. (Professor nº 1)

Como o regime passou de progressão continuada para promoção automática, os efeitos foram os piores possíveis. Alunos e professores ficaram sem rumo. O conceito adotado pelos alunos foi o da não produção, somente a presença às aulas basta. (Professor nº 2)

O regime de progressão continuada dificultou o trabalho do professor na sala de aula, pois temos alunos com diferentes níveis de aprendizagem. (Professor nº 3)

A forma, o modo como o jovem encara a escola o seu aproveitamento (vou passar de qualquer jeito) tanto faz estudar ou não e a noção de impunidade frente ao comportamento que o jovem detém. (Professor nº 5)

Absolveu o exame. O exame aprova ou reprova, a avaliação apenas notifica, gerando a inconseqüência do processo. (Professor nº 7)

Trouxe um descrédito ao (meu) trabalho pedagógico. Insegurança. (Professor nº 10)

Embora algumas opiniões sejam diferenciadas, a maioria demonstra que as mudanças, quando aconteceram, não foram consideradas positivas. Assim, segundo Viégas (2002), pode-se

afirmar que no contexto atual da escola pública paulista, em que muitos alunos deixaram de ser reprovados, sendo aprovados por decreto, a progressão continuada tornou-se sinônimo de promoção automática. Nesse sentido, a utilização de eufemismos como progressão continuada, avanço dos discentes, ausência de interrupção, eliminação da retenção ou pedagogia da promoção, para a autora, são outras palavras para definir um mesmo conceito.

Viégas (2002) considera que o problema da exclusão discente no interior da escola permanece e nesse novo contexto escolar o fracasso na escolarização de alunos do ensino fundamental das escolas públicas paulistas ficou sutilizado, podendo não ser percebido pelo olhar que se ativer apenas às estatísticas oficiais. Acrescenta que, para além da exclusão discente, percebe que também os professores viveram a experiência da exclusão no interior da escola a partir da progressão continuada. Como foram excluídos do processo decisório, os professores não foram valorizados como participantes. Esta seria outra incoerência desta política apontada pela autora, pois se o discurso oficial refere-se à importância do preparo da escola e dos docentes para a mudança e este preparo não ocorreu, os docentes não foram subsidiados para vivenciá-la. Viégas (2002) questiona: se a própria Secretaria da Educação previa dificuldades na compreensão da progressão continuada por parte de professores, alunos e pais, por ser uma política radical, por que não se buscou ampliar o debate para que a mesma não fosse mal compreendida? E continua:

Assim, pode-se dizer que, no bojo das diretrizes da atual política educacional paulista, a democratização do ensino tem representado, na perspectiva dos alunos, apenas a expansão das vagas e do acesso às séries mais elevadas, o que tem sido feito às custas da queda na qualidade do ensino. Na perspectiva docente, por sua vez, o suposto ideal democratizante fica ainda mais diluído: o tom impositivo de tal política certamente é uma importante contradição sua. Assim, o que se verifica hoje, nas escolas públicas paulistas, é que tanto alunos quanto professores estão humilhados *na e pela* escola, o que contribui para o desgaste emocional de ambos. (id: p.168)

Para Viégas (2002), além do mal-estar docente, outro sentimento parece estar em relação direta com essa exclusão: o de oposição à progressão continuada. A experiência na escola pesquisada pela autora contradisse o discurso oficial no que se refere à questão da resistência docente, mostrando ser possível realizar um trabalho com professores no qual se envolvam criticamente, demonstrando profundo compromisso com a tarefa. Embora possam ser inúmeros os fatores que exercem influência na produção de oposição/resistência docente em relação à progressão continuada, a exclusão de sua participação ocupa lugar de destaque, pois como salienta a autora, a discordância docente não se referia à necessidade de transformar a realidade excludente da escola e sim à estratégia adotada em sua implantação.

Tal percepção parece ser compartilhada por Jeffrey (2006), ao observar através dos depoimentos dos professores da escola por ela pesquisada, que as concepções norteadoras do regime de progressão continuada por serem desconhecidas, seja por causa da forma de apresentação de parâmetros e critérios pela SEE-SP, seja pela desarticulação entre os professores da referida escola, não servem como referência para orientar suas ações e práticas escolares. Segundo a autora, a preocupação dos professores entrevistados com as implicações do regime de progressão continuada no ensino e domínio dos conteúdos pelos alunos, pode ter gerado uma instabilidade na organização do trabalho pedagógico diante dos problemas de aprendizagem, desmotivação e indisciplina por parte dos alunos, que na percepção desses docentes teriam se agravado com a medida. Nesse sentido, é oportuno apresentar algumas das opiniões dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, a esse respeito:

O propósito de não frustrar o aluno com a repetência teve um efeito colateral. Alguns tendo a certeza que a repetência só ocorre ao final de cada ciclo não se dedicam o suficiente aos estudos e paralelamente a ausência de uma estrutura familiar adequada colaboram para a desmotivação dos alunos o que gera a indisciplina. (Professor nº 1)

Como o regime foi desvirtuado, o que mudou foi apenas a promoção automática, a fusão idade-ano. Ficou subentendido, que independente do seu “progresso” o aluno iria concluir os seus estudos. (Professor nº 2)

Sim porque em uma mesma sala temos alunos com diferentes tipos de aprendizagem, os alunos que não conseguem fazer as atividades se desinteressam e ficam indisciplinados. (Professor nº 3)

A ausência de uma percepção maior do modelo e a falta de organização por parte dos docentes, direção e patinar nos constantes erros. (Professor nº 5)

Porque não conseguiu individualizar o ensino, não atinge o aluno pessoalmente. O mérito pessoal é esquecido em nome de uma progressão que é indefinida, flutuante. (Professor nº 9)

Acredito honestamente que tal regime foi criado de má fé; a população marginal deveria simplesmente freqüentar a escola porque aprender de fato é para as elites. O sistema precisa de números e não de sujeitos pensantes. (Professor nº 11)

Porque o aluno não precisa mais estudar nas séries do ensino fundamental, pois ele sabe que se obtiver presença ele passa mesmo que não obtiver notas, então não se preocupa em aprender. (Professor nº 15)

Mais uma vez, o que essas respostas parecem indicar, é o desconhecimento, ou pelo menos um conhecimento bastante superficial das concepções norteadoras do regime de progressão continuada, isso quase dez anos decorridos desde sua implantação, marcada pelo autoritarismo e ausência de espaços de discussão para os professores, sobretudo aqueles que iniciaram suas carreiras após a implantação desta medida. No entanto, isso não significa que os professores não sintam uma grande necessidade de expressar suas dúvidas e opiniões sobre a forma como interpretam suas dificuldades dentro da escola. Pelo contrário, pois essa carência pôde ser observada, por exemplo, nas oportunidades em que solicitamos a colaboração dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã”

para responder ao questionário proposto, quando era comum que se instalasse uma discussão, onde em poucos minutos, os mais diversos problemas considerados responsáveis pela atual situação da escola pública fossem abordados. No entanto, essa mesma disposição não foi observada no que se refere ao empenho em responder e devolver os questionários recebidos, provavelmente em função da insegurança em escrever sobre um assunto que consideram não conhecer o suficiente. Alguns professores chegaram a mencionar a necessidade de “pesquisar na Internet” para responder o referido questionário.

Nesse sentido, vejamos o que diz Viégas (2002):

A questão da quase ausência de espaços coletivos de reflexão docente certamente é aspecto importante nessa pesquisa. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), embora potencialmente interessante, por poder romper com a heterogeneidade característica da vida cotidiana e homogeneizar a discussão em torno das práticas docentes e dos rumos da escola, por vezes é atolado pela Secretaria de Educação de tarefas de caráter burocrático. Reflexão sufocada, coíbe-se um importante momento de não-cotidianidade na escola, evitando a criatividade, a reflexão ‘livre’, a consciência crítica no âmbito coletivo. (id: 169)

Segundo a referida autora, o interesse inicial de sua pesquisa era observar o cotidiano escolar no contexto da progressão continuada. No entanto, o contato com os professores em campo, produziu uma alteração radical em sua pesquisa, que passou a se deter na possibilidade de instaurar um espaço de não-cotidianidade na escola pesquisada, pois os professores careciam de espaços de reflexão, de troca, de falar sobre os rumos da escola no interior da progressão continuada.

Outro aspecto importante observado por Viégas (2002) em sua pesquisa, que não teria sido alvo de transformações no contexto da progressão continuada, refere-se ao preconceito em relação aos alunos e suas famílias, sendo que o próprio discurso oficial vale-se de argumentos que demonstram a existência de concepções negativas do próprio Estado em relação a esse público escolar. Para Viégas, esse seria um dos poucos pontos de concordância entre o discurso oficial e o discurso dos professores acompanhados por sua pesquisa.

Assim, vejamos algumas das respostas dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã” sobre a interferência das condições sócio-econômicas no processo de ensino e aprendizagem:

Sim, principalmente a “fome”. Alguns problemas sócio-econômicos podem ser minimizados quando o aluno espelha-se em alguém e o tem como referência. Este “alguém” pode ser um vizinho, um tio, um professor... enfim, alguém a quem este aluno admira. Esta admiração dá força e esperança ao aluno para lutar e vencer as barreiras sócio-econômicas. (Professor nº 1)

Sim. Porém a falta de condições estruturais e emocionais não podem ser determinantes para o fracasso escolar. Cabe ao indivíduo, motivado pelo meio (U.E.) transpor esses obstáculos, cada um dentro do seu limite. (Professor nº 2)

Sim, porque muitas vezes as famílias não fornecem condições ou meios para que a criança possa ter acesso a livros, museus, centros culturais. (Professor nº 3)

Sim, todo mundo precisa de base para se apoiar, se falta comida e afeto em casa, a escola não terá como suprir. (Professor nº 8)

Sim. Pelas heranças culturais, familiares, pela formação orgânica/alimentar, entre outros. (Professor nº 10)

Muito pouco; países da América Latina mais empobrecidos que o Brasil têm uma população de nível intelectual muito superior a nossa. (Professor nº 11)

Sim, uma criança bem alimentada tem rendimento melhor, a estrutura familiar, com casa, comida também ajuda e muito. (Professor nº 14)

Sim, podem interferir nesse processo de ensino-aprendizagem porque nas classes mais baixas os pais também não tem condições de auxiliar seus filhos e a maioria trabalha. (Professor nº 15)

As respostas apresentadas pelos professores, embora possam sugerir a existência de algum preconceito em relação às condições sócio-econômicas dos alunos que estudam na escola, são em certa medida influenciadas por um discurso freqüentemente utilizado na rede e, em nossa opinião, revelam por parte dos professores, sobretudo uma preocupação com os reflexos que essas mesmas condições possam ter sobre suas aprendizagens, de forma que os professores reconhecem a necessidade de buscar meios para minimizá-los. Na escola em que realizou sua pesquisa, Viégas (2002) observa a presença de alguns traços semelhantes.

Um ponto interessante em relação a esse aspecto, no entanto, é que, no interior da escola, nota-se que professores, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino apresentam uma consciência dividida em relação ao tema, ou seja, ao mesmo tempo em que reiteram tais preconceitos, trazem elementos de crítica a política educacional e por vezes à própria prática profissional como produtoras do fracasso no processo de escolarização de seus alunos. Até o momento, no entanto, tal potencial para a reflexão crítica aparentemente foi subaproveitado. (id: p.169)

Ao se considerar as condições em que se deu a implantação do regime de progressão continuada, mais uma vez se percebe como a falta de conhecimento em relação às concepções que nortearam o regime de progressão continuada produzem efeitos significativos sobre as posturas adotadas pelos docentes, de uma maneira geral. Segundo Jeffrey (2006), os depoimentos dos docentes entrevistados em sua pesquisa indicam que os argumentos e justificativas apresentados pela Secretaria de Estado da Educação em relação ao regime de progressão continuada, não apresentam, para esses professores, um embasamento teórico e pedagógico que lhes ofereçam sustentação. Talvez por isso os docentes entrevistados procurem se manter apegados às práticas, concepções e fundamentos do trabalho pedagógico que já conhecem.

Todavia, diante do atendimento a uma população heterogênea, da ampliação das oportunidades educacionais e da atribuição de novas demandas, os parâmetros pedagógicos que os entrevistados possuem parecem não

contribuir para a constituição de um ensino que seja de qualidade e capaz de proporcionar o domínio dos conhecimentos pelos alunos.

Por outro lado, os entrevistados esperam que a SEE-SP se sensibilize com os problemas educacionais existentes na escola, melhorando as condições de trabalho dos docentes e apresentando novos parâmetros que os auxilie em suas práticas e ações com relação ao regime de progressão continuada. Contudo, a expectativa dos entrevistados parece que continuará sendo frustrante, pois a SEE-SP em documentos oficiais tem se mostrado disposta a cumprir somente duas funções: a de legislar e avaliar o sistema educacional, já que as questões pedagógicas são atribuições exclusivas das escolas e de suas equipes. (id: p. 209)

Para Jeffrey (2006), as representações dos docentes por ela entrevistados, acerca do regime de progressão continuada, mostram os dilemas vivenciados pelos professores no cotidiano escolar, mas podem também contribuir para identificar suas possibilidades de atuação e de mudança em um determinado contexto educacional. Embora um estudo de caso não permita a generalização das informações obtidas, a autora espera que esta análise possa contribuir para evidenciar as opiniões destes profissionais sobre o regime de progressão continuada.

A análise da implantação do regime de progressão continuada e alguns dos efeitos por ele produzidos, segundo Viégas (2002), a tornam emblemática das mazelas que atingem historicamente a educação pública paulista e pode tornar mais visíveis as contradições presentes nessa escola, que embora venham sendo discutidas há décadas na área educacional, não foram ainda alteradas. Segundo a autora essas contradições são:

a exclusão que, no interior da escola, atinge alunos e professores; a resistência docente às estratégias estatais de mudança da organização escolar; o mal-estar que assola muitos professores quando do exercício profissional; o preconceito entranhado nas escolas públicas paulistas e a falta de espaços coletivos de reflexão sobre os rumos e o papel da educação pública atual. (id: 170)

Steinvascher (2003), em sua pesquisa que teve por objetivo avaliar a implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo buscando apreender limites e possibilidades desta política, tece importantes considerações sobre a mesma. Entre essas considerações, primeiramente destacamos a posição da Secretaria de Estado da Educação avaliando-a positivamente, enfatizando a diminuição dos índices de evasão e repetência, enquanto as entidades representativas dos profissionais da educação salientam que a forma autoritária de sua implantação e a falta de subsídios e condições de trabalho acabou resultando na passagem dos alunos pela escola sem garantia de aprendizagem. A autora observa também que, apesar de estar entre os objetivos da progressão continuada o enfrentamento do fracasso escolar, a SEE-SP não propiciou discussões nem propôs estratégias de reorientação curricular que possibilitassem a reflexão sobre o processo de escolarização. Nesse sentido, a análise dos documentos da SEE-SP e das manifestações das entidades representativas dos profissionais da educação, segundo a autora, permite afirmar que não houve participação dos educadores e da comunidade escolar no processo de formulação e

implantação da progressão continuada, e que a comunicação entre a administração e os educadores, mesmo após a implantação, não foram suficientes para alterar a prática pedagógica.

Barretto e Mitrulis (2004), ao se referirem às condições de implantação do regime de progressão continuada, observam que o desencontro de expectativas entre a administração e as escolas, a esse respeito, tem provocado acusações recíprocas. Estas acusações mostram que há uma grande insatisfação por parte da rede, em relação às medidas ou ao modo como foram implantadas, embora a Secretaria de Estado da Educação se pronuncie afirmando que as condições básicas para a implementação da organização escolar estão asseguradas.

Um outro aspecto apontado pelas referidas autoras é o de uma certa distinção entre os professores das primeiras e os das últimas séries do ensino fundamental. Sendo estes últimos, especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, embora comunguem o mesmo ideário de educação democrática e função social da escola, mantêm um compromisso forte com o conteúdo de suas disciplinas, o que dificultaria o trabalho a partir de uma concepção de educação que leve em conta o aluno na sua totalidade.

Em relação aos alunos, Barretto e Mitrulis (2004) observam que há indícios de que a abolição da reprovação vem suscitando uma falta de motivação para os estudos, com o qual a escola e os próprios pais não estão sabendo lidar. Muitos adolescentes excedem o número de faltas, sendo que, o recurso aos conselhos tutelares e às famílias, muitas vezes, não resolve o problema. A compensação apressada de faltas na rede estadual paulista é percebida pelos professores que trabalham para a recuperação dos demais alunos como uma desvalorização do seu trabalho. Do mesmo modo, os alunos dedicados aos estudos passariam a ver o seu esforço depreciado. Assim, com base nessas observações, as autoras consideram que, ao longo do tempo e das experiências ocorridas, as condições para a implantação bem sucedida dos ciclos são propostas, mas continuam não sendo asseguradas, pelo menos não de modo satisfatório.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) aponta a necessidade de se considerar o alcance das mudanças, principalmente quando se trata de avaliação:

Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo

que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: Não mexa na minha avaliação!” (id: p.145).

A forma como foi implantado o regime de progressão continuada na rede estadual paulista, ao que parece, não atendeu às necessidades de mudanças mais amplas que garantissem a possibilidade de possíveis êxitos. Em relação à implantação dos ciclos na rede municipal de São Paulo, onde se pode considerar que existam melhores condições, também são muitas as dificuldades detectadas. Segundo Cunha (2007), a introdução dos ciclos no município de São Paulo ocorreu em 1992 e abrangeu o antigo ensino de primeiro grau como um todo. A rede de ensino municipal paulistana sofreu algumas mudanças voltadas à implantação dos ciclos, como a criação de horários coletivos de trabalho docente na escola com o objetivo de superar a fragmentação da ação docente, além de oferecer materiais de divulgação. Para a autora, é importante destacar os impactos da adoção dos ciclos e a maneira pela qual a Secretaria Municipal de Educação tem direcionado suas ações de modo a superar os problemas encontrados. Em sua pesquisa, Cunha observa que a implantação dos ciclos, mesmo argumentando-se que existiu um processo democrático de discussão e participação dos docentes, parece até hoje despertar, entre os mesmos, “a sensação de que foi mais uma reforma política instalada de ‘cima para baixo’”. (id: 153). Os professores não teriam se apropriado efetivamente da proposta, fato que poderia ser explicado pela falta de investimento no que se refere à reflexão sobre o trabalho docente em ciclos. A autora observa que, atualmente, o tema não é foco nos momentos de formação das escolas, nos materiais de apoio pedagógico, nem nos encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e que a interpretação que os docentes têm sobre a estrutura ciclada e o modo de se trabalhar nela, reflete um entendimento superficial sobre o tema. Acrescenta que,

A necessidade de investimento em espaços de discussão e de estudo sobre os ciclos é ressaltada com a percepção de que o tema não é aprofundado nos cursos iniciais de formação docente. Assim, caberia à SME prover subsídios para que todos os professores tenham sua formação contínua garantida, criando condições necessárias para um diálogo maior entre os objetivos e encaminhamentos do trabalho em ciclos e as vivências dos profissionais. Este parece ser um caminho possível, já que existem hoje nas escolas espaços de formação a que grande parte dos docentes têm acesso e que parecem ser pouco aproveitados enquanto possibilidade de aperfeiçoamento profissional. (id: p.153)

Observamos que embora a pesquisa mencionada tenha sido realizada em uma escola da rede municipal, com professores do ciclo I ao longo do ano de 2006, pode-se perceber a semelhança com as dificuldades apontadas nas análises sobre a implantação do regime de progressão continuada na rede estadual, aqui mencionadas.

Nesse sentido, Paro (2001), apresenta importantes considerações, a partir de uma pesquisa também realizada em escola pública fundamental localizada na periferia urbana da cidade de São Paulo, pertencente à rede municipal de ensino. O autor estabeleceu como critério para a escolha da escola, a ser estudada, que o sistema de ciclos fosse bem aceito por sua direção e coordenação pedagógica nos moldes encontrados em pesquisa realizada por ele anteriormente. Sua suposição era a de que as resistências mais sérias contra a promoção teriam condições de aparecer, pois elas se registrariam apesar de um movimento em favor da promoção, não por simples acomodação às autoridades escolares. Assim, o autor observa que:

Feita a escolha da unidade escolar e iniciado o trabalho de campo, verificou-se que, não obstante o preenchimento desse requisito com relação ao discurso e à intenção da direção e da coordenação favoráveis ao sistema de ciclos, não havia, como no caso anterior, um empenho significativo em prol da promoção de estudantes. O caso em estudo não se configurou, portanto, numa instituição escolar em que estivesse em curso um processo de mudança educacional favorável à promoção de alunos, como inicialmente se desejava, tendendo, em vez disso, a mostrar características que são mais próximas à generalidade das escolas do sistema de ensino, onde se supõe também não haver esse processo de estímulo à mudança. (id: 17)

A análise proposta por Paro (2001) é abrangente e transcende os limites da discussão que pretendemos desenvolver em nossa pesquisa, mas chamamos a atenção para suas observações em relação à discussão da supressão da reprovação, no sentido em que esta mostra a necessidade de procurar, no funcionamento de toda a escola e no sistema de ensino, as causas geradoras do fracasso, assim como as medidas estruturais que precisam ser tomadas. A instituição do prosseguimento de estudos, sem interrupções causadas por reprovações durante os ciclos, é uma dessas medidas de máxima importância, por tocar em ponto central da problemática educativa. No entanto, como observa o autor, se essas medidas são tomadas sem a consideração e o acompanhamento das práticas cotidianas escolares que pretendem modificar, podem-se mostrar desprovidas do efeito que com elas se pretendia.

Consideramos que nos foi possível detectar, na E.E. “Estrela do Amanhã”, a presença de alguns elementos relacionados à implantação do regime de ciclos e de progressão continuada, que também foram apontados por pesquisas que serviram de fundamento ou ponto de partida para as discussões aqui propostas. Mesmo na rede municipal de ensino, onde, ao que parece, se desenvolve uma estrutura mais adequada ao funcionamento dos ciclos, sobretudo naquela fase que corresponderia às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, as dificuldades ainda são muitas, o que nos leva a refletir sobre as reiteradas constatações, raramente consideradas, acerca da importância do papel que pode ter o professor no desenvolvimento de inovações e reformas que possibilitem às escolas oferecer um ensino de qualidade à maioria da população.

Um importante aspecto a ser considerado, nesse sentido, relaciona-se à difícil articulação entre a produção acadêmica e as possibilidades de apropriação dessa produção pelos professores, de uma maneira geral, ou a forma como essa produção estaria sendo aproveitada pelas reformas educacionais. De acordo com as reflexões de Gatti (2002):

Os fatores aos quais se atribui, no geral, a insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou inovações do sistema educacional, bem como a pouca utilização das pesquisas educacionais, são: desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de maior procura por parte dos órgãos governamentais em relação à universidade; o caráter teórico das pesquisas; a inexistência quase total de trabalhos conjuntos; a falta de comunicação dos resultados das pesquisas; as dificuldades dos administradores de ensino em fazer a passagem da teoria para a prática; a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais. (id.;p.33)

Gatti (2002) afirma haver uma porosidade entre o que é produzido nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas ações e gestões nos sistemas de ensino, mas salienta que os caminhos que medeiam essa inter-relação não são simples, nem imediatos. Assim, o que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia, não se socializa de imediato e sim em uma temporalidade histórica. Essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção em um processo peculiar de disseminação e apropriação. As aplicações possíveis nas políticas educacionais são assim influenciadas pela formação dos quadros componentes dos sistemas de ensino, que levam consigo a possibilidade de desenvolver idéias formuladas por pesquisas, estudos e reflexões, para dentro de seu exercício profissional, mas numa temporalidade diferente daquela em que formou sua base de conhecimentos e formas de pensar determinadas. Ou seja, em suas ações manifestam-se aspectos daquilo que construíram como conhecimento, a partir de seu próprio processo educativo e de sua prática social e profissional.

Consideramos oportuno acrescentar a esse entendimento, o fato observado por Barretto e Sousa (2005), acerca de estudos que analisaram a implementação do ciclo básico na extensa rede estadual paulista. Esses estudos,

... sugerem que o complexo aparato administrativo das redes escolares cria inúmeras mediações entre as instâncias gestoras e o que acontece nas salas de aula, dificultando a veiculação das principais orientações sobre os ciclos, que chegam às bases com conotações por vezes muito distantes das formulações originais. (id.; p.684)

Segundo as referidas autoras, diante da complexidade da transformação que marca a implantação dos ciclos, torna-se fundamental que os órgãos intermediários e centrais das redes de ensino, por meio de uma sistemática de acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, apoiem as escolas, de forma a dar sustentação a uma inovação educacional desse porte. No que se

refere à implantação da progressão continuada, considerando suas estreitas relações com a implantação dos ciclos, de acordo com o que se observou na E.E. “Estrela do Amanhã” e conforme discussões propostas por pesquisas aqui mencionadas, as ações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, não teriam demonstrado empenho nesse sentido. Não sendo asseguradas as condições necessárias para a implementação da progressão continuada, as “mudanças” limitaram-se aos aspectos formais e à regularização do fluxo escolar, sem levar em consideração os efeitos produzidos no cotidiano de professores e alunos.

A questão da precariedade da formação dos professores diante das dificuldades de implementação da progressão continuada

Para tentar compreender o impacto que a implantação do regime de progressão continuada produziu entre os professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, além da reiterada percepção presente na maioria das pesquisas relacionadas ao tema, que indicariam a forma de implantação como um dos elementos responsáveis pela “resistência” suscitada entre os professores em relação à proposta, que pode ser também observada nas respostas ao questionário aplicado aos professores dessa escola, chamamos a atenção para as dificuldades desses professores em lidar com essa forma de avaliação, que não prevê a possibilidade de reprovação do aluno dentro de um mesmo ciclo, no caso quatro anos. Ao longo do período em que desenvolvemos a presente pesquisa, a partir da prolongada oportunidade de observação e reflexão acerca dos elementos presentes na E.E. “Estrela do Amanhã”, consideramos a hipótese de que as dificuldades enfrentadas por esses professores, estariam relacionadas a questões de outra ordem, que transcenderiam uma simples questão de “resistência”. Aliás, a palavra resistência é pouco precisa, indicando, aos olhos dos governantes, apenas a recusa à aceitação da reforma. No entanto, os olhos dos governantes não são um indicador preciso quando se tenta compreender esses comportamentos de um ponto de vista científico ou acadêmico. Assim, situando o impacto da implantação do regime de progressão continuada em um contexto de mudanças que já vinham ocorrendo na educação, observamos a partir de nossa experiência profissional, que tais idéias chegam ao conhecimento dos professores, de uma maneira geral, fragmentadas, com falhas que, muitas vezes, desvirtuam a idéia original. Além disso, sobretudo a partir da implantação do regime de progressão continuada, esse discurso é divulgado na rede, sob a forma predominante de um discurso que questiona a autoridade e competência dos professores para enfrentarem os permanentes desafios colocados pela democratização do acesso à escola e pela necessidade de garantia de permanência dos alunos oriundos das camadas populares, oferecendo-lhes uma educação de qualidade. A influência que subjaz ao tom desse discurso, já traz dentro de si a perspectiva de falha, pois se dirige aos professores de maneira a repreendê-los, antes mesmo que os resultados da reforma se apresentassem, tal como foi mencionada na análise construída por Viégas

(2002), em sua dissertação de mestrado que discute a progressão continuada na perspectiva do discurso oficial.

Nesse sentido, consideramos inicialmente, a pertinência de algumas idéias sugeridas por Fernández Enguita (2004), para colocar em discussão alguns elementos que, a nosso ver, passam a condicionar a atuação dos professores. Para o referido autor, a tarefa de educar que era vista por seus protagonistas, professores e alunos, como algo pleno de sentido e que ainda é vista por muitos como o melhor e principal instrumento para ajudar as pessoas a se prepararem para que tenham uma vida plena, possam desenvolver uma cidadania participativa, possam conquistar uma posição econômica digna e suficiente, possam alcançar uma convivência não-conflituosa, possam ter uma apreciação adequada da cultura e das relações sociais em constante processo de mudança, hoje já é bastante questionada. Essa perspectiva utópica, aliás, necessariamente conduziria ao fracasso, já que numa sociedade política e culturalmente desigual, como a sociedade brasileira, a convivência não conflituosa, a posição econômica digna, a cidadania participativa são objetivos dificilmente alcançáveis. Assim, para o autor, seriam excessivas, contraditórias e mutáveis as demandas feitas à instituição, levando a uma interminável sucessão de reformas que indicariam a desorientação da sociedade e das autoridades e, conseqüentemente levariam à desorientação dos professores.

Fernandez Enguita (2004) observa como a educação, que vivia da gestão da mudança, já que, educar é mudar, seja consciente ou inconscientemente, agora se vê envolvida pela mudança. Ao expor algumas linhas fundamentais dos processos de mudança que afetam de modo particular as instituições escolares e a tarefa educativa, o referido autor indica que os professores, como grupo profissional se vê diante da necessidade e da imposição de uma adaptação permanente. No entanto, diferentemente de outros grupos profissionais, os professores podem isolar-se no saber e no saber-fazer inicialmente adquiridos, nos métodos de sempre, ou ao contrário, no apego a algo que os liberte, incondicionalmente, do mar de dúvidas. Ou ainda, podem procurar acompanhar o ritmo da mudança, buscando inclusive antecipar-se a ela e dominá-la, para dela tirar o melhor proveito. Para isso, teriam desde recursos disponíveis oficialmente até uma infinidade de outros recursos aos quais teriam acesso por iniciativa própria. No entanto, é comum que esse professor, segundo o autor, “prometéico” (que olha para frente), se choque com seu colega “epimetéico” (que só olha para trás), seja em forma de reação hostil, falta de apoio ou simples indiferença, tanto por parte de seus colegas, como indivíduos, como por parte da escola como instituição.

Como pudemos observar pelas opiniões emitidas nas entrevistas realizadas com alguns dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, transparece essa diversidade de referenciais que pautariam

as condutas dos professores. Para Fernández Enguita (2004), a perda de consenso com relação às funções necessárias, também é uma perda de *status* do professor. Como a formação do professor praticamente não se alterou em um século, surge a questão de saber se a escola caminha ou não no mesmo ritmo da sociedade, levando a um maior interesse da comunidade pela atividade desse profissional. Dessa forma, o professor pode ver seu trabalho revalorizado, mas pode também, e infelizmente isso é o mais freqüente, achar que seu trabalho está sendo questionado e sentir que estão invadindo seu terreno. Em nossa opinião, a postura dos professores em relação à implantação do regime de progressão continuada, de certa forma, sugere que os professores, como observado pelo referido autor, sentiram-se diretamente questionados e invadidos pela proposta, cuja ênfase acabou recaindo sobre a questão da não-reprovação, obscurecendo as possibilidades de reflexão e renovação do trabalho pedagógico que a mesma poderia ter suscitado, como também pode ser observado em nossas entrevistas.

Após a implantação do regime de progressão continuada, mesmo considerando-se as dificuldades representadas pelo próprio gigantismo da rede estadual de ensino, não se observou, de acordo com algumas pesquisas aqui já mencionadas, a existência de um esforço no sentido de assegurar a implementação dessa proposta. Conforme indicam tais pesquisas, a maioria dos professores não teve condições de discutir ou se apropriar dos pressupostos teóricos que a embasaram, o que pode ser percebido também pela leitura das respostas ao questionário aplicado em nossa escola, que revelam um conhecimento superficial da proposta. Esse conhecimento parece ser ainda mais reduzido, entre aqueles professores que ingressaram na rede após sua implantação, pois estes não tiveram acesso nem mesmo aos poucos documentos então divulgados pela Secretaria Estadual da Educação, ou às limitadas discussões ocorridas naquela oportunidade.

Por isso consideramos que a constatada “resistência” dos professores à idéia de ciclos e de progressão continuada, estaria relacionada mais ao desconhecimento das importantes discussões que originaram tais propostas, do que a uma discordância clara de seus pressupostos. Além disso, como já observado, não teriam sido asseguradas condições materiais para que se concretizassem mudanças na organização do tempo e do espaço escolar, necessárias à efetivação das referidas propostas. Tomemos como exemplo, o fim do projeto de sala-ambiente³, em nossa escola e em muitas das

³ É uma sala de aula na qual dispõem-se de recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A idéia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. Além disso, o conceito de sala ambiente considera que o quadro negro não é o único recurso válido no processo de ensino-aprendizagem na forma presencial. A idéia de organização escolar em salas ambiente concebe uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que

escolas da rede estadual de ensino. Implantado em nossa escola, tal projeto representou, pelo período de sua vigência, algumas vantagens tanto para os alunos, como para os professores. Embora não se possa apontá-lo como solução para os problemas de aprendizagem, sem dúvida, o projeto possibilitou uma mudança na rotina da sala de aula e propiciou novas experiências aos alunos. Também proporcionou aos professores, embora não em sua totalidade, condições mais adequadas para organizarem suas aulas, facilitando o acesso e a utilização de recursos materiais diversificados, disponíveis em sua disciplina. O que se observou, no entanto, é que o projeto de sala ambiente, por necessitar de um maior cuidado na elaboração e organização dos horários das aulas dos diferentes professores, e do envolvimento e colaboração de funcionários no acompanhamento dos alunos que passam a se movimentar pela escola a cada troca de aulas, passou a ser criticado com frequência e apontado como fator gerador de indisciplina. Diante desta situação, ao invés de se procurar contornar as eventuais dificuldades apontadas, o projeto de sala ambiente foi sumariamente suspenso, apesar da discordância de muitos professores. Tal situação reforça a percepção de que não existiria um empenho verdadeiro na tentativa de se realizarem as mudanças necessárias à superação da rigidez que marca a organização e a dinâmica escolares, sobretudo quando se tratam de mudanças que extrapolam os limites das salas de aula e das ações individuais dos professores.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2006), a história e a historiografia da educação, escolhem como foco de atenção dois grandes campos: o da *política educacional* e o das *idéias pedagógicas*. No campo da *política educacional*, seriam privilegiadas as regras que circunscrevem a educação a partir do Estado, sendo o protagonista, neste caso, o governo e os seus opositores. Já no campo das *idéias pedagógicas*, seriam privilegiadas as normas que fazem a educação ocorrer no interior das escolas e, nesse caso, o protagonista é o professor, ou teórico da educação e, em parte também, os estudantes. Acreditamos, a partir do processo de observação e reflexão, desenvolvido ao longo dos anos em nossa escola, que no caso da proposta de progressão continuada, tanto no campo da *política educacional*, como no campo das *idéias pedagógicas*, não teriam sido asseguradas as condições para que tal proposta fosse a bom termo. Isso, apesar dos constantes alertas observados nos trabalhos de expressivos teóricos da educação, sobre a importância de que os professores estejam convencidos da

sediarão. Assim, pode-se ter salas de geografia, de história, matemática, etc., e os alunos, não mais os professores, se deslocarão entre as salas a cada mudança de aula. O objetivo desta organização de espaços é que cada sala, uma vez especializada, conte com os subsídios materiais necessários para a ilustração e enriquecimento das aulas. Conjuntos de mapas, fotos e gravuras nas salas de geografia; microscópios, substâncias químicas, órgãos e animais conservados em formol na sala de ciências, e assim por diante.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. “Sala ambiente” (verbete) Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo : Midiamis Editora, 2002.

<http://www.educabrazil.com.br/eb.dic/dicionario>

necessidade da adoção da medida, insistindo para que fosse assegurado o aperfeiçoamento desses profissionais e que se investisse na melhoria da formação do professor.

Como afirmam Barretto e Mitrulis (2004), as condições necessárias para uma implementação bem sucedida dos ciclos, portanto, continuaram não sendo asseguradas de modo satisfatório. Ou ainda, como havia observado Moreira Leite (1959) quando enfatizou a inutilidade de determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que outras medidas efetivas sejam tomadas a fim de transformar a escola numa instituição eficiente.

Entendemos, diante do exposto, que se torna um aspecto significativo nessa discussão, entre outros, a questão da formação de professores. Gatti (1997) a considera como um grande desafio para as políticas educacionais, já que com a grande expansão das redes de ensino em um curto espaço de tempo e o conseqüente aumento da necessidade de docentes, conforme indicam estudos e avaliações disponíveis, não foi possível prover o ensino com profissionais com a qualificação adequada. A autora também atenta para o pouco cuidado com a formação e com a determinação da carreira do magistério que, ao lado de salários precários, contribuiriam para o baixo nível da qualidade dos professores.

Com relação à formação e à carreira dos professores, seus salários e condições de trabalho (local, infraestrutura, material didático), as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de “quebra-galhos”, “dá-se um jeitinho”. O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural. (id.: p. 5)

Para Gatti (1997), é preciso reconhecer que ser professor do ensino básico tem se tornado uma opção cada vez menos atraente, seja pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, seja pelas condições em que se dá o seu exercício, seja pelas condições salariais. Segundo ela, o enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente. Consideração semelhante já foi mencionada neste trabalho, ao citarmos algumas observações de Pedro Demo (2005).

Na discussão da formação do professor, um outro aspecto abordado por Gatti (1997), refere-se ao fato, de que a maior parte dos cursos de Licenciatura são desenvolvidos majoritariamente por instituições privadas em cursos noturnos, sendo que, a partir dos estudos disponíveis, é possível afirmar que há um descaso generalizado, tanto por parte dos órgãos oficiais responsáveis como das próprias instituições de ensino superior, em relação ao funcionamento efetivo e ao desempenho desta modalidade de curso. A autora considera que neste cenário, não se pode, em hipótese alguma, culpabilizar os professores, visto que estes não tiveram sua formação cuidada, já que na maioria dos

estados, também não há para a docência, uma carreira minimamente decente ou atraente para cada nova geração. Além disso, os administradores públicos, nos mais diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas que revelem consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento de um país e de seu enquadramento na conjuntura mundial, sendo este um componente fundamental deste quadro de carências.

As considerações tecidas pela referida autora, apresentadas em um trabalho cujos principais pontos levantados se baseiam na reflexão e pesquisa de muitos educadores sobre a formação de professores, embora já tenham mais de dez anos são pertinentes, já que o cenário então apresentado efetivamente não se modificou. Ao longo de quase duas décadas, a partir do convívio profissional, tanto na escola onde desenvolvemos a presente pesquisa, como nas oportunidades oferecidas por cursos e capacitações dos quais participamos, nos foi possível perceber, entre diversos colegas, os efeitos de uma formação precária em seus conteúdos científicos e pedagógicos.

Em sua tese de doutorado, Martins (2004) realiza um trabalho que pretende contribuir para a compreensão sobre as práticas culturais dos professores e suas implicações em relação à profissão docente, traçando um perfil sócio-cultural dos professores da rede oficial de ensino da capital do Estado de São Paulo. Neste trabalho, entre outras observações, o autor relata sua decepção ao assumir aulas de História na rede pública, pois, formado pela Universidade de São Paulo, ele tinha dificuldades para encontrar colegas que estivessem dispostos a conversar sobre “assuntos culturais” que desconheciam. O autor percebeu aí um diferencial que era determinado pela instituição na qual o professor havia se formado. Constatou também a presença majoritária de professores formados em instituições privadas de ensino superior. Esse aspecto, largamente mencionado nas estatísticas que descrevem a expansão dos cursos superiores pela iniciativa privada, foi confirmado por nossa experiência, de quase duas décadas, na rede estadual de ensino, onde são raros, de uma maneira geral, os professores formados pelas universidades públicas que ministram aulas na rede.

Nas entrevistas com professores da escola onde realizamos a presente pesquisa, pode-se perceber, entre os professores que se formaram em instituições públicas de nível superior, uma maior valorização da formação, sobre a qual se referem com detalhes. Embora não tenha sido objeto de uma formulação mais sistemática, nos foi possível, também, observar que a maioria dos professores que lecionam, ou lecionaram em nossa escola, realizaram seus estudos em escolas públicas, até o ensino médio, passando para a rede particular no período da graduação, confirmando algumas

considerações apresentadas por Gatti (1997). Claro, aliar a má formação com o ensino privado não pode ser regra geral, pois ao longo da convivência profissional, trabalhamos com professores formados pela rede privada de ensino superior, que demonstraram possuírem amplo conhecimento cultural e grande domínio sobre a disciplina que ministram, o que, no entanto, não invalida, as observações da autora acerca da qualidade dos cursos de Licenciatura oferecidos pela rede privada de ensino.

Quanto ao nível de satisfação dos licenciados e licenciandos com a formação profissional recebida, a autora indica que alguns estudos mostram que ele é baixo, evidenciando que a formação teórico-prática oferecida por estes cursos, não assegura ao professor o mínimo para sua atuação profissional, pois muitos professores declararam que só trabalhando é que realmente poderiam aprender alguma coisa. Como veremos mais adiante, as entrevistas com professores da E.E. “Estrela do Amanhã” também apontam a insatisfação dos professores com relação a esse aspecto da formação.

Já no exercício da profissão, esses indivíduos não encontraram melhores perspectivas. É o que nos mostram Gatti, Espósito e Silva (1994), em estudo delineado pelo propósito de se ter uma compreensão melhor do trabalho e da pessoa que o exerce, a fim de se obter um perfil dos professores em suas condições sociais, condições de trabalho, de formação, de cultura e de opinião que orientam suas atitudes diante do ensino. Tal estudo contou com amostras produzidas por informações a respeito de trezentos e quatro professores dos estados do Maranhão, Minas Gerais e São Paulo. Nessa pesquisa, são examinados os sentimentos dos docentes no exercício de sua profissão, considerando que a satisfação no trabalho e expectativas são fatores importantes do desempenho profissional.

Ao analisarem a posição social, cultural e econômica desses professores, as autoras observam que seus pais exerceram profissões de prestígio sócio-econômico baixo, como cargos médios em empresas, assalariado em comércio ou indústria, prestação de serviços gerais, trabalho na zona rural, e uns poucos, no magistério. Em relação aos próprios docentes verificou-se que seu grau de instrução era mais elevado, em geral, do que o dos seus pais e mães. Segundo as autoras, nota-se um movimento ascendente na trajetória social e instrucional dos professores pesquisados em relação à sua família de origem.

Na pesquisa citada, as autoras procuraram colocar os professores diante da questão do que é mais gratificante no magistério e o que é mais frustrante. O referido estudo mostrou que a grande maioria dos professores aponta as atividades de sala de aula e as boas relações afetivas no trabalho como os aspectos mais gratificantes. Quanto ao que é frustrante, em primeiro lugar apontam os salários, em segundo lugar a ausência de condições de atuação profissional e, em terceiro lugar, a falta de formação profissional adequada e a atualização, seguindo-se, ainda, mais oito fontes de frustrações.

Isto pode apontar para uma situação em que é mais fácil identificar aquilo que especificamente gratifica o profissional sobretudo numa condição em que há vários fatores que são elementos de perturbação do trabalho, ou seja, as fontes de satisfação são mais reduzidas e delimitadas – mais facilmente nomeáveis – enquanto que as fontes de frustração têm um espectro mais amplo com uma atuação mais difusa porém mais forte pela somatória delas. Este aspecto traz à tona elementos importantes para a melhor qualificação do ensino que em geral são desconsiderados pelas políticas educacionais. (id.; p.45-46)

Embora com algumas variações nas respostas dos professores, de acordo com o estado ao qual pertencem, e que podem estar associadas às condições gerais de vida e oportunidades de trabalho, existentes em cada estado, segundo as autoras, pode-se inferir que o clima profissional dos professores não parece ser dos mais alentadores. Embora encontrem alguma gratificação no trabalho em sala de aula e nas relações afetivas, estas não são tão gratificantes assim, de forma que os baixos salários, a ausência de condições de trabalho e as oportunidades de atualização, não contribuem em nada para um clima motivador para o trabalho e, portanto para a superação das dificuldades que se apresentam.

Algumas das considerações sugeridas pela pesquisa de Gatti, Espósito e Silva (1994), podem ser relacionadas ao trabalho de Martins (2004), que aponta os atuais professores da cidade de São Paulo, como parte de uma classe média assalariada, na condição de recém-chegados, pois, até bem pouco tempo, pertenciam às classes populares. Seu trabalho reitera a existência dessa passagem, como uma travessia marcada por uma série de conflitos decorrentes da assimilação, por esses professores, de valores e práticas culturais que são próprias da classe média e que estariam contribuindo, ainda que de forma parcial, para a crise de identidade do professorado. O autor utilizou-se dos conceitos de *habitus*, capital cultural e campo, na acepção dada por Pierre Bourdieu, para dar suporte ao modelo explicativo que construiu. Para Martins,

A pergunta que poderíamos fazer, neste momento, é a seguinte: Chagamos a que explicação? A resposta pode ser dada da seguinte maneira: o perfil do professor se alterou e podemos afirmar com segurança que essa alteração deve-se primeiramente às origens dos agentes sociais que exercem a profissão de professor, decorrência da democratização do ensino, que possibilitou o acesso das classes populares à educação. Assim, uma primeira característica do novo perfil é dada pela própria condição de classe dos agentes sociais. A segunda está ligada às dificuldades relacionadas à assimilação dos novos valores culturais ligados ao universo da cultura

escrita, que foram verificadas em nosso trabalho pelo baixo índice de leitura dos professores, muitas vezes, circunscrito ao livro didático. (id.; p.130-131).

O autor considera que as dificuldades apontadas não podem ser atribuídas somente à origem social dos professores, lembrando que a profissão é exercida, atualmente, em péssimas condições, como as intensas jornadas de trabalho a que estão submetidos, sendo tal situação reconhecida por todos e entendida como consenso no campo educacional. Para Martins (2004), as consequências de tal situação, para a categoria, apontam para um processo acelerado de desprofissionalização, acentuando a divisão do trabalho pedagógico entre a concepção e a execução.

Martins (2004), coloca a questão, aliás, significativa também para a pesquisa que ora desenvolvemos: “como pode uma categoria que é em grande parte composta por uma classe social, que não tem os mecanismos tradicionais de defesa, reagir a esse processo?” (p.62). Nesse sentido, o autor refere-se à propensão a aceitar a profissão apenas como um posto de trabalho, cujo dever é cumprir ordens e executar tarefas, propensão esta que estaria relacionada ao entendimento de que os professores, em seus ambientes familiares, desenvolveriam um *habitus* primário que criaria a percepção sobre as condições sociais como “naturais” no espaço social.

Ainda em se tratando da relação entre a pesquisa realizada por Gatti, Espósito e Silva (1994) e as considerações apresentadas por Martins em sua tese de doutorado (2004), em que pesem as diferentes formas de abordar o assunto e os conceitos utilizados pelos autores, evidenciam-se e confirmam-se algumas constatações: que a maioria dos professores que lecionam na rede estadual de ensino formou-se na rede privada de ensino; que a profissão docente, para boa parte das camadas populares, representa a oportunidade de ascensão social; que as carreiras ligadas às licenciaturas não gozam de prestígio entre as opções de ensino superior da classe média alta.

São de especial interesse para nossa pesquisa, as considerações formuladas por Martins (2004), que dizem respeito a uma série de fatores reveladores de conflitos relacionados a situações típicas do campo educacional e que, na opinião dos professores, se originam das políticas adotadas pela Secretaria de Estado da Educação. Seria este o caso de mudanças na grade curricular, que geraram grande descontentamento entre os professores diretamente atingidos pela redução do número de aulas. Algumas negociações se deram no interior das próprias escolas, provocando discussões intermináveis entre os próprios professores, levando a um desgaste das relações humanas no ambiente escolar, segundo o autor.

Uma outra queixa dos professores observada pelo referido autor, se dá justamente em relação à progressão parcial, considerada uma mudança que atingiu profundamente o trabalho docente, principalmente pelo fato de colocar em xeque as formas de avaliação utilizadas pelos professores com seus alunos. Tal medida teria favorecido o rebaixamento do nível de ensino, ao não contemplar a aprendizagem, pois os alunos, segundo os professores, podem ser aprovados sem saber nada, provocando, também, a indisciplina, o desinteresse e a falta de motivação. Martins (2004) procura ressaltar o desenvolvimento, no interior do campo educacional, de um ressentimento da parte dos professores que se expressa primeiramente em seus discursos e nas diferentes formas de resistência.

Martins (2004) ao observar como, na aceção dos professores, eles estão com a pior parte, revela a existência de uma cisão dentro do campo educacional. Embora esse campo, segundo o autor, tenha um caráter extremamente dinâmico, marcado pela alta reflexividade, os professores seriam os mais desfavorecidos em relação ao domínio dessa reflexão, pois não dispõem do tempo necessário para acompanhar as inúmeras discussões e aplicações de teorias produzidas pela reflexão sociológica e pedagógica. O Poder Público, por intermédio da Formação Contínua, procurou colocar a produção teórica da Universidade em contato direto com o espaço de atuação dos professores, mas ainda falta compreensão e condições para que esse diálogo se efetive de uma forma mais produtiva.

Este autor identificou o tom de ressentimento apresentado na escrita dos professores pesquisados como revelador de uma posição debilitada no interior do campo educacional, pois atribuem aos outros a responsabilidade pelas dificuldades encontradas no exercício da profissão, configurando o pólo dominado do campo educacional. Os professores se sentiriam acuados por reformas tal como a reforma aqui discutida e, esta “postura defensiva”, seria reveladora de sua crise identitária. Para o autor, a “sensação de acuado” ou a “postura defensiva” poderiam ser, portanto acrescentadas ao atual perfil do professor. Essa “postura defensiva” também pode ser compreendida a partir do fato de que aumentaram as exigências com relação ao desempenho das instituições escolares, pois estas passaram a serem cada vez mais cobradas tanto pelo governo como pela sociedade. A questão dos ciclos e da progressão continuada ocorreu de forma concomitante com outras reformas, como por exemplo, a do sistema de avaliação externa, que funcionaria como mecanismo de pressão sobre o campo educacional. Martins observa que não é possível ignorar os impactos das reformas educacionais no perfil profissional do professor e, que mesmo admitindo-se que se tinham boas intenções ao implantá-las, estas não repercutiram positivamente no exercício da docência. Percebe-se que as recentes ações do governo caminham muito mais no sentido de avaliação de suas medidas, sem que, no entanto, tais medidas sejam acompanhadas de estratégias

que visam implementá-las realmente. Quando se faz a avaliação, os maus resultados são remetidos aos professores, sem que haja por parte dos gestores um *mea culpa* relativa às suas próprias ações.

Quando se faz referência ao perfil profissional do professor ou à questão de sua “desprofissionalização”, consideramos elucidativa a discussão colocada por Tardif (2000), acerca da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Este autor faz uma breve descrição da conjuntura social na qual vem se desenvolvendo o movimento de profissionalização do ensino, observando como tal conjuntura é paradoxal.

Para começar, demoremo-nos um pouco na atual conjuntura social, pois se trata de um contexto bastante paradoxal, considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, e a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda. (id.; p. 6)

Na América do Norte, na Europa e em vários países latino-americanos, a área educacional encontra-se, segundo o autor, mergulhada em uma corrente de profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores em particular. A questão da epistemologia da prática profissional, não poderia deixar de estar no cerne desse movimento de profissionalização. Assim, nos últimos vinte anos, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido conseguir desenvolver e implantar as principais características do conhecimento profissional expressas na literatura sobre as profissões.

A crise geral do profissionalismo e das profissões, identificada pelo autor, gerou uma série de debates, análises e diagnósticos, que levou a uma multiplicação das escolas de pensamento e dos referenciais, intensificando os debates entre profissionais e aumentando os questionamentos do público com relação ao tipo e ao valor dos saberes nos quais se apóiam os atos profissionais. Essa crise constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério e, atualmente, coloca os atores das reformas do ensino e da profissão docente na seguinte situação: por um lado, verificam-se pressões para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador e, por outro, ocorre uma perda do valor e prestígio das profissões e já não está tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários desejam que se acredite.

Embora seja enorme a contribuição que a discussão proposta pelo autor representa para o entendimento da questão da profissionalização, nos limitaremos a levantar alguns pontos que interessam mais significativamente à hipótese que pretendemos trabalhar. Dessa forma, observamos

como Tardif (2000) considera que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes profissionais, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes são incorporados, produzidos, utilizados e transformados em função dos limites e recursos inerentes às atividades de trabalho. Aqui o autor se pergunta: em que sentido essa definição da epistemologia da prática profissional pode modificar as atuais concepções sobre a pesquisa universitária a respeito do ensino? O autor afirma, de maneira polêmica que, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, de seus gabinetes na universidade, largar seus livros e computadores, os grandes valores educativos ou leis da aprendizagem, e dirigirem-se aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como esses profissionais pensam e falam, como trabalham em sala de aula ou como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com a comunidade, etc. Considera, ainda, que um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o fato de os pesquisadores se interessarem muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente e que, enquanto os pesquisadores constroem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que pretendem representar ou compreender, a legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida. Quando se considera a importância dessa afirmação de Tardif (2000) para nossa discussão acerca da progressão continuada, tocamos numa questão muito significativa que vai aparecer nas falas dos professores entrevistados e que abordaremos de maneira mais aprofundada no próximo capítulo.

Referindo-se a trabalhos recentes sobre o ensino nos Estados Unidos e às suas próprias pesquisas sobre o trabalho docente, Tardif (2000) procura chegar a uma caracterização dos saberes profissionais dos professores. Um dos primeiros resultados que, segundo o autor, sobressaem é que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, uma boa parte do que sabem sobre o ensino provém de sua própria história de vida e, principalmente de sua história de vida escolar, pois são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante quase 16 anos, antes mesmo de começar a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de uma bagagem de conhecimentos anteriores, que permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Sendo assim, observa-se que os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino, muitas vezes, reativando modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar, para solucionar seus problemas profissionais. Um outro resultado é o que indica que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, já que um professor, em seu trabalho, recorre a diversas fontes, ligadas à sua história de vida e de sua

cultura escolar anterior, ou àquela que se baseia em seu próprio saber relacionado à experiência de trabalho, sua e de outros professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. Esses saberes não formam um repertório de conhecimentos unificado, sendo ecléticos e sincréticos, pois os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme sua necessidade, mesmo que para os pesquisadores universitários elas pareçam contraditórias. Esses saberes são variados e heterogêneos, também porque o professor precisa mobilizar um leque de saberes e habilidades, pois sua ação é orientada pelos mais diferentes objetivos: objetivos emocionais, que estão ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais que estão ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos que estão ligados à aprendizagem da matéria, objetivos coletivos que estão ligados ao projeto educacional da escola e outros. Além de temporais, variados e heterogêneos, Tardiff (2000) considera os saberes profissionais personalizados e situados, porque além de um sistema cognitivo, o professor possui uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, ou culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos em que se inserem. Assim, nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho, podendo-se compreender, a partir daí, porque os professores, ao falarem sobre suas próprias competências profissionais, muitas vezes, referem-se primeiro à sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, apontados como fatores importantes para o êxito em seu trabalho.

Até agora, as ciências sociais e humanas e as ciências da educação não conseguiram construir, como as ciências naturais e aplicadas, tecnologias eficazes e operatórias de controle das situações humanas e dos seres humanos. As pessoas – e é o que ocorre com os professores – que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho. (id.; p.16)

Concluindo a discussão sobre as características dos saberes profissionais dos professores, Tardif (2000) propõe opções de trabalho e tarefas concretas a serem realizadas pelos professores universitários a fim de reconstituir o campo epistemológico da formação para o magistério. Segundo ele, a primeira tarefa, que já vem sendo realizada nos Estados Unidos, consistiria na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores da forma como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos de seu trabalho cotidiano. A segunda tarefa consistiria na introdução de dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional, devendo levar em conta suas necessidades e serem coerentes em relação à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação. A terceira tarefa, por enquanto considerada utópica, apesar de ter sido tentada em diversos lugares, principalmente na Inglaterra, onde dois terços da

responsabilidade da formação inicial foi transferida para o meio escolar, é uma tarefa difícil, entre outras coisas, por exigir uma transformação dos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os justificam. A quarta e última tarefa proposta pelo autor é considerada por ele a mais urgente: é tempo de os professores universitários da educação começarem a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino, pois, na universidade tem-se, freqüentemente, a ilusão de que não se tem práticas de ensino, ou que os professores universitários não são profissionais do ensino, ou ainda que suas práticas de ensino não constituiriam objetos legítimos para a pesquisa.

Enfim, essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa. (id.: p. 21)

Abordando questões centrais da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, Tardif (2000) nos oferece elementos para a análise dos saberes profissionais dos professores, saberes efetivamente utilizados em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos. Mostra como esses saberes profissionais se diferenciam dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área das ciências da educação e dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária e indica que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, entre os professores do ensino básico e os professores universitários, pesquisadores ou formadores, no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores. Embora sua abordagem proponha uma discussão sobre formação que se encontra além das perspectivas do que se pode desenvolver neste trabalho, não poderíamos deixar de reconhecer a relevância da mesma para a presente pesquisa.

Como se vê, a questão da formação de professores é muito importante, tanto quanto a discussão sobre que tipo de “profissional” se quer formar, sendo objeto de grande preocupação no campo educacional, como demonstrado pela freqüência com que essa temática é abordada. Conforme nos mostra Barbosa (2004), o cenário brasileiro apresenta-se repleto de propostas de transformações para a área educacional, tornando evidente a necessidade de permanente discussão dos objetivos, das funções do educador, visando um desempenho cada vez mais satisfatório, tanto do ponto de vista pedagógico-científico quanto do político-social. Para a autora, proporcionar oportunidades para que diferentes segmentos ligados à área educacional discutam, pode concorrer para um equacionamento de permanências bem-vindas e mudanças necessárias, diante das novas perspectivas da sociedade, contribuindo para uma melhor formação de educadores. Assim, nesse

texto, ela procura assinalar, de forma sucinta, alguns dos temas tratados nos Congressos Estaduais Paulistas sobre a Formação de Educadores (Cepfes), desde 1990 até 2003, período em que aconteceram sete Congressos, em que se demonstra o reconhecimento de que a formação do educador constitui-se em um processo complexo, que deve ser objeto permanente de análises críticas e avaliações dos resultados, ressaltando a importância das discussões aí promovidas.

Barroso (2004) também aponta os desafios que se colocam à formação de professores em um contexto de mudanças significativas, como as que vêm ocorrendo nos sistemas educativos, nas escolas e na profissão docente. Como já pontuado por outros autores e mencionado no presente trabalho, Barroso refere-se à diluição da identidade profissional dos professores e ao questionamento da legitimidade institucional de seu trabalho e da eficácia de seus métodos.

Condenados “à escola perpétua” (entraram na escola na infância e só saem dela, na melhor das hipóteses, quando se aposentarem), os professores têm o seu destino pessoal e profissional associado às sucessivas “crises” que afetam a história da instituição escolar. (id.; p.)

Os sucessivos fracassos reformistas levaram a um desencanto em relação à missão educativa da escola que se refletiu no desencanto dos professores com sua profissão. Desencanto que é tanto maior quanto maior a complexidade da profissão, tanto do ponto de vista funcional, quanto do ponto de vista relacional e afetivo. O autor ressalta como a situação atual é de grande indefinição e confusão funcional e organizacional, pois os professores são muitas vezes, a um só tempo, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, enquanto as escolas são o lar, a cantina, a associação, o clube recreativo, a oficina.

Barroso (2004) nos lembra como os professores são, por um lado, responsabilizados, explícita ou implicitamente, pelas insuficiências da escola e pelos fracassos das reformas, enquanto que por outro, se reconhece a alteração radical de seu contexto de trabalho e de suas funções. E por contraditório que seja, são esses os principais argumentos para exigir mais e melhor formação dos professores, seja inicial, seja contínua. Assim, a formação surge, no vocabulário político, como principal instrumento de mudança dos professores, e as ciências da educação fizeram dela um dos seus objetos de estudo prioritário. No entanto, quando articulada com a definição de perfis de competência ou com critérios de certificação ou progressão da carreira, ela se torna um instrumento de controle sobre o desempenho do professor e sobre os resultados de seu trabalho. Nesse sentido, o autor propõe uma reflexão sobre a necessidade de que se estabeleça uma relação isomórfica entre as

mudanças a serem introduzidas na formação de professores e as mudanças que ocorrem no espaço educativo em que estes exercem a sua atividade profissional.

Segundo Barroso (2004), a manutenção da forma escolar de educação e da ordem burocrática de organização seriam, hoje, os fatores estruturais mais expressivos que contribuem para o mal-estar que se vive nas escolas e para um sentimento crescente de ineficácia e injustiça no seu funcionamento. Um modo uniforme de organização pedagógica, que é um dos elementos definidores do “modelo escolar” de educação que se encontra na base da criação e desenvolvimento da escola pública associado à construção de uma “pedagogia coletiva” que se caracteriza pelo princípio da homogeneidade, constituiria para ele uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar”. Tal matriz pedagógica seria, assim, responsável não só por fenômenos de exclusão e indisciplina da parte dos alunos, mas também por uma descaracterização do trabalho do professor. A escola massificou-se sem se democratizar, levando a uma perda de sentido do trabalho pedagógico e ao agravamento de conflitos e situações de ruptura no cotidiano da escola, sobretudo, nas salas de aula.

O referido autor considera que as tentativas de alterar esta situação através de reformas teriam falhado por não terem em conta o fato de esta organização pedagógica consistir em uma poderosa rotina que influencia o comportamento organizacional de todos os seus membros e está inscrita na memória, na cultura e na imagem pública da escola. A necessidade de profunda alteração dos modos de governo e gestão escolar, portanto, é inegável, assim como a contribuição que a formação dos professores, ao mudar a relação entre as pessoas e o sentido do seu trabalho, representaria para esse fim. É preciso que se encontre uma organização que se adapte à realidade presente, desenvolvendo-se uma “perspectiva sóciocomunitária na regulação, organização e gestão local da escola pública que permita restaurar os laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidade em geral” (p.56).

Barroso (2004), com muita propriedade, observa:

As condições em que o professor exerce seu trabalho são afetadas pela cristalização de um modelo escolar baseado em rotinas que não têm em conta a crescente heterogeneidade dos seus públicos e pela usura de um modelo de regulação burocrático-profissional que não tem em conta a pluralidade de funções e de serviços da escola pública e sua dimensão comunitária.

Neste sentido, qualquer mudança nos modelos e conteúdos da formação de professores não pode ignorar a influência que esta situação tem no seu exercício profissional, bem como a necessidade de os professores contribuírem para a sua alteração. (id.; p. 58)

Referindo-se, também, aos modelos de formação contínua, este autor observa que os mesmos têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas dos professores. Isso

exigiria um trabalho simultâneo não só sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e as suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles, fazendo da mudança das escolas um processo de formação e mudança dos professores.

Como já observado neste trabalho, os professores, de uma maneira geral, apresentam dificuldades das mais diversas naturezas para terem acesso a informações que venham a sanar dificuldades decorrentes de sua formação inicial e que lhes possibilite manterem-se minimamente informados acerca de seu campo de atuação. Como aponta a pesquisa realizada por Martins (2004), a televisão é o meio de comunicação predominante, a se apresentar como forma de lazer e informação entre os professores, seguida pela leitura de jornais diários. As revistas são o item que vem em seguida, com percentuais importantes representados por aquelas ligadas à área da educação. Sobre esta constatação, são pertinentes as considerações apresentadas por Bueno (2007), em artigo que versa sobre a revista *Nova Escola*, publicação destinada ao grande público docente, distribuída gratuitamente a escolas públicas. Por alcançar tiragens expressivas, o autor julga razoável que se suponha ser este periódico educacional aquele ao qual a maioria dos professores da rede pública tem acesso. O sucesso da revista se deveria também à popularização dos conteúdos, o que a torna semelhante a outras revistas do Grupo Abril, pois utiliza um vocabulário simplificado, acompanhado de muitas ilustrações, quase sempre mostrando professores e alunos sorridentes, repetindo exaustivamente um pressuposto básico: “os problemas educacionais sempre podem ser resolvidos, bastando para isso que cada um *‘faça sua parte’*” (p.303). Por esse e por outros motivos, o autor observa que a revista *Nova Escola* constitui objeto de estudo que apresenta de maneira exemplar a configuração da semicultura na sociedade globalizada contemporânea. A fórmula por ela utilizada descaracteriza a categoria “professor” de sua especificidade, ao reduzi-la a mais um entre outros estereótipos da indústria cultural, pois seu modelo editorial funciona como tradutor, para termos próprios à educação, do mesmo modelo seguido pelas demais revistas de entretenimento do Grupo Abril.

Os antagonismos próprios ao campo educacional, que refletem as contradições da própria sociedade, desaparecem na maior parte das reportagens e artigos da revista, prevalecendo uma visão operacional amparada na iniciativa pessoal como recurso suficiente para a resolução dos problemas pedagógicos.

(...)

Experiências bem sucedidas e premiadas pela própria revista são exaustivamente apresentadas com o objetivo de motivar o professor para a reprodução dos projetos por conta própria, entretanto, sem o acompanhamento de uma reflexão crítica sobre a grave crise de um contexto educacional no qual há a necessidade desse tipo de recurso. (id.; p.304)

Para Bueno (2007), os professores realmente desejam uma combinação entre informação e entretenimento, “pílulas suaves de auto-ajuda que ilusoriamente possam aplacar a angústia provocada por poderes sociais que parecem tão ameaçadores quanto o eram, para o homem primitivo, os poderes da natureza” (p.306). Mas, para ele, ao satisfazer esses desejos heterônomos, *Nova Escola* torna-se um produto cultural regressivo, já que se faz cúmplice de um estado de reificação que só os educadores poderão superar.

As idéias expostas por Bueno (2007) neste artigo, oferecem uma visão profunda da influência dos meios de comunicação sobre a sociedade, de modo geral. Além disso, nos forneceram elementos para refletir sobre a sensação de desconforto freqüentemente experimentada pelos professores a partir da leitura de determinados artigos da referida revista. Esta sensação pode ser percebida pelo teor dos comentários que surgem quando alguém traz um exemplar da revista e chama a atenção para a parcialidade ou unilateralidade das opiniões ali veiculadas. A mesma sensação é descrita por uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa, a respeito das dúvidas que determinadas reportagens suscitam sobre as reais possibilidades de aplicação das experiências “bem sucedidas” divulgadas pela revista. Entendemos que, apesar de não terem uma visão muito clara sobre a dimensão da possibilidade de manipulação desse meio de comunicação, os professores são capazes de formularem alguns questionamentos ao discurso veiculado pela revista.

Também a análise sobre a revista *Nova Escola* realizada por Elaine Lacerda de Barros (2006), em sua dissertação de mestrado, aponta elementos importantes para a presente reflexão, uma vez que a revista, em sua pesquisa, é apreendida de um ponto de vista interno, como objeto cultural e que se constitui como divulgadora de práticas pedagógicas exemplares e de um modelo de docência. Entre outras considerações tecidas pela autora, destacamos a observação de como as tramas do discurso da referida revista procuram construir o modelo de professor ideal. Ou ainda, como em uma revista que pretende modernizar seu leitor, é possível encontrar, paradoxalmente, em várias reportagens e propagandas, a manutenção de narrativas acerca da importância da afetividade, da doação e do sacerdócio no magistério. Assim, a principal conclusão apresentada pela autora, em seu estudo, foi a localização da imagem da docência construída nas páginas da revista: o professor de sucesso vence todas as dificuldades da profissão se estiver em constante formação, em contato permanente com os Saberes Pedagógicos e com as propostas do governo e da sociedade da informação, que a revista se propõe a traduzir para os professores.

As considerações de Bueno (2007) e Barros (2006) indicam que o discurso, veiculado pela revista *Nova Escola*, apresenta sintonia com as premissas do Estado mínimo, uma vez que faz apologia da união da comunidade para a resolução dos problemas educacionais e se insere no âmbito das políticas públicas para a educação, sendo evidente seu caráter prescritivo. Tais considerações são relevantes, pois, muitas vezes, esta revista constitui o único recurso ao qual a maioria dos professores tem acesso e, ao reduzir a complexidade e a materialidade dos problemas educacionais a uma questão de vontade pessoal, a mesma em nada contribui para a identificação e solução dos diversos problemas que afligem os professores, ou mesmo para que estes se apropriem dos avanços das teorias pedagógicas.

A partir da constatação da precariedade da formação inicial para o magistério, aqui abordada, e do reconhecimento, não só da necessidade, mas dos esforços realizados para superá-la em vários países, consideramos a importância da formação continuada nesse quadro. Para Gatti (1997) é inegável a necessidade da educação continuada, não na condição de educação compensatória, mas como meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar. Ainda mais porque assim se teriam condições de trabalhar em consonância com novos padrões de aprendizagem que emergem do próprio exercício profissional e na experiência de vida das pessoas, no caso, os professores. A autora também salienta o fato de que o foco dessa formação continuada precisa ser redirecionado, sendo oferecida ao conjunto das equipes escolares e não a professores isolados, sobretudo quando se trata de questões curriculares, questões de aprendizagem, questões de gestão do cotidiano escolar e outras, que deverão ser trabalhadas por toda a equipe escolar.

A questão da formação de professores também é abordada no texto de Pimenta (2004), “Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais”, a partir de uma leitura interpretativa da política do governo FHC. Segundo a autora, o governo FHC tinha, para a área de educação, um projeto que apontava para a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa da escolaridade básica dos sistemas públicos de ensino. Durante a gestação desse plano, os empresários da educação, que sempre tiveram grande participação na oferta de escolaridade básica, reagiram, pois se o governo ia investir na escolaridade pública de primeira a oitava série, e em seguida, no ensino médio, o que sobriaria para eles?

Diante desse possível impasse, a negociação que o governo FHC definiu para com os empresários da educação foi a de que assumiria a expansão quantitativa e qualitativa da escolaridade básica, considerando a cobrança das agências financiadoras externas; e que em contrapartida, os empresários da educação teriam sua fatia de mercado garantida no ensino superior. E no ensino superior denominado “formação de professores”. (id.; p. 81)

Para a autora, depois de oito anos desse governo, o projeto político faliu no que se refere à expansão de um ensino público de qualidade, pois se vem assistindo a uma desqualificação dos alunos que concluem a escolaridade básica, principalmente depois da implantação da progressão continuada, já que as condições de sua implementação não foram asseguradas. Quanto à formação de professores como um segmento promissor de mercado da iniciativa privada, Pimenta considera que esta não se resolveu com a criação dos Institutos Superiores de Educação, pois a população preferiu cursar pedagogia e não o normal superior. Embora a análise proposta por Pimenta (2004) seja voltada para questões mais específicas da Pedagogia, não deixa de ser elucidativa sua interpretação da política educacional do governo FHC, no sentido de refletirmos sobre a predominância da rede particular no oferecimento de cursos superiores na área de formação de professores.

Nesse aspecto, o trabalho de Santos (2000), cujo objetivo foi identificar as convergências e divergências no desenvolvimento das propostas de educação continuada, financiadas pelo Banco Mundial, tomando como referencial as experiências desenvolvidas em Minas Gerais e São Paulo, trazem elementos importantes ao colocar em discussão os principais aspectos das propostas do Banco Mundial para a formação docente. Segundo afirma a autora, o Banco Mundial prioriza a educação continuada sobre a educação inicial, sendo que esta ênfase à formação continuada pode ser entendida como decorrência de uma análise que privilegia aspectos econômicos, por sua vez baseada em estudos de custo-benefício, onde a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional supostamente competente em termos técnicos.

Nesse sentido, a educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação. A redução da educação inicial e o investimento na educação continuada são, pois compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação. (id.; p. 175)

Assim para Santos (2000), o investimento em educação continuada proposto pelo Banco Mundial, busca instrumentalizar o docente para seguir diretrizes e normas curriculares, privilegiando o conhecimento do conteúdo das matérias, com base em alegação de que este tem mais influência no rendimento dos alunos do que o conhecimento pedagógico que os professores venham a ter. Para a autora, no entanto, a pesquisa em educação indica a impossibilidade de se dissociar o conteúdo das formas como este é abordado, considerando-se a influência de valores e compromissos éticos dos docentes e da cultura organizacional da escola, nesse processo, como sendo de importância fundamental.

No Estado de São Paulo, segundo Santos (2000), o Programa de Educação Continuada – PEC – foi desenvolvido no ano de 1998, voltado principalmente para professores do ensino fundamental. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou um documento com as diretrizes gerais do programa, abrindo concorrência pública dirigida às instituições voltadas para o campo de formação de professores, para inscrição de propostas. A autora observa que foi determinado que o programa deveria ser planejado e implementado a partir de um modelo circular de educação continuada, que possibilitasse estreita vinculação com os problemas vividos pelos docentes em seu cotidiano de trabalho. Além disso, a proposta de educação continuada faria parte de um programa mais amplo de democratização da gestão escolar e melhoria das instalações e equipamento escolares. Cursos destinados ao conjunto dos professores e das lideranças escolares, que partiam do entendimento de que os processos de mudança tornam-se mais viáveis quando dirigidos a toda a comunidade escolar, foram minoria, predominando aqueles que apresentavam atividades “centralizadas” (dirigidas às lideranças educacionais) e “descentralizadas” (voltadas para o conjunto dos professores).

Santos (2000) considera que, no Estado de São Paulo, as instituições capacitadoras tiveram autonomia para desenvolverem propostas que, em certa medida, afastavam-se das diretrizes traçadas pelo Banco Mundial. Já no Estado de Minas Gerais, o programa de educação continuada baseou-se no conhecimento dos conteúdos das matérias pelos professores atendidos e o uso de metodologias de trabalho, que envolvem a educação a distância, assentando-se, assim, sobre os pilares básicos erigidos pelo Banco Mundial. Nesse Estado, as decisões foram tomadas de forma mais centralizada, deixando pequena margem de autonomia para as agências que executaram o projeto.

No que se refere à eficiência desses cursos, em buscar modificações na prática docente, Santos (2000) considera que a literatura sobre o tema enfatiza a necessidade de se trabalhar com o conjunto dos professores das escolas, com vistas a uma modificação coletiva das práticas nelas instaladas. Aponta também que os processos de formação continuada, centrados nos problemas cotidianos dos professores são mais efetivos do que aqueles que exploram mais os aspectos teóricos. Assim, os professores envolvidos nos programas de educação continuada, sobretudo os do Estado de São Paulo, ao apontarem a falta de espaço nas escolas para desenvolver idéias trabalhadas nos cursos, como aspecto muito negativo para a incorporação efetiva das propostas apresentadas, revelam um grande problema enfrentado por esses projetos. Além disso, as universidades, por sua tradição, têm mais facilidade em trabalhar com aspectos teóricos do que com os problemas práticos das escolas. Apesar disso, os representantes de muitas das instituições envolvidas nos programas, afirmaram que esses projetos tornaram possível um maior conhecimento dos problemas vivenciados

pelas redes públicas de ensino, favorecendo a incorporação dessas experiências aos cursos iniciais de formação docente, criticados por sua desarticulação com a realidade escolar.

A autora conclui que o otimismo ou pessimismo, em relação a projetos dessa natureza, dependem do quadro interpretativo daqueles que os analisam. Assim, alguns consideram que tais programas interessam mais às lideranças educacionais que os implementam, seja pelo efeito de propaganda política, seja pelos ganhos acadêmicos e financeiros que lhes proporcionam, enquanto outros tendem a apontar nesses projetos alguns aspectos positivos e resultados inesperados, produzidos pela ação dos atores envolvidos. Apesar de ser difícil dizer em que medida esses programas têm contribuído para a melhoria do ensino, a autora afirma que com os mesmos recursos, as escolas poderiam “criar e implementar programas mais condizentes com sua realidade, expectativa e necessidade do corpo docente.” (p. 181)

Numa abordagem diferente e mais recente, Altenfelder (2005) observa como diante da crescente preocupação com a melhoria da qualidade da educação pública, a formação de professores, seja a inicial, seja a continuada, constitui tema de importância para estudo e pesquisa, sendo condição necessária para que a escola possa cumprir sua função de ensinar e formar cidadãos. Altenfelder entende que um dos principais desafios para os pesquisadores da área educacional é tentar superar a falta de diálogo e a insatisfação que permeiam as relações entre os professores que atuam em sala de aula do ensino fundamental e médio e aqueles profissionais responsáveis pelo planejamento, elaboração e coordenação dos processos de seu desenvolvimento profissional. Por um lado, os professores, na avaliação dos processos de formação, demonstram que se sentem usados como objetos de pesquisa, sem serem respeitados em seus interesses, queixando-se de uma dicotomia entre teoria e prática. Os formadores, por sua vez, consideram que os professores apresentam resistência, medo de mudar, fraco comprometimento e falhas em sua formação inicial. A autora aponta dois fenômenos comuns no contexto educacional brasileiro que também afetam essas relações: as panacéias aventadas para resolver o problema educacional brasileiro e o modismo na educação. Quer dizer, os educadores estariam à espera de um novo conjunto de saberes que possam resolver os graves problemas educacionais, aderindo sem crítica à teoria da moda, ou esperando que os formadores lhes ofereçam teorias que expliquem suas dificuldades em sala, e métodos que as resolvam. Já os formadores, sugerem que a solução dos problemas se daria a partir de novas teorias que circulem no campo educacional, desconsiderando saberes anteriormente produzidos, inclusive aqueles construídos pelos professores em sua prática docente.

Altenfelder (2005) aponta a ocorrência de avanços que permitem aos formadores desenvolver ações voltadas para um professor inserido em um contexto sócio-histórico, desde que tenham claros conceitos, idéias e concepções que orientem essas ações, encarando as contribuições teóricas como subsídios à reflexão sobre a prática e não como uma solução final para os problemas. Por outro lado, reconhece que ainda restam desafios para se alcançar uma formação continuada capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática, sendo necessário, para isso, que os professores reconheçam a articulação entre estas. Já os formadores e pesquisadores, segundo ela, precisam levar em conta a necessidade de compreender e respeitar as necessidades dos professores, reconhecendo-os como parceiros na construção desse saber.

Consideramos que os dados apresentados nas entrevistas realizadas com professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, mostram uma evidente preocupação desses professores em relação à questão da formação continuada, ao revelarem a vontade e necessidade que sentem de voltar a estudar, ou de dedicarem mais tempo e recursos a essa formação. A professora Ângela, inclusive, comenta o fato de ter estudado Pedagogia após a graduação, justamente pelo fato de sentir certa deficiência nesta área. Porém, a mesma professora salienta o fato de sua especialização, realizada na rede particular, não ter apresentado o mesmo nível de qualidade de sua graduação, realizada na rede pública e por ela considerada muito boa. As respostas dos entrevistados apontam a descontinuidade no oferecimento de cursos pela Secretaria de Estado da Educação, agravada pela falta de informações que permitam que o professor tenha acesso, com antecedência, aos locais e horários em que os mesmos serão realizados, inviabilizando, assim, a participação da maioria dos interessados.

Um outro aspecto salientado pelos professores entrevistados, diz respeito a uma falta de comunicação mais efetiva nesses cursos, em função da abrangência dos assuntos e também pelas dificuldades muitas vezes apresentadas por aqueles que os ministram. Dessa forma, ficam bastante comprometidos os objetivos inicialmente representados por aquela oportunidade de aprendizado e troca de experiências. Apesar disso, os professores ressaltam a importância de que esses espaços sejam mantidos e ampliados, na esperança de que ali possam ter a possibilidade de reflexão sobre sua prática, o que tem se tornado quase impossível em seu cotidiano.

O modismo educacional a que Altenfelder (2005) faz referência, também observado por Nóvoa (1992), ao que nos parece indicaria uma grande necessidade que os professores sentem de solucionar problemas a partir de algo que vem de fora, pois em função da diversidade de teorias que povoam o campo educacional e do reconhecimento da dificuldade em se apropriarem dos

conhecimentos que estas veiculam, os professores se considerariam hoje desautorizados ou incapazes de colaborar na busca de alternativas para pensar soluções para os problemas educacionais. Para Altenfelder, embora exista uma discussão sobre formação de professores concentrada no trabalho docente, que tem trazido uma relevante contribuição para a educação em geral e para a formação continuada, especificamente, essa produção foi absorvida por professores e pesquisadores brasileiros, dentro de uma tendência de se adotar um referencial “da moda”, sem a necessária discussão sobre suas possibilidades e seus limites, negando as contribuições anteriores. Assim, a autora considera a importância de que se promova uma discussão crítica dessa literatura que se tornou referência para pesquisas e estudos sobre formação docente nos anos noventa.

Com base em leituras relacionadas ao tema e em nossa experiência profissional de quase duas décadas, ao longo da qual tivemos a oportunidade de observar e refletir sobre esse aspecto é possível afirmar que os professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, de uma maneira geral, têm dificuldades em se apropriar dos conhecimentos da área pedagógica, sobretudo aqueles professores especialistas que ministram aulas no Ciclo II do Ensino Fundamental (da 5ª. A 8ª. Série) e que, conforme as respostas das entrevistas que integram esta pesquisa, preocupam-se mais em procurar se atualizar e se informar sobre assuntos mais diretamente relacionados à sua disciplina específica. O acesso às teorias que circulam na área educacional se dá, sobretudo, a partir de leituras de resumos, normalmente em períodos de realização de concurso para professores, produzidos por cursos preparatórios, ou através de periódicos que trazem fragmentos de discussões ou interpretações muitas vezes apresentadas de forma tendenciosa, mantendo-se o professor muito distante das dimensões propostas pelas idéias originalmente formuladas e desenvolvidas por intelectuais da área.

Nesse sentido, é de grande interesse o trabalho realizado por Almeida (1986), a partir de cerca de quinhentos textos produzidos por professores do Estado de Minas Gerais em um concurso público para o magistério, em que o autor realiza uma análise do pensamento daqueles profissionais a respeito de aspectos relevantes de sua profissão. Segundo o autor:

Com efeito, este trabalho desvela algumas das causas – talvez as mais fortes – da ineficácia do nosso ensino. A mais gritante delas é, sem dúvida, a mentalidade brasileira em relação à educação brasileira. Digo brasileira porque estou convencido de que captei não apenas o pensamento de uma fração da classe magisterial de um estado brasileiro, mas a ideologia educacional vigente em todo o país. Estou certo de que é perfeitamente válida essa generalização dos resultados de minha pesquisa.

(...)

O fato de todos os textos repetirem praticamente o mesmo tom lírico, os mesmos estereótipos, frases feitas, lugares-comuns, chavões e *slogans*, todos, diga-se de passagem, em perfeita consonância com a fala oficial, permite-me e até obriga-me a deduzir ser este o ideário pedagógico em vigor. É esta a nossa ideologia educacional, devo, melancolicamente, reconhecer. (id.; p.16)

Almeida (1986) aponta, em sua pesquisa, a ocorrência, em um ou outro texto, de raríssimos lampejos de alguma lucidez, dos quais, o autor do referido texto logo se retrata, retornando ao discurso já internalizado como o correto e esperado. Almeida revela como foi penoso mostrar às pessoas que “o conteúdo semântico dos textos dos profissionais da educação revela um pensamento sentimentalóide, falseador da realidade” (p. 17). Isso porque considera que todos nós fomos formados nesse pensamento, sendo exatamente aqueles que escolhem o magistério, provavelmente, os mais profundamente tocados pela mistificação existente em torno dele. O autor entende que a escolha profissional é, predominantemente, uma escolha emocional, sendo compreensível que o professor encare emocionalmente sua profissão. No entanto, não é aceitável que por esse motivo, ele se mantenha nesse nível, sem desenvolver uma análise mais racional de seu papel na sociedade.

Consideramos a pertinência das observações apresentadas pelo autor, em relação à escolha da profissão como uma escolha emocional, quando refletimos sobre as respostas dos professores aqui entrevistados sobre a questão de sua escolha profissional. É interessante observar a ausência, em nossas entrevistas, de referências às possibilidades financeiras representadas por tal escolha, ao mesmo tempo em que aparecem referências à importância representada pelos valores transmitidos pela família, ou ainda, pela influência que algum professor, em especial, exerceu sobre esta escolha. Isso não significa, no entanto, que a partir de sua vivência profissional, o professor não venha a desenvolver uma reflexão ou uma visão mais objetiva sobre sua experiência profissional.

Almeida (1986) observa que os trechos das redações analisadas em sua pesquisa revelam um professor que se define pela negativa: aquele que não ensina, falando de um aluno que jamais existiu ou existirá, de uma escola imaginária, e uma sociedade justa e perfeita:

Creio que já é tempo de definir e valorizar o trabalho específico do professor: o *ensino*, recusando *slogans* do tipo “ninguém ensina nada a ninguém”, hoje bandeira do descompromisso de cada professor isoladamente, e da desvalorização, aos olhos da sociedade, de toda uma classe profissional.

Creio que já é tempo de abolir, definitivamente, do vocabulário do professor e dos documentos oficiais a ele referentes, termos como *missão*, *vocação*, *abnegação* que só nos têm trazido prejuízos políticos, pedagógicos e econômicos, e de adotar outros, sempre evitados, como *profissão*, *competência técnica*, *salários*. Quando isso acontecer, teremos já avançado considerável parte do caminho. (p.18) Grifos do autor.

É importante mostrar como o autor considerou a situação em que os textos foram produzidos, analisando-os à luz de uma visão global das circunstâncias em que emergiram. As redações, objeto de estudo desse trabalho, fizeram parte das provas do concurso para preenchimento de vagas no magistério de 2º grau, no Estado de Minas Gerais, realizado em dezembro de 1980. Entre outras informações acerca do processo de realização deste concurso, o autor destaca que a leitura do edital

já dá uma idéia da pouca importância conferida à prova de Redação, podendo-se concluir que, mesmo que o candidato recebesse uma nota zero na Redação, poderia ser aprovado no concurso. O comportamento do órgão realizador do concurso, segundo Almeida, sugere que a exigência da Redação se deveu mais a um modismo do que propriamente a uma tentativa de melhor selecionar. Quanto à situação de comunicação, no caso específico analisado pelo autor, não havia horizontalidade sendo a verticalidade bem acentuada levando, o candidato ao emprego, uma vez que se encontra em posição de inferioridade, a uma sintonização do discurso quase automática, quase inconsciente. A Redação afigurou-se, assim, como uma oportunidade que o candidato teria para impressionar favoravelmente o empregador, ao sintonizar seu discurso com o do dominador.

Um outro aspecto salientado por Almeida (1986), são as alusões que as redações apresentam à bibliografia indicada para o concurso, esta também um fator das condições de produção. Essas alusões foram todas em nível do senso comum, a partir de um conhecimento quase popular, sem citações que indicassem o autor e sua obra, geralmente reproduzindo *slogans* que identificavam um ou outro autor.

Como o referido concurso aconteceu em um período marcado, tanto no nível estadual como no nível nacional, por movimentos para obtenção de melhores condições de trabalho e, principalmente, melhores salários, o autor esperava que esses assuntos aparecessem com frequência nos textos analisados, entretanto, os candidatos que abordam esse tema são muito poucos e, além disso, quase que a insinuar que o salário seria assunto secundário, já que o educador estaria acima disso. Para Almeida (1986), as condições bastante específicas em que os candidatos produziram os textos analisados em seu estudo, justificariam o fato de não terem os mesmos, demonstrado maior interesse por questões de ordem profissional, naquele momento histórico.

Procedendo à análise da proposta da redação, Almeida (1986) observa que “a apresentação das *frases motivadoras* precede a apresentação do tema”, sendo colocadas dentro de retângulos, bem destacadas, dispostas de uma maneira bem definida e ligadas por traços diagonais, sugerindo uma lógica na passagem da primeira para a segunda, e desta para a terceira. As frases reproduzidas pelo autor, na mesma ordem em que foram apresentadas na prova são as seguintes: 1) O educador não é um mero transmissor de conhecimentos: é um homem que mostra o caminho da sabedoria e da verdade. 2) A educação correta tem por escopo a liberdade individual. 3) O mestre não vos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas antes vos conduzirá ao limiar de vossa própria mente. O autor salienta que estas frases não estão entre aspas, não havendo qualquer referência a seus autores e parecem ter sido utilizadas para funcionar como recurso subliminar, e isso realmente

aconteceu. Como verdades absolutas e intocáveis, as frases dispensariam indicação de autoria, pois são de domínio público.

Almeida (1986), salienta a importância da disposição gráfica das frases, considera decisivo o conteúdo semântico das mesmas, numa proposta desse teor e chama a atenção para o título: *O educador e sua missão de educar*, apontando-os como responsáveis, em grande parte, “pela ocorrência do lugar-comum, da redundância, do estereótipo, da metáfora desgastada, do romantismo vazio, da oratória rebuscada, dos *slogans* e citações, das afirmações gratuitas, dos apelos, da chantagem de fundo religioso e patriótico” (p.35), como se propõe demonstrar ao longo de seu estudo. Estudo em que, por ser formado em Letras, além de Pedagogia, o autor desenvolve uma análise pela qual constrói uma ponte entre o discurso literário e o discurso educacional que o leva a abordagens muito interessantes, mas que transcendem os aspectos aqui considerados mais significativos para nossa discussão.⁴

Em suas conclusões, Almeida (1986) observa que,

Os autores das redações não omitiram simplesmente a tarefa de ensinar, ao elaborar os elencos de tarefas que apresentaram para o educador – e, portanto, para si mesmo. Eles excluíram, isso sim, essa tarefa de suas cogitações funcionais. Sistemática e sintomaticamente, o verbo ensinar não aparece nas redações, a não ser – e com alta frequência – naquela afirmação negativa e negativista *ninguém ensina nada a ninguém*.

(...)

Não se falou em ensinar, porque essa tarefa não é valorizada atualmente; aliás, nem se diz mais ensinar, diz-se, pejorativamente, “transmitir conhecimentos”, numa flagrante intenção de desvalorizar o trabalho do professor. A própria proposta da redação fala em “mero transmissor de conhecimentos”. Outra coisa seria dizer: O educador não é apenas professor. Não houvesse o preconceito em relação à palavra professor, nem a idéia pejorativa a respeito de quem ensina, não se usariam as expressões “transmissor de conhecimentos” e, principalmente, o pejorativo “mero”. (id.; p. 143-144). Grifos do autor.

Para o autor, os candidatos estariam assim demonstrando a preocupação de substituir a função específica do professor por um grande número de outras funções para as quais os professores não estão, nem poderiam estar, preparados. Almeida acredita que seu estudo revelou uma tendência acentuada de se considerar o magistério uma tarefa, por excelência, afetivo-doadora, onde o professor deixa de ser aquele que ensina para ser aquele que ama. Em face de uma formação cada vez mais precária, o professor aceita a amplitude e imprecisão dos conceitos de educação e de educador, sem atentar para o fato de que “ser amigo” não exclui o seu papel de ensinar, esquecendo-

⁴ De qualquer modo, foi muito enriquecedora a leitura dos capítulos em que o autor se detém na descrição da linguagem figurada que aparece nos textos analisados, precedida de um breve estudo teórico sobre a metáfora, ou aqueles em que demonstra como através do levantamento dos estereótipos que povoam os textos, pôde chegar à ideologia de seus autores e, daí, segundo ele, à ideologia vigente. Também analisando a diferente ênfase que os autores dos textos deram à utilização dos vários recursos de linguagem que utilizaram, Almeida permite-se distinguir o discurso “da adesão, que reproduz a fala oficial, e o do *absurdo*, que a eleva à enésima potência”.

se, também, que a dimensão afetiva não é prerrogativa de sua classe, devendo ser comum a todo profissional que lida com seres humanos.

Almeida (1986) observa que convém à classe dominante que o professor interiorize certas idéias, principalmente a de que não se vejam como profissionais que devem receber a preparação necessária para que possa exercer de forma eficiente sua principal função que é ensinar. Desse modo, segundo ele, a própria Universidade se desobriga do ensino, já que os fracassos passam a serem creditados a pessoas, individualmente. É também conveniente que se sintam pouco preparados e criem, para si mesmos, uma série de outras funções, abrindo mão da tarefa de ensinar, enfraquecendo-se como classe profissional, ou ainda, como reitera o autor, é conveniente “manter o professor na ilusão de que é o *responsável direto pelos destinos das pessoas e da Humanidade*: isso o envaidece, é, mesmo, seu salário emocional, já que o material é insuficiente e injusto.” (p. 149)

Almeida (1986), com base em seu estudo, considera urgente a recuperação do profissional do magistério, pois não se pode admitir que o professor se veja como aquele que não ensina. Nesse sentido, considerar o professor um “facilitador da aprendizagem”, é uma definição demagógica e depreciativa, como se o professor precisasse se desculpar por interferir no individualíssimo processo de aprendizagem. É hora do professor se convencer de que pode e deve ensinar, a fim de promover a sua própria recuperação, tanto procurando dominar os conteúdos e as maneiras mais eficientes de transmiti-los, quanto conhecendo o aluno. O autor ressalta que talvez seja necessário um novo *slogan* que, juntamente com outras estratégias, colaborem “para reabilitar o professor, em sua dimensão técnico-profissional e política, aos olhos da sociedade e, principalmente, aos seus próprios olhos.” (p. 151).

Embora Almeida (1986) tenha concluído seu estudo há quase duas décadas, suas considerações são bastante elucidativas no que diz respeito à forma com que o professor encara aspectos importantes de sua atuação profissional. E isso não mudou muito nos dias de hoje. Nesse sentido, o trabalho de Martins (2004), considera que as condições atuais têm levado os professores a tomar atitudes que os deixam bem mais próximos àquelas de um estatuto de um funcionário. O autor apresenta o contexto atual da crise do capitalismo como o cenário onde se desenvolvem as ações dos diferentes agentes sociais, destacando as mudanças de valores introduzidas pela revolução tecnológica que, aos poucos, vão redefinir as relações de produção, afetando os mercados de trabalho e suas relações profissionais, além das relações pessoais, causando os diferentes tipos de crises identitárias, inclusive no campo educacional. Submetendo-se a intensas jornadas de trabalho, a

categoria dos professores enfrenta um intenso processo de desprofissionalização, onde se acentua a divisão do trabalho pedagógico, conduzindo os professores a simples execução de tarefas, o que os insere, segundo ele, no pólo dominado do campo educacional.

A formação dos professores, segundo Perrenoud (2002), é uma das que menos levam em conta as observações empíricas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambientes atuais e isso se complica pelo fato de que vários cursos de formação inicial baseiam-se mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade. Assim, muitas reformas escolares fracassam, novos programas não são aplicados e a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, mas nunca praticadas porque, “na área da educação, não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente.” (p.17)

Allessandrini (2002) ao apresentar o profissional da educação atualmente presente no Brasil, refere-se à transformação que a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs vem implantando nas escolas brasileiras, mas também reconhece a permanência da “velha ordem” impregnada em cada pessoa, em cada educador. Assim, observa que o panorama da educação no Brasil indica a necessidade de se estabelecer uma prática mais reflexiva, com um enfoque capaz de qualificar o profissional da educação de forma a possibilitar o rompimento com o antigo modelo educacional tradicional. No entanto, transformar os padrões estabelecidos a fim de que se possa caminhar no sentido da aprendizagem, é uma tarefa difícil.

Podemos avaliar a importância dessa questão pelos inúmeros trabalhos que destacam a relevância das discussões que envolvem a questão da formação do professor e sua profissionalização, reconhecendo, sobretudo, a importância de seu papel na construção de uma escola democrática e de qualidade. Vale salientar que essas discussões não são recentes. Nesse sentido, Fusari (1988) em sua dissertação de mestrado, já nos alerta sobre o modo como o sistema educacional sofre as consequências da má formação profissional do educador. Essa formação que, de certa forma, coloca o profissional da educação como uma vítima de seu próprio processo de formação e levam o educador a uma grande insatisfação profissional, juntamente às precárias condições de trabalho, são apontadas pelo autor, como elementos que compõem o quadro de crise da época em que realizou sua pesquisa. Diante dessas condições, o autor analisa a forma como foram implantados Programas de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação, que pouco contribuíram, em sua opinião, para formar adequadamente o profissional da educação em serviço, e

assim a funcionar como aliado na luta pela democratização da escola pública brasileira. Reduzida a cursos para treinamento de professores, tal capacitação não consegue repor as lacunas deixadas no processo de formação regular do educador. As modalidades de atualização e aperfeiçoamento, para ele, encontram-se descaracterizadas e apresentam resultados muito limitados, diante das urgentes e complexas necessidades postas pelo sistema público de ensino. Um outro aspecto ressaltado pelo autor refere-se aos treinamentos que se propõem a mudar o comportamento do professor, finalidade que denota certa ingenuidade dos profissionais responsáveis por esses treinamentos, por desconsiderarem a importância dos condicionantes sócio-econômicos que afetam e constroem o comportamento do cidadão que é educador. Fusari (1988) observa que o treinamento de professor ao ser reduzido unicamente a cursos, encontros e seminários, pode se revelar pouco eficaz quando se “necessita que a mudança seja uma articulação entre o social mais amplo e o específico do trabalho do educador na unidade escolar.”(p.08)

Ao tratar das dificuldades na identificação das necessidades de treinamento, Fusari (1988) aponta a centralização do poder de decisão que marca fortemente a estrutura do ensino brasileiro e coloca os educadores que atuam nas escolas bem distantes da tomada de decisões, que afeta diretamente o seu trabalho. Como afirma o autor:

... ainda é bastante comum que haja uma distância entre aquilo que o educador sente como necessário para a melhoria do seu trabalho e aquilo que é programado pela Secretaria de Educação para o seu treinamento profissional. A complexidade é ainda mais ampla, na medida em que, muitas vezes, dada a precariedade na formação e condições de trabalho, os próprios educadores não têm clareza a respeito dos problemas que afetam seu trabalho nem quais problemas poderiam ou não ser superados através de programas de treinamento. (id.; p.124)

Fusari (1988) tece uma série de considerações, a fim de tornar possível dimensionar a complexidade que envolve a prática do educador e refletir sobre as possibilidades de mudanças nessa prática a partir dos treinamentos dos quais participa, dentro de uma visão de que não é possível dissociar o profissional da educação do cidadão concreto que ele é. Só assim é possível assumir uma posição crítica que possa superar as tendências “idealistas”, que superestimam as possibilidades do treinamento, ou as “pessimistas”, que vêem com excessiva reserva as possibilidades de treinamento, delimitando os alcances e os limites de uma ação de treinamento. Fusari aponta alguns condicionantes que afetam a vida do cidadão que participa das ações de treinamento, como a origem social, as condições pessoais, as condições culturais, a formação, as condições de trabalho, a estrutura e funcionamento do ensino e o sistema econômico-político, de forma a evidenciar a impossibilidade de desconsiderá-los nesses processos. Ainda mais, porque na prática profissional,

todos estes fatores atuam de forma conjunta e até mesmo contraditória formando uma síntese complexa.

Entre as considerações apresentadas por Fusari (1988), nota-se que o treinamento de professores caracteriza-se pela fragmentação e pela eventualidade, o que inviabiliza a tentativa de formação do educador em serviço de forma consistente e duradoura. Os dados levantados pelo autor indicam a ausência de recursos financeiros para treinamentos, principalmente para aqueles que se desenvolveriam como parte de programas de médio e longo prazo, além de revelarem a falta de critérios educacionais e de transparência na gestão das verbas públicas destinadas à educação. A partir de sua análise, Fusari identifica problemas nos treinamentos que apontam a necessidade de revisão crítica dos objetivos, dos conteúdos que são trabalhados, dos procedimentos utilizados, da sistemática de avaliação e, sobretudo, da articulação entre esses elementos. Além disso, afirma que a realidade da sala de aula pouco se alterou com a participação do educador em treinamento, pois o treinamento se revela insuficiente para assegurar a mudança de comportamento do educador, na medida em que o desempenho desse profissional é condicionado pelas condições objetivas nas quais ele vive e trabalha. Nesse sentido, o autor observa que os treinamentos que produziram melhores resultados foram aqueles que mais se aproximaram do fazer do educador, ou, pelo menos, colocaram aí o ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido.

Ao analisar as tendências dos treinamentos, Fusari (1988) traça um breve histórico das relações entre a educação escolar e a sociedade, observando como essas relações, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômicos-políticos dominantes. Dessa forma, os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais. O autor aponta a implantação da Lei 5692/71, como um exemplo da necessidade do sistema educacional ajustar-se às novas legislações, para que sejam cumpridas as suas exigências, sendo os educadores os sujeitos que deverão concretizar o legal na prática, devendo, para isso, serem treinados e preparados. Tão grande foi a penetração das diretrizes ideológicas da referida lei, segundo o autor, que muitas idéias nela contidas acabaram virando senso comum junto aos educadores brasileiros. Nesse sentido, ao autor foi possível verificar, a trajetória “de cima para baixo”, percorrida pelas decisões educacionais e também reconhecer o componente ideológico que o treinamento pode veicular.

Fusari (1988), em seu estudo, apresenta um quadro significativo das tendências na prática dos treinamentos e suas relações com aquilo que predominou na educação, em diferentes momentos históricos. Esse quadro indica uma grande variedade de idéias e tendências que nortearam os treinamentos de educadores, com vistas às mudanças pretendidas no comportamento dos educadores, entre as décadas de 30 e 80, compreendendo períodos em que se pode verificar a existência de mais de uma tendência, o que nos leva a indagar que efeitos estariam se produzindo entre os educadores, a partir dessa situação, admitindo-se que,

... com a educação escolar atrelada aos interesses econômico-políticos dominantes, em diferentes períodos, os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais: aquilo que *é*, foi e ainda hoje aparece aos educadores como a referência fundamental e apresenta-se como porta-voz daquilo que *é* necessário e bom para a educação escolar no momento. (id.;p.156)

Nesse sentido, retomando-se a questão da precariedade da formação inicial do professor e as percepções acerca dos limites apresentados pelos programas de formação contínua, analisados entre outros autores, por Fusari, ainda que seu estudo seja de certa forma antigo, consideramos que os efeitos produzidos pela falta de coerência das políticas públicas de educação, em relação às reais condições em que se desenvolve o trabalho do professor, vêm tornando cada vez mais difícil a possibilidade de superação dos problemas que impedem a construção de uma escola capaz de articular quantidade e qualidade.

Estudos mais recentes, aqui já mencionados, que se voltam para a análise da questão da formação do professor, seja a formação inicial, seja a formação continuada, indicam a permanência de algumas daquelas condições que não foram superadas ou sequer melhoradas, mesmo depois de quase duas décadas. Assim, mais uma vez, voltamos às considerações apresentadas por Fusari (1988):

A democratização da educação escolar básica, qualidade com quantidade para a totalidade da população, exige um profissional muito bem preparado. E esta preparação necessita ser percebida como um processo dividido em duas grandes fases: a fase da formação escolar (1º, 2º e 3º graus) e a da formação em serviço, durante toda a carreira do magistério.

Uma qualificação profissional de alto nível, aliada a uma profunda consciência do papel que isto tem no processo de transformação da sociedade brasileira, deve ser uma conquista da categoria do magistério. Isto transforma-se então num valor a ser negociado nas relações de trabalho, pois o profissional qualificado exige boas condições de trabalho. Eis aqui uma possibilidade de romper com o círculo vicioso que forma o quadro da falta de profissionalismo na educação.(id.;p.182).

Para Fusari (1988), a baixa qualidade da formação escolar oferecida pelo Estado dá ao educador o direito de formar-se em serviço. A educação do educador em serviço, assim, “deve ser um processo assumido pelo Estado como dever e pelo educador como direito,” (p.184) Em que pese

a importância da questão do treinamento de professores, Fusari salienta a necessidade de que o mesmo não seja confundido com a problemática central da educação brasileira, mas que seja percebido como uma das manifestações dos problemas da educação, devendo-se proceder a uma revisão crítica desta questão, sem se descuidar do intrincado de relações que a envolvem e influenciam. Nesse sentido, segundo o autor, um aspecto que restringiu o alcance da chamada capacitação de recursos humanos para a educação, foi a constante tentativa de aperfeiçoar o professor, sem levar em conta sua cidadania e os limites objetivos que lhe são impostos.

Não podemos deixar de salientar novamente a pertinência, quase duas décadas depois, da análise realizada por Fusari (1988) e apontar para algumas das questões levantadas pelo referido autor, como a necessidade de que a educação do educador em serviço não seja vista como uma panacéia capaz de resolver todos os problemas educacionais, ou que a educação do educador em serviço não pode continuar sendo uma improvisação nacional, ou ainda, a necessidade de que o trabalho de planejamento da educação seja desenvolvido por um grupo que se articule diretamente com as associações de educação e de professores, de maneira que a proposta a ser elaborada reflita as necessidades concretas dos educadores que estão nas escolas.⁵

O que observamos, tomando como referência a E.E. “Estrela do Amanhã”, é a permanência de uma percepção clara das deficiências da formação inicial do professor, sobretudo no que se refere aos aspectos pedagógicos, que terão importantes repercussões no desempenho desse profissional ao longo de sua carreira. Embora a precariedade da formação atinja também os conteúdos da área do conhecimento científico específico, seus efeitos sobre a prática profissional parecem ser menos significativos, pois os professores demonstram serem capazes de buscar superar as deficiências que vão surgindo no dia-a-dia, a partir dos recursos a que têm acesso. O mesmo não acontece em relação ao conhecimento pedagógico, pois os cursos de formação de professores, parecem não estar contemplando esse aspecto da formação.⁶

⁵ A partir de sua pesquisa, Fusari concebe a idéia de um programa para a educação do educador em serviço que, embora não se resuma aos aspectos aqui salientados, tenha como compromissos ampliar a consciência do profissional da educação e instrumentalizá-lo para uma prática transformadora, reconhecendo que estes não são objetivos simples de serem alcançados. Para o autor, um programa de educação do educador, necessariamente deveria se apresentar com base em uma proposta de longo prazo, assumindo o compromisso de criar um profissional da educação mais competente e comprometido politicamente com sua tarefa de educador, oferecendo condições de superação das lacunas e deficiências advindas de um processo de formação precário.

⁶ Severino considera que o objetivo da formação do educador é tríplice, devendo oferecer, com solidez e competência, uma formação técnico-científica, que permita ao educador um domínio rigoroso dos conteúdos científicos e de habilidades técnicas; uma formação política, que garanta ao educador a apropriação e o desenvolvimento de uma consciência social e sensibilidade às condições especificamente políticas, não só de sua atividade, mas de todo o tecido

Considerando o contexto educacional brasileiro, Allain (2005) é mais uma a afirmar que a formação docente vem apresentando inúmeros e sérios problemas, ao mesmo tempo em que se busca atribuir à formação continuada a tarefa de sanar lacunas da formação inicial. A autora aponta indícios de que os professores têm procurado uma formação continuada mais intensa, na tentativa de construir e reconstruir suas práticas, tendência verificada, pela autora, nos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Participando de cursos que oferecem um acompanhamento sistemático e constante da prática do professor, tornar-se-ia possível aos participantes minimizar inseguranças e incentivar transformações, a partir do contato com o conhecimento atualmente produzido e da oportunidade de trocar informações e angústias com os colegas. Para a autora, as instituições que oferecem essa formação, por outro lado, se beneficiariam a partir do conhecimento das reais necessidades do cotidiano do professor e assim poder-se-ia avaliar mais consistentemente a experiência institucional. A autora observa, no entanto, que apesar dessas contribuições, é evidente a necessidade de uma melhor articulação entre a formação na área específica e na área pedagógica.

Assim, apesar das reiteradas constatações a propósito da precariedade da formação do professor, o cenário parece não ter sofrido alterações significativas. Para Candau (2000), embora se reconheça a tendência dominante do movimento de reformas educacionais que atravessa o continente, de privilegiar as questões curriculares, não tendo seu principal foco no educador, não poderiam ser ignoradas as diversas experiências e buscas que se situam em outras perspectivas, indicando que a realidade educacional é muito mais heterogênea e plural, do que a descrição que, freqüentemente, se faz de sua problemática, desafios e alternativas. Embora reconheçamos a validade do alerta que faz a referida autora, para que se evite cair na armadilha do pensamento único no âmbito da educação, é significativo o reconhecimento da precariedade da formação do professor, tanto a formação inicial como a formação continuada e seus possíveis efeitos sobre a prática desse profissional. Com base nesse entendimento, é que procuramos formular algumas hipóteses acerca das crescentes dificuldades encontradas pelos professores da E.E. “Estrela do Amanhã” em sua prática cotidiana, que teriam sido evidenciadas a partir da implantação do regime de progressão continuada.

Um aspecto, observado em algumas das pesquisas que contribuíram para nossa discussão, diz respeito às perspectivas dos professores geralmente marcadas pela falta de motivação e por um mal-estar que, embora não sejam produzidos unicamente pela implantação do regime de progressão

continuada, têm nela um importante fator, como afirma Freitas (2000). Nesse contexto, os programas de formação continuada, ao priorizarem o preparo do professor em sua área de conteúdo, atribuem a ele a responsabilidade pela mudança de sua prática e desconsideram os limites de sua atuação, representados pelos fatores da estrutura organizacional da escola. Dessa forma, se impõe uma idéia bastante aceita, sugerindo que a simples utilização de novos e diversificados recursos poderia tornar o ensino mais interessante e levar à melhoria da aprendizagem. Acentuam-se, assim, as críticas à ação docente e instaura-se um clima de desconfiança e constrangimento que não contribui para alcançarmos uma visão mais ampla da situação escolar enfrentada pelos educadores.

As entrevistas com os professores da E.E. “Estrela do Amanhã”: um momento de reflexão

Neste capítulo propomos um exercício de reflexão sobre as entrevistas realizadas com os professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, a partir dos referenciais teóricos aqui apresentados. Nessas entrevistas, procuramos proporcionar ao entrevistado, uma oportunidade de refletir sobre sua formação, desde o início de sua vida escolar até as ocasiões em que teve acesso a atividades de formação continuada como profissional em serviço. Consideramos de grande importância esta oportunidade de referenciar a presente pesquisa, dando voz a um pequeno grupo de professores, que em nossa opinião, trazem em seus discursos elementos que nos permitem reconhecer a ressonância de uma discutida e debatida crise de identidade do profissional da educação, agravada pela implantação do regime de progressão continuada, mas ao mesmo tempo, sugerem a existência de um enorme esforço individual na busca de um sentido para suas ações, além de evidenciarem, em nossa opinião, um compromisso claro com a formação de seus alunos.

Inicialmente, retomamos alguns aspectos relacionados à questão da formação do professor, a nosso ver considerados significativos para a compreensão da postura desse professor em relação à implantação do regime de progressão continuada. Como observado por Fusari (1988), o sistema educacional não deixa de sofrer as consequências da má formação profissional do educador. Por outro lado, o profissional da educação, em parte por ser vítima de seu próprio processo de formação, está sujeito a uma grande insatisfação profissional. Para o autor, estes seriam elementos que, juntamente às precárias condições de trabalho desse profissional, comporiam o quadro de crise da época em que formulou suas considerações, ou seja, duas décadas atrás. Gatti (1997), quase uma década depois, aponta para um descaso generalizado por parte dos órgãos oficiais e das próprias instituições de ensino superior em relação ao desempenho dos cursos de formação, como parte de um cenário em que não se pode, segundo ela, justificar que se coloque a culpa nos professores, visto que estes, entre outras coisas, não tiveram sua formação cuidada. Partindo-se desse entendimento constatamos que quando ocorreu a implantação do regime de progressão continuada na rede estadual de ensino, em 1998, a questão da precariedade da formação de professores, era amplamente reconhecida. Mesmo assim, a proposta não teve seus pressupostos teóricos suficientemente explicitados, de forma que pudesse ser compreendida pelos professores, levando-se em conta as

lacunas de sua formação, sobretudo no que se refere aos aspectos mais diretamente relacionados ao conhecimento pedagógico. Em *Fórum de Debates*, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, em que se discutiu a progressão continuada, Mennucci (2002) reclama um compromisso político para com a formação e valorização do magistério, de forma a se promover uma formação inicial de qualidade, tanto na esfera pública, como na esfera privada, combatendo-se cursos aligeirados, com currículos facilitados, desligados da reflexão filosófica sobre o sentido da escola e da educação. A análise da questão da formação dos professores seria, portanto, um elemento potencialmente elucidativo, com vistas a propor uma melhor compreensão da “resistência” suscitada entre os professores em relação à proposta da progressão continuada.

Como já observado por Steinvasher (2003), o documento *Escola de Cara Nova*, único material específico sobre a progressão continuada distribuído às escolas no início de 1998 para a orientação dos professores, não teria funcionado como um mecanismo de promoção do diálogo entre as escolas e o órgão central. Além da escassez de iniciativas que possibilitassem a compreensão da medida em questão, acrescentamos o fato de não ter havido um acompanhamento de como se desenvolveram nas escolas as discussões realizadas a partir desse documento, de modo a colher as primeiras impressões sobre a implantação da medida, o que, em nosso entendimento, reforça a visão de que as políticas públicas insistem em excluir das decisões os profissionais da educação.

Em nossa escola, por exemplo, entre os professores que responderam ao nosso questionário e que já trabalhavam na rede em 1998, não há qualquer menção a este documento, o que nos leva a questionar a forma como teriam se desenvolvido as discussões sobre este material. Nesse sentido, mais uma vez lembramos a importância de se considerar como as inúmeras mediações entre as instâncias gestoras e o que acontece nas salas de aula estariam dificultando a veiculação das principais orientações sobre a adoção dos ciclos, como foi observado por Barretto e Sousa (2005), referindo-se a trabalhos que analisaram a implementação do ciclo básico na extensa rede estadual paulista.

Esse importante aspecto já foi mencionado ao citarmos observações de Perrenoud (2002), quando afirma que na área da educação não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente. Com base nas respostas dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã” entrevistados nesta pesquisa, pode-se perceber que os mesmos reconhecem haver uma demanda direcionada às escolas, para a qual, muitas vezes, não estão preparados para responder adequadamente. Consideram que sua formação inicial, cuja

precariedade tem sido analisada por diversos autores, não foi suficiente para torná-los capazes de lidar com a complexidade das mudanças que ocorrem em nossa sociedade e que acabam tendo reflexos significativos sobre o cotidiano escolar. Este argumento, utilizado pelos professores é muito significativo – consiste em remeter aos órgãos centrais o argumento com o qual o órgão central costuma desqualificar os professores e qualificar as novas condições sociais.

A faculdade, embora eu tenha tido professores bons também, procurei me dedicar bastante, mas, por exemplo, a parte pedagógica, assim... Fica a desejar. As faculdades, eu não sei como estão hoje em dia, mas poderia ter dado mais ênfase nessa parte, né? Porque eu vejo os professores que ingressam. Ainda estava falando hoje com uma colega, eles ingressam, eles ficam perdidos, né? Assusta um pouco, quando você entra na sala de aula e fala: “Não, mas não é isso que eu imaginei”. Então, essa parte pedagógica de como lidar com essas situações, o jogo de cintura, esse dia-a-dia é complicado, é só na experiência, pra poder aprender. (Profª Adriana)

(...) Na formação, então, não foi suficiente, pelo menos na faculdade que eu fiz. Não sei como são as outras... E pelo que eu conversei com os colegas que se formaram em outras escolas, a coisa é muito semelhante; “Não vi nada disso na faculdade...” Mas é... Faculdade não te ensina a dar aula. Você tem... Aí é o manejo. O tempo te vai formar. É a necessidade, né? (Profº Marcelo)

(...) Então, você via lá, as quarenta pessoas que estavam se formando para serem professores, mas negavam a profissão desde o início da Universidade. E quando os professores, eles perceberam que alguns alunos já tinham despertado para esse lado da educação, aí, eles meio que nos adotaram. Tinha vários professores ligados a esse movimento de arte-educadores que faziam parte do grupo da Ana □óc. Daí eles adotaram esse grupo e ajudaram, paralelamente, na nossa formação de professor. Então, nós tínhamos assim... Era muito claro. Nós éramos em quatro meninas e tínhamos as aulas como se fôssemos sair dali artistas plásticas e depois, nós tínhamos um dito reforço, de como você encarar uma sala de aula. E isso foi o pontapé inicial pra todo esse universo da educação... (Profª Ângela)

Nesta situação, são claros os grandes desafios colocados para os professores, como é clara também a falta de referências para que possam enfrentar esses desafios. Nesse sentido, como já observado por Alonso (2003), embora os professores reconheçam a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o ensino, encontram-se despreparados para enfrentarem sozinhos tantas pressões. Muitas vezes responsabilizado por todo o insucesso escolar, o professor acaba por desenvolver um sentimento de culpa e uma atividade defensiva que passa a constituir-se como mais um elemento de perda de identidade.

Em relação à implantação do regime de progressão continuada e suas implicações no cotidiano escolar da E.E. “Estrela do Amanhã”, é possível observar que muitas das proposições que pretendem introduzir mudanças nos sistemas de ensino, como nos informa Alonso (2003), mostram a distância que separa o pensamento da cúpula do sistema de ensino e dos especialistas que lhes dão assessoria, do cotidiano escolar e da realidade do trabalho docente. As entrevistas realizadas com professores desta escola demonstram que os mesmos têm uma percepção clara desse descompasso e, poderíamos acrescentar que esse descompasso não se dá apenas em relação à cúpula ou aos órgãos mais centrais desse sistema, mas também em relação ao que acontece dentro dos limites da própria

Unidade Escolar. Dessa forma, os professores se referem a dificuldades que impedem uma comunicação mais efetiva e produtiva com a Coordenação, a partir da realização das HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), assim como aos impasses representados pelas falhas na articulação de um espaço de discussão com a Direção da Escola, reafirmando a constatação de Alonso (2003), de que os professores esperam maior “atenção e sensibilidade para o drama que eles vivem em suas salas de aula e escolas, abandonados a si mesmos, entregues aos seus poucos recursos e fragilizados diante de tantas pressões e ameaças.” (p.13).

Na época que eu estudava, ouvia falar dessas reuniões, HTPCs. Eu tinha esperança que elas fossem realmente úteis, porque é um horário que podia render muito. Podíamos... Nossa! Fazer várias coisas, várias reflexões acerca de vários autores, mas não se faz... É um horário perdido, um horário pra fazer trabalhos burocráticos, são reuniões, assim, inúteis. É um horário que eu me sinto perdendo tempo no horário de HTPC. É isso. (Profª Mariana)

(...) E a gente percebe que às vezes acontece muita discussão, mas nenhuma resolução. Então, quer dizer, se eu tenho um problema, então vamos ver, vamos falar dele. Eu tenho que dar uma solução. Agora falar, falar e falar e não resolver nada... A gente reclama do HTPC, que a gente tem que ficar aí, mas o tempo é curto para resolver todos os problemas que a gente tem, Se fizesse parte da jornada, aí sim. Também já teve escola que eu fui, que no HTPC a gente ficava conversando sobre outros assuntos, não tinha nada a ver. (...) (Profª Eliana)

Eu acho que a partir desse ano, apesar da dificuldade em relação a horário, ele melhorou, porque ele começou a ser de duas horas. Então, esse tempo, ele acaba sendo melhor aproveitado. Como toda mudança, no início teve aquele impacto... que é complicado, fica mais difícil, mas eu acho que agora começou a focar um pouquinho mais os problemas da escola e não só virar aquele momento de desabafo. Então, ele começou a ser um pouco melhor aproveitado, esse tempo. Mas eu acho que ainda é pouco, que precisaria ter um momento de formação, como nós temos, por exemplo, na Prefeitura. Isso falta ainda na rede estadual, então por isso eu acho que o HTPC, ele não contribui o quanto deveria, a influência ainda é muito pequena, muito pequena. Você precisaria de um tempo maior, pra aproveitar melhor. (Profª Ângela)

Esse é um problema, esses HTPCs... Às vezes tem problemas que você pensa: “Porque não foi tratado no HTPC?” Porque foi tratado um outro assunto. (...) Os problemas, realmente, acabam se perdendo. Acho que falta, assim, um direcionamento melhor para os HTPCs, né? E no ponto certo. Porque trata-se de tantos assuntos, querem colocar tanta coisa e, fora que esse HTPC de duas horas... Se torna tão cansativo, que depois os assuntos acabam se perdendo mesmo. Não tem um efeito produtivo porque se perdeu o foco... Então, ficam em coisas superficiais e que não vão surtir efeito. Fica-se falando do aluno, do aluno... Mas, aí, a essência mesmo, o que pode ser feito, ninguém chega a uma conclusão. Eu vejo dessa forma. Eu saio com essa imagem, com essa idéia. O que se decidiu? Não decidiu nada, ficou tudo na mesma, só mascarou. (Profª Adriana)

Eu acho interessante o horário pro professor estar conversando com os colegas, só que eu acho que não deve ficar solto. E isso falta aos HTPCs. Aparecem idéias maravilhosas nas discussões, só que depois, elas simplesmente somem, no dia seguinte não tem nada escrito, a gente não vê uma ata efetiva disso tudo. Uma anotação, foi discutido isso. (...) Aparecem as idéias, só que ficam soltas, não são “amarradas”. A princípio, todo mundo concorda. Aí, o grupo, nunca é sempre o mesmo grupo, há muita rotatividade disso, um falta, o outro... (...) Acaba não tendo influência no trabalho, porque se perde. Todas as idéias são debatidas e... O professor acaba se individualizando, dentro do... Volta pra sala, pega o seu livro, o seu giz e passa “equação de segundo grau”. (Profº Marcelo)

As falas dos entrevistados apontam as dificuldades percebidas pelos professores em buscar subsídios para que sua ação cotidiana se torne mais próxima do que entendem serem as exigências das propostas reformadoras do ensino, sugerindo que falta a essas propostas a coerência necessária para transformar idéias em ações concretas, como foi o caso da progressão continuada. Como nos

lembra Fusari et al. (2001^a), tais propostas por si só não asseguram mudanças, já que as propostas pedagógicas não se resumem a formas de organização e controle dos resultados e ultrapassam um esquema burocrático e de responsabilização de um único ator, no caso, os professores. Viégas (2002) ao destacar como o discurso oficial, embora apregoe a importância do processo quando fala da progressão continuada, observa como, ao mesmo tempo, não se sugere caminhos para alcançar tais transformações, silenciando também sobre o papel e responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação nesse mesmo processo. Em virtude dessa situação, aparecem com frequência nas falas dos nossos entrevistados, queixas em relação à forma com que são encaminhadas as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), cumprindo exigências burocráticas em detrimento das discussões sobre as questões que os professores consideram mais significativas para solução dos problemas cotidianos e que dependeria mais diretamente de suas ações.

Por outro lado, essas falas parecem demonstrar que há um interesse permanente dos professores em buscarem maneiras de superar as dificuldades que perpassam seu cotidiano, de forma a assegurar a aprendizagem de seus alunos. Como constatado por Viégas (2002), ao contrário do que afirma o discurso oficial, em relação à “resistência” dos professores diante da progressão continuada, a experiência na escola onde realizou sua pesquisa mostrou ser possível realizar com os docentes um trabalho no qual possam se envolver criticamente, demonstrando profundo compromisso com a tarefa de formação de seus alunos.

Ao longo de nossa experiência no magistério, foi possível perceber que os profissionais da educação, não apresentam uma postura única diante do exercício da profissão, como frequentemente se procura assinalar em discussões relacionadas às questões educacionais. Esse é um importante aspecto discutido por Huberman (1992), ao buscar estabelecer tendências gerais do ciclo de vida dos professores. Não cabe dentro dos propósitos desse trabalho aprofundarmos essa análise, mas não se pode deixar de considerar a significativa contribuição das investigações desenvolvidas no domínio do ciclo de vida, que mais recentemente se orientaram no sentido da docência propriamente dita, como possibilidade de compreensão das diferentes posturas que os professores podem assumir diante da complexidade da profissão, dependendo da fase em que se encontram. Citaremos apenas uma das sete fases perceptíveis da carreira do professor, delimitadas por Huberman (1992): aquela que se refere à entrada na carreira incluindo os dois ou três primeiros anos. Os estudos empíricos que procuram descrever esta fase, falam de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. O aspecto da “sobrevivência”,

traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (id.:p.39)

Já o aspecto da “descoberta”, para o autor, traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade e integrar determinado corpo profissional. Segundo Huberman (1992), a literatura empírica indica que estes dois aspectos são vividos em paralelo, sendo o segundo aquele que permite agüentar o primeiro. Verifica-se, igualmente, a existência de perfis que apresentam um só destes componentes impondo-se como dominante, ou ainda, perfis com outras características: “a indiferença ou o quanto-pior melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam como um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais)”.(p.39)

Na discussão proposta por Huberman (1992), nos interessa especialmente essa possibilidade de buscar respostas a uma série de questões que dizem respeito à carreira dos professores, numa dimensão mais subjetiva, proporcionando uma visibilidade à “pessoa” do professor, normalmente ignorada nos documentos, relatórios e registros em geral. Apontamos, entre outras, algumas dessas questões que Huberman considera apaixonantes: Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, o mesmo termo da carreira, independentemente da “geração” a que pertencem?; Que imagem as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua carreira?; As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos?; As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores?; Existem momentos de “crise”, de “desgaste” que afetam uma parte importante do grupo? O que os provocam, como enfrentá-los?; Quais são os acontecimentos da vida privada que repercutem no trabalho escolar e com que efeitos?; O que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade?

Tais questões atravessam o cotidiano dos professores nas escolas sem encontrarem espaço para uma discussão que produza efeitos concretos em seu dia-a-dia, levando-os, muitas vezes, a permanecerem no isolamento de suas salas de aula, dispondo quase que exclusivamente de recursos que lhe são próprios, para dar conta da aprendizagem de seus alunos, como demonstram algumas das

opiniões dos professores entrevistados sobre as possíveis contribuições das HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) ao seu trabalho. Com a proposta de progressão continuada, como já foi constatado por diversas pesquisas e como foi confirmado em nossas observações, além de um discurso veiculado pela Secretaria de Estado da Educação, afirmando que todas as ações estão voltadas para o sucesso da aprendizagem dos alunos e sua conseqüente permanência na escola, a partir do oferecimento de condições que possibilitem a transformação e dinamização das práticas docentes, de modo que a progressão continuada da aprendizagem para todos os alunos se efetive, não constatamos a existência de ações concretas que viabilizassem a realização da multiplicidade de sugestões, pistas e propostas presentes nos documentos elaborados pela Secretaria.

Vasconcellos (1995), relatando a importância de um espaço de reflexão coletiva e contínua da prática, considera-o essencial para um trabalho que se quer transformador. No entanto, ressalta que não basta ter o espaço, mas que ele deve ser bem ocupado, satisfazendo as necessidades reais do grupo. Desse modo, segundo ele, o horário coletivo em muitas escolas fica reservado à “catarse”, um momento de descarregar as mágoas e frustrações, e caso não seja acompanhado por uma dinâmica coerente com o processo de transformação, acaba por criar um fosso enorme entre a reflexão e as condições para se colocar em prática os saberes e experiências que poderiam ser partilhados nessa oportunidade.

Diante de certo consenso sobre a necessidade de mudanças na escola, consideramos que os professores não se negam a tentar desempenhar o seu papel nesse processo que, sem dúvida, é dos mais importantes. No entanto, é preciso que se tome conhecimento das limitações às suas ações, quando não há um envolvimento de outros agentes, como a equipe de coordenação e direção, os funcionários, pais e alunos. A suspensão do projeto de sala-ambiente, já mencionada em capítulo anterior, ao que nos parece, é um dos aspectos que servem para evidenciar essa dificuldade em envolver a escola como um todo no processo de transformação. O professor precisa enfrentar toda uma série de entraves burocráticos e de ordem prática para desenvolver atividades sugeridas pelos documentos oficiais, como é o caso do uso da sala de informática ou a possibilidade de acesso a recursos diversificados:

(...) O ano passado até fiz um trabalho com eles, fui, instalamos os programinhas, dois colegas me ajudaram... E deu pra trabalhar, mas, assim, com bastante dificuldade. E quando a gente entra lá (na sala de informática), fica todo mundo de olho. Pra conseguir a chave... Você já fica com aquela restrição, mas eu vou mesmo assim, com jeitinho, pego a chave, mas com dificuldade, porque os computadores... Por exemplo, vem os “soft wares” pra instalar, daí quando vem os “soft wares” os computadores não estão disponíveis, estão desatualizados, aí quando consertam o computador já não se tem mais o “soft ware”. Então esse problema, acho que é um problema de gestão, não sei o que acontece. Porque quando se tem um material, tá faltando o outro que complementa, então

fica ruim de usar, atrapalha, aí vem as dificuldades (...) Ah, teve a sala-ambiente, depois nos tiraram essa possibilidade da sala-ambiente. A sala-ambiente criava essa expectativa de você ter um espaço adequado. Depois por conta da indisciplina, troca de direção, aqui na nossa escola, não sei nas outras... Mas, os alunos como ficavam assim, diríamos, meio “jogados”, eles destruíam alguns materiais e, por conta disso, se apegaram nesse fato, que era mais fácil, e tiraram, pra dizer que estavam fazendo alguma coisa em relação à disciplina. Tiraram a sala-ambiente, porque daí a culpa era dos professores, sendo que o problema era outro, falta de funcionário, falta de inspetores... (Profª Adriana)

(...) Acho que até material pra gente, também. Então fica difícil. Por exemplo, a gente tem o dorso lá direitinho. Agora, por não ser mais a sala-ambiente, o que acontece? Eu vou ficar carregando o “boneco” pra cima e pra baixo? Não tem como. E outra coisa que tá faltando, aqueles mapas, aqueles cartazes grandes, não tem. Então como é que você vai mostrar. Se não tem livro, então, piorou. Se tiver o livro de ciências eles vêm pequenininho, cada um no seu livro, mas se tivesse na sala, todos os sistemas, o corpo humano, que eles pudessem ver, manusear, mas fica difícil. (Profª Eliana)

As observações feitas pelos professores em suas entrevistas referem-se a situações que vêm se repetindo ao longo de anos seguidos e, em nossa escola, tais situações parecem se agravar em virtude de algumas características específicas já mencionadas, como as dificuldades relacionadas à expressiva rotatividade de professores e à constante mudança de diretores. Essas condições podem agravar as dificuldades encontradas pelos professores, sobretudo em relação às possibilidades de formação de uma equipe que possa contribuir para a realização de mudanças necessárias ao trabalho que tem por objetivo a progressão continuada do aluno, já que, na maioria das vezes, permanecer na escola no ano letivo seguinte, não depende do professor, o que torna impossível o acompanhamento da aprendizagem do aluno por mais de uma série, inviabilizando a avaliação dentro de um ciclo (quatro anos). Em relação à mudança constante de diretores, observa-se não existir uma preocupação real em se promover a concepção de um trabalho pedagógico pensado no contexto geral da escola e não mais como uma responsabilidade exclusiva dos professores, reconhecendo-se a importância da atuação do diretor de escola para a viabilização de um processo de mudança organizacional e institucional. Dessa forma, entendemos que a escola, muitas vezes, tem sua organização pautada por interesses que se encontram muito distantes das necessidades pedagógicas, onde predominam relações formais e autoritárias que cerceiam a participação dos professores. Com a implantação do regime de progressão continuada, apesar de se falar em uma suposta autonomia das escolas para planejarem as ações que viabilizariam a implementação dessa proposta, não aconteceram mudanças no sentido de resolver problemas como falta de verbas, insuficiência de instalações, falta de material pedagógico, inadequada distribuição de recursos e outros, de modo a garantir aos alunos o direito à uma educação de qualidade. Como observa Steinvasher (2003), apesar da importância de algumas medidas adotadas pela Secretaria de Estado da Educação, como a instituição das HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), as estratégias e subsídios criados por este órgão não se mostraram suficientes para promoverem uma alteração significativa da organização escolar. Ao se implantar a progressão continuada com ciclos sem acabar com as séries, manteve-se nas orientações e nos

discursos oficiais uma concepção seriada de ensino que acabou por limitar o próprio potencial dessa política e contribuiu para a desorientação dos professores, conforme observa a Professora Ângela, em sua entrevista:

(...) Porque qualquer mudança, no início tem aquele impacto, aonde você rejeita, pra depois você falar: não, pode ser que seja diferente, pra depois você começar a entender. Só que nós fomos mal preparados pra tudo isso. Isso eu não tenho a menor dúvida. Porque isso (a progressão continuada) foi imposto, ou imposto ou jogado, mas nunca esclarecido. Então, assim, os professores, eles ainda continuam trabalhando de forma departamentada, existem as áreas do conhecimento, mas cada um trabalha dentro da sua disciplina, então, tá tudo muito confuso, muito confuso. E o mais injusto da história é que todo mundo trabalha muito, porém produz pouco. Então, a visibilidade para o seu trabalho acaba ficando ofuscada. Você poderia ser muito melhor, ter uma satisfação maior, o seu aluno vir com outros ganhos, se tudo isso fosse melhor esclarecido. Acho que o que falta ainda, é limpar esse vidro, que tá meio embaçado, pra poder vislumbrar um momento mais claro pra todo mundo. Acho que isso acontece por falta de formação mesmo.(...) (Profª Ângela)

Apesar das reiteradas constatações acerca de problemáticas semelhantes identificadas em diversos estudos acadêmicos, alguns autores insistem em considerar que os professores, ao apontarem as inúmeras dificuldades que precisam contornar para incorporarem algumas inovações à sua prática, estariam procurando desculpas para justificarem a manutenção de uma situação pela qual não se sentem responsáveis. Vasconcellos (1995), embora admita que há uma série de limites impostos aos professores, observa que estes não se comprometem, não se envolvem e procuram justificar seus fracassos jogando a responsabilidade em outros agentes. “Entendem que o que devem fazer é simplesmente dar sua aula, do jeito que sempre deram e os alunos que se virem para acompanhar. Ou seja, o professor se recusa a fazer uma auto-crítica; acha que o problema está no aluno, na família, na escola, no sistema, etc.”(p.75)

Esse tipo de crítica à atuação dos professores parece ter se acentuado após a implantação do regime de progressão continuada, já que o discurso oficial, como foi observado, afirma que as condições para o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar e aprender estariam asseguradas, sugerindo que o insucesso da medida deva ser atribuído à resistência dos docentes. Segundo Souza (1998), apesar de toda a complexidade de um contexto em que o ensino público teve que se haver com camadas da população que estão sendo escolarizadas na primeira geração, se continua a culpar o professor pelo fracasso escolar. A falha do professor assim foi colocada em evidência e a progressão que se limitou a promover automaticamente os alunos, sem que nenhum processo relativo à atividade de aprendizagem estivesse envolvido, deixou os professores sem qualquer signo exterior para exercer alguma autoridade. Saberes pedagógicos, colocados de forma vaga, muitas vezes flutuantes, em função das modas pedagógicas, acabaram por retirar do professor a arte da improvisação, aquilo que os gregos chamavam de *kairós*, o senso de oportunidade que advém

duplamente do profundo domínio do conteúdo, de suas relações com a cultura e dos alunos concretos presentes na sala de aula.

Para a autora embora a escola tenha se expandido essa expansão se deu mais no sentido da massificação do que de uma verdadeira democratização da antiga escola pública de qualidade, corroendo os antigos ideais que escoravam os professores.

Confrontados com o fracasso de uma classe, de um aluno, de uma matéria, os professores nada podiam fazer. Proliferaram então na escola os discursos de impotência, o absentismo docente, o sebastianismo revolucionário, o muro das lamentações escolares. A tese favoreceu um discurso ativista que tornou a escola um lugar de faz-de-conta – criou mecanismos pedagógicos de “fingir competências” e de destruir antigas competências, justificou a criação de formas do ensino público driblar a avaliação, de manter sob permanente suspeita o juízo dos professores, instigou-os a fornecer certificados e diplomas de qualquer forma, esvaziando seu valor social e simbólico. (id.:p.73)

Podemos considerar a pertinência dessas observações, para buscarmos compreender as preocupações e angústias dos professores entrevistados com a aprendizagem de seus alunos. Em nossa opinião, os professores deixam evidente a responsabilidade que sentem em relação à questão do grande número de alunos que são promovidos para as séries seguintes, em função do regime de progressão continuada, sem que possa se lhes ter sido assegurado a garantia de aprendizagem. Muitas vezes, sua ação fica limitada ao que conseguem desenvolver em sala de aula, em sua disciplina, por conta dos obstáculos à realização de um trabalho em equipe que traria maiores possibilidades de promover condições efetivas de aprendizagem.

(...) Essa questão da reprovação... Mas por outro lado, se o aluno... No lado de fora, no mundo, pra conseguir um emprego. O que vai acontecer? O aluno não passa num teste, ele vai ter que encarar as frustrações da vida, mesmo. Então, eu acho que, às vezes, a pessoa retroceder faz parte de um crescimento também. Às vezes faz parte da vida... (...) A pessoa vai entrar no vestibular... Senão, fica... Como é que vai fazer num mundo competitivo? Então nós temos que mudar toda a sociedade? Tivesse colocado a progressão continuada, mas numa sociedade totalmente diferente, daí sim. (...) Eu acho que a maior dificuldade na progressão continuada, é essa. É essa consciência da criança pequena saber que ela chegou até a quarta série, mas aqueles problemas não foram superados. É difícil, eu não sei... Vai chegar na quarta série, ele foi passando, porque é o ciclo... (...) E muitas vezes, por ele ter aquela dificuldade quando ele transferiu pra outra escola, ele vai se sentir discriminado, ele vai falar: “poxa, eu estou na segunda, porque eu não sei aquilo?” Aí gera a indisciplina, também. Já é outro buraco. (Profª Adriana)

(...) Ninguém gosta de reprovar o aluno, muito pelo contrário, mas é melhor ele ser reprovado aqui, do que passar vergonha depois que ele sair daqui. (...) Na minha época, quem era reprovado tinha muita vergonha, mas, em compensação... Bom, isso foi o que eu vivi como aluna. A maioria deles se saía melhor do que todos os outros no decorrer do ano. Então, ainda que seja doloroso, eu acredito que é necessário. Hoje em dia, eu não sei. A sensação que eu tenho é que eles não se importam mais. (Profª Mariana)

Eu acho que reprovar em todas as disciplinas, eu acho que desmotiva, o aluno fazer tudo de novo. Ele deveria fazer aquela que ele não atingiu, que ele não conseguiu. Aí eu acho interessante ele estar tentando ver... É como a progressão continuada. Na progressão a gente não teria que tá vendo o que ficou defasado de um ano pro outro? Se houvesse a reprovação só numa determinada matéria, eu acho certo. Aí reprovar em todas eu vejo como uma punição. (Profª Eliana)

(...) Eu tenho um ponto de vista, eu acho que pra alguns alunos a reprovação é boa, e pra outros é ruim. Pra uns, eles vão achar, “ah!, não consigo mesmo”, e desiste. E pra outros não: “puxa, que mancada eu dei”. Que foi o caso, de uma outra escola, também da rede estadual, que eu trabalho. Um rapaz que tá numa oitava série de recuperação de ciclo. Só que o conteúdo dele é perfeito, sabe? Se você conversar com ele, você sabe que é uma pessoa que tem conteúdo, que se destaca, além de tudo, pela educação que tem. Só que aí eu falei: “O que aconteceu, como é que você conseguiu reprovar?” “É professor, eu só brinquei o ano passado.” E hoje, a gente pega as notas dele, é uma pessoa que tá acima da média de, praticamente, toda a escola. Então, pra ele, foi boa a reprovação, ele percebeu. Foi tipo, eu não digo castigo, mas um alerta, que a gente tem toda hora na vida. “Pô, pisei na bola aqui, então...” (Profº Marcelo)

Desta forma, podemos apontar o compreensível descontentamento dos professores com a imposição de uma medida que produziu efeitos claros em seu cotidiano, principalmente, se atentarmos para o fato de que a escola ainda tem muito presente a organização seriada regulando as suas práticas. Nesse sentido, é interessante trazer para nossa discussão, alguns dos aspectos debatidos e analisados durante o *Fórum de Debates “Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem”*, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, em 2002, que contou com a presença de renomados educadores e representantes de entidades ligadas ao magistério. Inicialmente, destacamos as observações de Roberto A. Torres Leme, então Presidente da Udemo – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Para ele, o fracasso parcial de várias reformas escolares, pode ser em parte explicado pelo fato de que as mudanças são quase sempre pensadas para uma infra-estrutura e um grupo de professores que ainda não existem, pelo menos em larga escala. A implantação dos ciclos e a adoção da progressão continuada significariam, principalmente, uma “vontade” de colocar os educandos no centro da ação pedagógica. No entanto, uma renovação de tal amplitude exige uma infra-estrutura adequada e, sobretudo, uma mudança radical do nível de formação e na identidade profissional dos professores, pois para toda reforma é necessária uma preparação específica, sendo necessário também associar a cada reforma uma formação inicial coerente, o que demanda muitos anos. Finalmente, afirma que qualquer que seja a reforma escolar pretendida, ela não pode supervalorizar a relação professor/aluno, já que o rendimento do aluno não depende simplesmente do trabalho do professor. Não pode também supervalorizar a relação escola/aluno, pois os profissionais da educação não são “especialistas em relações humanas” e escola não é sinônimo de família.

Nesse sentido, Barretto (2002), em sua participação, considera que para os pedagogos é fácil reiterar que a motivação para os estudos deve ser intrínseca. No entanto, a autora indaga se na cultura da escola não estariam a interferir outros fatores, além do problema motivacional, que acaba recaindo apenas sobre a responsabilidade do professor e avalia que esta é uma questão que precisa ser aprofundada.

Devemos considerar, como também observado em outros estudos citados nesta pesquisa, a importância de uma infra-estrutura adequada para que se possa realizar uma inovação do porte da progressão continuada. De acordo com esses estudos, essa infra-estrutura não foi criada. Apesar de algumas iniciativas da Secretaria de Estado da Educação, foram pouco significativas as mudanças que a Secretaria conseguiu produzir. Por outro lado, a transformação das práticas profissionais não pode ser alcançada por decreto e, sobretudo, não pode ter por objetivo anular a experiência docente. Em nosso entendimento a conjugação desses dois aspectos tem tornado cada dia mais difícil a tarefa de ensinar, principalmente para os professores que ainda acreditam que este é o principal objetivo de sua profissão.

(...) Mas o trabalho do professor tá complicado, por conta disso, a gente tá... Tá desembocando vários problemas sociais aqui dentro da escola, sem ter um apoio adequado, né? Por exemplo, atendimento psicológico... A gente não pode abordar determinados assuntos com o pai ou com a mãe, porque a gente não vai dominar também. A gente pode estar identificando algum aluno, mas pra gente poder conhecer essa parte física, psicológica do aluno, não dominar esse conteúdo, a gente pode tá falando algo inadequado. (Profª Adriana)

(...) Eu acho que toda escola vai ter um psicólogo. Tanto pros alunos quanto pros professores, ou até mais para os professores. Acho que traria... Mas, gabaritados também, porque... Trazer, como os nossos monitores, do curso que eu citei, pra ganhar ponto em estágio, não valeria nada. Fazer uma experiência em cima da gente, não vale. Tinha que ser pessoas gabaritadas, que conhecessem... Às vezes a gente não entende o aluno e a gente não se entende, e aí quando a gente cria esse choque... (Profº Marcelo)

(...) Porque eu não sou educadora, sou professora. Não tenho filhos ainda, né, então, acho que educação você dá pro seu filho, pro filho dos outros é complicado você falar que vai educar. (Profª Mariana)

(...) Eu acho que deveria ter um trabalho, pra que todo mundo se sentisse parte desse todo, do todo que é a nossa unidade, do todo que é a nossa escola, pra depois o todo que é a educação, que é o sistema de ensino. (Profª Ângela)

Na opinião de Barretto (2002), os ciclos representam uma proposta condizente com o propósito de democratização das oportunidades educacionais, mas constituem um grande desafio, precisam ser construídos de maneira solidária, não adianta instituí-los por decreto. Segundo ela, não se reinventa a escola na solidão da sala de aula ou no processo fragmentado de ensino com que nos habituamos a trabalhar por tantos anos. Por isso, é preciso repensar a escola, discutindo-a coletivamente, nos diversos âmbitos: no da sala de aula, no das relações docentes, no da cultura escolar, no das decisões do sistema, no das políticas públicas que afetam o cotidiano de milhares de professores e milhões de alunos. Como afirma a autora, é preciso ousar, experimentar e ter também humildade suficiente para admitir o erro, corrigi-lo e encontrar o melhor caminho. Assim, uma discussão ampla que envolvesse todas as instâncias da Secretaria de Educação e as entidades das diversas categorias ligadas à educação, poderia tornar possível uma revisão do modo de operar da escola naqueles aspectos mais frágeis, assim como enfrentar os novos desafios que se colocam e que não era possível que fossem previstos de antemão.

Acreditamos, assim, ser compreensível a perplexidade com que os professores acompanham o aumento das demandas direcionadas à escola, ao mesmo tempo em que se questiona a sua capacidade para atendê-las em função, inclusive, das questões relacionadas à sua formação inicial que, de acordo com alguns estudos disponíveis, não tem merecido a necessária atenção, seja dos órgãos governamentais, seja das próprias instituições responsáveis pelo oferecimento dos cursos de formação de professores. Esta perplexidade aumenta diante das difíceis condições de trabalho que tornam praticamente impossível que o professor, sozinho, venha a dar conta de uma função que é de toda a sociedade, ou seja, a formação do ser humano. De acordo com as palavras de Barretto (2002), a educação deve ser pensada em um plano mais amplo, social e coletivo, para que existam possibilidades de organização da escola que possam dar respostas a essa necessidade de diversificar o atendimento envolvendo diferentes profissionais em diferentes momentos e lugares, sendo da competência do sistema escolar dar o devido respaldo a essa abertura.

Em relação à implantação do regime de progressão continuada, o Prof^o José Mário Pires Azanha (2002) em sua participação neste *Fórum de Debates*, confirma a reiterada opinião a respeito da falta de uma discussão ampla sobre a medida, observando que se a Secretaria, as autoridades de ensino e os professores tivessem lido e meditado sobre os termos da Indicação CEE 8/97 naquela oportunidade, grande parte dos problemas que surgiram posteriormente poderiam ter sido evitados. Para ele, em uma política educacional, o principal compromisso deve ser com a reforma da instituição escolar e com uma nova focalização das funções sociais da escola. Assim, afirma que esta política deve estar permanentemente articulada com o compromisso que persegue a contínua melhoria da qualidade do ensino democrático. Este sim, segundo ele, o verdadeiro compromisso a ser estabelecido e não aquele com a aprendizagem do aluno que é um feito individual. Nesse aspecto, o referido autor salienta a necessidade que, no dia-a-dia, professores, diretores e supervisores assumam sua responsabilidade para com esta ou qualquer outra reforma. Caso esta necessidade seja ignorada qualquer reforma pode vir a perecer por inanição. Nesse sentido, o autor acrescenta que o tempo de preparação necessário para que se possa implantar a progressão continuada, sem que se torne uma simples promoção automática, é um tempo bastante longo. Essa é uma perspectiva que aparece nas palavras da Professora Ângela:

(...) Agora, nada disso foi implantado, né? Você já tem aí mais de dez anos de progressão continuada, onde virou a promoção automática e aonde você continua falando de ensino seriado, quer dizer, é uma “Torre de Babel”. (...) Então, hoje em dia, você tem o acesso, que foi uma luta imensa para que isso acontecesse. Todos nós, quem tá há muitos anos na educação, faz parte dessa luta pelo acesso à educação, a educação para todos. E isso tem que ser uma realidade nacional, mesmo. Só que a gente não sabe trabalhar com acesso. Porque o acesso tem a ver com a progressão continuada bem aplicada, né? Porque ter acesso à educação não é só ter acesso à escola, é fazer com que a escola possa ser produtiva para esse aluno, que promova a permanência. (...) Então, eu

acho que o que falta realmente, é essa discussão sobre as políticas educacionais, sobre o sistema, sobre a forma como a gente trabalha, porque hoje em dia, não tem reflexão, tem reação. A gente reage. Então, vem uma resolução você reage, vem uma determinação você reage, vem uma nova portaria, você reage, mas você não reflete sobre ela. O que que isso tá querendo dizer? Até porque não se tem esse momento. Quando há esse momento, não é utilizado para. (Profª Ângela)

A reflexão proposta neste trabalho tem nos mostrado que a forma de implantação do regime de progressão continuada, em 1998, provocou uma série de distorções que, em nossa opinião, não foram superadas ao longo desses dez anos. De acordo com as palavras de Barretto (2002), embora os ciclos, em princípio, ofereçam uma grande liberdade para que a escola possa trabalhar de maneiras variadas a fim de que a aprendizagem seja assegurada, não se pode negar que as reformas das quais os ciclos fazem parte integrante, trazem também o desafio da complexidade. Assim, para os professores são colocadas questões que se tornaram muito complexas em um momento de transição dos paradigmas educacionais que procuram dar conta delas. Barretto admite que não só os professores, mas também a Universidade e a Supervisão, encontram dificuldades para trabalhar com os ciclos, pois estes constituem uma proposta nova no horizonte das políticas educacionais contemporâneas. Para sua consolidação, segundo ela, os esforços precisam se concentrar em maneiras de funcionar da escola que possam elevar o padrão de aprendizagem de todos os alunos.

Diante dessa constatação pode-se perceber que uma inovação do porte da progressão continuada significa, para os professores, assumir uma tarefa que estaria acima de suas possibilidades de domínio do conhecimento exigido para se haverem com os problemas decorrentes do processo de sua implementação. No entanto, o reconhecimento desta grande dificuldade dos professores não deve ser entendido como uma possível recusa aos propósitos de democratização das oportunidades educacionais. É preciso que se tenha claro que toda uma série de fatores que não dependem exclusivamente da ação dos docentes interferem na construção de uma escola democrática e inclusiva. Assim, Barretto (2002) nesta oportunidade, confirma o que nossas observações sobre o cotidiano da E.E. “Estrela do Amanhã” sugeriam, ao salientar que a implantação dos ciclos ou da progressão continuada torna-se muito mais problemática a partir da quinta série, do que nas classes de primeira à quarta, porque o professor tem uma formação mais especializada e muito diversa dos demais colegas. Também Gatti (2002), em sua participação neste evento, chama atenção para esse aspecto ao constatar que existem problemas na formação do professor especialista que merecem ser melhor discutidos. Esses problemas se relacionam tanto à formação básica quanto à formação continuada dos professores. Gatti acrescenta que, nesta situação, se incluem diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores e dirigentes de ensino, pois todos vêm dessa formação, seja da Pedagogia, seja das licenciaturas, salientando a necessidade de que sejam repensados os programas de educação

continuada. Em relação a essa questão, consideramos serem oportunas algumas das opiniões dos professores entrevistados:

A formação contínua eu acho fundamental. Assim, eu acho importante, não pode ficar parado no tempo. Eu acho que sempre tudo se modifica, é tudo um processo em constante mudança, se a gente não se atualizar... (...) Eu procurei sempre dar atenção pra essa formação contínua. Então, por exemplo, os cursos que o Estado oferecia, eu fiz. Os que não me avisavam... Porque, às vezes, na escola, a briga era isso. Há uns tempos atrás, ainda não tinha o computador, a Internet na escola, que o professor pudesse ter acesso. Então nós ficávamos nas mãos da direção, da coordenação. Então, às vezes, não eram divulgados porque era mais cômodo, naquela época, pra direção, não tirar o professor da sala de aula pra participar do curso, porque o professor tinha que estar dentro da sala de aula, dando aula. Então o curso, não era dado ênfase, então, às vezes, nós perdíamos aqui na escola, cursos importantes de atualização, por conta disso. (Profª Adriana)

Trabalho no Estado. Houve alguns cursos. Na época... O PEC... Sabiam menos que eu, o pessoal que... Fizeram contrato com umas universidades particulares, na época eu estava na região de São Mateus, lembro de alguns cursos do PEC. (...) Alguns monitores que estavam trabalhando com os professores, eram... Não tinham a sensibilidade de tratar com o professor. (...) A postura desse aluno era, assim... Se mostravam acima daquele grupo que eles tavam trabalhando. Quase... Vou usar o termo “quase pisavam” em alguns, sabe? Só que pegou um grupo da minha escola, no caso, um grupo questionador e... A gente questionou bastante, pegamos... Tanto que nem fomos convocados pros demais. (Profº Marcelo)

(...) Desde que eu voltei a trabalhar como professora, foram alguns cursos que foram dados pra gente, mas não todos, mesmo porque... Aí tem o curso, como agora o de informática. Não te dá o dia, a hora. Como você vai se inscrever sem saber aonde você vai poder ir? Teve aqueles, acho que da “Teia do Saber”, que você tinha que se inscrever e não podia desistir, que era aos sábados. Aí tinha gente que ia lá pra São Caetano, São Bernardo. Como é que você vai passar o dia inteiro... Você já está de segunda a sexta fora de casa... Então, é complicado. (Profª Eliana)

Vemos que, apesar da existência de um programa de cursos para a implementação da educação continuada proposto pela Secretaria de Estado da Educação (algumas de suas características foram comentadas em capítulo anterior), é preciso considerar que este programa está longe de atender uma parcela expressiva de professores da rede. Além disso, como foi observado por nossos entrevistados uma série de entraves limitam o acesso dos docentes aos poucos cursos que têm sido oferecidos, sobretudo nos últimos anos. É importante salientar que embora os professores apontem essas inadequações, valorizam esta possibilidade de crescimento profissional representada pelos cursos oferecidos pela SEE, sobretudo quando estes cursos constituem espaços de reflexão que permitem a construção de saberes que os auxiliarão em sua prática. Por isso indicam a necessidade da ampliação do número de vagas disponibilizadas para um número maior de docentes e falam da necessidade de uma continuidade nos cursos oferecidos:

(...) eu procuro aproveitar as oportunidades, primeiro que o Estado oferece. Eu acho que se ele está oferecendo é porque é importante, e se eu tenho oportunidade de fazer, eu vou tentar fazer. Deu o horário, deu o tempo certo pra eu fazer, eu tenho disponibilidade, então, porque eu não vou fazer? (Profª Adriana)

(...) Eu fiz também um curso, um PEC, de matemática especificamente. Nós íamos... Ficávamos... Eu achei até dispendioso... Ficamos quatro semanas, ao longo do ano... Escolhiam alguns professores de matemática do Estado de São Paulo, e a gente ficava num hotel em Águas de Lindóia pra fazer... Debater algumas coisas, junto com um pessoal da PUC. Esse eu gostei. Esse eu trouxe algumas coisas. (Profº Marcelo)

(...) Eu acho, os cursos que a Secretaria, que as redes, particular... Dali você sempre tira alguma coisa boa. Eu acho que... Isso com total segurança. Tudo o que eu participei até hoje... É lógico que já houve bons cursos, cursos razoáveis, mas sempre você tira alguma coisa que vai acrescentar. E quando você menos espera, você está usando, você está falando aquilo em sala de aula. E na hora que você está falando, já tá te permitindo uma outra reflexão. (Profª Ângela)

Nesse sentido, Menucci (2002), então Presidente do CPP – Centro do Professorado Paulista, em sua participação no citado *Fórum de Debates* reafirma a importância da formação continuada em serviço, salientando ainda que a formação do educador não se reduz aos aspectos da competência técnica ou ao domínio de um conjunto de informações e habilidades didáticas, mas engloba também sua formação humana, sua personalidade e sua autonomia para viver plena e dignamente. Nesse contexto, considera fundamental a valorização do magistério, criando-se condições que mantenham no profissional da educação o entusiasmo inicial, a confiança em sua intervenção pedagógica e uma perspectiva de crescimento profissional que o habilitem a assumir o compromisso com a progressão continuada do educando. Insiste que as políticas públicas não podem excluir das decisões os profissionais da educação, desrespeitando o saber construído nas escolas, desvalorizando o conhecimento produzido pelas pesquisas acadêmicas e os debates produzidos nas diferentes esferas da sociedade.

Em relação à implantação do regime de progressão continuada, entendemos que estes e outros alertas não foram devidamente considerados, pois vários estudos constataram o fato de que os professores a encaram como uma política imposta “de cima para baixo”, em razão da falta de participação efetiva em seu processo de formulação. O tom autoritário que marcou o discurso oficial que pretendeu defender e divulgar a implantação da medida em questão também pode ser entendido como mais um aspecto que teria contribuído para que os professores se sentissem desrespeitados em seus saberes, limitando as possibilidades de uma adesão mais legítima e significativa. Durante o período em que estive à frente da Secretaria de Estado da Educação, Rose Neubauer tomou uma série de medidas com vistas à implantação da progressão continuada, mas essas medidas não foram objeto de acompanhamento sistemático de suas possibilidades de concretização, nem foram acompanhadas de mudanças expressivas na forma de organização das escolas que possibilitassem o exercício de uma autonomia que sempre estivemos longe de alcançar. A ênfase, como já salientado neste trabalho, recaiu sobre o discurso, como é possível se observar pelas palavras de Neubauer (2000), quando afirma que na progressão continuada a marca do fracasso é da escola, do trabalho do professor, da organização do sistema de ensino que precisa ser avaliado e repensado nos seus pontos frágeis. Um desses pontos, segundo a autora, refere-se à dificuldade dos professores mudarem suas posturas em relação à reprovação. Neubauer informa que educadores ilustres mostram que um aluno,

humilhado pela reprovação, passa a se comportar como um robô, amedrontado e passivo, de quem a escola altera o crescimento intelectual de forma perversa, ou que a reprovação transforma o aluno num marginal revoltado que, “saudavelmente”, para proteger sua auto-estima, agride e abandona esta escola que personaliza o mais odioso tipo de autoritarismo. A autora acrescenta que haverá muita dificuldade para mudar a cultura elitista dessa escola autoritária, herdada do século XIX e que serão usados todos os subterfúgios e práticas para afastar os alunos do acesso ao saber. Para ela, em relação ao acesso ao saber, esta atitude, pode mesmo ser comparada aos fornos crematórios do III Reich.

É importante salientar que esse tipo de discurso, acusatório, exaltado e agressivo, produz efeitos sobre a prática dos professores, sobretudo se atentarmos para o fato de que a veiculação das orientações formuladas pelas instâncias gestoras do sistema, em função do complexo aparato administrativo, passam por inúmeras mediações, produzindo uma série de interpretações que poderão estar muito distantes das formulações originais. Além disso, quando a Secretaria de Estado da Educação, diante das primeiras críticas à medida, insistiu em afirmar que todas as condições para implementar o regime de progressão continuada foram asseguradas, procurando eximir-se de suas responsabilidades, colocou o professor como único “bode expiatório” que, em razão de sua postura conservadora, deveria responder pelos problemas assim que fossem sendo detectados.

Para Freitas (2000), no que se refere ao preparo das escolas para a implantação desta reforma,

O discurso oficial desenha um cenário em que as condições dadas são altamente vantajosas e plenamente suficientes para a implantação do sistema de Progressão Continuada. No entanto, os discursos dos professores apontam para uma realidade em que as condições são fatores limitadores e até inviabilizadores da Progressão Continuada. (id.; p. 90).

Cabe, novamente, salientar que a escola como um todo praticamente não alterou sua organização para que os objetivos propostos pelo regime de progressão continuada fossem alcançados. Segundo considerações apresentadas por alguns estudos sobre o tema, os professores encontram dificuldades das mais diversas ordens para incorporarem as mudanças propostas ao seu cotidiano. Tal percepção também pode se depreender das falas dos entrevistados.

(...) alguns cursos eram distantes, eles colocavam aquele medo, pode ser que você pegue em São Caetano, em São Bernardo. (...) Então, ficou... Pelo menos aqui na escola, difícil. E ainda se você desse o nome e não fosse, tinha uma penalidade, tal, então você ficava, não vou me arriscar não é? (...) Eu até considerava bom eu ter ficado na mesma escola, mas ultimamente, assim, o meu otimismo tá se tornando um pouquinho pessimismo, porque tá se tornando um pouco cansativo a luta, assim, e a permanência nessa escola, porque às vezes, a gente fala: “não, tá valendo a pena, tudo...” Mas depois com tanto problema que teve a escola a gente vai ficando... (...) Não sei o que eles achavam, se o professor indo na sala de informática estaria “matando aula”, pode até ser que alguns fizessem isso... Mas é caso... O que? Da organização, da direção, da coordenação, chamar aquela

pessoa e explicar. Às vezes, a pessoa não sabe usar determinado... O vídeo. Às vezes não sabe usar um vídeo corretamente, de que forma utilizar um filme. Daí proíbe pra todo mundo, é mais simples. (Profª Adriana)

(...) Não senti, sinto ainda que a rotatividade de professores e direção prejudica muito o trabalho. Aqui é bastante difícil trabalhar. Uma que a escola criou... Rotulou-se uma escola difícil, tanto da comunidade como até dos professores que aqui trabalham, acho que até da Diretoria que nós temos. A perda de alunos é muito grande. Não entendi ainda essa escola, pra ser sincero. (...) Mais acesso, principalmente a tecnologias novas, pra todos. Não adianta termos cinco computadores, pra uma sala que, às vezes, a gente trabalha com quarenta. Os problemas de convivência, de comportamento, também trazem dificuldades. (Profº Marcelo)

Quer dizer, acabam... acabam reproduzindo a opressão do Estado dentro da escola. Acredito até, que de uma forma pior, porque a gente tá lidando com crianças, com jovens. São pessoas, assim, que precisa ter cuidado e não se tem. Não se tem o mínimo de respeito para com as crianças, nem para com os jovens, não se tem, e esse tipo de atitude me causa muito mal-estar. As coisas não acontecem como devem ser. Isso me incomoda mais do que a falta de interesse das crianças, porque as crianças são vítimas também, são mais vítimas do que nós professores. É isso. (Profª Mariana)

Portanto, é possível avaliar a importância que a escola como um todo modifique sua forma de organização, para que torne possível a superação das dificuldades que os professores apontam em seu dia-a-dia ao tentarem enriquecer suas práticas e se apropriarem de conhecimentos produzidos no campo educacional que lhes permitam sair da posição defensiva que se encontram atualmente. Essa questão já foi assinalada por Enguita (2004) ao observar que os professores, freqüentemente, costumam ver o maior interesse da comunidade por sua atividade como questionamento e invasão e por Martins (2004) que analisa os fatores que estariam contribuindo para uma perda de identidade dos professores e que os fariam se sentirem acuados no interior do campo educacional, assumindo uma postura defensiva reveladora dessa crise identitária. Mesmo diante de uma exigência de mudança da função da escola, reconhecida pelos professores, a forma pela qual se deu a implantação do regime de progressão continuada, sem que se tenha propiciado as condições necessárias para uma verdadeira implementação da proposta, parece ter acentuado a impressão de que caberia ao professor realizar essa mudança, mesmo se reconhecendo que sua ação se encontra condicionada por uma série de limites institucionais e pelas próprias expectativas da sociedade em relação à educação. Nesse sentido, entendemos que uma questão fundamental, diz respeito à tão discutida valorização do magistério que, nessa situação específica, foi excluído dos processos decisórios. Assim, consideramos que esta valorização não se restringiria à melhoria salarial, necessidade amplamente reconhecida, mas começaria pelo cuidado com a formação dos futuros professores, passando pelas condições de trabalho que enfrentam em seu cotidiano e pelas relações que irão se estabelecer com os órgãos centrais do sistema de ensino. Em nossa avaliação da implantação do regime de progressão continuada, a partir de elementos observados na E.E. “Estrela do Amanhã”, entendemos que o professor se encontra envolvido por uma série de condições adversas que estariam cerceando sua capacidade de ação. Diante dessa situação, é possível perceber que uma parte dos professores não costuma questionar as medidas impostas pela Secretaria de Estado da Educação, procurando assumir

o discurso oficial sem desenvolver qualquer tipo de reflexão sobre o mesmo, o que significa que se tornam meros executores de um projeto de reforma que foi elaborado em uma instância que desconsidera os limites representados pelos elementos concretos com que se trabalha na escola. Por outro lado, é possível perceber também que muitos professores continuam a questionar o sentido que essas propostas de reformas educacionais trazem para seu cotidiano, continuam tentando preservar alguns princípios que consideram fundamentais para garantir um mínimo de aprendizagem para seus alunos, continuam apontando os obstáculos que encontram em sua atuação cotidiana procurando situá-los em uma dimensão que ultrapassa os muros da escola, continuam tentando reafirmar a crença nas possibilidades de sua intervenção pedagógica e continuam buscando elementos que lhes permitam assumir o compromisso com a educação democrática. São esses professores que, apesar do desgaste que isso provoca, não se negam a assumir sua responsabilidade dentro de um processo de mudanças que se instalou nos meios educacionais, mas que também não deixam de ter consciência da complexidade dos problemas com que têm de lidar em seu dia-a-dia, negando-se a assumir uma atitude leviana em relação ao compromisso com a aprendizagem de seus alunos. Esse compromisso transparece nas palavras dos professores entrevistados, embora a percepção de como enfrentar os desafios que vão sendo colocados ao longo da experiência profissional revele um significativo grau de subjetividade.

(...) Aí, depois, quando eu fui pro magistério, aí eu percebi que o professor, ele não tem horário, que o professor ele é professor o tempo inteiro, até quando ele tá dormindo. Até num sonho que você tem, aí quando você acorda, você de repente tem um “insight”... (...) É uma coisa, assim, que precisa cada vez mais, você ter professor falando com professor, mas falando de uma forma focada. É só assim que você consegue dar passos, porque enquanto você tiver só os teóricos, só as pessoas que estão vendo a escola através de uma lente, de um binóculo, você não vai conseguir, de jeito nenhum, por melhor que seja a proposta, porque vai vir a rejeição. (...) Você tem que olhar aquilo que você pode fazer, o que é possível, dentro do seu limite e do limite do outro, e não do que é ideal, mas daquilo que é real. (Prof^a Ângela)

Embora eu não tenha escolhido, eu tenho um certo ideal. A gente que estudou numa escola pública... Tinha qualidade, tinha qualidade. Hoje... Quando eu entrei, isso em 95, ela começava a ter os discursos de perda de qualidade... Então eu não tinha expectativa... Eu achava que o meu trabalho poderia estar mudando alguma coisa, isso eu sempre achei. (Prof^o Marcelo)

Eu tinha toda uma ilusão de que eu poderia ser uma direcionadora de idéias, assim como esse meu professor da graduação. Só que foi pura ilusão, de fato, porque a rede pública é muito desanimadora, os alunos são muito apáticos, desinteressados, eles... Enfim, os alunos são extremamente desinteressados. O sistema é muito mau, acaba com você e eu não imaginava que era assim. A frustração foi muito grande, porque eu achei que eu poderia burlar o sistema, só que eu não pude. (Prof^a Mariana)

O que nos foi possível observar ao longo de nossa vivência na E.E. “Estrela do Amanhã”, mais especialmente durante o período em que se desenvolveu a presente pesquisa e que transparece nas falas dos entrevistados, é que são cada vez mais freqüentes, entre os professores, os momentos de desalento diante das dificuldades em encontrar soluções para os inúmeros problemas que atravessam seu cotidiano, talvez em função de alguns aspectos característicos da escola em questão,

como a grande rotatividade do corpo docente ou a constante mudança de diretores, que poderiam estar impedindo a realização de ações mais expressivas por parte da equipe escolar. No entanto, a atitude dos professores diante dessas dificuldades também pode variar em função de diversos fatores, como o tipo de formação, as razões que o levaram à escolha da profissão, os recursos (materiais, intelectuais, afetivos) que utiliza em sua prática cotidiana, os vínculos que consegue criar em seu local de trabalho, o tempo de magistério ou ainda as expectativas em relação à sua atuação como profissional da educação. Nesse aspecto, em relação ao regime de progressão continuada, as informações coletadas pelos questionários e entrevistas e a percepção desenvolvida a partir do acompanhamento das discussões e conversas informais ao longo dos anos, nos permitem observar como a maioria dos professores que ingressaram na rede estadual de ensino após sua implantação em 1998, revelam conhecimento superficial ou até mesmo desconhecimento do assunto e possuem opiniões bastante negativas em relação a esse regime. Suas opiniões são, muitas vezes, baseadas no senso comum, sugerindo a ausência de discussões relacionadas ao tema durante a formação inicial e mesmo após o início do exercício profissional, a partir das oportunidades de formação continuada. As poucas informações e orientações que esses professores costumam receber, inclusive sobre os aspectos mais burocráticos da organização escolar, são aquelas que vão sendo angariadas ao longo do convívio com os colegas mais experientes e que possuem um maior conhecimento, em razão de terem vivenciado o processo de implantação da medida e terem tido a oportunidade de participar de algumas discussões naquela ocasião. Esse despreparo dos professores que iniciam a carreira, é um aspecto lembrado pela Professora Adriana, em sua entrevista:

Porque eu vejo os professores que ingressam. Ainda estava falando hoje com uma colega, eles ingressam, eles ficam perdidos, né? Assusta um pouco, quando você entra na sala de aula e fala: “não, mas não é isso que eu imaginei”. Então, essa parte pedagógica de como lidar com essas situações, o jogo de cintura, esse dia-a-dia é complicado, é só na experiência, pra poder aprender. (...) Mas é caso... O que? Da organização, da direção, da coordenação, chamar aquela pessoa e explicar. Às vezes, a pessoa não sabe usar determinado... O vídeo. Às vezes não sabe usar um vídeo corretamente. (...)

É um aspecto que marcou o início da experiência profissional do Professor Marcelo:

(...) Tanto que comecei, nem dando aula de Matemática, comecei dando aula de Física pro terceiro ano do ensino, hoje chamado ensino médio. Já estava nas mudanças, já. Então, cheguei na sala, praticamente não sabia direito o que fazer. (...) Aí no ano seguinte trabalhei Química, que é uma matéria que eu conheço um pouco menos, então...

Embora a presente reflexão se desenvolva, sobretudo, com base em elementos observados na E.E. “Estrela do Amanhã”, é possível estabelecer pontos comuns com estudos relacionados à questão da formação dos professores ou à questão da progressão continuada, quando percebemos que as mesmas dificuldades persistem ao longo dos anos e em diferentes escolas. Com base em

depoimentos escritos de trezentos e cinquenta professores de quarenta e oito escolas, Freitas (2000) constata como a implantação do regime de progressão continuada se deu de “cima para baixo”, sem debate, discussão ou consulta aos que, de fato, iriam implantá-la, afirmando que entre os professores a falta de informação ficou evidente. Acrescenta, com base nos dados que levantou, que o significado da aprendizagem se esvaziou e o professor se sente desmotivado, desanimado, ao perceber que sua função se desgasta. Para ele, o mal-estar docente que, embora não seja produzido unicamente pela progressão continuada, tem nela, certamente um importante fator. Nos depoimentos colhidos pelo referido autor, a menção ao trabalho como um esforço, uma luta diária, foi uma constante, como é possível também observar nas falas dos nossos entrevistados: *“Eu ainda continuo lutando e tendo..”*; *“E outra que sobra pro mais fraco, é porque o professor...”*; *“Aqui é bastante difícil trabalhar”*; *“Tive algumas coisas boas, mas tive muitas coisas ruins, em razão dessa forma da minha aproximação”*; *“... porque as crianças são vítimas também, são mais vítimas do que nós professores”*; *“Nunca recebemos uma notícia favorecendo a classe dos professores”*; *“Assim é difícil. Você não vê uma melhora”*; *“Acho que ainda vou passar muita coisa. Espero que não seja pior do que a gente está vivendo nesse momento”*; *“Então, foi até por uma questão de sobrevivência, porque eu precisava continuar, continuar dessa maneira e daí, com o tempo, você acaba falando assim: ‘não, eu tenho que me preservar também, eu tenho que criar um filtro’”*.

Nesse sentido, consideramos importante esclarecer que neste primeiro semestre de 2008, período em que foram realizadas as entrevistas que integram o corpo deste trabalho, algumas medidas adotadas pela Secretaria de Estado da Educação causaram descontentamento entre os professores, o que pode ter tido uma influência sobre a disposição dos nossos entrevistados. Entre elas, a suspensão em várias escolas da rede, inclusive a nossa, do pagamento do ALE – Adicional Local Exercício,⁷ causando um decréscimo de aproximadamente dez por cento nos salários dos docentes. Também a publicação do Decreto nº 53.037⁸, dispondo sobre alterações na legislação vigente, cerceou vários direitos dos professores, levando a categoria a decidir em assembléia, iniciar um movimento grevista que, entre outras coisas, reivindicava a revogação do citado decreto. Em nossa avaliação, não se pode desconsiderar o efeito produzido por essas ações do Governo e da Secretaria sobre o cotidiano dos professores, em razão da insegurança que costumam despertar, afetando as expectativas dos docentes em relação ao seu futuro profissional.

⁷ Resolução SE nº 09 de 30/01/08.

Artigo 2º - Cessadas em 31/01/2008 todas as concessões de ALE efetuadas até a presente data.

⁸ Decreto nº 53.037, de 28 de Maio de 2008 – Dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento dos cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes e dá providências correlatas.

Um outro fator gerador de instabilidade e questionamentos nesse primeiro semestre de 2008, de acordo com nossas observações, foi a apresentação da “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”⁹, onde são descritas as ações propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a serem implementadas no período de 18 de fevereiro a 30 de março de 2008 para os alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio das escolas da rede. Com base nos resultados do Saresp 2005, foram organizados conjuntos de habilidades como referência para o trabalho em todas as disciplinas e foi produzido um material didático apropriado para o uso do aluno e outro, para uso do professor, no período indicado. “Espera-se que, com essa ação, se possa recuperar ou consolidar parte das habilidades básicas requeridas para a continuidade dos estudos dos alunos e subsidiar a escola e os professores na promoção de novas propostas dessa natureza.” (p.7) As escolas receberam quatro jornais com exemplares para todos os alunos (um para 5ª e 6ª séries, um para 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental; um para a 1ª série, um para 2ª e 3ª séries do Ensino Médio), devendo os mesmos serem utilizados sem que se altere a grade curricular ou os horários das aulas, já que o material é compatível com o número de aulas de cada disciplina. O *Jornal do Aluno* está organizado por áreas e apresenta situações-problemas com a temática da disciplina e o desenvolvimento das habilidades do Saresp¹⁰ e a *Revista do Professor* apresenta textos dirigidos para o professor de cada disciplina, detalhando as possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas no *Jornal do Aluno*. A referida proposta terá continuidade ao longo do ano letivo, já que estão sendo enviadas às escolas novas revistas com atividades programadas para cada bimestre. Entretanto, nessa sequência, as escolas recebem apenas o material destinado ao professor e, diferente do que foi feito no início do ano, não foram produzidas revistas para os alunos. Não colocaremos em discussão as condições em que se deram a formulação e apresentação dessa proposta, em virtude da impossibilidade de desenvolver uma reflexão sobre fato tão recente, no entanto, consideramos a necessidade de citá-la, em função das referências feitas a esse material, pelos professores entrevistados.

Agora vieram os livros , o material da CENP, as revistinhas... Eu estou procurando usar dentro do possível, agora o que não é possível, que não tem acesso àquele material... (...) Eles teriam que pesquisar biografias na Internet, como não foi possível, fizemos o trabalho na Biblioteca através de livros, também foi interessante, porque eles puderam ver, tava dentro do conteúdo da revistinha. A gente vai tentando, agora tem coisa que não dá pra adaptar mesmo. (Profª Adriana)

⁹ Revista São Paulo faz escola – Edição Especial da Proposta Curricular – 2008.

¹⁰ Resolução SE nº 27, de 29/03/1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Instituído tendo por objetivos desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado. Esta política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, articula-se com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/MEC.

O governo vem impondo recuperação com jornal, revistas, que não têm a mínima possibilidade de trabalhar, porque não recebemos o material adequado. (...) Não sei com isso aí dos jornais, as revistas. Embora essas revistas vir pra gente, não vir pro aluno. Com que você trabalha? Pedindo coisas que não existem. Apesar que parece que tá se querendo fazer alguma coisa, mas agora não sei até que ponto vai ser bom ou ruim, pra gente ou pra eles. Sei lá... (Profª Eliana)

De qualquer forma, é preciso assinalar que o referido material não tem sido distribuído com a antecedência necessária para que os professores possam examiná-lo, de maneira que tenham a oportunidade de avaliar as possibilidades de aplicação em sua disciplina, procurar formas de adaptar as sugestões apresentadas pelo documento aos recursos de que dispõem ou trocar informações com os professores das outras áreas. Esse é um tipo de experiência que não se constitui em novidade para os professores da rede, como podemos verificar a partir de comentários dos professores entrevistados.

E a gente sempre indo atrás, porque tudo que vem, já vem pronto. Era engraçado, porque às vezes, eu lembro que quando eu entrei, vinha... “Olha, nós vamos comprar material, então vocês façam um projeto pra usar esse material.” Eu me matava, ficava em casa, depois entregava, não vinha nada, porque o que ia ser comprado já tava decidido. Então eles faziam aquela reunião só *proforma*, porque na verdade tudo já estava decidido. (Profª Adriana)

Não se deve supor, a partir das dificuldades relatadas pelos professores, que estejamos procurando justificativas para uma possível desistência de lutar pelo processo de transformação da escola, para que esta se torne um lugar de realizações, tanto para o aluno como para o professor. No entanto, consideramos que estas dificuldades não podem continuar sendo ignoradas, como se o professor, com “boa vontade”, tudo pudesse superar. É preciso que se reconheça que, embora muitos professores continuem se empenhando em seu dia-a-dia para garantir a aprendizagem de seus alunos, é inegável que a implantação da progressão continuada, foco de nossa discussão, depende também de outros fatores relacionados às condições gerais do funcionamento dos sistemas escolares e das transformações da sociedade, em geral. Como observam Barretto e Sousa (2005), avaliações em larga escala do sistema de ensino indicam menor rendimento dos alunos do ensino fundamental nas regiões mais pobres e maior nas regiões mais desenvolvidas, justamente naquelas em que se concentram as escolas com ciclos, sugerindo que as condições de desenvolvimento econômico e social das regiões teriam um peso significativo nesses resultados.

Então nós temos que mudar toda a sociedade, né? Tivesse colocado a progressão continuada, mas numa sociedade totalmente diferente, daí sim. Mas numa sociedade competitiva, capitalista como é que você não vai por a competição, onde só passa quem consegue. (Profª Adriana)

Eu acredito que as escolas que são mais próximas do centro possam ser melhores, não por conta da escola, mas por conta da comunidade, por conta do aluno que tem uma família mais presente, tem uma condição material um pouco melhor. (Profª Mariana)

O Saresp iria ser pra todas as séries, é uma forma de avaliar como está o ensino. Só que também, às vezes, eu vejo, comparar, como eles fizeram, a comparação de escolas boas, em localidades ótimas, que eles têm tudo, tem material, tem uniforme, tem tudo, com escola que você não tem um lápis para escrever? Como? (Profª Eliane)

Devemos registrar que alguns estudos indicam como as opiniões dos professores sobre as condições sócio-econômicas dos alunos, de acordo com as observações de Freitas (2000), revelam a presença do preconceito com certo destaque, preconceito, aliás, reforçado pelo preconceito institucional contra os alunos das escolas públicas, constatação assinalada também por Viégas (2002), em sua análise do discurso oficial que apresentou a progressão continuada. Por outro lado, essa preocupação dos professores com as mencionadas condições, não deve ser entendida apenas como preconceito, mas também pode ser reveladora de uma preocupação com os efeitos que podem produzir sobre a aprendizagem dos alunos.

Que incentivo ele vai ter de estudo? São poucos. Tem aqueles que já com aquela idéia, já vem preparado. Mas a grande maioria não. A mídia também. O exemplo maravilhoso é o bandido, que tá na mídia, tá dando entrevista, tá no auge, tá na moda. E a família também. Às vezes, as crianças têm tanto problema. Às vezes eles fazem até muito. O que eles fazem aí é até muito, porque pelas condições que são dadas a eles... Numa sociedade diferente, progressão continuada seria maravilhosa, mas na nossa situação atual... Ficou complicado. (Profª Adriana)

As dificuldades aqui, falando aqui, a gente teria dificuldade de material, que eles não têm material. Tem dia que eles não têm um lápis pra escrever... Essa, eu acho que é primordial, é não ter material pra você vir para a escola. (...) Outra coisa que a gente percebe que eles perguntam muito: “falta quanto pro lanche?”, “falta quanto pro almoço?”... Os menorzinhos, os maiores não, mas os que vieram agora. Então a gente percebe essa defasagem que eles têm do alimento. Então é complicado. (Profª Eliana)

Essa tendência a interpretar, as dificuldades relatadas pelos professores em seu dia-a-dia, sejam as de ordem organizacional, sejam aquelas mais diretamente relacionadas às condições econômicas dos alunos da escola pública, que os professores consideram ter reflexos sobre suas possibilidades de aprendizagem, tem levado à disseminação de um discurso que realça a existência de conservadorismo e preconceito da parte dos professores. Mesmo que não se negue o fato de que muitos professores possam apresentar uma atitude passiva diante dessas dificuldades, acatando sem questionamentos todas as medidas impostas pelas autoridades educacionais ou procurando eximir-se da responsabilidade de levar o seu aluno a aprender, a partir da justificativa de que suas condições econômicas representariam um impedimento para tal, hipótese que, em parte, pode ser confirmada pelos resultados das avaliações externas que visam acompanhar o desempenho dos alunos da rede pública estadual, consideramos o fato de que um número muito maior de professores continua buscando elementos que constituam uma base de sustentação para sua ação pedagógica. Nesse sentido, podemos afirmar que, ao longo dos anos em que tivemos a oportunidade de conviver com inúmeros professores, ouvindo opiniões diversas a respeito do regime de progressão continuada, acompanhando as mudanças que iam se produzindo em função de sua implantação, observando as

diferentes maneiras encontradas pelos professores para lidar com as situações que passavam a fazer parte de seu cotidiano, constatando as dificuldades generalizadas que implicavam nas tentativas de concretizar ações que envolvessem a maior parte dos docentes e demandassem suporte institucional, sempre esteve presente entre a maioria dos professores a preocupação com a aprendizagem dos alunos, o compromisso com sua formação. As entrevistas realizadas com os professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, em nossa opinião, demonstram que, apesar do desgaste provocado pelo envolvimento nesta difícil e absorvente tarefa diária, os professores ainda acreditam nos efeitos positivos de sua intervenção pedagógica na formação de seus alunos, investindo, diariamente, todos os recursos de que dispõem, nessa relação. Por outro lado, essas entrevistas parecem indicar que os professores talvez não tenham uma percepção muito clara a respeito da necessidade de que invistam em outros níveis, de forma a criar um espaço de atuação que lhes possibilite a participação nos processos de decisão que afetam diretamente seu cotidiano e de seus alunos e interferem sobre os rumos da educação de maneira mais geral, embora apontem com frequência o autoritarismo das medidas instauradas pela Secretaria de Estado da Educação que pretendem produzir mudanças no sistema educacional.

É isso que eu acho errado, poderia ouvir mais o docente, os alunos também. Acho que a gente falar o que é bom pra um, e ser imposto, assim, é errado. Então, o sistema educacional peca nesse ponto, não oportunizar as pessoas estarem falando realmente o que seria bom para elas. Já vem imposto mesmo. Quando a gente vê, já tá tudo pronto e depois eles vão mostrar aquela discussão que teve e se você for olhar a data, vê que já estava decidido. (Profª Adriana)

Se a mudança viesse do grupo de professores pra cima, a coisa melhoraria. Agora, se vier de cima pra baixo... Vai continuar do jeito que tá. (Profº Marcelo)

Podemos perceber que os professores, mergulhados nessa difícil tarefa de lidar com as situações cotidianas em sala de aula, encontram grandes dificuldades para superar o isolamento dentro da própria unidade escolar, já que os espaços de discussão e troca de experiências, na maioria das vezes, se limitam ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC que, por sua vez, não tem se mostrado suficiente para propiciar as condições necessárias ao desenvolvimento de um trabalho em equipe, conforme nos mostram as opiniões dos entrevistados. É interessante observar que o HTPC não é percebido como um espaço de formação e a própria função do coordenador pedagógico e o que se espera de sua atuação, não é entendido de forma clara pelos professores entrevistados. Segundo Horta (2007),

O coordenador, na maioria das descrições, parece assumir o lugar de quem também necessita ser formado para que, assim, amplie sua capacidade reflexiva e sua possibilidade de autoria frente ao trabalho e ajude os professores “resistentes” a enxergarem as promissoras transformações no ensino.

Aceita, dessa forma, a sua função, no entanto, o coordenador pedagógico parece não estar cumprindo com seu objetivo, pois conforme foi apresentado em alguns artigos, nem sempre se pode contar com a habilidade e a competência dos que exercem a função. (p.143)

A autora acrescenta que os professores reclamam da fraca atuação dos coordenadores e estes, por sua vez, argumentam que a baixa qualidade das reuniões pedagógicas se deve à resistência e à pouca habilidade para o estudo por parte da maioria dos professores. Diante de tais considerações, tornam-se compreensíveis as queixas dos professores entrevistados em relação aos HTPCs, mesmo que não tenham tecido críticas mais específicas à figura do coordenador pedagógico. O que nos interessa reforçar, nesse aspecto, é a constatação de que os HTPCs não representaram uma contribuição significativa ao trabalho dos professores, de uma forma geral, nem proporcionaram discussões que servissem para uma melhor compreensão dos pressupostos teóricos da progressão continuada, especificamente.

Um aspecto que nos chama a atenção nessa discussão, são as dificuldades que os professores demonstram em articular um espaço onde sejam capazes de, em grupo, identificarem os problemas mais urgentes e significativos de seu cotidiano, desenvolverem uma reflexão sobre as condições que os envolvem e produzirem mecanismos que lhes possibilitem solucioná-los, superando o isolamento que tem marcado seu trabalho. Em nossa escola, tais dificuldades parecem se tornar mais evidentes em função da grande rotatividade do corpo docente e da mudança freqüente de diretores, no entanto, é interessante observar que, apesar dos questionamentos e críticas feitas pelos professores à forma de implantação do regime de progressão continuada, apontados por diversas pesquisas relacionadas ao tema, não se encontra, da parte desses professores, um posicionamento claro capaz de sustentar uma ação que, a partir desse descontentamento generalizado pudesse ser traduzido numa forma de organização coletiva que lhes garantisse participação nos processos de decisão que afetam diretamente seu trabalho e sua vida. Tal percepção, novamente nos remete às observações de Imbernón (2006), relacionadas ao enfoque predominante em que se considera o professor um mero executor, uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outras. Para o autor, ao não se conceder aos professores a capacidade ou a margem de liberdade para aplicar os processos de inovação em um contexto específico, acaba-se por adormecer um coletivo que, com freqüência, se sente incapaz de inovar.

Nesse mesmo sentido, poderíamos acrescentar que essa impossibilidade tem restringido também a capacidade de mobilização da categoria em caráter mais amplo. Vianna (2000), em estudo empírico, de natureza qualitativa, investiga a possibilidade de construção da identidade coletiva da categoria docente, examinando “temas como o decréscimo das mobilizações, as divergências político-ideológicas internas às entidades representativas do professorado e a distância entre as lideranças das associações/sindicatos e a categoria docente” (p.54), a partir de entrevistas semi-

estruturadas com 13 professores e professoras da rede estadual paulista. Segundo a autora, os dados levantados em seu estudo apontam com destaque a crise e o declínio de uma determinada forma de agir, relacionada ao engajamento sindical, mas que se trata também de um declínio da ação coletiva e não do sindicato propriamente dito.

A referida autora constata que:

Sistematizando as informações dos relatos sobre os motivos da crise do engajamento docente, percebi sete grandes temas: 1) as sucessivas decepções e derrotas em relação ao governo e às reivindicações docentes; 2) o medo difuso da repressão; 3) a ausência de prática de participação; 4) os mecanismos de controle exercido pelas diferentes instâncias da educação pública, com destaque para as direções de escolas; 5) as disputas internas no sindicato; 6) o isolamento do professorado e 7) o desgaste do modelo de dedicação integral à militância. (id.; p.60)

Entre as diversas considerações tecidas por Vianna (2000) a partir dos dados levantados por sua pesquisa, nos interessa particularmente, o reconhecimento de que o cotidiano escolar fornece algumas pistas para uma das formas possíveis de recomposição da identidade coletiva, na medida em que o questionamento de um modelo determinado de militância passa a justificar a prioridade dada ao trabalho realizado na escola. A autora observa que os professores, embora vejam o desgaste da organização docente, as dificuldades no trato com os alunos, a precariedade dos cursos de formação e aperfeiçoamento e a parcialidade das políticas educacionais, ainda apostam na educação.

Mas tenho a expectativa de que tudo melhore, tem que melhorar, porque se não melhorar, o país não melhora, eles vão ter que fazer algo... A valorização dos professores também. Deturparam tanto... Tiraram o lugar do professor, o professor ficou de “mão atadas”, sem poder fazer nada, sem poder dar opinião. Como eu falei, as coisas vêm prontas. Não se ouve as reais dificuldades da gente. Mas eu creio que vai ter que melhorar, não tem jeito. (Profª Adriana)

Ah! Eu acho que a gente tá no ensino, tá sempre achando que vai melhorar um dia, não é isso? Não sei... Por isso que a gente persiste. Tá sempre achando que o ensino, quem sabe, que o ano que vem vai melhorar... (Profª Eliana)

Assim, depois desse período complicado que nós estamos vivendo, de tanta confusão, tá na hora de começar elucidar as dúvidas, de começar a olhar mais pra si e pros outros, tentando melhorar, porque as minhas expectativas, elas precisam ser boas, por mim e por todos. Porque o ensino público, ele é um direito do cidadão, o Estado, ele tem o dever de fornecer esse ensino e ele precisa ser de qualidade, por todos nós, por toda a população. (Profª Ângela)

As opiniões dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, entrevistados nesta pesquisa, parecem confirmar a observação de Vianna (2000) sobre essa “aposta” na educação. No entanto, entre esses professores não há clareza a respeito da forma como essa expectativa possa vir a se tornar realidade, além da persistente preocupação em realizar o que se encontra ao seu alcance, para garantir um mínimo de aprendizagem aos seus alunos.

Como observa a autora, o vínculo com os alunos e com o trabalho na escola indica pistas para a recomposição da identidade coletiva, excluindo aqueles que possuem uma imagem mais desgastada da docência, o que também parece ficar claro ao examinarmos as opiniões de nossos entrevistados. Os professores que possuem um forte vínculo com a profissão desenvolvem ações coletivas porque estabelecem um processo de constituição da identidade, embora, para Vianna (2000), o reconhecimento que permite a constituição da identidade coletiva como docente se apresente de modo distinto para os professores militantes da APEOESP e para os professores não-militantes que se envolvem em atividades coletivas nas escolas em que trabalham. Assim,

Os primeiros reconhecem a importância do trabalho na escola, mas o círculo de reconhecimento a partir do qual controem sua identidade e sustentam a ação coletiva é a APEOESP. É por meio da atuação sindical que seus integrantes elaboram os significados que lhes permitem abraçar o exercício da docência e atuar coletivamente, rompendo com os colegas da escola que não apóiam o sindicato. Os professores não-militantes que centram seu foco no trabalho realizado na escola priorizam o cotidiano escolar, os alunos, os colegas de profissão e dirigem suas ações e seu reconhecimento coletivo para essa prioridade. (id.; p.69)

Apesar das distinções, militantes e não-militantes revelam, ainda que em graus diferentes, a valorização do trabalho realizado na escola, que passa a simbolizar um espaço que favorece a agregação e constitui-se como referência, ainda que frágil. Embora, como observa Vianna (2000), as afirmações de seu estudo não possam ser generalizadas nem mesmo para a rede estadual paulista e as conclusões apresentadas devam ser compreendidas no contexto social daquele final de década em que desenvolveu sua pesquisa, não podemos deixar de apontar sua pertinência em relação a diversos elementos identificados ao longo de nossa experiência profissional, que se tornaram objeto de reflexão para a presente pesquisa. Algumas das conclusões apresentadas pela autora, como a conjuntura adversa para as ações coletivas docentes, onde o Estado se mostra refratário ao diálogo em torno das políticas educacionais por ele implantadas, ou as dificuldades como o refluxo das greves e a perda de fôlego da categoria, que remetem à crise do engajamento sindical ligado à APEOESP, não poderiam ser mais apropriadas às situações vivenciadas hoje pela categoria. Embora a atuação do sindicato seja considerada importante para criar resistência em relação ao Estado, no que se refere à discussão sobre a constituição da identidade coletiva, a escola é apontada como *locus* possível de sua construção, enquanto o engajamento sindical aparece como elemento desagregador. No entanto, segundo a autora, tal constatação não significa afirmar o fim do engajamento militante, que não desaparece por completo, apenas adquire novos contornos. Professores e professoras vinculados à APEOESP buscam a criação de laços no e para além do espaço do sindicato.

Assim, o aspecto da discussão apresentada por Vianna (2000) que nos interessa ressaltar é a prioridade dada ao trabalho realizado na escola, visto como uma possibilidade de construção da identidade coletiva da categoria. Nesse sentido, observamos como os professores entrevistados em

nossa pesquisa salientam a importância de manterem um vínculo mais expressivo com a escola em que trabalham, principalmente aqueles mais antigos. Embora não se pretenda apresentar essa preocupação como indicativa de uma intencionalidade de construção de identidade numa dimensão mais ampla, consideramos sua influência sobre esse movimento cotidiano dos professores, constituindo-se em elemento capaz de agregar significado ao seu trabalho.

Mas eu acho que ficar na mesma escola, acho que por um lado é bom, porque você vai conhecendo a clientela, você pode se dedicar, você pega um carinho, por isso que eu continuei. Você, embora com todos esses problemas, você tem carinho, é muito bacana... Você tem um aluno aqui, que ele é filho de um ex-aluno seu. Então, você já está dando aula pros filhos dos seus ex-alunos. E como eu moro bem perto da escola, então, o vizinho foi seu aluno... Então, é muito interessante. (Profª Adriana)

Eu acho que você ficando um bom tempo na escola, você tem mais pontos positivos do que negativos. Eu gosto muito de trabalhar aqui, apesar de todas as dificuldades que existem nessa escola. Eu pertenço ao bairro, à comunidade e isso... Assim, é muito bom ser reconhecido na rua. É ali que você tem a valorização do professor, nesse momento, e que muitas vezes acaba nem sendo percebido. (Profª Ângela)

Apesar das dificuldades enfrentadas, os professores buscam, através da criação desses laços, recuperar uma relação desgastada pelo cotidiano, desvalorizada pela sociedade e, assim, encontrar um sentido para seu trabalho, que passa pelo estabelecimento de vínculos mais permanentes e significativos com a escola. Por outro lado, os professores que trabalham há menos tempo na escola, revelam-se menos satisfeitos e menos confiantes em sua atuação, sugerindo a importância desses vínculos sobre suas expectativas, pessoais ou profissionais.

Desta forma, o que consideramos possível afirmar, com base nessas observações, é que a escola como espaço de atuação profissional e de formação continuada, apresenta-se como um elemento importante, tanto em um processo de recuperação da imagem do professor, como na busca de um direcionamento para seus esforços de aperfeiçoamento profissional que venham a assegurar condições efetivas de aprendizagem para seus alunos. Azanha (1996) considera que uma das idéias subjacentes às políticas de aperfeiçoamento do pessoal docente, a de que a formação deve ser continuada com vistas a corrigir eventuais falhas na formação regular e atualizar o professor com relação aos avanços de novas tecnologias apresenta alguns equívocos, pois para o autor, não há garantia nenhuma de que o progresso pessoal do professor seja variável relevante para a melhoria do ensino na situação concreta de uma determinada escola.

Na verdade, a escola é uma unidade de uma outra ordem, é uma instituição. A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino.

A própria mobilidade do professor, tão maior quanto piores forem as escolas, torna a eficiência de seu ensino um elemento aleatório. Em algumas escolas ele poderá ser um bom professor, em outras, não. (id.; p.53)

No entanto, é preciso deixar claro que, em sua análise, o referido autor reconhece que entre os diversos problemas da educação brasileira nenhum sobrepõe o da formação de professores. Assim, afirma que “a questão da qualidade do ensino não será adequadamente enfrentada sem que preliminarmente se enfrente a questão da formação do professor.” (p.46) Apenas destacamos suas considerações sobre a importância de se reconhecer que as escolas precisam ser melhoradas, por considerarmos ser este um aspecto pouco discutido e nos interessar especialmente, em função das condições apresentadas pela escola onde realizamos a presente pesquisa. Condições que, diversas vezes, foram apontadas pelos professores entrevistados, como obstáculos às tentativas de articulação de um trabalho capaz de envolver a maior parte do corpo docente e os gestores, em discussões e ações que pudessem representar possibilidades de solução de problemas que têm marcado o cotidiano da escola e comprometem, na opinião desses professores, a aprendizagem dos alunos e suas próprias expectativas de satisfação profissional.

Baseada na leitura de escritos de José Mário Azanha, Patto (1996) também destaca a importância da autonomia pedagógica das unidades escolares, mas alerta para os obstáculos à construção de um convívio democrático no sistema de ensino ou nas unidades escolares.

Para que o objetivo formal de autodeterminação pedagógica das escolas não caia na vala comum da demagogia; para que não se reduza a estratégia de barateamento dos custos do ensino público pela atribuição aos educadores de tarefas burocráticas que não lhes cabem; para que as escolas não se transformem em Babel; para que as relações escolares não reponham o velho vinho do mandonismo em novas garrafas – para evitar tudo isso, é preciso instalar um processo sério e sustentável de assessoria às escolas. (id.; p.73-74)

Ao refletirmos sobre a apreciação desses autores a respeito da necessidade de que as escolas sejam melhoradas, tomando-a sob o enfoque da presente discussão sobre a implantação do regime de progressão continuada nas escolas estaduais de São Paulo, entendemos que, pelo menos em nossa unidade escolar, essa autonomia pedagógica a que se refere Patto (1996), não foi alcançada, como demonstram as opiniões dos professores que entrevistamos. A constatação de que medidas necessárias à implementação da proposta de progressão continuada não foram tomadas, pode ser encontrada na maioria dos estudos relacionados ao tema. Transcorridos dez anos desde a implantação do regime de progressão continuada, os professores de nossa escola, revelam traços de insatisfação com o sistema de ensino, de maneira geral, e com a escola, mais especificamente, relatando o mesmo tipo de dificuldades identificadas em pesquisas anteriores.

Assim, atentamos para o fato de que as reflexões propostas e as considerações apresentadas por várias pesquisas que se dedicaram ao tema da progressão continuada, não foram apreciadas no sentido de influenciarem o processo de implementação ou de acompanhamento da proposta de progressão continuada. Por outro lado, como já mencionamos, foi possível constatar que os

professores, apesar de discordarem, sobretudo da maneira como o regime de progressão continuada foi implantado, não foram capazes, ao longo de uma década, de organizar uma ação coletiva que lhes possibilitasse a participação, negada no processo de formulação e implantação da referida proposta. De acordo com a observação do cotidiano da E.E. “Estrela do Amanhã” e com base no exame das opiniões dos professores dessa escola, constatamos suas dificuldades em articular o trabalho em equipe dentro da própria unidade escolar, mostrando os efeitos de um discurso em que predomina a visão do professor como mero executor de inovações criadas por outros.

Deturparam tanto... Tiraram o lugar do professor, o professor ficou de “mãos atadas”, sem poder fazer nada, sem poder dar opinião. Como eu falei, as coisas vêm prontas. Não se ouvem as reais dificuldades da gente. (Prof^a Adriana)

As opiniões emitidas pelos professores, na presente pesquisa, apresentam vários pontos comuns com opiniões colhidas pelas pesquisas aqui mencionadas. Como indica a pesquisa realizada por Cunha (2007), em uma escola municipal, apesar de se observar uma mudança na postura dos docentes em relação ao regime de ciclos, até hoje o mesmo parece despertar entre estes a sensação de que foi mais uma reforma política instalada de “cima para baixo”, da qual não se apropriaram efetivamente. Mesmo considerando-se que a rede municipal tem demonstrado maior empenho em criar condições para a superação das dificuldades encontradas ao longo do processo de adoção dos ciclos. Nesse sentido, entendemos que não só a questão da formação do professor como a crise de identidade em que se encontra mergulhado, são elementos imprescindíveis para se propor discussões que nos possibilitem alcançar a compreensão dos dilemas enfrentados pelos professores no contexto educacional que compreende as últimas décadas.

Nóvoa (1996) constata a existência de duas grandes tendências na forma de encarar a crise de identidade dos professores. A primeira, baseada na introdução de modelos racionalistas de ensino, procura separar o trabalho de concepção das tarefas de realização, sendo os professores vistos como técnicos, que aplicam as idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais. Um outro componente desse mesmo processo está relacionado à intensificação do trabalho docente e à introdução de práticas administrativas de avaliação. A segunda tendência, interna à profissão, “tem procurado vias distintas de saída da crise, baseadas em projectos de afirmação da autonomia dos professores e das bases intelectuais do trabalho pedagógico.” (p.25) Assim, o referido autor nos lembra como a literatura pedagógica foi invadida, nos últimos dez anos, por obras e estudos sobre a vida dos professores, o stress e o mal-estar docente, suas carreiras e percursos profissionais, seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tais considerações são elucidativas para a reflexão que nos propomos desenvolver a partir do cotidiano da E.E. “Estrela do Amanhã”, sob o enfoque da implantação do regime de progressão continuada, sobretudo quando identificamos os problemas apontados pelos professores para lidar com a inovação proposta. A maneira como a Secretaria de Estado da Educação levou a efeito a implantação dessa proposta, sugere que os professores foram encarados como meros executores de inovações criadas por outros, a quem não se permitiu qualquer forma de participação. A inexistência de espaços de discussão que poderiam ter minimizado os efeitos dessa postura autoritária da SEE ou possibilitado uma melhor compreensão da proposta, torna-se um obstáculo quase incontornável, em função das extensas jornadas de trabalho assumidas pelos professores e da alta rotatividade do corpo docente nas escolas. Como observa Alavarse (2007), as informações analisadas em seu estudo não permitem afirmar que tenham ocorrido alterações profundas na realidade educacional como decorrência da adoção dos ciclos, pois não se estabeleceu uma contraposição curricular radical ao paradigma da seriação, como aludiam seus formuladores. O autor conclui que sua adoção em escala muito ampliada, embora não tenha levado à ruína da escola, também não possibilitou que se atingissem os patamares prognosticados há mais de uma década, mesmo em escolas de redes cujos dirigentes sustentavam que a proposta era de inclusão social e cognitiva. Viégas (2007) apresenta uma outra visão em seu estudo, ao indicar que, com a progressão continuada, há uma queda na qualidade do ensino oferecido, quando o disciplinamento dos alunos com contornos humilhantes, passar a ocupar o lugar vazio dos conteúdos escolares. Um outro aspecto, analisado por Jacomini (2008), refere-se à opinião de pais e alunos sobre os ciclos e a progressão continuada e indica que estes justificam a defesa da reprovação anual, pela crença de que ela é necessária para pressionar os alunos a estudarem. No entanto, tais justificativas, segundo a autora, não se confirmam pelas narrações que compõem as entrevistas realizadas em seu trabalho, com alunos e com pais, sugerindo existir a necessidade de vivência de experiências escolares de progressão continuada que permitam o questionamento desta crença e a introdução de conhecimentos que favoreçam a construção de outras concepções do processo educativo. As entrevistas realizadas com os professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, demonstram que estes professores reconhecem o fato de que muitos alunos acabam prosseguindo nos estudos sem que tenham sido asseguradas as condições adequadas para a aprendizagem. Indicam também que os pais não compreendem suficientemente o funcionamento do sistema de progressão continuada, apontando a necessidade da reprovação como condição para que os filhos se interessem mais pelos estudos. Portanto, as considerações apresentadas pelas pesquisas citadas acima, guardam vários pontos comuns com as condições observadas na E.E. “Estrela do Amanhã” ao longo do período de vigência do regime de progressão continuada, sugerindo que os

estudos de cunho qualitativo, em determinados aspectos, apresentam caráter menos restritivo do que normalmente se costuma afirmar.

Muitas das constatações baseadas nas opiniões dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã”, consultados através dos questionários e, alguns, posteriormente ouvidos nas entrevistas, assemelham-se, por exemplo, às afirmações apresentadas por Carraro (2002), quando conclui que os professores que entrevistou, em sua pesquisa, mostraram-se descontentes com as condições em que trabalham e acreditam que seus alunos vivem em ambientes desfavoráveis às exigências escolares. A autora também observa que não existe uma postura única em relação às mudanças implantadas, observando que alguns se opõem de forma crítica e consciente e outros por comodismo e desânimo, aspecto também evidenciado pelas opiniões dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã”.

Um aspecto muito importante é lembrado por Carraro (2002), ao analisar como o discurso educacional difunde concepções e perspectivas sob a forma de slogans ou metáforas educacionais, chegando às escolas de forma sintética e simplificada, por vezes, fruto de uma interpretação leviana. Para a autora, esta situação serve para confundir e desorientar, ainda mais, o trabalho dos professores. Prosseguindo em sua análise, Carraro se concentra mais especificamente sobre o construtivismo e os parâmetros curriculares nacionais – PCNs. No entanto, consideramos que o entendimento produzido por seu estudo, pode ser extensivo ao discurso que divulgou a progressão continuada, pois como foi identificado por várias pesquisas, a visão dos professores sobre o assunto foi considerada superficial, deixando-os despreparados para trabalhar com a proposta. Assim, Carraro observa que a falta de controle da situação de ensino, gerada com a adoção dos ciclos, comentada com frequência pelos professores, não deve ser entendida como simples resistência à mudança e conservadorismo.

Se as inovações estão fundamentadas em ideários pedagógicos, Carraro (2002) considera que seja de extrema importância que os professores sejam preparados adequadamente para elas, de maneira a se evitar a deturpação de idéias que originalmente poderiam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Este é um aspecto lembrado por Nóvoa (1996), ao se referir à forma como as modas costumam invadir o terreno educativo, em razão da impressionante circulação de idéias e da velocidade quase delirante das inovações tecnológicas.

Como vemos, existe uma profusão de idéias, veiculadas através de discursos que produzem uma interpretação duvidosa e simplificada dos ideários pedagógicos, gerando, entre os professores, uma forma de apropriação questionável, que poderá produzir efeitos expressivos sobre seu

pensamento e sobre sua ação. Nesse sentido, lembramos a análise de Almeida (1986), apresentada no capítulo quatro, que demonstra os efeitos da conjugação desses fatores.

As diferentes concepções educacionais que predominaram no Brasil, ao longo do século passado, assim como as diferentes maneiras de encarar o papel da escola nos diferentes contextos históricos, foram provocando mudanças, mas também foram criando algumas permanências que influenciam de forma significativa o comportamento profissional dos professores. O entusiasmo que acompanha o surgimento de novas idéias faz com que sejam defendidas com vigor e se apoiem numa crítica explícita e, por vezes, exagerada ao que consideram ultrapassado. Em função das dificuldades enfrentadas pelos professores para se apropriarem de forma adequada do conhecimento produzido no campo educacional agravadas pelas reconhecidas lacunas existentes em sua formação inicial, se torna compreensível a superficialidade dos conhecimentos adquiridos pelos mesmos. Saviani (1986), em seus estudos, busca contribuir para que se alcance uma compreensão mais sistemática e crítica das diferentes teorias da educação, mostrando como estas vão sendo formuladas dentro de um contexto histórico definido e que, por sua vez, vão definindo novos contextos. Não cabe dentro dos propósitos desse trabalho a abrangência da análise desenvolvida pelo referido autor, mas algumas de suas observações são significativas para compreendermos a convivência de elementos característicos de diversas teorias da educação, que entendemos estarem presentes no cotidiano da escola e podem se constituir em objetos de discussão sobre o processo identitário dos professores. Como observa Saviani:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (id.; p.16-17)

Observamos como as falas dos professores entrevistados revelam que buscam elementos para sustentarem sua ação profissional na pedagogia tradicional, ao reivindicarem o reconhecimento da importância de sua atuação para a formação dos alunos. Por outro lado, esses professores reconhecem que as mudanças são necessárias, que o aluno precisa ser valorizado, que suas condições sócio-econômicas podem influir em suas condições de aprendizagem e que a reprovação pode prejudicar sua auto-estima. Eles também encaram como necessárias, as contribuições oferecidas por especialistas de áreas relacionadas à educação, buscando agregá-las ao seu repertório para que possam atualizar seus conhecimentos e melhorar sua atuação. Assim, constatamos que buscam

alcançar um equilíbrio entre estas diferentes orientações, na tentativa de definir um sentido para seu trabalho, que lhe permitam lidar com as dificuldades que marcam seu cotidiano, tarefa que tem se mostrado de difícil realização, inclusive em função dos limites representados pela rigidez das formas de organização da escola. Mergulhados em sua absorvente tarefa cotidiana, os professores apresentam dificuldades em desenvolver uma visão mais ampla do trabalho escolar que poderiam auxiliá-lo a repensar suas funções frente aos desafios que se colocam à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de reflexões acerca das condições em que professores de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, já caracterizada nesta pesquisa, vêm desenvolvendo suas atividades, identificamos os importantes reflexos que a implantação do regime de progressão continuada, em 1998, tem produzido sobre o cotidiano desses professores, sobretudo, em função das limitações encontradas pelos docentes para trabalharem de acordo com as exigências representadas pela introdução de inovações de grande porte, como foi o caso da progressão continuada. Buscamos acompanhar a trajetória das idéias e ações desenvolvidas no campo educacional, que precederam a proposta de progressão continuada, em função da necessidade de ampliar o entendimento sobre os objetivos dessa forma de organização do currículo escolar, que não prevê a retenção dos alunos dentro dos ciclos propostos (Ciclo I – 1ª a 4ª série; Ciclo II – 5ª a 8ª série). Desta forma, observamos que no Estado de São Paulo, datam do início do século passado, as discussões e ações que tinham como objetivo garantir a universalização do acesso ao ensino. No entanto, as tentativas de conjugar a garantia do acesso com as condições de permanência numa escola capaz de oferecer educação de qualidade constituíram-se em desafios com que se debatem, até os dias de hoje, diversas gestões governamentais. Segundo alguns estudiosos, essas políticas de expansão foram recebidas com resistência por grande parcela dos professores que não procuravam se ajustar à nova realidade da clientela, passando-se, então, à insistência em atribuir ao conservadorismo dos professores, os problemas ocasionados pelas reformas. Ora, já naquela época, tal explicação, além de demasiadamente simplista, criava um antagonismo com os professores, desqualificando qualquer crítica ao remetê-la ao simples conservadorismo. A adoção dos ciclos e do sistema de progressão continuada configurou-se como uma possibilidade de mudança capaz de responder a esses desafios e, ao mesmo tempo, superar o problema da repetência que, pelo menos no Estado de São Paulo, apresentava-se como um dos grandes problemas da educação. Em relação à progressão continuada, pode-se perceber que, tanto nos meios políticos, como nos meios acadêmicos, às críticas aos

professores foram reavivadas. Não cabendo nos propósitos desse trabalho discutir e analisar a natureza da resistência dos professores em outros momentos, marcados pela introdução de reformas no sistema educacional de São Paulo, buscamos avaliar as opiniões dos professores da E.E. “Estrela do Amanhã” sobre o regime de progressão continuada. Num primeiro momento, o exame das opiniões dos professores ouvidos nessa pesquisa, revela que o conhecimento sobre a proposta é limitado e superficial e indica que, o aspecto mais significativo da proposta de progressão continuada, para esses professores, seria a regularização do fluxo de alunos e a conseqüente economia de recursos. Ao constataremos que tal aspecto da reforma é o mais difundido pelos meios de comunicação social, observamos que os aspectos pedagógicos da reforma são menos conhecidos, não só pelos professores, como para o público em geral. Um outro aspecto salientado em suas opiniões foi o autoritarismo que marcou a implantação do regime de progressão continuada.

Como apontado por diversas pesquisas que serviram de embasamento para as discussões aqui propostas, esta foi uma medida marcada pela falta de participação dos professores, que a entenderam como uma imposição da Secretaria de Estado da Educação. A partir das considerações produzidas por essas pesquisas, procuramos ampliar a compreensão a respeito das opiniões dos professores sobre a progressão continuada, observando que além do fato da mesma ter sido recebida como uma imposição, a compreensão de seus pressupostos teóricos, principalmente dos seus pressupostos pedagógicos, não foi propiciada pelas poucas iniciativas da Secretaria de Estado da Educação, adotadas nesse sentido, o que, em parte, explicaria o conhecimento restrito que os professores têm sobre a proposta. Ampliando a maneira de abordar a questão, as pesquisas, textos e artigos relacionados ao tema, citados nesse trabalho, apresentam discussões que tratam do autoritarismo que marcou o discurso oficial e da inexistência de espaços que permitissem a participação dos professores na formulação e implementação da proposta. Estes estudos e reflexões também apontam a inexistência de condições de trabalho para os professores e permanência para os alunos que pudessem garantir a melhoria da qualidade do ensino dentro dos parâmetros propostos por esta reforma e apresentam, ainda, um conjunto de problemas relacionados ao desinteresse e indisciplina dos alunos, apontados pelos professores como decorrência da implantação da progressão continuada que, muitas vezes, em função da conjugação dos fatores mencionados acaba se transformando em promoção automática.

É importante observar que entre os estudos que serviram de referência para as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, embora alguns indiquem a existência de alguns traços de preconceito da parte dos professores em relação às condições sócio-econômicas dos alunos que estudam na escola pública reforçados pelo próprio preconceito institucional disseminado pelo discurso oficial

contra esses alunos, não se observa qualquer referência ao fato de que os professores não comungariam do ideário de educação democrática e função social da escola. Assim, podemos considerar que o apego dos professores às práticas, concepções e fundamentos do trabalho pedagógico que já conhecem, não se explicaria pela simples resistência desses professores à mudança, mas estaria relacionado a dificuldades de outra ordem. O fato de que a implantação do regime de progressão continuada não foi capaz de produzir alterações significativas sobre a prática pedagógica, em função dos diversos problemas apontados pelas pesquisas relacionadas ao tema, em nossa opinião, contribuiu para agravar a desorientação dos professores diante das exigências de novos conhecimentos pedagógicos, principalmente, se lembrarmos como o terreno educativo é particularmente sensível ao efeito da moda. Em pedagogia, como observa Nóvoa (1996), a moda significa quase sempre:

... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma! Ora, neste mundo marcado pela velocidade das comunicações e da disseminação das idéias, neste mundo invadido por uma inflação tecnológica sem precedentes, é preciso que os professores aprendam a cultivar um cepticismo saudável, um cepticismo que não é feito de descrença ou desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal. (id.:p.27)

As observações que realizamos ao longo dos anos de experiência profissional e as reflexões desenvolvidas a partir das poucas oportunidades em que os professores participam de discussões em que podem expressar suas opiniões, nos sugerem que as limitadas alterações verificadas na prática dos professores, com a implantação do regime de progressão continuada, não decorreriam dessa “vigilância crítica” a que se refere Nóvoa, mas antes seriam resultado de uma insegurança gerada pela precariedade de sua formação que, inclusive, os impediu de organizarem uma ação coletiva fundamentada em sólidos conhecimentos pedagógicos, capaz de exercer influência sobre os rumos desta proposta. Por outro lado, o exame das entrevistas realizadas nesta pesquisa, sugere que muitos professores procuram manter uma certa coerência em seu trabalho, conservando princípios que não estariam restritos ao sentido profissional de sua formação, mas estariam relacionados aos aspectos mais subjetivos de sua atuação como professor. No entanto, é importante observar que os cinco professores entrevistados relatam que sua escolarização se deu na escola pública e consideram que esta lhes ofereceu uma formação de boa qualidade. Alguns deles se referem à existência de professores, que de alguma forma, tiveram influência sobre sua formação ou modo de agir. Por sua vez, esses professores conservam um compromisso claro com a aprendizagem e a formação de seus próprios alunos, não se negando a admitir inovações em sua prática, mas sem deixar de refletir sobre os elementos que limitam sua ação e comprometem a aprendizagem, dentro e fora da escola.

Os elementos identificados na E.E. “Estrela do Amanhã” sugerem que os professores reconhecem a necessidade de atualizar e ampliar, constantemente, seus conhecimentos. Nesse sentido, por serem especialistas, esses professores apresentam uma tendência a dedicarem-se mais aos conteúdos específicos de sua disciplina, embora considerem a importância dos conhecimentos pedagógicos para o trabalho docente. Ao que nos parece, essa tendência pode ser interpretada como uma maior facilidade dos professores em buscarem informações em uma área em que se sentem mais seguros em transitar, ou como influência dos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação que, geralmente, reúnem os professores por disciplina.

Na verdade, algumas sugestões de nossas entrevistas apontam para uma questão que ultrapassa a idéia iluminista de que a questão da incompreensão da reforma consiste em mera desinformação dos professores, causada pelas deficiências de sua formação. Dez anos se passaram, e os professores continuam a não entender o sentido dessa reforma. Qual a formação inicial que propiciaria a compreensão de uma proposta que se manteve inacessível para a maioria dos professores durante dez anos? Que pressupostos teóricos seriam esses que permaneceram invisíveis para professores que estão imersos na prática cotidiana em suas salas de aula? Que condições de trabalho seriam essas que fizeram com que uma reforma permanecesse incompreensível diante de uma rede que apresenta situações tão diversas? Porque novas ações e intervenções são imaginadas pela Secretarias de Estado da Educação sem que uma crítica verdadeiramente séria da proposta anterior tenha sido feita, quer pela Universidade, quer pelas próprias Secretarias? O que levou a Secretaria da Educação a não empreender uma ação efetiva de esclarecimento dos professores em relação a uma reforma que ela considera básica?

Talvez a razão profunda do silêncio da Secretaria de Estado da Educação e da perplexidade dos professores esteja em outra parte. Como sugere o sociólogo Jean-Louis Derouet (2002), no artigo intitulado “A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica”, talvez, subjacente à proposta de progressão continuada esteja contido um pressuposto da escola enquanto direito universal, que deve ser mantido a todo o custo, independentemente do desempenho do aluno. A concepção da seriação seria aquela que cumpriria outro objetivo também fundamental da escola, qual seja, designar as diferenças de ocupação futura dos postos de trabalho segundo uma concepção meritocrática, que necessariamente é seletiva. As passagens de nível, série, ano cumpririam essa função diferenciadora e seletiva. Se ela se apresenta como aparentemente anti-democrática, é ela quem sustenta e justifica o esforço das famílias na escolarização dos seus filhos – todos querem que seus filhos estudem para que tenham uma vida melhor, isto é, que ocupem uma posição no mercado de trabalho melhor do

que a que teriam sem a escola. Ora, essas posições no mercado de trabalho são poucas e, assim se são poucas, a escola deve selecionar. Se a escola promove todo o mundo, esse objetivo se esvazia. Se ela a cumpre, necessariamente a escola se torna seletiva. Se essa seletividade é tida como anti-democrática e se a escola pública renuncia a selecionar, outros mecanismos se incumbem da seleção social – e a origem social do aluno volta a ser, como na época colonial, como no Império, como na República Velha, como no Regime Militar, como até nossos dias, o grande selecionador social.

Por outro lado, também é válido o argumento de que o ensino público, como direito, não pode ser reservado a poucos – a escola deve acolher a todos os seus alunos, independentemente de seu desempenho. Devemos lembrar que o questionamento do caráter democrático da escola não aparece nos depoimentos dos professores ouvidos nas pesquisas sobre progressão continuada mencionadas neste trabalho, sugerindo que esses professores não se mostram contrários a essa idéia. No entanto, dizer que o professor é inteiramente responsável pelo desempenho dos seus alunos, afirmar essa onipotência é desconhecer as condições em que vive o aluno, é desconhecer que está inserido numa história de opressão e desigualdades que atravessa séculos e que não pode ser transformada por decreto, é desconhecer que o aluno, sendo um sujeito, pode sim, e o faz, por várias razões, recusar-se a aprender, qualquer que seja seu professor.

Não se pode pedir ao professor onipotência, por mais alta que seja a qualidade de sua formação inicial. Não se pode também esperar que os programas de formação continuada, dados os seus limites, venham a proporcionar condições para a superação dos problemas que atravessam o cotidiano de professores e alunos.

Segundo Jean-Louis Derouet (2002), os professores se vêem diante de dois princípios de justiça igualmente válidos, mas incompatíveis – o critério da justiça e o critério da equanimidade. Se escolhem ensinar e promover seus alunos, devem ensinar para os melhores, e são os piores alunos que ficam descuidados. Se escolhem ensinar e acolher a todos os alunos, o ensino dos melhores alunos, aqueles que teriam chance de entrada na Universidade e de promoção social graças ao seu desempenho escolar é que fica descuidado. Acolher esses dois princípios equivaleria a resolver a quadratura do círculo – coloca-se os professores diante de um problema insolúvel, e depois se considera o professor culpado seja qual for o princípio que venha a escolher. Não é de espantar que os professores se infantilizem e se auto-desqualificando, procurem devolver a responsabilidade para a Secretaria de Estado da Educação.

Na E.E. “Estrela do Amanhã”, nos foi possível observar, ao longo dos anos, como a postura dos professores foi sendo afetada pelas tentativas frustradas de enfrentarem esse dilema, sobretudo após a implantação do regime de progressão continuada. Além disso, os entraves burocráticos, as inconsistências de que se revestem as políticas impostas pelas autoridades governamentais e as condições sócio-econômicas que refletem de maneira significativa no âmbito educacional, têm levado os professores a assumirem, progressivamente, uma posição defensiva diante das inúmeras críticas direcionadas à sua atuação profissional. Nesse sentido, entendemos que a principal contribuição representada por este trabalho seja a de apontar a desorientação produzida pela adoção de medidas que não buscaram se assentar sobre as experiências dos professores, desqualificando-as, ao mesmo tempo em que foram difundidas, através do discurso educacional, concepções e perspectivas que chegaram às escolas de forma sintética e simplificada que em nada colaboraram no preparo desses professores para um trabalho legítimo e responsável, a partir das inúmeras possibilidades de inovações propostas pelos estudos que se desenvolvem no campo educacional e que poderiam permitir o desenvolvimento profissional, assim como o desenvolvimento da própria instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries:** a democratização do ensino em questão. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2007.

ALLAIN, Luciana R. **Ser professor:** o papel dos dilemas na construção da identidade profissional. São Paulo : Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O Desenvolvimento de Competência e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. In: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina.** São Paulo : Summus, 1986.

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ALONSO, Myrtes. Formar Professores para uma Nova Escola. In: QUELUZ, Gracinda (orient.); ALONSO, Myrtes (org). **O Trabalho Docente:** Teoria & Prática. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 9-18.

AMORIM, Marília. A Escola e o Terceiro Excluído. **Revista de Psicologia e Psicanálise.** Instituto de Psicologia da UERJ, Rio de Janeiro, n.1, 1989, Editora Primavera. p.81-96.

ALTENFELDER, Ana Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica.** v. 13, n. 10. São Paulo, 2005. p.0-0. ISSN 1415-6954.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP : Papirus, 1995.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro.** São Paulo : Editora Perspectiva, 1978. p.221-247.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos.** São Paulo : Editora Nacional, 1987.

_____. **Educação:** temas polêmicos. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

_____. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, Raquel Volpato et. al. **Formação de Professores.** São Paulo : Editora UNESP, 1996. p.45-54.

_____. **A formação do professor e outros escritos.** São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2006.

BARBOSA, Raquel L. Leite. Congressos estaduais paulistas sobre a formação de educadores: trajetória e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo : Editora UNESP, 2004. p.9-19.

BARRETTO, Elba S. de Sá. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. In: **SÃO PAULO** (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem; Fórum de Debates. São Paulo – FDE, 2002.

BARRETTO, Elba S. de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre : Artmed, 2004.

BARRETTO, Elba S. de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35. n. 126, set./dez.2005. p. 659-688.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo : Editora UNESP, 2004. p.49-60.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo : Escrituras Editora, 2003.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista *Nova Escola*. In **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. p. 300-307.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera (Org.) – **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000. p.61-78.

CARRARO, Patrícia Rossi. **Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB**. Dissertação de Mestrado, Ribeirão Preto. (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP), 2002.

CARVAJAL, Guillermo. **Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência**. – 3. ed. – São Paulo : Cortez, 2003.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2004. p. 85-105.

CORTESE, Beatriz Pedro. Vergonha e Práticas Avaliativas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 17, n. 34, mai./ago. 2006. p. 95-128.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? In **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2007.

DE LA TAILLE, Yves. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo : Editora Ática, 2003.

DELORS, Jacques et. al. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo : Cortez, Brasília, DF : MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v.6, n. 19, p.159-190, abr./jun. 1998.

_____. **Avaliação:** Para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo : Editora Criarp, 2006.

_____. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação.** Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 21, Set./Out./Nov./Dez., 2002, p. 5-16.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações sociais do ser professor.** Campinas, SP : Editora Alínea, 2006.

DURÃES, Sarah J.A. Acerca do valor de ser professor(a). In: **Revista Brasileira de História da Educação.** São Paulo, n. 14, maio/ago. 2007. p.147-176.

ESPOSITO, Y.L.; DAVIS, Cláudia; NUNES, M.M.R. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. In **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 13, Jan./Fev./Mar./Abril, 2000. p. 25-53.

FERNANDES, Claudia; FRANCO, Creso. Séries ou Ciclos: O Que Acontece Quando os Professores Escolhem? In FRANCO, Creso. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre : Artmed Editora, 2001. p.55-68.

FERNANDES, Claudia de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. In: **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

_____. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre : Artmed, 2004.

FRANCO, Creso (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso.** – 3. ed. – São Paulo : Martins Fontes, 1991.

FREITAS, L.C. **Cultura e currículo:** uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo. São Paulo. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Programa História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1988.

FUSARI, J.C. et al. As reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. In: **Revista de Educação**, n. 13 (“Progressão Continuada ou Promoção Automática?”), APEOESP, abril de 2001a. p. 4-14.

_____. As reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores. In: **Revista de Educação**, n. 13 (“Progressão Continuada ou Promoção Automática?”), APEOESP, abril de 2001b. p. 15-29.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. – 13. ed. – São Paulo : Cortez, 2003.

GATHER THURLER, Mônica. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

_____. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

GATTI, B.A.; ESPOSITO, Y.L.; SILVA, T.R.N. **Características de Professores(as) de 1º Grau no Brasil: Perfil e Expectativas**.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. – Campinas, SP : Autores Associados, 1997.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília : Plano Editora, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo : Cortez, 2006.

GOMES, Cândido Alberto. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

_____. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro: v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 213/214, maio/dez./ 2005. p. 21-37.

GUTIERRA, Beatriz. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre possível**. São Paulo : Avercamp, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro : DP&A, 2006.

HORTA, Patrícia R.T. **Identidades em jogo:** duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores.** Porto : Porto Editora, 1992. p. 31-46.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo : Cortez, 2006.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos:** um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2008.

JEFFREY, Débora Cristina. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada:** dilemas e possibilidades. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2006.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? In: **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v.14, n.51, abr./jun. 2006. p.139-172.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola.** Lisboa : Educa, 2000. p. 69-84.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. In **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 3, p. 15-34, jul. 1959.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. - 5. ed. – São Paulo : Cortez, 2001.

LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. (orgs). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo : Cortez, 2002. p. 13-53.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (org). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre : Artmed Editora, 2001. p.29-33.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção em educação.** Porto Alegre : Artmed Editora, 2001. p. 35-54.

MARTINS, Antonio Norberto. **Perfil Sócio-Cultural dos Professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo da Cidade de São Paulo.** Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2004.

MATE, Cecília H. Reformas de ensino e problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo : Editora UNESP, 2004. p.573-578.

MORAIS, Régis de (org). **A sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP : Papirus, 1991.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2000.

MRECH, Leny M. Mas, afinal o que é educar? In: **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo : Editora Avercamp, 2005.

NASCIMENTO, Gilberto. O fracasso de todos nós. In: **Educação**, São Paulo, v. 27, n. 231. p.36-44.

NEUBAUER, R. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? In: **Acesso Revista de Educação e Informática**, n. 14, São Paulo, SEE-SP, dez. 2000.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de professores**. Porto : Porto Editora, 1992. p. 11-30.

_____. Relação Escola-Sociedade: “Novas Respostas para um Velho Problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et. al. **Formação de Professores**. São Paulo : Editora UNESP. 1996. P.17-36.

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

PATTO, Maria Helena Souza. Uma incursão nos bastidores: o mundo da sala de aula. In: **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo : T.A. Queiroz, 1996. p. 222-268.

_____. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo : Editora UNESP, 2004. p. 61-78.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, Miriam (org) **USP fala sobre educação**. São Paulo : FEUSP, 2000. p. 23-33.

PEREIRA, Luís. Promoção automática na escola primária. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

PEREIRA, Marcelo R. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, Leny M. (org). **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo : Editora Avercamp, 2005. p. 93-116.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre : Art Méd Editora, 1999. p.145-167.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Profissionalização do professor e o desenvolvimento dos ciclos de aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, nov. 1999. p. 7-26.

_____. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

_____. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre : Artmed Editora, 2004.

PIMENTA, Selma G. Mesa redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo : Editora UNESP, 2004. p. 79-87.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo : Cortez, 2005.

POLI, Francisco Antônio. Progressão continuada na LDB. In: **Gestão em Rede**, n. 7, maio 1998. p. 16-17.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade.- 4. ed. - São Paulo : Cortez, 2003.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. **Progressão continuada:** um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2006.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola:** o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os motivos do currículo integrado. In: **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-94.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 9/97 e Indicação CEE n 8/97 de 5 de agosto de 1997.** Institui a progressão continuada.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. **A escola de cara nova:** sala-ambiente. São Paulo : SE/CENP, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Escola de Cara Nova – Planejamento 98.** As mudanças da educação e a construção da proposta pedagógica da escola. Janeiro de 1998.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem.** Fórum de debates disponível em vídeo e textos de apoio e subsídios. Junho/2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. – 31. ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. – 7. ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2000.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2000. p. 102-115.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo : Moderna, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo : FTD, 1994.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro : Paz e Terra,, 1993.

SOUSA, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, nov. 1999. p. 81-89

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de; STEINVASCHER, Andréa; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Progressão continuada: re-significando a avaliação escolar. In: **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 19, n. 58, dez.2001. p. 10-14.

SOUZA, Maria Cecília C.C. À sombra do fracasso escolar. In: **Estilos da Clínica**, ano 3, número 5. 2º semestre de 1998, p. 63-83.

_____. Os professores escutaram a psicanálise – mas quais foram os efeitos? In: MRECH, Leny M. (org). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo : Editora Avercamp, 2005. p. 129-141.

STEINVASCHER, Andréa. **A implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, Jan./Fev./Mar./Abril, 2000. p. 5-24.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP : Papirus, 1995.

VIANNA, Cláudia. Organização docente paulista: Crise, identidade coletiva e relações de gênero. In **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, Jan./Fev./Mar./Abr., 2000. p. 54-72.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

_____. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar**. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

A N E X O S

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS

Professor 01 – Sexo Feminino – 19 anos de Magistério – Disciplina: Inglês

Professor 02 – Sexo Feminino – 15 anos de Magistério – Disciplina: Artes

Professor 03 – Sexo Feminino – 18 anos de Magistério – Disciplina: Artes

Professor 04 – Sexo Feminino – 20 anos de Magistério – Disciplina: Física

Professor 05 – Sexo Masculino – 25 anos de Magistério – Disciplina História

Professor 06 – Sexo Masculino – 15 anos de Magistério – Disciplina: Matemática

Professor 07 – Sexo Masculino – 25 anos de Magistério – Disciplina: Matemática

Professor 08 – Sexo Masculino – 12 anos de Magistério – Disciplina: Matemática

Professor 09 – Sexo Masculino – 02 anos de Magistério – Disciplina: Filosofia

Professor 10 – Sexo Feminino – 14 anos de Magistério – Disciplina: Português

Professor 11 – Sexo Feminino – 04 anos de Magistério – Disciplina: História

Professor 12 – Sexo Feminino – 01 ano de Magistério – Disciplina: Português

Professor 13 – Sexo Masculino – 01 ano de Magistério – Disciplina: Matemática

Professor 14 – Sexo Feminino – 03 anos de Magistério – Disciplina: Matemática

Professor 15 – Sexo Feminino – 09 anos de Magistério – Disciplina: Biologia

Professor 16 – Sexo Masculino – 10 anos de Magistério – Disciplina: Matemática

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS**01- Como você entende o regime de progressão continuada, implantado pela Secretaria de Educação em 15/01/1998, através da Resolução 4/98?**

Prof.01 – O regime de progressão continuada foi a criação dos ciclos com a implantação da recuperação paralela.	Prof.09 – Este regime leva em consideração a progressão do aluno no percurso caminhado. Sendo assim, a repetição das séries não poderão mais acontecer.
Prof.02 – Hoje, um desastre! Pois a idéia de progressão continuada não se concretizou, desvirtuando-se. Acabou por ser transformada em promoção automática.	Prof.10 – Um assunto novo e interessante, se as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem fossem capacitadas e preparadas.
Prof.03 – A progressão continuada faz com que o aluno avance para as séries seguintes com acompanhamento paralelo para sanar suas dificuldades.	Prof.11 – Como uma tentativa (errada) de combater a evasão escolar.
Prof.04 – Eu acredito que a progressão continuada teve uma interpretação errada, foi implantada sem uma carga de informações e instruções importantes para o sucesso do projeto.	Prof.12 – Entendo que o aluno não pode ser reprovado, não importando o rendimento, participação e interesse.
Prof.05 – A idéia é boa mas para uma sociedade cujo país entenda a educação como um fim necessário à formação integral de seus filhos e portanto atuam de forma consciente frente ao modelo inibindo as distorções que ocorrem no Brasil.	Prof.13 – Progressão automática, passar sem saber nada.
Prof.06 – Uma maneira de mascarar a educação e mostrar altos índices de aprovação.	Prof.14 – Funcionaria se caminhasse junto ao tradicional.
Prof.07 – Somente poderia valer plenamente se a educação alcançasse patamar mínimo para mudança de estágio educacional.	Prof.15 – Entendo que deveria ser um aprendizado contínuo acompanhando o rendimento de cada aluno.
Prof.08 – Entendo como aprovação automática.	Prof.16 – Os alunos precisam compreender aquilo que aprendem e a resolução não garante esse parâmetro a menos que haja mudanças na resolução.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS**02 – Em sua opinião, qual o principal objetivo do regime de progressão continuada?**

Prof.01 – Reduzir a defasagem idade/série dos alunos para redução de gastos.	Prof.09 – Na teoria o objetivo é avaliar o aluno pela sua evolução no processo. Mas, na prática o objetivo figura a aprovação automática, visto que o professor sofre pressão para aprovar todos os alunos.
Prof.02 – Apesar do embasamento teórico-pedagógico consistente, o fato da não viabilização do projeto, demonstrou o seu real objetivo. Racionalizar os custos com a educação corrigindo o fluxo.	Prof.10 – Uma adequação da faixa etária do aluno à série para mostrar resultados ao sistema político.
Prof.03 – Diminuir a retenção e a evasão dos alunos, uma vez que os alunos reprovados se sentem desestimulados em continuar os estudos.	Prof.11 – Um paliativo que não pode competir com o processo histórico; a crescente diminuição de discentes é inevitável; a progressão continuada foi “útil” a curto prazo.
Prof.04 – Na minha opinião, o objetivo era reduzir o índice de reprovação, e manter qualidade.	Prof.12 – Acabar com a educação.
Prof.05 – Diminuir as estatísticas de retenção escolar e conseqüentemente poupar recursos referente à retenção.	Prof.13 – Que o aluno aprenda a seu tempo, mas o seu tempo não chega nunca, sai sem saber nada.
Prof.06 – Político.	Prof.14 – Não ter muitos alunos retidos e ter um número maior de cidadãos com diploma e formar cidadãos.
Prof.07 – Meramente político, é um investimento que tem que apresentar retorno, independente da realidade social.	Prof.15 – Deveria ser onde o aluno aprendesse os conteúdos das diversas séries e não passasse por elas sem aprender, mais isso não acontece na realidade.
Prof.08 – Estatísticos, gerar à população e a órgãos internacionais números que impressionem positivamente, que sejam relevantes ao público.	Prof.16 – Na minha opinião é baixar o índice de reprovações.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS

03- Considera adequada a forma como a S.E. (Secretaria da Educação) implantou este regime na rede? Por quê?

Prof.01 – A implantação foi falha porque não houve uma adequação prévia já que ambas a avaliação contínua e a recuperação paralela exigem um número reduzido de alunos por sala, uma boa estrutura escolar que possibilitassem a utilização de materiais diferenciados. Outro fator inadequado é que a SE não priorizou uma discussão prévia com os professores antes da implantação.	Prof.09 – Não. A conjuntura não é propícia a um regime como esse. Um exemplo: as salas são superlotadas e a atenção individualizada que se deve dispensar ao aluno fica deficitária.
Prof.02 – Não, o regime foi imposto, não discutido, não houve formação docente. Preparo para as mudanças. Internalização das propostas e mudança nas condutas.	Prof.10 – Não, pois mostrou resultado (dado) político. Na prática, não foi positivo.
Prof.03 – Não, porque os alunos precisam de um acompanhamento quase individualizado. O número de alunos, a jornada exacerbada são fatores que atrapalham esta progressão continuada no Brasil.	Prof.11 – De forma alguma. A progressão continuada fez da escola pública uma tragédia que criou e cria gerações de jovens que muitas vezes não têm mais como sair da ignorância e da alienação.
Prof.04 – Não considero adequada a forma como foi implantada, faltou preparo e esclarecimentos extremamente necessários para uma adaptação correta.	Prof.12 – Não, porque os alunos não tem a responsabilidade de estudar, eles sabem que fazendo ou não eles irão ser promovidos; acredito que nesta faixa etária os alunos não têm a consciência que o estudo é importante.
Prof.05 – Não, devido faltar esclarecimentos gerais em relação ao encaminhamento do modelo pedagógico implantado e a forma ambígua conceitual do modelo (a distorção dos educandos na gerência de seus processo formativos) imaturidade psicoeducacional.	Prof.13 – Não, porque há uma certa acomodação por parte dos alunos através deste regime, sendo que a sua retenção é praticamente nula.
Prof.06 – Não, ele foi implantado ou colocado sem opiniões.	Prof.14 – Não, acredito que o regime seja muito importante mas se for trabalhado junto com o tradicional e outros meios desde que o objetivo seja o saber em todas áreas de conhecimento.
Prof.07 – Considero inadequada, haja vista, as diversificações sociais.	Prof.15 – Considero totalmente inadequada, pois não houve uma preparação para isso, simplesmente foi imposta e jogada e sem condições de ser implantada.
Prof.08 – Não, pois foi jogado de “um dia para o outro” dentro da escola sem dar subsídios aos docentes, discentes e equipe gestora.	Prof.16 – Não, acho que os professores deveriam participar mais.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS**04– Poderia citar procedimentos específicos da S.E., da D.E. ou da unidade escolar, realizados no sentido de colocar em prática este regime e que realmente tenha contribuído para tal?**

Prof.01 – Execução de projetos e atividades interdisciplinares.	Prof.09 – A pressão nos conselhos de escola para a aprovação dos alunos. É pura técnica. Os ideais legítimos do regime são sufocados pelas incompatibilidades técnicas, burocráticas.
Prof.02 – A S.E. determinou o regime, a D.E. divulgou o documento e as U.E.s fizeram as suas interpretações, por vezes equivocadas e incoerentes.	Prof.10 – Algumas tentativas de capacitação, mas que mesmo os professores que aplicavam o curso estavam despreparados.
Prof.03 – Não, em algumas existe o regime da progressão parcial, mas isso não é cumprido.	Prof.11 – Ausências compensadas.
Prof.04 – Os cursos de capacitação.	Prof.12 – Palestras de conscientização.
Prof.05 – A pressão exercida pela S.E., da D.E. e U.E. frente à aprovação incondicional, a perda da responsabilidade da família em relação à formação do educando, a contribuição e pressões distorcidas na interpretação do Estatuto: ECA e a ausência de mecanismos para corrigir as distorções ocorridas no modelo (ausência da responsabilidade, importância, etc. de estudar e cuidar da formação – recaídas desta feita nos ombros do professor).	Prof.13 – Não conheço nenhum procedimento.
Prof.06 – Simplesmente cobrança sem objetivo algum.	Prof.14 – Colocar em prática tivemos várias situações, porém nenhuma contribuiu.
Prof.07 – Não conheço em nenhuma escola que trabalhei.	Prof.15 – São elaborados projetos de saúde, de leitura, experiências matemáticas, jogos, fanfarra, espanhol, música, informática com assuntos diversos, mas mesmo assim é difícil atingir a realidade do nosso aluno.
Prof.08 – Não posso, não houve.	Prof.16 – É importante conhecer as principais causas do fracasso do ensino tradicional. Exemplo, tudo vê, no final da 8ª série, tanto considerado fácil como difícil.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS**05 - A implantação deste regime teria gerado mudanças gerais que você considera significativas?**

Prof.01 – As classes tornaram-se muito heterogêneas com alunos em ritmos de aprendizagem e dificuldades diversas e significativas o que dificultou muito as atividades do professor com salas com número excessivo de alunos.	Prof.09 – Sim, uma massa de alunos semi-analfabetos, fruto de um regime que não sabe recompensar o mérito pessoal do aluno.
Prof.02 – Sim, sou a favor do ciclo desde que implantado em sua totalidade.	Prof.10 – Sim. Se todo o processo fosse reformulado. Se professores não mudassem de escola com tanta frequência e Diretores também.
Prof.03 – Não provocou mudanças positivas, colocou em choque a proposta antiga com a atual.	Prof.11 – Acredito que não.
Prof.04 – Aconteceram mudanças boas para as instituições, que tiveram uma boa interpretação e informações sobre o assunto, mas péssimas mudanças em interpretações contrárias.	Prof.12 – Sim, o colapso da educação.
Prof.05 – Sim.	Prof.13 – As mudanças seriam somente negativas.
Prof.06 – O alto desinteresse do aluno.	Prof.14 – Se os alunos valorizassem esse regime, poderia ser muito bom para eles, o problema é que como sabem que vão passar para o próximo ano não estudam.
Prof.07 - Sim, para pior, pois o aluno é classificado sem saber.	Prof.15 – A implantação deste regime na minha opinião só gerou desinteresse por parte dos alunos e isso eu considero significativas para pior.
Prof.08 – Houve mudanças. Descompromisso dos educandos e de alguns educadores com a disciplina ...	Prof.16 – A implantação deste regime tem formas diversificadas de avaliações, a partir de trabalhos em grupos, pesquisas e outras atividades.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS**06– Que mudanças o regime de progressão continuada produziu em sua forma cotidiana de trabalhar?**

Prof.01 – Durante as aulas uma observação mais atenta passou a fazer parte das avaliações levando em consideração os limites e dificuldades individuais de cada aluno. Os trabalhos em grupo e a interdisciplinaridade tornaram-se mais constantes.	Prof.09 – O professor vê-se obrigado a “afrouxar as rédeas” no processo avaliativo. Isso decorre do fato de que não compete mais a ele aprovar ou reprovar, mas ao sistema.
Prof.02 – Como o regime passou de progressão continuada para promoção automática, os efeitos foram os piores possíveis. Alunos e professores, ficaram sem rumo. O conceito adotado pelos alunos foi o da não produção, somente a presença às aulas basta.	Prof.10 – Trouxe um descrédito ao (meu) trabalho pedagógico. Insegurança.
Prof.03 – O regime de progressão continuada dificultou o trabalho do professor na sala de aula, pois temos alunos com diferentes níveis de aprendizagem.	Prof.11 – Sou obrigada a ser extremamente coloquial para me fazer entender pelos alunos.
Prof.04 – Não respondeu.	Prof.12 – Entrei na escola com o regime já implantado.
Prof.05 – A forma, o modo como o jovem encara a escola e o seu aproveitamento (vou passar de qualquer jeito) tanto faz estudar ou não e a noção de impunidade frente ao comportamento que o jovem detem.	Prof.13 – Nenhuma, pois não há nada a mudar com este regime e sim extinção do próprio.
Prof.06 – Muitas mudanças a falta de interesse do aluno deixando o professor desestimulado.	Prof.14 – Iniciei minha carreira no magistério no regime de progressão continuada.
Prof.07 – Absolveu o exame. O exame aprova ou reprova, a avaliação apenas notifica, gerando a inconseqüência no processo.	Prof.15 – Produziu maior elaboração de atividades para trabalhar com os alunos.
Prof.08 – Não houve mudanças.	Prof.16 – As mudanças do regime contribui para otimizar o aprendizado, eliminar reprovações e aumentar a satisfação dos alunos com a matemática.

QUADRO DEMONSTRATIVO DIS QUESTIONÁRIOS**07- Você considera que o regime de progressão continuada cria a necessidade de que os professores trabalhem em equipe?**

Prof.01 – Sim, uma disciplina pode complementar ou reforçar conteúdos da outra quando trabalhadas em conjunto.	Prof.09 – Não. Desestimulados, os professores se isolam. Talvez se a conjuntura fosse propícia, o trabalho em grupo, fluiria melhor, não seria feito com esses projetos impostos, técnicos, burocráticos.
Prof.02 – Sem dúvida, e a equipe não se restringe aos professores do ano vigente, mas principalmente a parceria com os professores dos anos anteriores.	Prof.10 – Sim, se a equipe permanecesse na escola.
Prof.03 – Sim, mas não é satisfatória para acabar com os problemas que os alunos trazem para a sala de aula.	Prof.11 – Isso é indiferente.
Prof.04 – Não respondeu.	Prof.12 – Não.
Prof.05 – Sim.	Prof.13 – Não vejo esta necessidade, no meu ponto de vista esta mudança de trabalho em equipe não geraria a compensação do aprendizado do aluno, ficaria tudo na mesma.
Prof.06 – Não, jamais.	Prof.14 – É sempre importante que os professores trabalhem em equipe, mas este regime não cria a necessidade para tal.
Prof.07 – Embora as atenções estão voltadas para isso, não é real, o professor trabalha dentro de uma linha mínima de aspectos que não se relacionam com o contexto da escola.	Prof.15 – Sim, a necessidade de trabalhar em equipe aumentou.
Prof.08 – Deveria, porém a verdade foi outra.	Prof.16 – Foi um bom avanço, mas há necessidades de melhorias.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS**08 – Em caso afirmativo, que contribuições o trabalho em equipe poderia trazer para a sua prática?**

Prof.01 – Maior motivação do aluno e significado para sua aprendizagem.	Prof.09 – Seria muito bom um trabalho mais abrangente. As contribuições se refletiriam na prática do professor e na aprendizagem do aluno. O ensino tem que se confinar de maneira integrada.
Prof.02 – A equipe coesa e articulada rompe a barreira do conteúdo pelo conteúdo e parte do real, do concreto, do possível.	Prof.10 – Todas. O trabalho pedagógico deve ser em conjunto, em prol do aluno.
Prof.03 – Se os professores se reunissem com maior frequência, poderíamos melhorar a qualidade das atividades que seriam feitas na sala de aula para diferentes níveis de aprendizagem.	Prof.11 – Não respondeu.
Prof.04 – A avaliação global e a união, integração entre alunos e professores.	Prof.12 – Não respondeu.
Prof.05 – Trocar ideais, metas, posturas e procedimentos, fechar arestas, brechas para corrigir distorções do sistema por meio de um estatuto de funcionamento escolar que era regra, responsabilizar infrações, distorções, etc., cometidas, buscando desta feita impedir tais situações futuras.	Prof.13 – Nenhuma.
Prof.06 – Não respondeu.	Prof.14 – Ficaria mais fácil para qualquer disciplina se os alunos percebessem que, por exemplo, a matemática também temos interpretações de textos, ou português também, temos contas para resolver ou até mesmo que a escola pode auxiliá-los no seu cotidiano.
Prof.07 – Somente aquele que tenha a capacidade de mostrar que um determinado projeto é de fato melhorar conhecimentos, apenas participar não adianta.	Prof.15 – O trabalho em equipe é muito favorável em todos os sentidos, mas nem sempre acontece.
Prof.08 – Apoio, integração é necessário em todas as áreas, principalmente na de conhecimento, pois completam aquilo que é discutido em outro conteúdo.	Prof.16 – A contribuição de reorientar o curso e dar assistência ao aluno.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS**09– Você concorda com a opinião dos que consideram o regime de progressão continuada responsável pelo agravamento de problemas de aprendizagem e disciplina dos alunos?**

Prof.01- Sim.	Prof.09- Sim, mas não quero dizer com certeza que somente isto é a causa desses problemas.
Prof.02 – Sim. O aluno não se sente comprometido com os estudos, invertendo valores essenciais ao aprendizado.	Prof.10 – Pelo despreparo da aceitação e de como lidar com o assunto.
Prof.03 – Sim, porque em uma mesma sala temos alunos com diferentes tipos de aprendizagem, os alunos que não conseguem fazer as atividades, se desinteressam e ficam indisciplinados.	Prof.11 – Concordo plenamente.
Prof.04 – Sim, muitos alunos sem conhecimento básico foram aprovados sem entender até o motivo da aprovação.	Prof.12 – Sim, pois os alunos perderam o interesse porque não tinham a responsabilidade de “passar de ano”.
Prof.05 – Não respondeu.	Prof.13 – Sim, devido a acomodação do aluno, a indisciplina e falta de perspectiva.
Prof.06 – Sim, concordo plenamente.	Prof.14 – Não é o regime responsável, mas a visão da sociedade.
Prof.07 – Não somente concordo, pois os problemas sociais deveriam ser resolvidos na escola.	Prof.15 – Sim, concordo, porque geou uma desmotivação muito grande entre os alunos.
Prof.08 – Sim, além de outras situações sócio-econômicas.	Prof.16 – Muitos argumentam que atrasa e desviam a transmissão de conteúdos.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS

10 – Em caso afirmativo, por que este regime teria produzido tal efeito?

Prof.01 – O propósito de não frustrar o aluno com a repetência teve um efeito colateral. Alguns tendo a certeza que a repetência só ocorre ao final de cada ciclo não se dedicam o suficiente aos estudos e paralelamente a ausência de uma estrutura familiar adequada colaboram para a desmotivação dos alunos o que gera a indisciplina.	Prof.09 – Porque não conseguiu individualizar o ensino, não atinge o aluno pessoalmente. O mérito pessoal é esquecido em nome de uma progressão que é indefinida, flutuante.
Prof.02 – Como o regime foi desvirtuado, o que mudou foi apenas a promoção automática, a fusão idade-ano. Ficou sub-entendido, que independente do seu “progresso” o aluno iria concluir os seus estudos.	Prof.10 – Pelo despreparo da aceitação e de como lidar com o assunto.
Prof.03 – A resposta está na pergunta anterior.	Prof.11 – Acredito honestamente que tal regime foi criado de má fé; a população marginal deveria simplesmente frequentar a escola porque aprender de fato é para as elites. O sistema precisa de números e não de sujeitos pensantes.
Prof.04 – Devido a interpretação errada do projeto.	Prof.12 – Vide resposta nº09.
Prof.05 – A ausência de uma percepção maior do modelo e a falta de organização por parte dos docentes, direção e patinar nos constantes erros.	Prof.13 – A indisciplina, acomodação, falta de interesse por parte dos alunos.
Prof.06 – Na aprovação do aluno, automática, sem saber nada, prática para a qual os mesmos não estão preparados.	Prof.14 – Não respondeu.
Prof.07 – Tenho a escola como o agente social capaz para a solução dos problemas sociais, este é o seu papel, mas na realidade essa capacidade lhe foi tirada.	Prof.15 – Porque o aluno não precisa mais estudar nas séries do ensino fundamental, pois ele sabe que se obtiver presença ela passa mesmo que não obtiver notas, então não se preocupam em aprender.
Prof.08 – Também é um fator, não o único, a forma da implantação.	Prof.16 – O regime não cobra efetivamente o aluno.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS

11– O regime de progressão continuada apresenta, em sua opinião, aspectos positivos do ponto de vista pedagógico? Quais?

Prof.01 – Sim, o processo de avaliação contínua, a recuperação paralela e a interdisciplinaridade se o número de alunos por sala fosse reduzido.	Prof.09 – Sim, o aluno ganhou com isso um espaço mais amplo para a ação como protagonista da educação, mas a figura do mestre é indispensável, e é o desaparecimento da especificidade do professor que vemos surgir.
Prof.02 – Sim. Quando o regime apresenta uma visão que respeita o ritmo de cada aluno, as várias formas de aprender, o respeito ao aluno com necessidades especiais. A garantia do acesso.	Prof.10 – Sim, o trabalho em equipe, que não é ainda organizado, como poderia, por conta de mudanças e deslocamento de profissionais.
Prof.03 – Sim, se tivéssemos poucos alunos na sala a progressão continuada teria dado certo, Poderíamos nos dedicar melhor aos diferentes problemas que surgem todos os dias na sala de aula.	Prof.11 – Não.
Prof.04 – Integração do corpo docente e discente. O trabalho da interdisciplinaridade através de projetos.	Prof.12 – Não, pois não cria responsabilidades para os alunos.
Prof.05 – Na atual conjuntura, só negativos.	Prof.13 – Não.
Prof.06 – Não.	Prof.14 – Sim, pois sempre é tempo para aprender, e com o regime os alunos podem fazer ou aproveitar seu próprio tempo, porém eles na maioria das vezes não querem aprender, acredito que não conhecem o valor da aprendizagem e o valor do diploma. É Uma pena.
Prof.07 - Como uma correção inicial, para identificação preliminar, após um nivelamento educacional, a escola passa a ser conteudista, é a realidade tanto social como com vistas ao trabalho.	Prof.15 – Não.
Prof.08 – Neste ponto sim, ele prega trabalhar as dificuldades dos alunos, no ano seguinte deveríamos, então, agrupá-los por dificuldades de aprendizados e darmos ênfase a elas para estimular o aprendizado.	Prof.16 – Um avanço em relação a proposta tradicional, é um meio se os alunos e professores estão se aproximando dos objetivos traçados.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS

12– Você acredita que as dificuldades apresentadas pela implantação do regime de progressão continuada sejam responsabilidade exclusiva da Secretaria de Educação e seus órgãos ou essa responsabilidade recai também sobre outros integrantes do sistema educacional?

Prof.01 – A educação é um processo, por este motivo a responsabilidade é de todos: políticas públicas, sociais, família, alunos, funcionários, coordenadores, supervisores, diretores, são co-responsáveis na medida em que as executam e participam indiretamente desta políticas (votação, eleição).	Prof.09 – Todos os envolvidos não estão capacitados para fazer funcionar esse regime. De um modo geral, a própria sociedade não está pronta, pois não há uma consciência coletiva condizente com esse regime de progressão continuada.
Prof.02 – Todos somos responsáveis. Somos autores, co-autores e coniventes com o sistema. Nos deixamos manipular pelos interesses governamentais. Reclamamos do sistema, mas o reproduzimos. Reivindicamos sermos apartados da discussão, mas não a fazemos em nossas unidades...	Prof.10 – Sobre todos os envolvidos, principalmente pelos responsáveis pela política pública educacional.
Prof.03 – Eu acho que sim porque temos que começar a responsabilizar em quem realmente é responsável pela Educação no país.	Prof.11 – Os intelectuais da educação, de gabinete ou não, que só fazem o trabalho abstrato e defendem essa forma de regime educacional, são responsáveis por essa tragédia e de alguma forma vão responder por isso.
Prof.04 – Todos tem uma parcela de culpa.	Prof.12 – A responsabilidade por um erro nunca é de uma pessoa só, ou de um órgão, mas o conjunto de ações de todos os setores e pessoas.
Prof.05 – Hoje, só não mais.	Prof.13 – O regime é criado sem base e consulta na linha de frente “professores”, é implantado visando o bem-estar do governo e não do aluno, é interessante para o governo continuar criando cordeirinhos.
Prof.06 – Sobre todos que vêm uma geração inteira perdida e não fazem nada, somente política.	Prof.14 – Não, somos todos culpados, governantes, população, porém a culpa é sempre do professor, que não ensina, não trabalha, etc.
Prof.07 – Sim. É mera decisão governamental.	Prof.15 – Eu acho que recai não só na Secretaria da Educação mas principalmente em outros integrantes do sistema educacional.
Prof.08 – Não houve implantação, houve uma imposição, algo tão grande deveria ter sido debatido com a sociedade e os trabalhadores da educação.	Prof.16 – Muitos consideram que sim, acredito que a S.E. tenha parte nessas implantações.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS**13– As condições sócio-econômicas dos alunos podem interferir no processo de ensino-aprendizagem? Em que medida?**

Prof.01 – Sim, principalmente a “fome”. Alguns problemas sócio-econômicos podem ser minimizados quando o aluno espelha-se em alguém e o tem como referência. Este “alguém” pode ser um vizinho, um tio, um professor, enfim alguém a quem este aluno admira. Esta admiração dá força e esperança ao aluno para lutar e vencer as barreiras sócio-econômicas.	Prof.09 – Sim, e é um dos problemas fundamentais. Mas, a escola não deve ser a entidade que vai resolver isso. Quando acontece de a escola virar setor de assistência social, ela já não é mais centro de ensino.
Prof.02 – Sim, porém a falta de condições estruturais e emocionais não podem ser determinantes para o fracasso escolar. Cabe ao indivíduo, motivados pelo meio (U.E.) transpor esses obstáculos, cada um dentro do seu limite.	Prof.10 – Sim. Pelas heranças, as culturais, familiares, pela formação orgânica/alimentar, entre outros.
Prof.03 – Sim, porque muitas vezes as famílias não fornecem condições ou meios para que a criança possa ter acesso a livros, museus, centros culturais.	Prof.11 – Muito pouco; países da América Latina mais empobrecidos que o Brasil têm uma população de nível intelectual muito superior a nossa.
Prof.04 – Interfere pela falta de orientação da família como base para educação.	Prof.12 – Sim, pois a necessidade básica do ser humano é a alimentação, segurança e amor sem estas necessidades atendidas o aluno perde a concentração e interesse.
Prof.05 – Sim, na medida de como ele encara a educação (valores) e também a questão da provação de valores distorções destes levando à formar uma postura equivocada da formação e processo de ensino e por último a má formação orgânica frente a ausência de uma alimentação necessária e essencial.	Prof.13 – Sim, na medida em que a falta de objetivo de vida faz com que o aluno não almeje nada e vem daí o desinteresse no estudo.
Prof.06 – Sim, um aluno que não se alimenta bem também não raciocina bem.	Prof.14 – Sim, uma criança bem alimentada tem rendimento melhor, a estrutura familiar, com casa, comida também ajuda e muito.
Prof.07 – Sim. Reativar o estado social, bem como, a família, os meios sociais, o papel do Estado como agente público.	Prof.15 – Sim, podem interferir nesse processo de ensino-aprendizagem porque nas classes mais baixas os pais também não tem condições de auxiliar seus filhos e a maioria trabalha.
Prof.08 – Sim, todo mundo precisa de base para se apoiar, se falta comida e afeto em casa a escola não terá como suprir.	Prof.16 – Sim, como condições sócio-econômicas definidas.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS

14– Em sua opinião, o regime de progressão continuada pode trazer maiores dificuldades especificamente para uma escola como a nossa? Por quê?

Prof.01 – Sim, porque a maioria dos alunos são provenientes de famílias desestruturadas o que dificulta ainda mais o trabalho do professor no processo de conscientização do aluno da necessidade de sua dedicação ao estudo.	Prof.09 – No mínimo, viveremos a perda de sentido: estudar o que? E para que? Os fins não são claros.
Prof.02 – Sim. O regime conforme foi viabilizado, desmotiva o aluno e retira da escola a possibilidade de proporcionar condições para uma mobilidade social concreta. Nós trabalhamos com uma população carente, à margem da sociedade, que espera da escola uma via de inserção social.	Prof.10 – Não. Do ponto de vista para fornecer dados às políticas públicas, ela contribui positivamente.
Prof.03 – Sim, porque geralmente as salas são feitas com alunos de diferentes níveis e condições de aprendizagem, estes alunos precisam de uma escola equipada com diferentes recursos para serem usados e melhorar a capacidade de aprendizagem do aluno carente.	Prof.11 – Sim, os filhos de uma geração que passou pela progressão continuada terão condições cada vez mais escassas de aprenderem decentemente.
Prof.04 – O ideal para escola de período integral é a progressão continuada, principalmente pelo trabalho com projetos.	Prof.12 – Sim, pois os alunos vem para a escola para tentar sanar essas necessidades básicas através da merenda, da bolsa família, do grupo de amizades.
Prof.05 – Sim, a questão da formação do cidadão, sua consciência as distorções dos valores, a questão ético-moral nos vários segmentos e a própria formação do futuro profissional.	Prof.13 – Sim, gerando uma indisciplina bem maior do que seria fora deste regime.
Prof.06 – Sim já está trazendo alto índice de analfabetos e muita indisciplina.	Prof.14 – Tudo que é feito visando o bem do próximo e com amor é muito bom, agora tudo o que é feito para sua própria melhoria ou de alguns poucos não é.
Prof.07 – É inconseqüente.	Prof.15 – Sim, vai trazer dificuldades porque nossa comunidade é muito carente. Embora os professores trabalhem com projetos para motivar os alunos, mas mesmo assim ainda se torna difícil o aprendizado.
Prof.08 – A progressão é um regime falido, a forma de “implantação” gerou isso.	Prof.16 – Diminuir o valor exagerado das provas bimestrais.

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS**15 – Que aspectos importantes do assunto você considera não terem sido abordados neste questionário e gostaria de acrescentar ou comentar?**

Prof.01 – Enquanto houver corrupção e uma desigualdade social tão profunda, a educação continuará sentindo seus reflexos. As políticas públicas com educação deveriam prever gastos com psicólogos, assistência social já que problemas psicológicos estão tornando-se mais comuns e vêm interferindo muito na aprendizagem. Muitas vezes eles não são detectados corretamente por não termos uma estrutura profissional especializada, tão necessária nas escolas. É muito fácil e cômodo responsabilizar o professor por toda estrutura e sistema de educação deficientes. A educação precisa de um professor valorizado para que nossos alunos aprendam que o trabalho e honestidade ainda valem a pena. O que assistimos, no entanto, em uma sociedade desigual e injusta como a nossa, é a corrupção imperando e muitas vezes o crime paralelo dominando e tornando-se os objetivos, sonhos e exemplos para as nossas crianças. Temos de criar uma realidade diferente: o professor sendo o exemplo para o nosso aluno.

Prof.09 – Não respondeu.

Prof.02 – Quando falamos sobre progressão continuada, “a grande vilã” da vida escolar, por vezes nos esquecemos que ela é fruto do “ciclo”. Acredito que o fio desta meada está na “não adoção” do conceito-ciclo. Vivemos dentro deste regime, mas nos organizamos em série, nem mesmo a nomenclatura mudou. As mudanças ocorrem, porém as práticas permanecem. O conjunto torna-se fragmentado, incoerente e improdutivo. Ou seja, impossível de administrar. O sistema educacional, em sua totalidade, necessita de harmonia, afinação. Condutas claras e viáveis. Estudo, aprofundamento e coesão. Informação e formação para os docentes, deixando de lado apenas os fatores econômicos que envolvem a questão e tanto preocupa o Estado. Garantir o verdadeiro acesso, a permanência e uma real qualidade de ensino, para assim trabalharmos na “legalidade e com dignidade”.

Prof.10 – Não respondeu.

Prof.03 – Um aspecto importante a salientar é a falta de

Prof.11 – Não respondeu.

valorização para com o professor, cursos, flexibilidade de horários para os cursos, o professor não é estimulado, não existe programa de capacitação. Tudo é feito para as coisas melhorarem para o aluno sem perceberem que o aluno está ligado diretamente a condição e o preparo do professor.	
Prof.04 – Não respondeu.	Prof.12 – Não respondeu.
Prof.05 – A questão dos danos em questão ético-moral na formação do jovem e à sociedade como um todo. A questão da ideologia – o humano ficará tendenciosamente influenciável.	Prof.13 – Nenhum assunto, tenho pouco conhecimento no assunto, mas já percebi diversas situações em que ficou claro o descontrole total que é este tipo de regime.
Prof.06 – Não respondeu.	Prof.14 – Governantes e população devem estar juntos para termos uma sociedade melhor para o futuro e não encontrar culpados para os problemas, mas sim soluções.
Prof.07 – Infelizmente, para países subdesenvolvidos como o Brasil, a escola clássica dotada de ensino laico ainda é o mais eficiente. Definido o método, definido os progressos.	Prof.15 – A opinião do interessado: o aluno, a comunidade, a família.
Prof.08 – Por que a progressão continuada é seriada. Os próprios livros didáticos ainda vêm por série, por quê?	Prof.16 – Não respondeu.

ENTREVISTAS

Entrevista com a Prof^a Adriana – 21 anos de magistério**Disciplina: Inglês****Como foi a sua formação desde que entrou na escola?**

Resp.: A minha formação, eu estudei em colégio público, no Colégio, o primário e até a oitava série. Eu gostei muito, era uma escola boa, tive bons professores, que incentivavam, a professora de português... Desde a primeira série mesmo. O ensino médio eu fiz no, que era uma escola reconhecida no bairro, embora a época que eu estudei já tinha uma diferença, assim, da época das minhas irmãs, que são uns dez anos mais velhas que eu... Que falavam tanto do, Então, eu já peguei uma fase de declínio do colégio, que tinha dificuldades com a direção, passando por vários diretores, então eu senti uma diferença muito grande, do, que era uma escola organizada, para o, que estava assim, um pouco bagunçado, mas mesmo assim, lá eu tive bons professores que incentivavam, sempre procurei estudar, me dedicar, então eu gostei muito. Embora tenha sido escola pública eu tive uma boa formação e sempre complementando, porque eu não ficava assim só o que era na escola, sempre procurava estudar à tarde. Eu era uma menina estudiosa! (risos)

Como/quando escolheu a profissão de professor?

Resp.: Na faculdade eu estudei no particular, fiz a opção por Letras, porque desde pequena eu gostava muito de inglês, comecei a estudar inglês desde a quinta série. É o que eu falei, estudava na escola pública, mas no período da tarde eu sempre fazia algum curso, como o curso de inglês mesmo. Agora, porque a opção pela rede particular. Na verdade, eu iria tentar a USP, uma outra faculdade, mas a minha mãe, embora ela tenha sido professora também, ela tinha aquela mentalidade, que mulher era pra ficar em casa. Ela colocava que era muito longe, me colocava vários medos, então eu nem tentei. Infelizmente, né? Agora, a escolha da profissão de professora, desde pequena mesmo, eu gostava. Minha brincadeira sempre foi de professora mesmo, dar aula, desde pequenininha mesmo. No primário eu tinha uma coleguinha, que a mãe era diretora de escola, então, as nossas brincadeiras... Eu pedia para minha mãe comprar um livro, aquelas cartilhas de alfabetização, e olha, eu tava na primeira série. Então eu brincava com um outro livro, sem ser o que era adotado na nossa escola, e à tarde eu ficava refazendo os exercícios, com outro livro, brincando de professora. Então tinha a lousinha e eu brincava. Eu tinha outra profissão que seria Psicologia ou Serviço Social. Inclusive quando eu trabalhava no banco, a assistente social até me chamou para trabalhar com ela, na área dela, ela queria que eu trabalhasse... Mas, aí, como eu estava optando pelo vestibular, daí eu falei: “não, acho que assistente social eu vou me envolver muito com os

problemas”. Eu sou assim... Eu fico meio... Tenho essa tendência de me envolver muito e acho que vai atrapalhar a minha vida. Então eu acho que eu me identifiquei mesmo mais com professor, né? E a família... Minha mãe foi professora, minhas irmãs também fizeram magistério, na época não era faculdade. Minhas primas também, uma fez Direito, outra fez Psicologia, mas a maioria mesmo fez magistério, a irmã da minha também era professora, minha sogra. Então, todo um círculo familiar de professoras, mas eu acho que eu fiz a escolha certa.

O que diria sobre suas expectativas em relação à essa escolha?

Resp.: Quanto às expectativas... Assim, eu sou meio otimista. É lógico que tem os altos e baixos. Quando eu entrei... Então você entra com vários sonhos, várias expectativas, mas eu acho que ainda não morreu isso em mim. Eu ainda continuo lutando e tendo... Embora com as dificuldades, a gente consegue enxergar as dificuldades que tem na profissão, a desvalorização que aconteceu com o magistério em relação a outros tempos, onde o professor tinha aquele “status”, né? Perdeu-se, né? Mas isso não me afetou, não. Embora tenha os altos e baixos. Tem hora que você fala: “puxa vida... Mas depois você fala não, não vou desistir, eu escolhi.” Escolhi consciente, embora tenha tido toda essa influência familiar, era o que eu queria mesmo. Eu me identifiquei mesmo. Ainda vou fazer Psicologia, mas...

Quando iniciou sua carreira profissional e como analisa sua formação para o magistério diante das exigências da profissão?

Resp.: A faculdade, embora eu tenha tido professores bons também, procurei me dedicar bastante, mas, por exemplo, a parte pedagógica, assim... Fica a desejar. As faculdades, eu não sei como estão hoje em dia, mas poderia ser dado mais ênfase nessa parte, né? Porque eu vejo os professores que ingressam. Ainda estava falando hoje com uma colega, eles ingressam, eles ficam perdidos, né? Assusta um pouco, quando você entra na sala de aula e fala: “ não, mas não é isso que eu imaginei.” Então, essa parte pedagógica de como lidar com essas situações, o jogo de cintura, esse dia-a-dia é complicado, é só na experiência, pra poder aprender. Mas eu acho que a faculdade, eles poderiam preparar um pouco mais. Eu assim, quando eu terminei a faculdade, eu tive sorte, eu considero sorte. Eu prestei o concurso, já logo passei, então, não fiquei de escola em escola, nunca fui eventual, nunca fui ACT, entrei como efetiva. Mas a formação da faculdade, por exemplo, o inglês, eu fiz Letras, então o inglês que eles vão dar na faculdade não completa, tem que fazer um curso a parte. Eu já tinha uma preparação, mas eu via as colegas, as dificuldades, então, eu não sei nas outras áreas, mas eu creio que tem algumas deficiências que depois têm que ser superadas,

porque às vezes na faculdades eles dão muita teoria, depois quando chega na prática você não pode ficar só naquela teoria, você tem que adaptar pro entendimento do aluno, pra chegar no aluno.

O que pensa sobre formação contínua, de uma maneira geral, e a sua especificamente?

Resp.: A formação contínua eu acho fundamental. Assim, eu acho importante, não pode ficar parado no tempo. Eu acho que sempre tudo se modifica, é tudo um processo em constante mudança, se a gente não se atualizar... Veja Português, vai ter uma nova ortografia, o professor tem que se atualizar, senão ele vai passar errado pro aluno e os erros vão persistir. Já se torna erro o que era certo há um tempo atrás, já é contestado. Na ciência também, não tem os avanços? Então não pode ficar parado, você tem que saber o atual para confrontar com o ... Eu procurei sempre dar atenção pra essa formação contínua. Então, por exemplo, os cursos que o Estado oferecia, eu fiz. Os que não me avisavam... Porque, às vezes, na escola, a briga era isso. Há uns tempos atrás, ainda não tinha o computador, a Internet na escola, que o professor pudesse ter acesso, então nós ficávamos nas mãos da direção, da coordenação. Então, às vezes, não eram divulgados porque era mais cômodo, naquela época, pra direção, não tirar o professor da sala de aula pra participar do curso, porque o professor tinha que estar dentro da sala de aula, dando aula. Então o curso, não era dado ênfase, então às vezes nós perdíamos, aqui na escola, cursos importantes de atualização, por conta disso. Porque não era passado pro professor. Depois melhorou um pouco, quando passou a ter a Circular. Daí vinha a Circular impressa e você podia ir atrás. Mesmo assim... Ah, não pegamos a Circular dessa semana! Daí quando íamos ver a Circular da semana tinha ocorrido um curso, uma atualização, pronto, foi perdido. Eu, até um curso que teve de inglês em 1996, eu fiquei sabendo acho que pela Internet já, ou por colegas. Aqui na escola não foi falado, mas eu fui fazer. Acho que a primeira turma desse curso de capacitação de professor de inglês, mas não foi divulgado na escola, não, foi porque eu fui atrás. Agora, a partir desse ano, acho que do ano passado, eles começaram a cortar. Então o professor não sai mais de sala de aula, não faz mais curso. Por exemplo, o Núcleo Pedagógico, que era onde fornecia, não os cursos da CENP, mas os cursos da Diretoria de Ensino, eles estão praticamente, eles não vão usar essa palavra, proibido, mas eles estão praticamente proibidos de dar capacitação, pra não tirar o professor da sala de aula. Então, agora inverteu-se, nem é mais porque o diretor não quer mandar, mas agora veio uma ordem de lá de cima, ninguém sai. Só os que a Secretaria da Educação mesmo, a CENP, autorizar e convocar, mas, que são poucos. E esse incentivo eu acho que teria que ser... dar mais esse incentivo pro professor, mais oportunidade. Por exemplo, aquela Teia do Saber que era em faculdades, universidades. Mas o que atrapalhava, porque as universidades eram em outras cidades, eram longe a maioria. Se não me engano, alguns cursos eram distantes, eles colocavam aquele medo, pode ser que você pegue em São Caetano, em São

Bernardo. Então, você falava: “Ai caramba, como eu vou fazer um curso em São Bernardo, se eu não dirijo, como eu vou?” Então, já brecava. Então, ficou... pelo menos aqui na escola, difícil. E ainda se você desse o nome e não fosse, tinha uma penalidade, tal, então você ficava: não vou me arriscar, não é?

Procura atualizar-se de forma mais intensiva em sua disciplina específica ou em sua condição de educador? Por quê?

Resp.: Eu acho que a minha atualização é mais na minha disciplina específica. Mas a condição de educador também é importante, por isso que eu tenho vontade de fazer Psicopedagogia, pra pegar essa parte de educador mesmo, né? Eu acho muito importante, porque uma vai complementar a outra. Porque se você tiver só o específico, mas não tiver o como fazer aquilo de uma forma mais fácil. Eu acho que facilita, você ter esse conhecimento de educador, acho que é um facilitador, vai ajudar... Eu dou mais ênfase na minha disciplina, embora eu ache importante também a Pedagogia, porque eu não tenho Pedagogia, mas eu procuro ler alguma coisa, na Internet eu já entrei em uns “sites” que dão aqueles cursos rápidos. Quando eu tenho oportunidade sempre leio, mas a ênfase mesmo é na minha disciplina.

A que tipo de recursos tem acesso para tentar se manter atualizado em sua profissão?

Resp.: Os recursos pra me manter atualizada? Então, eu procuro aproveitar as oportunidades primeiro que o Estado oferece. Eu acho que se ele está oferecendo é porque é importante, e se eu tenho oportunidade de fazer, eu vou tentar fazer. Deu o horário, deu o tempo certo pra eu fazer, eu tenho disponibilidade, então, porque eu não vou fazer? Eu acho que eu tenho que aproveitar, e fora isso também os livros, a Internet, tem bastante coisa... Os do núcleo pedagógico. Sempre procuro...

Leciona apenas na rede de ensino pública estadual?

Resp.: No momento eu dou aula só na rede pública, já tive experiência em escola particular, escola de idiomas, também um pouquinho. E depois eu acabei me dedicando mesmo à escola pública, por problemas particulares.

Há quanto tempo está nesta escola e como avalia sua experiência profissional especificamente nesta unidade escolar?

Resp.: Nessa escola eu estou há vinte anos e a minha experiência praticamente é toda aqui. A experiência nos últimos anos aqui, tem sido muito difícil. Eu até considerava bom eu ter ficado na mesma escola, mas ultimamente, assim, o meu otimismo tá se tornando um pouquinho pessimismo,

porque tá se tornando um pouco cansativo a luta, assim, e a permanência nessa escola, porque às vezes, a gente fala, não, tá valendo a pena, tudo, mas depois com tanto problema que teve a escola a gente vai ficando... Mas eu acho que ficar na mesma escola, acho que por um lado é bom, porque você vai conhecendo a clientela, você pode se dedicar, você pega um carinho, por isso que eu continuei. Você, embora com todos esses problemas, você tem carinho, né, é muito bacana... Você tem um aluno aqui, que ele é filho de um ex-aluno seu. Então, você já está dando aula pros filhos dos seus ex-alunos. E como eu moro bem perto da escola, então, o vizinho foi seu aluno... Então é muito interessante. Aí vai na festinha da escola da minha filha, que tem dez anos, então o coleguinha de classe é filho de um ex-aluno, o pai do coleguinha foi meu aluno... Você vai ao petshop, o dono do petshop foi seu aluno, vai até a locadora, o dono da locadora foi seu aluno. Às vezes, eu falo, eu tenho que mudar de escola, mas depois você acaba ficando. Mas eu estou pensando seriamente em mudar mesmo, agora, porque meu otimismo está se tornando...

Que tipo de contribuição ou influência as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) têm em seu trabalho?

Resp.: Esse é um problema, esses HTPCs... Às vezes tem problemas que você pensa: “porque não foi tratado no HTPC?” Porque foi tratado um outro assunto. Então, eu acho que o HTPC poderia... Eu acho que tudo a gente pode melhorar, então eu não posso dizer, o HTPC tá ótimo, porque eu acho que tudo tem que melhorar. Os assuntos... Eu parto desse princípio, nada está pronto, então tudo tem que ser melhorado e o HTPC, principalmente. De uns anos pra cá... Ficou perdido... Os problemas, realmente, acabam se perdendo. Acho que falta, assim, um direcionamento melhor para os HTPCs, né? E no ponto certo. Porque trata-se de tantos assuntos, querem colocar tanta coisa e, fora que esse HTPC de duas horas... Se torna tão cansativo, que depois os assuntos acabam se perdendo mesmo. Não tem um efeito produtivo, porque se perdeu o foco... Então, ficam em coisas superficiais e que não vão surtir efeito. Fica se falando do aluno, do aluno... Mas, aí, a essência mesmo, o que pode ser feito, ninguém chega a uma conclusão. Eu vejo dessa forma. Eu saio com essa imagem, com essa idéia, o que se decidiu, não decidiu nada, ficou tudo na mesma, só mascarou.

O que você considera ser, em seu dia-a-dia, a principal ou principais dificuldades para realizar um trabalho satisfatório para você e para seus alunos?

Resp.: As dificuldades... Tem várias. Deixa eu ver... Muitas vezes a falta de material diferenciado, por exemplo, a sala de informática. Tem um material ótimo, é uma ferramenta. A gente pode olhar com... Porque o computador pode auxiliar bastante no trabalho da gente, porque os alunos sentem vontade, interesse, mas aí você fica presa, porque você vai entrar lá... Aqui tem o

professor de informática (da oficina), tem a sala de informática, aí você conversa com ele, ele fala: “Ah, o computador tá assim... Dessa forma não funciona...” Aí você já fica, como eu vou levar o aluno lá, vou me intrometer no trabalho dele e com esses computadores que estão, como ele fala, sucateados? O ano passado até fiz um trabalho com eles, fui, instalamos os programinhas, dois colegas me ajudaram... E deu pra trabalhar, mas, assim, com bastante dificuldade. E quando a gente entra lá, fica todo mundo de olho. Pra conseguir a chave... Você já fica com aquela restrição, mas eu vou mesmo assim, com jeitinho, pego a chave, entro, mostro, mas com dificuldade, porque os computadores... Por exemplo, vem os “soft wares”, pra instalar, daí quando vem os “soft wares” os computadores não estão disponíveis, estão desatualizados, aí quando consertam o computador já não se tem mais o “soft ware”. Então esse problema, acho que é um problema de gestão, não sei o que acontece. Porque quando se tem um material, tá faltando o outro que complementa, então fica ruim de usar, atrapalha, aí vem as dificuldades. Quando chegam os livros, aí não tem como guardar, aí não dá pra ter o acesso, quando se encontra o lugar, já se perdeu os livros... Ah, teve a sala-ambiente, depois nos tiraram essa possibilidade da sala-ambiente. A sala-ambiente criava essa expectativa de você ter um espaço adequado. Depois por conta da indisciplina, troca de direção aqui na nossa escola, não sei nas outras... Mas, os alunos... Como ficavam assim, diríamos, meio “jogados”, eles destruíam alguns materiais e, por conta disso, se apegaram nesse fato, que era mais fácil, e tiraram, pra dizer que estavam fazendo alguma coisa em relação à disciplina. Tiraram a sala-ambiente, porque daí a culpa era dos professores, sendo que o problema era outro, falta de funcionários, falta de inspetores... Às vezes, demoravam pra perceber a falta de algum professor e quando mandavam um substituto subir a aula já estava praticamente acabando. São coisas assim que vão ocorrendo e comprometem o trabalho, porque você que está na sala ao lado, você ouve aquele barulho, os seus alunos também ficam agitados e você tem que, às vezes, sair pra ir ver o que está acontecendo no corredor. E sem a sala-ambiente, os alunos continuam saindo do mesmo jeito, então foi o que eu falei, foi só pra mascarar um problema de disciplina e achar um bode expiatório, então o bode expiatório foi a sala-ambiente. Acho que nessa parte de organização, falta de material... Não é bem falta de material, é essa má distribuição... Nós tínhamos “soft wares” maravilhosos, mas daí a sala de informática ficou muito tempo fechada, porque não deixavam entrar lá, colocavam tantos empecilhos que, quando a gente foi usar, os computadores já estavam... Né? Porque a escola da família usava... Então, umas coisas assim, que são... Não sei o que eles achavam, se o professor indo na sala de informática estaria “matando aula”, pode até ser que alguns fizessem isso... Mas é caso... O que? Da organização, da direção, da coordenação, chamar aquela pessoa e explicar. Às vezes, a pessoa não sabe usar determinado... O vídeo. Às vezes não sabe usar um vídeo corretamente, de que forma utilizar um filme. Daí proíbe pra todo mundo, é mais simples. Como foi a sala-ambiente,

proíbe-se, pra poder melhorar a disciplina! Tem também aqueles problemas de comportamento, por conta da violência, tudo reflexo da sociedade... Dessa agressão verbal que eles têm. Física, comigo, ainda bem que não. Mas, entre eles, a gente percebe, né? Em sala de aula você tem que ter muita atenção, muito jogo de cintura, muita sensibilidade pra perceber... E, às vezes, um esbarrar no outro, já seria um motivo de crescer uma briga. Uma borracha, um lápis, qualquer coisa pode se tornar um motivo gerador de violência. E pro professor, sempre, você tem que ficar muito atento. Este ano, como diminuiu o número de alunos, até que essa parte diminuiu um pouco. Mas, pela diminuição do número de alunos.

Como procura lidar com essas dificuldades?

Resp.: Eu acho que eu falei... Tem que dar muita atenção. Na parte de informática, eu procuro usar, quando eu tenho que usar mesmo. Eu vou com jeitinho e uso, apesar das dificuldades. Agora vieram os livros, o material da CENP, as revistinhas... Eu estou procurando usar dentro do possível, agora o que não é possível, que não tem acesso àquele material... Por exemplo, tem lá atividades, onde eles colocam os “home works”, que são as lições de casa pra fazer na sala de informática. Então, eu tentei, como aqui é escola de período integral, unir o período da tarde, que tem o professor de informática, comigo. Então, eu passei, até digitei em casa o que eles teriam que fazer, uma pesquisa simples, lá, de data comemorativa, sobre uma data comemorativa, as diferenças. Por exemplo, o ano novo, como é comemorado o ano novo no Brasil, na China, tinha lá no caderninho. Então, passei para o professor, expliquei para os alunos, expliquei que o professor ia ajudar a pesquisar, o site é esse, coleí no caderno e passei uma cópia para o professor da tarde. Mas não foi possível, o professor falou que não conseguiu fazer, só dois, três fizeram, porque só tinha dois computadores com Internet. Então, eu tive que adaptar a atividade. A das invenções também, a das biografias. Eles teriam que pesquisar biografias na Internet, como não foi possível, fizemos o trabalho na biblioteca através de livros, também foi interessante, porque eles puderam ver, tava dentro do conteúdo da revistinha. A gente vai tentando, agora tem coisa que não dá pra adaptar mesmo. A gente vê a dificuldade de alguns professores de ciências. Laboratório, uma experiência, tem que trazer álcool, faca, algodão... O professor fica receoso. Uma que não tem laboratório na escola, ele vai ter que fazer na sala de aula. E corre o risco de algum aluno se machucar. E outra que sobra pro mais fraco, é porque o professor...

Para você, o regime de progressão continuada significou a possibilidade de reflexão sobre sua prática docente?

Resp.: Ah, sim, sempre muda. A gente tem que procurar se adaptar ao que tá ocorrendo. Então, a parte de avaliação, ficar mais atento ao aluno, o que ele conseguiu captar das atividades. Eu acho que influenciou sim, essa parte da avaliação. A princípio dificultou, porque pra você fazer essa parte da progressão continuada, o professor teve que ter uma nova postura de fazer atividades diferenciadas com os alunos. E no início, foi muito complicado, porque os alunos tinham... Aliás, nós tínhamos que passar atividades diferenciadas para os alunos e nós encontrávamos essas barreiras, que ainda continuam a existir. Sala fechada, material que não pode usar. Tudo era lindo e maravilhoso no papel, mas na prática... Vinham os materiais desconhecidos... O professor teve que trabalhar com projetos... Trabalhar mais interdisciplinar com colegas, trabalhar com história, com português, trabalhar com temas mais abrangentes. Não tem jeito, você tem que pensar diferente. Agora, as dificuldades foram muitas. Essa reflexão sobre a prática docente, a gente sempre ficava assim... Poxa, de que forma eu posso estar trabalhando esse conteúdo, de que maneira? Traz um desafio, como eu posso fazer, sempre procurando melhorar. E esse trabalho diferenciado teve dificuldade. E outra, que quando colocou a progressão continuada, não foi bem esclarecido, explicado. Ah, a partir de agora são ciclos e acabou. Ah, tá, são ciclos...

Ao longo de toda a sua formação e experiência profissional, quantas vezes lhe foi proposta uma reflexão sobre os efeitos da reprovação para o aluno e seu significado mais amplo?

Resp.: Eu acho que não. Mas já passei por uma formação que abordava essa parte da reprovação do aluno. Por exemplo, na PUC, aquele curso que eu fiz, para professor de inglês, acho que em 97: *Professor de inglês, ensinando e aprendendo, reflexão e ação, reflexão sobre ação, uma coisa assim*. Foi muito bom. Porque falava também sobre a posição do aluno, fez a gente pensar. Da mesma, que você fez esse roteiro da entrevista. A gente pensar na nossa formação, identificar algum professor... A gente se colocar no lugar do aluno, retroceder no tempo e pensar o tipo de professor que nós tivemos, o professor que a gente se identificou mais. Será que era aquele que dava tanto conteúdo, despejava tanto conteúdo, falava tanta coisa, que era tão bravo? Ou será que era aquele que dava o conteúdo também, mas às vezes conversava, não ficava só naquela parte da escola, dava mais atenção, sabia o seu nome. Então, é a gente se colocar no lugar do aluno. Quando teve aquele período de aceleração, eles falaram também da reprovação, porque o objetivo era pegar esses alunos que foram reprovados... Falaram da avaliação diagnóstica... Embora na escola particular, que era a melhor escola, era a avaliação tradicional e tudo, e a nossa tinha que ser... Então, a briga era essa. Esse projeto de aceleração era pra nivelar os alunos, entre idade e série. Então, caiu também como uma bomba. Foi isso e pronto. E a gente sempre indo atrás, porque tudo que vem, já vem pronto. Era engraçado, porque às vezes, eu lembro, que quando eu entrei, vinha... “Olha nós vamos comprar

material, então vocês façam um projeto pra usar esse material.” Eu me matava, ficava em casa, depois entregava, não vinha nada, porque o que ia ser comprado já tava decidido. Então, eles faziam aquela reunião só *proforma*, porque na verdade tudo já estava decidido. Então, o sistema educacional também. É isso que eu acho errado, poderia ouvir mais o docente, os alunos também. Acho que a gente falar o que é bom pra um, e ser imposto, assim, é errado. Então, o sistema educacional peca nesse ponto, não oportunizar as pessoas estarem falando realmente o que seria bom pra elas. Já vem imposto mesmo. Quando a gente vê já tá tudo pronto e depois eles vão mostrar aquela discussão que teve e se você for olhar a data, vê que já estava decidido.

O fim da progressão continuada contribuiria para a solução dos problemas de aprendizagem, hoje bastante discutidos e amplamente divulgados?

Resp.: É... Talvez. Tanto é que essa parte da idéia da avaliação diagnóstica, isso aí não cai mais, porque é importante mesmo. Você tem os pontos positivos. A gente tá sempre de olho, se colocando no lugar do aluno. Essa questão da reprovação... Mas por outro lado, se o aluno... No lado de fora, no mundo, pra conseguir um emprego. O que vai acontecer? O aluno não passa num teste, ele vai ter que encarar as frustrações da vida, mesmo. Então, eu acho que, às vezes, a pessoa retroceder faz parte de um crescimento também. Às vezes faz parte da vida... Porque fica mais claro, quando o aluno tem a reprovação, fica mais claro na cabecinha dele, entender que ele não aprendeu. O que falta, talvez, seja conversar, ou a forma como é colocada a reprovação. Não como uma punição, mas como uma orientação de que ele merece mais estudo... O que faltaria, então, nas escolas, seria a presença dos pais, ou mesmo reuniões explicando porque eles tiraram nota baixa e estarem pensando, “será que eu estou estudando mesmo?” A maneira, né? Tanto é que agora, eles estão retrocedendo, sexta série tem a reprovação, e a oitava série... Então isso é uma prova de que essa parte da retenção, às vezes precisa ocorrer, faz parte da vida, né? A pessoa vai entrar no vestibular... Senão, fica... Como é que vai fazer num mundo competitivo? Então nós temos que mudar toda a sociedade, né? Tivesse colocado a progressão continuada, mas numa sociedade totalmente diferente, daí sim. Mas numa sociedade competitiva, capitalista como é que você não vai por a competição, onde só passa quem consegue. Você vai fazer um concurso, só entra no concurso quem passou, quem acertou, quem estudou, quem aprendeu. Agora, a progressão continuada, que que adianta... É complicado. Esse que é o problema. Eu acho que a maior dificuldade na progressão continuada, é essa. É essa consciência da criança pequena saber que ela chegou até a quarta série, mas aqueles problemas não foram superados. É difícil, eu não sei... Vai chegar na quarta série, ele foi passando, porque é o ciclo... Muitas vezes ele não pegou o mesmo professor, muitas vezes ele mudou de escola, ele mudou de Estado, onde lá não tem a progressão continuada. Chega lá no outro Estado, ele

repete de ano. Essas são as dificuldades. Se fosse tudo igual, em todo o... Porque a vida é assim, hoje um aluno está aqui na escola pública, amanhã ele pode estar numa escola particular, e daí? Ele vai chegar lá... Se a escola tiver um trabalho de recuperação, recuperação paralela, aí ele vai conseguir superar as dificuldades, mas e se não tiver? Ele vai carregar aquelas dúvidas que ele tinha lá da primeira série, quando chegar na segunda, se o professor não for atento, ele vai repetir. E muitas vezes, por ele ter aquela dificuldade quando ele transferiu pra outra escola, ele vai se sentir discriminado, ele vai falar: “poxa, eu estou na segunda, porque que eu não sei aquilo?” Aí gera a indisciplina, também. Já é outro buraco. Eu não sei, é muito complicado. Por um lado é bom, porque ele passa, não fica com aquele trauma, da maneira que é encara a retenção, ficam todos nivelados na mesma idade, não ocorre de ter um “grandão” na quinta série... Mas, por outro lado, é uma faca de dois gumes. Porque um pode se sentir... Pensar, porque ele conseguiu e eu não? Eu tenho dúvidas. Eu não tenho isso claro. Tanto é que eles retrocederam, na sexta, na oitava série, pra dar uma diminuída. E não creio que isso seja culpa do professor, de não ter dado certo, só culpa do professor. Porque os problemas são muito grandes. É o problema de consciência, mesmo. Porque, às vezes o professor fala mesmo, mas o aluno é imaturo ainda, pra ter essa responsabilidade de que se fala tanto, dele ser o construtor do seu conhecimento. Às vezes ele não tem essa maturidade de entender, eu não tinha na quinta série. Às vezes... Eu lia, mas eu tinha incentivo em casa, tinha livros... Mas você ter aquela maturidade na terceira, na quarta série, de que tem que construir o conhecimento... O pai e a mãe fala: “você tem que estudar, tem que estudar”... Mas o aluno não tem aquela consciência. Fora que na nossa sociedade, no nosso bairro, com os problemas que tem, o aluno não tem estrutura familiar, não tem incentivo nenhum, o exemplo dele... Que incentivo ele vai ter de estudo? São poucos, tem aqueles que já vem com aquela idéia, já vem preparado, já vem pronto. Mas, a grande maioria não. A mídia, também. O exemplo maravilhoso é o bandido, que tá na mídia, tá dando entrevista, tá no auge, tá na moda. E a família, também, às vezes, as crianças tem tanto problema. Às vezes eles fazem até muito. O que eles fazem aí é até muito, porque pelas condições que são dadas a eles... Numa sociedade diferente progressão continuada seria maravilhosa, mas na nossa situação atual... Ficou complicado.

Quais as suas expectativas como professor da rede pública estadual de ensino?

Resp.: Ai, eu sou otimista. Porque ficou tão ruim, tão complicado de trabalhar, que eu acho que só teria que melhorar mesmo. A tendência é... Agora, tem que melhorar alguma coisa, senão onde a gente vai parar? Mas o trabalho do professor tá complicado, por conta disso, a gente tá... Tá desembocando vários problemas sociais aqui dentro da escola, sem ter um apoio adequado, né? Por exemplo, atendimento psicológico... A gente não pode abordar determinados assuntos com o pai ou

com a mãe, porque a gente não vai dominar também. A gente pode estar identificando algum aluno, mas pra gente poder conhecer essa parte física, psicológica do aluno, não dominar esse conteúdo, a gente pode tá falando algo inadequado. Então, falta esse apoio na escola. Uma assistente social pra ver porque o aluno não tá vindo à escola. Seria muito interessante que tivesse esse respaldo aqui na escola. Isso, acho que era primordial que existisse na escola pública. Quando eu estudava, tinha dentista na escola, dentro da escola, tinha sala de deficiente. Hoje diz que tem escolas com material pra deficiente físico... Mas daí tem que ter um respaldo, tem que ter um conhecimento, um preparo pra você incluir, mas os professores fazem o que podem, a gente não tem uma formação, eu pelo menos não tenho. Por exemplo, a, uma menina que tem tanta possibilidade, parece tão... que hoje está no segundo ano... Será que não teria outras formas de trabalhar com ela? Mas a gente desconhece, né? Eu penso assim, Mas tenho a expectativa de que tudo melhore, tem que melhorar, porque se não melhorar, o país não melhora, eles vão ter que fazer algo... A valorização dos professores também. Deturparam tanto... Tiraram o lugar do professor, o professor ficou de “mãos atadas”, sem poder fazer nada, sem poder dar opinião, né? Como eu falei, as coisas vêm prontas. Não se ouve as reais dificuldades da gente. Mas eu creio que vai ter que melhorar, não tem jeito. Talvez quando eu me aposentar. A luta continua. O sonho não acabou. (risos)

Professor Marcelo – 13 anos de magistério

Disciplina: Matemática

Como foi a sua formação desde que entrou na escola?

Resp.: Comecei a estudar em escola pública, estadual, achei um nível muito bom, até a oitava série, era o ginásio, né? Foi um nível muito bom. Depois fiz técnico em contabilidade na escola particular. Fiquei parado durante uns sete anos, só então eu fui à faculdade. Entrei numa faculdade particular até a formação e, desde então, não tenho feito mais nada em relação à escola, especificamente. Acho que a minha formação deixou um pouco a desejar, a faculdade que eu estudei, deixou um pouco a desejar. Faltaram algumas coisas, que eu não sei ainda explicar. Pra mim, faltou algumas coisinhas, que eu procurei fora daquilo que eles me passavam.

Como/quando escolheu a profissão de professor?

Resp.: Nunca pensei em ser professor. Nunca. (risos) Tava numa empresa particular e já estudando Matemática. Gosto de matemática, tanto que fiz técnico em contabilidade, tem alguma coisa a ver. Trabalhando na empresa privada, a empresa tava “indo pro buraco”, aonde nós trabalhávamos, aí como eu já tava estudando Matemática, alguém apareceu lá, falou: “Alguém quer dar aula de Matemática”? Eu falei: “Eu vou.” Aí foi quando eu comecei a dar aula. Foi meio sem querer. Mas, eu não vou falar que eu não goste da profissão. É isso.

O que diria sobre suas expectativas em relação à essa escolha?

Resp.: E não tinha expectativa. Eu não visualizava nada. Eu lembro quando eu fui falar com a secretária da primeira escola, ela chegou: “Você sabe que o salário é ruim”? Eu falei, sei. Embora eu não tenha escolhido, eu tenho um certo ideal. A gente que estudou numa escola pública... Tinha qualidade, tinha qualidade. Hoje... Quando eu entrei, isso em 95, ela começava a ter os discursos de perda de qualidade... Então eu não tinha expectativa. Eu achava que o meu trabalho poderia estar mudando alguma coisa, isso eu sempre achei.

Quando iniciou sua carreira profissional e como analisa sua formação para o magistério diante das exigências da profissão?

Resp.: Foi em 1995. A minha formação não me preparou. Tanto que comecei, nem dando aula de matemática, comecei dando aula de física pro terceiro ano do ensino, hoje chamado ensino médio. Já estava nas mudanças, já. Então, cheguei na sala, praticamente não sabia direito o que fazer. Ah!,

nós tínhamos aula de física, eu tinha aula de física na faculdade. Levava aos meus alunos, praticamente o mesmo conteúdo, e eu tenho uma certa facilidade, e aí consegui. Aí no ano seguinte trabalhei química, que é uma matéria que eu conheço um pouco menos, então... Naquele momento, as coisas estavam meio jogadas. Parecia que faltava professor na rede, ou alguma coisa assim, porque todo mundo tinha aula, todo mundo dava aula do que tinha. Não mudou muito as coisas, em relação a todo mundo dar qualquer tipo de aula, mas... Na formação, então, não foi suficiente, pelo menos na faculdade que eu fiz. Não sei como são as outras... E pelo que eu converso com os colegas que se formaram em outras escolas, a coisa é muito semelhante: “Não vi nada disso na faculdade...” Mas é... Faculdade não te ensina a dar aula. Você tem... Aí é o manejo. O tempo te vai formar. E a necessidade, né?

O que pensa sobre formação contínua, de uma maneira geral, e a sua especificamente?

Resp.: Trabalho no Estado. Houve alguns cursos. Na época... O PEC... Sabiam menos que eu, o pessoal que... (risos) Fizeram contrato com umas universidades particulares, na época eu estava na região de São Mateus, lembro de alguns cursos do PEC. Alguns professores, que estavam trabalhando com os professores, eram... Não tinha a sensibilidade de tratar com o professor. Dava a impressão... Num outro curso, também que eu fiz, eles colocaram monitores de escola, no caso foi da UNESP. Fiz um curso de Tecnologia de Informação, pela Secretaria da Educação, só que nossos monitores eram os alunos... Então, tratar o professor do Estado como... Eu me senti como uma pesquisa, um laboratório pra esses alunos, pra formação desses alunos. Não vou falar que os rapazes não conheciam, só que fica meio, não digo humilhante, mas eles fornecem... Diz que é a UNESP que tá dando, mas quem tá trabalhando com o professor eram os alunos daquele curso de Tecnologia de Informação. E deixava meio vago e eles cobravam... A postura desse aluno era, assim... Se mostravam acima daquele grupo que eles tavam trabalhando. Quase, vou usar o termo, “quase pisavam” em alguns, sabe? Só que pegou um grupo da minha escola, no caso, um grupo questionador e... A gente questionou bastante, pegamos... Tanto que nem fomos convocados pros demais. (risos) Hoje, o que eu faço... A Internet facilita tudo, então, qualquer coisa, alguma dúvida que eu tenha, faço uma pesquisa na Internet. Basicamente é isso. Livro, pego pouco, leio muito pouco, ultimamente. Principalmente questão voltada à matemática específica.

Procura atualizar-se de forma mais intensiva em sua disciplina específica ou em sua condição de educador? Por quê?

Resp.: Hoje eu procuro mais de forma geral. Não sigo especificamente a matemática. Aquela mais... Maior até do que isso. Pra tentar... A gente busca sempre um agente facilitador de

comunicação com o pessoal que a gente tá trabalhando, com os nossos alunos, né? Então, quando a gente busca, é sempre alguma... Algum conselho de como lidar com algumas situações, e às vezes, a gente nem consegue lidar com elas, mesmo a partir de outros conselhos. Inicialmente, eu tinha um interesse maior na disciplina. Com o tempo a gente perde o foco da disciplina e cria o foco de como transmitir, mesmo, um pouco daquilo que você tem, e não se aprofundar mais no conhecimento da disciplina.

A que tipo de recursos tem acesso para tentar se manter atualizado em sua profissão?

Resp.: Computador. No meu caso, basicamente computador e Internet.

Leciona apenas na rede de ensino pública estadual?

Resp.: Leciono só na rede estadual, desde 1995.

Há quanto tempo está nesta escola e como avalia sua experiência profissional especificamente nesta unidade escolar?

Resp.: Aqui, desde 2003. Não senti, sinto ainda, que a rotatividade de professores e direção prejudica muito o trabalho. Aqui é bastante difícil trabalhar. Uma que a escola criou um... Rotulou-se uma escola difícil, tanto da comunidade como até dos professores que aqui trabalham, acho que até da Diretoria que nós temos. A perda de alunos é muito grande. Não entendi ainda essa escola, pra ser sincero. Não entendo a escola, acho que a rotatividade, como tava falando, de professores e direção, aqui é muito grande, então ela fica meio sem destino, como se fosse um “barco à deriva”. Então, se tivesse condições eu estaria saindo dela, procurando uma experiência melhor. Porque aqui não me acrescentou muito. Logo que estava aqui, me convidaram pra uma outra escola, achei que dava pra fazer um trabalho, não consegui, por “n” razões. As principais foram a rotatividade do grupo, da direção, a minha mesmo. Não criei um carinho pela escola, pra ser sincero. Tentei...

Que tipo de contribuição ou influência as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) têm em seu trabalho?

Resp.: Eu acho interessante o horário pro professor estar conversando com os colegas, só que eu acho que não deve ficar solto. E isso falta aos HTPCs. Aparecem idéias maravilhosas nas discussões, só que depois, elas simplesmente somem, no dia seguinte não tem nada escrito, a gente não vê uma ata efetiva disso tudo. Uma anotação: foi discutido isso. Ou então a gente perde... Tem algumas escolas que trabalham na hora do HTPC, que é hora de discutir elas fazem o conselho de classe. O HTPC pra mim seria... Eu falei no começo, sobre... Como lidar com o aluno. Acho que era do

professor ta discutindo as experiências de cada um e... Aparecem as idéias, só que ficam soltas, não são “amarradas”. A princípio, todo mundo concorda. Aí, o grupo, nunca é sempre o mesmo grupo, há muita rotatividade disso, um falta, o outro... A informação não chega nos demais. Como os professores, às vezes, têm mais de uma escola, não faz HTPC na mesma... Então, às vezes, as discussões boas, dos HTPCs se perdem, em função de tudo isso. Deveria haver uma forma de “amarrar” todas as idéias que saem deles, que eu acho uma hora, não perdida, como muitos falam, porque tem coisas que são discutidas que são muito boas. Acaba não tendo influência no trabalho, porque se perde. Todas as idéias debatidas e... O professor acaba se individualizando, dentro do... Volta pra sala, pega o seu livro, o seu giz e passa “equação de segundo grau”. (risos)

O que você considera ser, em seu dia-a-dia, a principal ou principais dificuldades para realizar um trabalho satisfatório para você e para seus alunos?

Resp.: Basicamente... Mais acesso, principalmente a tecnologias novas, pra todos. Não adianta termos cinco computadores, pra uma sala que, às vezes, a gente trabalha com quarenta. Os problemas de convivência, de comportamento, também trazem dificuldades. Os alunos hoje estão... Não dá para qualificá-los. Muitos falam, marginais, mas não dá... Acho que lhes falta educação, mas educação, digo a base da educação, base de casa. Acho que tudo falta nele... Um carinho, que se eles tivessem um pouco mais de carinho em casa, talvez eles não fossem tão mal-educados dentro de uma escola. Eles, às vezes... O respeito, basicamente o respeito. A maior dificuldade é o respeito que o aluno não tem hoje com o professor, que é o que mais pega, no meu caso, o que eu mais sinto. Se trabalhasse a questão humana... Eu acho que toda escola vai ter um psicólogo. (risos) Tanto pros alunos quanto pros professores, ou até mais para os professores. Acho que traria... Mas, gabaritados também, porque... Trazer, como os nossos monitores, do curso, que eu citei, pra ganhar ponto em estágio, não valeria nada. Fazer uma experiência em cima da gente, não vale. Tinha que ser pessoas gabaritadas, que conhecessem... Às vezes a gente não entende o aluno e a gente não se entende, e aí quando a gente cria esse choque...

Como procura lidar com essas dificuldades?

Resp.: A questão material, eu trazia coisas de casa. Eu cheguei a rodar muitas coisas pra eles, eu trazia pronto. Agora, a questão humana, eu buscava conhecer os problemas deles em casa, eu conversava, com aqueles que davam acesso, que você sentia a liberdade de se aproximar, eu buscava isso. Em alguns casos eu conseguia, em outros a gente pensava que não. Tive algumas coisas boas, mas tive muitas coisas ruins, em razão dessa forma da minha aproximação.

Para você, o regime de progressão continuada significou a possibilidade de reflexão sobre sua prática docente?

Resp.: Não. Da forma como foi implantada, não. Eu até sou a favor da progressão continuada, mas... Desde que eu estudo, tudo foi seriado, a progressão continuada continua seriada. Então, tinha o aluno, de quinta, de sexta, de sétima... Ficou simplesmente, no meu ponto de vista, aprovação automática. Muito até discutem esse termo, mas, exatamente foi isso que aconteceu. Não teve... A idéia é muito interessante, refletir sobre isso, só que, depois da implantação você não refletiu nada, não trouxe nada, não acrescentou nada, simplesmente perdi até algumas expectativas, como disse mais acima que... Tornou o trabalho mais difícil, da forma como foi implantada, se tivessem feito de uma forma coerente. Eu até poderia citar minha idéia de como deveria ser essa implantação... Mas, da forma como foi posto, e pelo que eu entendi dela, no Estado de São Paulo, se fez simplesmente a aprovação automática, nada mais que isso.

Ao longo de toda a sua formação e experiência profissional, quantas vezes lhe foi proposta uma reflexão sobre os efeitos da reprovação para o aluno e seu significado mais amplo?

Resp.: Nessas discussões a gente mal falava da reprovação. Todos os cursos que passaram pra gente, aqueles que eu participei, não se discutia a reprovação e sim a forma de tentar trazer o aluno, pra talvez tentar agrupar essa progressão continuada. Nem sei se tinha... Como tudo no Estado, como foram também os HTPCs, esses cursos foram meio soltos. Eu não citei... Eu fiz também um curso, um PEC, de matemática especificamente. Nós íamos... Ficávamos... Eu achei até dispendioso... Ficamos quatro semanas, ao longo do ano... Escolhiam alguns professores de matemática do Estado de São Paulo, e a gente ficava num hotel em Águas de Lindóia pra fazer... Debater algumas coisas, junto com um pessoal da PUC. Esse eu gostei. Esse eu trouxe algumas coisas. E, nesse curso, a gente também não discutiu a reprovação, eu não lembro... Especificamente, não. Nunca chegamos a falar o que causa no aluno. Eu tenho um ponto de vista, eu acho que pra alguns alunos a reprovação é boa, e pra outros é ruim. Pra uns, eles vão achar, “ah!, não consigo mesmo”, e desiste. E pra outros não: “puxa, que mancada eu dei.” Que foi o caso, de uma outra escola, também da rede estadual, que eu trabalho. Um rapaz que tá numa oitava série de recuperação de ciclo. Só que o conteúdo dele é perfeito, sabe? Se você conversar com ele, você sabe que é uma pessoa que tem conteúdo, que se destaca, além de tudo, pela educação que tem. Só que aí eu falei: “O que aconteceu, como é que você conseguiu reprovar?” “É professor, eu só brinquei o ano passado.” E hoje, a gente pega as notas dele, é uma pessoa que tá acima da média de, praticamente, toda a escola. Então, pra ele, foi boa a reprovação, ele percebeu. Foi tipo, eu não digo castigo, mas um alerta, que a gente tem toda hora na vida. “Pô, pisei na bola aqui, então...” Vai ter a consequência, pra tudo tem que ter a consequência.

Todo ato seu, tem que ter uma consequência. Pra ele a reprovação foi boa. Agora, tem gente que reprovou, fala: “Não sei nada mesmo”... Encosta na carteira.

O fim da progressão continuada contribuiria para a solução dos problemas de aprendizagem, hoje bastante discutidos e amplamente divulgados?

Resp.: O fim? Eu acho que a adequação da progressão continuada. Eu não defendo o fim... Eu queria uma progressão continuada de verdade. Com recuperação de ciclo, se necessária, a reprovação no final do ciclo, mas, de verdade. Ajudaria, talvez? Depende do que viesse. Depende do novo trabalho que fosse feito. Essa aqui é complicada responder. Depende das pessoas que iriam trabalhar pra nova proposta. A visão que eles teriam, da forma... Acho que tudo... Se a mudança viesse do grupo de professores pra cima, a coisa melhoraria. Agora, se vier de cima pra baixo... Vai continuar do jeito que tá.

Quais as suas expectativas como professor da rede pública estadual de ensino?

Resp.: Se continuar o governo que tá, não tenho expectativa nenhuma. Acho que é o fim da carreira, provavelmente, vai privatizar tudo. E professor da rede pública vai deixar de existir no Brasil. Com o governo que tá aí... Essa é fácil.

Professora Mariana – 4 anos de magistério

Disciplina: História

Como foi a sua formação desde que entrou na escola?

Resp.: Bom, eu estudei em escola pública da primeira série do primário, fundamental I agora. Até a quinta foi muito bom. Acredito até que foi decisivo pra eu poder deslanchar com as minhas próprias pernas, sozinha. Porque de quinta a oitava foi péssimo, muito ruim. O primeiro colegial (ensino médio) foi muito bom, tive a sorte de ter tido professores excelentes no primeiro colegial que, no segundo colegial já não estavam na escola. O segundo e o terceiro, foi muito ruim, também. Da primeira série ao terceiro colegial, então, foi na escola pública. Depois eu estudei em faculdade pública. Eu fiz um ano na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e depois fiz mais três anos na Universidade Estadual Paulista, a UNESP, cidade de Franca. Acabei transferindo e foi muito bom. O meu primeiro ano de graduação, lá na federal, foi ótimo, foi excelente, professores excelentes. Na UNESP também foi muito bom, embora nem todos os professores fossem tão comprometidos, mas ainda assim, foi muito bom, porque a Universidade ofereceu tudo que eu precisava. Uma biblioteca com um acervo muito bom... Eu acredito que eu tive uma formação boa. Eu fiz um ano de cursinho.

Como/quando escolheu a profissão de professor?

Resp.: Bom, na verdade eu comecei a fazer o cursinho meio que sem rumo. Eu queria mesmo era estudar, eu sentia que faltava muita coisa pra eu aprender e, no decorrer do cursinho, eu acabei optando por História, por conta de um professor do cursinho, professor graduado em Ciências Sociais. Ele era muito decente, muito íntegro, muito combativo e ele me seduziu, em nível de formação, assim, né? Porque eu gosto de muita coisa, eu tinha paixão por fazer Medicina também, mas desde muito tempo eu já tinha noção de que tava bem fora do meu alcance em nível material, então eu já fui tirando Medicina da minha cabeça, porque eu gosto muito da área da Saúde, mas não ia dar e, ao longo do cursinho, esse professor praticamente me abriu os olhos e eu acabei prestando História, por conta dele. O vestibular da FUVEST eu fiz pra Ciências Sociais, eu não passei e o da Federal de Mato Grosso do Sul, acabei fazendo pra História porque não tinha Ciências Sociais pra onde eu ia. Aí eu passei e fiquei um ano lá. Não agüentei, porque eu morava em alojamento estudantil, era muito nova... Eu comia mal, eu dormia mal, eu fiquei muito doente, emagreci dez quilos no ano 2000. Eu não vinha pra minha casa aqui em São Paulo, vim só uma vez durante o ano, por conta da distância e acabei prestando outro vestibular, só que dessa vez específico, não precisei

estudar todas as matérias, como convencional. Foi só uma prova específica em História. Aí, consegui ingressar na UNESP e fiquei lá mais três anos. Bom, quando eu fui pra UNESP, lá em Franca, no meu segundo ano de graduação, a minha intenção era fazer pós, mestrado, doutorado, enfim, né, toda aquela coisa carreirista na cabeça. Mas quando eu cheguei no terceiro ano de graduação comecei a me desiludir muito. A academia me irritava muito, certos professores me irritavam. Eu comecei a ver que não era bem aquilo que eu imaginava. Comecei a perceber que eu não ia suportar a academia... Os professores muito egocêntricos e não era isso que eu procurava na academia, tá? Então, a partir do meu terceiro ano eu comecei a perceber que eu ia acabar dando aula na rede. O terceiro ano foi o mais difícil de todos pra mim. Foi muito difícil porque eu cheguei quase a desistir, eu precisava de um orientador pra fazer o trabalho de conclusão de curso e tava tendo muita dificuldade em ter compatibilidade de idéia com alguém, sabe? Cheguei a ter dois orientadores e não deu certo, a gente acabou divergindo em vários pontos, até que por fim eu encontrei um professor, que na época, ainda não era meu professor, porque ele dá aula só no último ano, só no quarto ano, e uma amiga minha, ela fazia um estudo sobre capoeira angola e ela só quebrou a cabeça também, procurando orientador e tinha várias divergências. Aí por fim ela conseguiu orientação com esse professor, que não entendia nada de capoeira angola, absolutamente nada. Mas ele ficou tão fascinado com o assunto que ele acabou aceitando ser orientador dela e ela veio falar pra mim pra eu procurá-lo e, no decorrer do trabalho dela, sobre capoeira angola, ela falava muito sobre Wilhelm Reich, psiquiatra, e o professor gostou tanto que pediu pra ela dar um seminário no quarto ano, sobre o Reich, sobre o livro “Escuta, Zé Ninguém”, do Reich e ela tava no terceiro ano. Nesse dia que ela foi dar o seminário no quarto ano, eu fui com ela, acabei conversando com ele e ele também falou que não entendia nada sobre o tema que eu ia pesquisar, que era o movimento operário nos Estados Unidos da América, mas que ele ia me orientar, ainda assim, que ele ia aprender comigo, foi a frase que ele usou: “Então eu vou orientá-la e vou aprender com você, porque eu não entendo nada de movimento operário nos Estados Unidos da América”. Ele foi, eu posso dizer, que ele acabou me salvando, porque eu acredito que se não fosse por ele eu não teria concluído meu curso. Ele foi uma influência muito grande pra mim. Eu concluí o curso em dezembro de 2003, e fui começar a dar aula na rede pública em junho de 2004, como professora eventual, aqui em São Paulo já.

O que diria sobre suas expectativas em relação à essa escolha?

Resp.: Eu tinha toda uma ilusão de que eu poderia ser uma direcionadora de idéias, assim como esse meu professor da graduação. Só que foi pura ilusão de fato, porque a rede pública é muito desanimadora, os alunos são muito apáticos, desinteressados, eles... Enfim, os alunos são extremamente desinteressados. O sistema é muito mau, acaba com você e eu não imaginava que era

assim. A frustração foi muito grande, porque eu achei que eu poderia burlar o sistema, só que eu não pude.

Quando iniciou sua carreira profissional e como analisa sua formação para o magistério diante das exigências da profissão?

Resp.: Bom, eu comecei em 2004. Na verdade, a graduação que eu fiz foi muito mais voltada pro Bacharelado que pra licenciatura. Tanto que na minha grade curricular, Geografia, as horas-aula que eu tenho em Geografia, não são suficientes pra eu pegar aula de Geografia como segunda opção, diferente das universidades privadas porque, praticamente todas elas dão essa segunda opção pra quem se forma e a UNESP não me deu. A carga horária de Geografia não me dá essa segunda opção, e foi muito voltada pra pesquisa, pro bacharelado mesmo.

O que pensa sobre formação contínua, de uma maneira geral, e a sua especificamente?

Resp.: Esse é um problema muito sério, porque logo que eu me formei eu precisava trabalhar logo, eu não podia, nem queria me dar ao luxo de ficar fazendo um mestrado, sem imaginar como é que eu ia ter condições de pagar um aluguel, de me manter morando fora por mais dois ou três anos, não sei. Então, eu fui obrigada a parar, mas acredito que é necessário sim, que é bom fazer uma pós, um mestrado, um doutorado. Mas só em nível de mestrado e doutorado, porque uma especialização eu já acho que é... Não sei, acho que não compensa fazer uma especialização. É isso. O professor tem que ser um eterno auto-didata, né, porque não tem como, mesmo que pra isso ele sacrifique uma parte do seu salário, comprando livro, revista, enfim. Mas ele tem que estar se informando sempre. Mesmo que não seja de forma institucionalizada, mas ele tem que dar conta da disciplina dele, sim.

Procura atualizar-se de forma mais intensiva em sua disciplina específica ou em sua condição de educador? Por quê?

Resp.: Na minha disciplina específica. Porque eu não sou educadora, sou professora. Não tenho filhos ainda, né, então, acho que educação você dá pro seu filho, pro filho dos outros é complicado você falar que vai educar.

A que tipo de recursos tem acesso para tentar se manter atualizado em sua profissão?

Resp.: Bom, uma parte do meu pagamento eu uso pra comprar revistas, livros, to sempre lendo muito, to sempre estudando muito. Assisto documentários, filmes, mas nada de forma institucional. Faço por minha conta. Embora eu não tenha filhos, eu sou provedora, sou arrimo de família, a minha

vida toda foi assim. Então, eu tenho muitas responsabilidades, mas preciso fazer isso, se não, não suporto continuar com a minha profissão.

Leciona apenas na rede de ensino pública estadual?

Resp.: Leciono apenas da rede estadual, não tive e nem quero experiência na rede municipal ou privada.

Há quanto tempo está nesta escola e como avalia sua experiência profissional especificamente nesta unidade escolar?

Resp.: Bom, aqui depende muito do perfil da sala que eu pego, né? Eu comecei trabalhar aqui em setembro de 2005. Foi razoável, deu pra prender a atenção de alguns alunos, poucos, mas deu. Em 2006 eu me efetivei no Estado, foi muito bom, aqui peguei salas muito boas, tive alunos muito bons. Alunos até que eu nem imaginava encontrar na escola pública. Alunos muito raros eu tive aqui, no período da noite e no diurno também. O terceiro colegial que eu peguei no diurno, no ano de 2006, era uma sala muito boa, muito boa mesmo. E o período noturno é muito bom também, muito bom. Realmente eles têm muita vontade de aprender, embora cansados, que eles vêm do trabalho a maioria, eles têm entusiasmo. Mas, agora esse ano de 2008 tá muito ruim trabalhar aqui. Tá muito ruim, alunos muito desestimulados, muito mal alfabetizados, é muito complicado. A gente é obrigado a ser extremamente coloquial, prá falar, pra escrever, porque não entendem, não compreendem, é terrível, tá muito difícil. Eu acredito que as escolas que são mais próximas do centro, possam ser melhores, não por conta da escola, mas por conta da comunidade, por conta do aluno que tem uma família mais presente, tem uma condição material um pouco melhor. Acredito que eles consigam se sair melhor, e aqui, embora a escola esteja num bairro não tão periférico de São Paulo, mas aqui tem uma concentração de alunos muito carentes. É uma peculiaridade, né? E a concentração desses alunos muito carentes, acaba fazendo com que eles aprendam menos, por carência mesmo, acredito. Família pouco presente... Enfim, é isso.

Que tipo de contribuição ou influência as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) têm em seu trabalho?

Resp.: Na época que eu estudava, ouvia falar dessas reuniões, HTPCs. Eu tinha esperança que elas fossem realmente úteis, porque é um horário que podia render muito. Podíamos... Nossa! Fazer várias coisas, várias reflexões acerca de vários autores, mas não se faz. É um horário perdido, um horário pra fazer trabalhos burocráticos, são reuniões, assim, inúteis. É um horário que eu me sinto perdendo tempo no horário de HTPC. É isso.

O que você considera ser, em seu dia-a-dia, a principal ou principais dificuldades para realizar um trabalho satisfatório para você e para seus alunos?

Resp.: Bom, retomando o que eu disse um pouco antes, que eu tinha a ilusão de ser uma direcionadora de idéias, é... Pra começar, o sistema, ele acaba com a gente. A própria configuração da escola pública, a arquitetura da escola pública, já causa um mal-estar muito grande. Aquela coisa que o Foucault falava do panóptico, naquele livro “Vigiar e Punir”. Tem um capítulo que ele só fala disso, sobre arquitetura das instituições públicas, como ela conota prisão. Então só essa visão que a gente tem, da arquitetura da escola, já causa muito mal-estar. Sem contar que os funcionários, de uma forma geral, não estão preocupados com o aluno propriamente dito e sim em manter a ordem, né? Quer dizer, acabam... acabam reproduzindo a opressão do Estado dentro da escola. Acredito até, que de uma forma pior, porque a gente tá lidando com crianças, com jovens. São pessoas, assim, que precisa ter cuidado e não se tem. Não se tem o mínimo de respeito para com as crianças nem para com os jovens, não se tem, e esse tipo de atitude me causa muito mal-estar. As coisas não acontecem como devem ser. Isso me incomoda mais do que a falta de interesse das crianças, porque as crianças são vítimas também, são mais vítimas do que nós professores. Elas... É isso.

Como procura lidar com essas dificuldades?

Resp.: Bom, há um tempo atrás, tinha muita divergência, brigava muito, me indispunha muito com as pessoas. Hoje em dia, infelizmente, tenho até vergonha de falar isso, mas eu vou falar. Eu estou indiferente, procurando me manter indiferente, infelizmente. Não gosto de ser assim, me incomoda ser assim, mas no momento, eu não vejo outra saída. Não vejo, senão vou brigar todo dia. Os alunos, eles são o problema menor, eles ainda não estão embrutecidos, muitos... Embora a maioria deles sejam “amorais”, eles são muito puros. Então, a gente conversa muito. Eles querem conversar sobre tudo, menos sobre a matéria. Eles não querem nada. (Risos) Então, a gente conversa muito, a gente interage de várias formas, eu gosto muito dos alunos, muito. Mas aprender História eles não querem, eles não querem, simplesmente não querem.

Para você, o regime de progressão continuada significou a possibilidade de reflexão sobre sua prática docente?

Resp.: Reflexão? ... Acho que esse sistema da progressão continuada foi um crime. Acredito até que o Governo Federal deveria punir os Estados membros que adotaram esse regime de progressão continuada. É um crime. Acabou... Acabou com a vida estudantil dos alunos, acabou. Os alunos que

foram submetidos... Sob este regime eles vão passar vergonha fora da escola. Eu tenho muita dó desses alunos...

Ao longo de toda a sua formação e experiência profissional, quantas vezes lhe foi proposta uma reflexão sobre os efeitos da reprovação para o aluno e seu significado mais amplo?

Resp.: Na faculdade, ... Não. Em conversas paralelas, entre alguns professores, acreditamos que a reprovação, infelizmente, é necessária. Infelizmente. Ninguém gosta de reprovar o aluno, muito pelo contrário, mas é melhor ele ser reprovado aqui, do que passar vergonha depois que ele sair daqui. Em conversas paralelas a gente fala, sim, mas como proposta de discussão mais ampla, não. Nunca tive oportunidade de participar de nada disso. Na minha época, quem era reprovado tinha muita vergonha, mas, em compensação... Bom, isso foi o que eu vivi como aluna. A maioria deles se saía melhor do que todos os outros no decorrer do ano, Então, ainda que seja doloroso, eu acredito que é necessário. Hoje em dia, eu não sei. A sensação que eu tenho é que eles não se importam mais. Não vejo ninguém chorando porque foi reprovado, não vejo ninguém apanhando porque foi reprovado. Na minha época... Nossa! Era um desespero repetir de ano. Era... Meu Deus! O pior castigo que tinha era repetir de ano. Pior coisa prum pai era falar pro vizinho que o filho tinha repetido de ano, era muita vergonha. E eu acho que, embora doloroso, é uma coisa boa, porque você mexe com o ego da criança. A criança começa a ter um ego forte, começa a ter senso de responsabilidade muito cedo. Eu acho isso importante. É importante isso.

O fim da progressão continuada contribuiria para a solução dos problemas de aprendizagem, hoje bastante discutidos e amplamente divulgados?

Resp.: Acredito que sim. Acredito que seria doloroso no começo, mas que contribuiria sim, muito. As crianças e os jovens de hoje, eles não têm responsabilidade, eles não trabalham, eles não estudam, eles estão muito perdidos, né? Então acho que eles precisavam ter um pouco mais de responsabilidade, sentir um pouco de vergonha, saber que eles não estão na ilha da fantasia, que esse mundo é terrível. Infelizmente. Acho que eles precisam sim voltar a repetir de ano. Acho que a família ia se empenhar um pouquinho mais, pra ajudar o filho na vida estudantil.

Quais as suas expectativas como professor da rede pública estadual de ensino?

Resp.: Não tem como, né? Acho que... Acho não, tenho quase certeza que a rede pública está fadada à extinção, pelo menos no Estado de São Paulo e, lamentavelmente, eu olho pra frente e não vejo nada. Não tenho expectativas. Não tenho.

Professora Eliana – 9 anos de magistério

Disciplina: Biologia

Como foi a sua formação desde que entrou na escola?

Resp.: Sempre estudei em escola pública, até terminar o ensino médio. Eu acho que tive uma formação boa, embora fosse escola pública... Depois prestei vestibular no Mackenzie e na São Judas. Informática no Mackenzie e Matemática, na São Judas. Passei no vestibular do Mackenzie na segunda chamada, mas já havia feito a matrícula na São Judas e assim optei pela São Judas. Na época trabalhava em dois empregos para sustentar a casa e pagar a faculdade. No segundo ano de faculdade optei por Biologia.

Como/quando escolheu a profissão de professor?

Resp.: Não optei, nem escolhi, pois sempre quis trabalhar em laboratórios de pesquisa, mas os concursos para pesquisa são muito raros e difíceis. Trabalhei por doze anos em empresas diversas. Só depois que casei, quando meus filhos já estavam crescidos, é que optei por lecionar, para ajudar na renda familiar e poder dar um estudo melhor para os meus filhos. E nisso, já vão quase dez anos.

O que diria sobre suas expectativas em relação à essa escolha?

Resp.: As expectativas são muito poucas, porque percebo que o ensino na rede pública está cada vez pior. O governo vem impondo recuperação com jornal, revistas, que não têm a mínima possibilidade de trabalhar, porque não recebemos o material adequado. Isso desmotiva cada vez mais os professores. Nunca recebemos uma notícia favorecendo a classe dos professores.

Quando iniciou sua carreira profissional e como analisa sua formação para o magistério diante das exigências da profissão?

Resp.: Eu iniciei minha carreira como professora em 1999. Acho que foi a última e única opção que eu tinha no momento para voltar ao trabalho, devido à idade e também por causa dos meus filhos, por essa carreira ter um horário flexível. Quanto à minha formação para o magistério, não sei...Eu acho difícil assim... Mesmo que você tenha didática... Você pega professores na faculdade, nem eles teriam a didática necessária para passar para a gente. Tivemos professores lá, que ele falava com a lousa. Eu lembro, desde que eu comecei a trabalhar como professora, que eu me ligava muito nisso, assim, em perceber o que era difícil na faculdade de você entender, de professores que a gente tinha no colégio, que você sentia a dificuldade de passar, a gente joga prá gente. Eu vou fazer igual?

Eles também não vão me entender. Não é a gente criticando, mas a gente percebia que era difícil, né, ele passar alguma coisa pra gente daquela forma como ele... A gente leva em conta tudo isso.

O que pensa sobre formação contínua, de uma maneira geral, e a sua especificamente?

Resp.: Olha, vontade não falta de estar voltando a estudar, mas a gente trabalha demais, não tem sobra de tempo. Aí eu falo: bom, à tarde, mas à tarde não dá porque não daria tempo de voltar à noite. Ainda mais com os HTPCs. Ou se sábado? Não, não teria condições. Desde que eu voltei a trabalhar como professora, foram alguns cursos que foram dados pra gente, mas não todos, mesmo porque... Aí tem o curso, como agora o de informática: não te dá o dia, a hora. Como você vai se inscrever sem saber aonde você vai poder ir? Teve aqueles, acho que da Teia do Saber, que você tinha que se inscrever e não podia desistir, que era aos sábados. Aí tinha gente que ia lá pra São Caetano, São Bernardo. Como é que você vai passar o dia inteiro... Você já está de segunda à sexta fora de casa... Então, é complicado. Seria interessante que a gente pudesse fazer todos os cursos, porque você teria se atualizando, aí você ia ter muita leitura, mas eu acho muito difícil. Eu acho que são poucos que fazem isso e até admiro... Eu só faria o que desse no meu horário, sem interferir na minha família também.

Procura atualizar-se de forma mais intensiva em sua disciplina específica ou em sua condição de educador? Por quê?

Resp.: É difícil atualizar-se. Cai no mesmo caso. A gente procura? Procura. Vai numa Internet, vai numa revista... Mas fazer um curso específico, eu acho mais difícil. Eu procuro mais na minha área, até gostaria de saber mais sobre comportamento, mas fica difícil... É mais na minha área mesmo. Mais direcionado. Não sei nem se seria o mais importante. Às vezes acho que até não é... Porque às vezes, você deixa de dar o conteúdo para fazer outras coisas, porque vê que naquele momento não vai adiantar dar o conteúdo. Mas, geralmente quando eu vou procurar alguma coisa, se eu ouço uma reportagem, é mais direcionado mesmo à Biologia, não tanto à Educação. Lógico que a gente depende da Educação pra tudo, mas acho que eu não procuro tanto não.

A que tipo de recursos tem acesso para tentar se manter atualizado em sua profissão?

Resp.: Os cursos que são oferecidos, a gente tem acesso, mas não são todos que vão. Eu particularmente, tem alguns que até interessa, mas... E ultimamente eles não querem mais fazer e os que estão vindo são fora dos horários. Eu já fiz alguns aos sábados, mas porque era meio-dia, quatro horas. Agora, o dia inteiro, não dá. Eu gosto muito de procurar algum assunto em revista. Aí, nesse ponto eu gosto até de ver na Educação e ver na minha área, né? Porque é bom a gente estar

informado do que ta acontecendo. Porque nem sempre no HTPC você fica sabendo de tudo. Não sei se é obrigação de quem tá lá na Coordenação trazer tudo pra gente. Aí, também, não sei qual seria... O que eles têm que passar pra gente... Tem uns que conseguem passar mais coisas, outros não tem tanto tempo de ficar passando tudo que é projeto, o que ta acontecendo, depende muito do Coordenador. Eu gosto da Revista SuperInteressante, eu acho que tem muita novidade, muita coisa atual, né? Jornal, assinei uma época o jornal,,. Mas o jornal vem muito esparramado assim, as coisas, então você tem... Você não vai ler inteiro, então você tem que direcionar na Educação, na Ciência e aí já não acho tão produtivo... Eu assinava sexta, sábado e domingo só, mas tinha dia que passava o fim-de-semana e não via... Tenho algumas revistas da Nova Escola, até guardo quando sai algum artigo bom, interessante. Eu guardo, porque é bom a gente estar lendo, às vezes, até tem alguma idéia pra você trabalhar. Tudo bem que não é aquilo. Com um deu certo, será que com outro vai dar? A gente não sabe, escolas diferentes, alunos diferentes, né? A metodologia diferente, cada professor pensa de um jeito, mas é interessante a gente saber... Bom, aquele trabalhou aquilo, será que vai dar certo na escola com aqueles alunos? Será que se consegue resolver tudo? Será que só nós temos problemas? Será que só aqui não vai dar certo? Tem o problema do acesso, porque eu lembro que tinha escola que toda vez que chegava punha lá na mesa, a gente lia. É uma coisa pra você ver, assim... Mas não sei se tudo funciona. Agora não tenho quase visto.

Leciona apenas na rede de ensino pública estadual?

Resp.: Trabalho só na rede pública estadual, Trabalhei seis meses na rede particular, mas eu odiei, não gostei, pra mim foi péssimo.

Há quanto tempo está nesta escola e como avalia sua experiência profissional especificamente nesta unidade escolar?

Resp.: Agora, direto, dois anos. Vai fazer dois anos. Mas acho que já tive em 2001, acho que 2005, fui, voltei, uma três, quatro vezes. Antes eu achava que não era uma escola difícil de trabalhar, era sossegado, a gente percebia pela clientela, era boa, interessados, né? Tinha dificuldades? Tinha. Não vou falar que não, porque toda escola a gente sabe que tem, até fora do Estado, no municipal ou na particular, que a gente ouve, dos outros professores comentarem, mas eu acho que vem piorando. A dificuldade da gente tentar atingir esse aluno, não sei se depois que teve essa progressão continuada, eles não têm interesse, são poucos que a gente vê que... Antigamente não. De uma sala de quarenta, tinha-se uma meia dúzia que não se interessava por nada, hoje parece que inverteu isso. Você tem uma sala de quarenta, vai, seis, dez se interessam. Por mais que você leve as coisas na sala, que você tente mostrar alguma coisa diferente. O interesse é pouco, não sei, também não se

cobra. Aqui na nossa região, os pais cobram alguma coisa dos alunos? A gente não pode cobrar, né? Cobrar o quê? Agora, pede uma coisa, dois, três trazem, o resto não traz. Então fica difícil pra trabalhar. Manda chamar, fala com a mãe, mas não resolve muito. Parece que tem esse negócio, não preciso estudar, vou passar mesmo. Tem pais que odeiam isso, tem pais que não ligam, acho que nem têm opinião, nem sabem que é assim. Em algumas escolas você vê, assim, em termos de organização, tem algumas que é muito organizada e, assim, é cobrado do aluno. Não pode sair da sala, não pode sair. Entendeu? Se sair é advertência, convocação, isso ajuda. Escola que não entra sem uniforme de jeito nenhum. Talvez estejam num lugar melhor, com as condições... Talvez aqui a gente não possa cobrar isso deles. Mas, na organização, aqui tá deixando um pouquinho a desejar, eu acho, tá meio... E o aluno percebendo isso, aí ele tá livre, pode fazer o que for. Aí chama a mãe, pega uma suspensão, mas pra eles também tanto faz, porque eles faltam muito. Então não modifica muito. Também a escola muda muito de diretor. Isso eu acho que atrapalha muito. Não é que a gente queira um diretor ali rígido, ditador, mas eu acho que precisa... Por onde começar? Precisa alguém que vai dar o apoio pra gente. Nesse ponto precisa... Tem hora que se fala, vai ter reunião, aí não vai ter mais; aí vai ter conselho, que não foi feito até agora... Não sei se vai ter reunião essa semana. Reunião com que? Se ainda não tem as notas? Os alunos estão comentando que estão de recuperação. Como, se nem foi passado pra gente?... Eu ainda não sei de nada, Aí eu vejo, quando eu trabalhei na outra escola, o que acontecia? Tudo que vinha, a gente fazia correção com os alunos. Agora, você tem uma prova e não tem a correção. Ficou perdido, você concorda? Às vezes eu penso, a gente tá trabalhando, mas o que gente tá passando, tá ficando perdido, não sei. Assim, é difícil. Você não vê uma melhora. Agora com esses resultados, então, piorou... aí que a gente não vai ter valor de nada.

Que tipo de contribuição ou influência as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) têm em seu trabalho?

Resp.: Eles têm que passar o máximo de informações, ser discutido, né? A sala, o aluno que tá com problema. Porque que tá, o que se pode fazer. Não é isso? E a gente percebe que às vezes acontece muita discussão, mas nenhuma resolução. Então quer dizer, se eu tenho um problema, então vamos ver, vamos falar dele. Eu tenho que dar uma solução. Agora falar, falar e falar e não resolver nada... A gente reclama do HTPC, que a gente tem que ficar aí, mas o tempo é curto para resolver todos os problemas que a gente tem. Se fizesse parte da jornada, aí sim. Também já teve escola que eu fui, que no HTPC a gente ficava conversando sobre outros assuntos, não tinha nada a ver. Até concordo de quererem fazer o HTPC do fundamental junto com o médio, para reunir um número maior de professores, até se tenta... Porque o ano passado estava pior. Já trabalhei em escola

que no “Conselho” tinha até foto do aluno, pra você ter certeza de que aluno está falando. Aluno que a mãe vem, você conversa, sabe dos problemas que aquele aluno tem. Aí você vai entender porque ele tem aquela dificuldade. Mas eu acho isso importantíssimo. Já teve escola também, que só se levanta dados e não é discutido nada, nem se fala de ninguém. Cada escola tem um jeito e isso não é um padrão, né, cada um vai seguir da sua forma. Então é complicado, mas...

O que você considera ser, em seu dia-a-dia, a principal ou principais dificuldades para realizar um trabalho satisfatório para você e para seus alunos?

Resp.: As dificuldades... As dificuldades aqui, falando aqui, a gente teria dificuldade de material, que eles não têm material. Tem dia que lê não têm um lápis pra escrever... Essa, eu acho, que é primordial, é não ter material pra você vir para a escola. A outra, a disciplina que também é ruim pra gente conseguir trabalhar numa sala, onde você tem trinta que só vem pra bagunçar. Aí é complicado, né? Em algumas salas você consegue trabalhar, mesmo que eles sejam falantes, que levantem, você pede, eles sentam, eles prestam atenção. Tem um ou dois que te atrapalham, aí você chama a atenção eles param, isso é normal, né? Agora eu sinto também que no fundamental eles são mais elétricos, mais agitados. Agora, no médio, eu acho eles muito apáticos, parece que tanto faz, como tanto fez. Se eles tiverem aula, tá bom, se não tiverem aula, também tudo bem. É capaz da gente se fantasiar lá na frente e eles nem... Eles não estão nem aí. É um ou outro que você vê que fala que quer fazer um vestibular, que quer ir pra uma faculdade. Mas são pouquíssimos. Eu não sei se eles não têm... Não sei que palavra eu usaria, não seria um objetivo, talvez... Muitos se contentam com aquilo, tá formado, tem um diploma, acabou. Mas não tem uma ambição, não sei nem se seria ambição. Eu acho ruim no ensino médio, quando eles teriam que perguntar... Eu falo pra eles, a gente tá aqui pra vocês sugarem o máximo e vocês não se interessam... Ficam ali, esperando que caia do céu, não vai cair do céu. Eles vão ter que lutar e batalhar, do jeito que as coisas estão difíceis. Deixa ver... Livros a gente tem, os didáticos. Apesar que esse ano não veio livro para todos, mas também eu acho que isso não é o mais importante. Se eles não têm livros, tem a biblioteca, se eles precisam consultar alguma coisa, então não acho que esse seria o problema, mas o material é o que a gente vê, assim, que é importante. Outra coisa que a gente percebe que eles perguntam muito: “falta quanto pro lanche”?, “falta quanto pro almoço”?... Os menorzinhos, os maiores não, mas os que vieram agora. Então a gente percebe essa defasagem que eles têm do alimento. Então é complicado. Acho que até material pra gente, também. Então fica difícil, por exemplo, a gente tem o dorso lá direitinho. Agora, por não ser mais a sala-ambiente, o que acontece? Eu vou ficar carregando o boneco pra cima e pra baixo? Não tem como. E outra coisa que tá faltando, aqueles mapas, aqueles cartazes grandes, não tem. Então como é que você vai mostrar? Se não tem livro, então, piorou. Se

tiver o livro de ciências eles vêm pequenininho, cada um no seu livro, mas se tivesse na sala, todos os sistemas, o corpo humano, que eles pudessem ver, manusear, mas fica difícil. Eu até tirei lá de cima, limpei, lavei direitinho, ensaquei ele, falei: “Bom, vou usar, né?” É muito difícil! Mesmo quando faz um trabalho diferenciado. Eu tava conversando com uma colega que comentou que na escola particular veio uma lousa digital, numa sala só. Então uma vez por semana o professor pode levar os alunos lá. Então você pode pôr uma porção de coisas, mudar uma imagem com a caneta, escrever ali na tela. Ainda mais artes, que tem as pinturas, os artistas, a professora adorou. Aí depois que os alunos foram lá numa semana, quando ela falou de voltar, os alunos falaram: “mas aí nós não vamos ter aula, professora”? Quer dizer, aquilo pra eles não foi uma aula, foi uma espécie de diversão. Ela até falou: “realmente, aluno é aluno em qualquer lugar”.

Como procura lidar com essas dificuldades?

Resp.: Bom, disciplina, a gente tenta conversas, porque às vezes percebe que chamar a mãe não é a melhor solução. Principalmente aqui, porque tem lugares que não, chama os pais uma vez e já resolve. Mas aqui, alguns você cansa de chamar, que não adianta. Agora, falta de material é difícil a gente sanar, por mais que a gente empreste para eles, eles perdem, eles estragam, eles quebram. Acho que não tem isso de casa, esse cuidado. Eu lembro que a gente, não sei, ia ter aula, ia olhar o horário, ver o que tinha que levar, já separava à noite. Isso se perdeu, né? Eles nem sabem que vai ter a sua aula, então fica difícil... Não sei nem se é certo você tentar sanar, porque eles acabam ficando sem responsabilidade, se acomodam... Disciplina, eu tento bastante conversar, porque chamar a mãe... O que você vai fazer? O melhor mesmo é o diálogo, fazer eles perceberem as atitudes infantis... Uns chupam o dedo na sala... Mas eu vejo que com o diálogo, por pouco que seja, bem pouquinho, eles melhoram... Se não for feito um trabalho, conversar com eles... Fica difícil.

Para você, o regime de progressão continuada significou a possibilidade de reflexão sobre sua prática docente?

Resp.: É difícil eu perceber, porque já entrei com o regime de progressão continuada, eu nem peguei a outra fase. Vejo assim... Quando eu estudei... Aí acho que hoje eles já não tem tanta preocupação em ter nota. Agora, eu acho que poderia ser ótimo, ver o aluno progredir naquilo que ele tava defasado. Mas eu não sei, teve esse preparo dos professores? Eu não tava na época, eu não sei, como é que foi, assim... Foi da noite pro dia. O ano que vem não vai reprovar mais. Mas teve um preparo? Como vocês vão trabalhar com a progressão? Não houve. A gente não faz essa progressão. Na época que eu entrei, em 99, não tive maiores informações. Muitos professores diziam: “pra que eu vou dar prova? Não reprova.” Vou dar minha matéria, trabalho, aprendeu, aprendeu, não

aprendeu, paciência. Então eu senti isso. Então você vai entrando nesse esquema. Eu acho que na reprovação podia acontecer do professor cismar com alguém e falar: bom, esse aí tá reprovado, mesmo fazendo tudo. Isso eu acho ruim. Você vê, no ensino médio, você ajuda, dá a prova, muitos vão mal. O que é que você vai fazer? Dá um trabalhinho, olha o caderno, apesar de não ter a progressão continuada.

Ao longo de toda a sua formação e experiência profissional, quantas vezes lhe foi proposta uma reflexão sobre os efeitos da reprovação para o aluno e seu significado mais amplo?

Resp.: Eu acho que reprovar em todas as disciplinas, eu acho que desmotiva, o aluno fazer tudo de novo. Ele deveria fazer aquela que ele não atingiu, que ele não conseguiu. Aí eu acho interessante eles estar tentando ver... É como a progressão continuada. Na progressão, a gente não teria que tá vendo o que ficou defasado de um ano pro outro? Se houvesse a reprovação só numa determinada matéria, eu acho certo. Aí reprovar em todas, eu vejo como uma punição. O aluno pode ir muito bem em Matemática e não conseguir em Português. Mas depende também de como o professor passa, o aluno gostar ou não gostar. Mas uma reflexão, é tão difícil, o pessoal só critica, só fala mal da progressão, mas sentar mesmo, pensar, dizer o porquê disso, que intuito o governo fez isso pra gente, eu não sei dizer... Então teria que ser reestruturado esse negócio de reprovação, ser discutido.

O fim da progressão continuada contribuiria para a solução dos problemas de aprendizagem, hoje bastante discutidos e amplamente divulgados?

Resp.: Nossa! Eu penso agora se parasse a progressão. Bom, a partir do ano que vem, reprova... E aí? Nem imagino o que ia ser, porque ia ser muito difícil também, voltar. Eu acho que não poderia ser como eles jogaram pra gente a progressão continuada. Se retornasse novamente a reprovação? Nossa! Acho que ia ser tão ruim quanto foi a outra. Teria que ter assim, um processo pra chegar lá, aí sim, mas se não... Vejo por aqui, se a gente tivesse que amanhã reprovar quem não consegue fazer nada e não faz nada, nós estaríamos sem emprego no outro ano. Porque a Delegacia (de ensino) ia mandar fechar. Apesar que eu penso, aquele aluno que é bom, é bom em qualquer lugar, mas a gente percebe que a influência também prejudica, por mais que aquele aluno tenha uma cabeça boa, mas a influência tem aquele peso, por mais que ele esteja direcionado. A gente percebe por aqui. Tem muitos que você vê, tem uma letra bonita, é caprichoso, quando faz, porque a maior parte das vezes, não faz. E aí? Então é complicado isso, não sei. Mas eu vejo pelo SARESP, como é divulgado. O SARESP iria ser pra todas as séries, é uma forma de avaliar como está o ensino. Só que também, às vezes, eu vejo, comparar, como eles fizeram a comparação de escolas boas, em localidades ótimas, que eles têm tudo, tem material, tem uniforme, tem tudo, com escola que você não tem um lápis para

escrever? Como? Por mais que vocês forneçam o material para eles, não tem como comparar. Só se a gente tiver que ser mágico, porque... O que a gente tem para trabalhar, não tem condição. Por mais que trabalhe projeto, isso, aquilo... Agora foi cogitado não trabalhar a próxima revistinha, mas vai ser cobrado da gente. Como é que você não vai trabalhar? Quer dizer, nós vamos ser pior ainda.

Quais as suas expectativas como professor da rede pública estadual de ensino?

Resp.: Ah! Eu acho que a gente tá no ensino, tá sempre achando que vai melhorar um dia, não é isso? Não sei... Por isso que a gente persiste. Tá sempre achando que o ensino, quem sabe, que o ano que vem vai melhorar, mas a gente vê que cada vez ficando mais difícil. Quando eu comecei, em 99, peguei pouquíssimas aulas, mas fiquei o ano inteiro só no período da noite, e o salário era razoável, iniciando. Agora, você trabalha de manhã, trabalha à noite, tem uns que trabalham o dia inteiro, pra ganhar quanto? Então, isso motiva o professor? Não motiva. Não é que a gente tá pensando só no salário. Agora, quer que o professor faça cursos, que ele tenha uma “Internet”, que ele tenha um computador. Quantos professores não têm computador? Ainda tem muitos, e não sabem nem mexer. Então, a perspectiva, eu acho... A gente sempre espera que o ano que vem esteja melhor. Eu não sei o que pode melhorar ou piorar... Sei lá, o que ainda vem por aí, né, ainda tenho uns dez anos. Ainda vou ver muita coisa por aí, até me aposentar. Acho que ainda vou passar por muita coisa. Espero que não seja pior do que a gente está vivendo nesse momento. A desmotivação tá muito grande. Isso, no geral, não falo só dos professores, mas dos alunos também. A gente trabalhando, trabalhando, tentando fazer as coisas e não vê um progresso. Eu falo para os alunos, quando vocês falam que essa escola é porcaria, vocês estão falando de vocês. Você é porcaria? Às vezes eles falam: Ah!, essa escola não presta. Eu falo, você não presta? Tem hora que a gente fala: hoje vou entrar, vou deixar... Mas você não consegue, não dá... Você ainda está reagindo. Sei lá o que vem para a gente ainda. Espero que melhore, a gente sempre tem a expectativa que venha alguma coisa melhor. Não sei, com isso aí dos jornais, as revistas. Embora essas revistas vir pra gente, não vir pro aluno. Com que você trabalha? Pedindo coisas que não existem. Apesar, que parece que tá se querendo fazer alguma coisa, mas agora não sei até que ponto vai ser bom ou ruim, pra gente ou pra eles. Sei lá...

Professora Ângela – 16 anos de magistério

Disciplina: Artes

Como foi a sua formação desde que entrou na escola?

Resp.: Minha formação na escola, sempre foi através da rede pública. Frequentei EMEI, depois a EMEF da comunidade do bairro ao qual eu pertencia, fiz até a oitava série. Quando na oitava série, prestei vestibulinho, fui pra Escola Técnica, que na época tinha o ensino técnico integrado ao ensino médio. Então fiz o médio junto com o técnico, na rede estadual, que na época não eram as ETEs, ainda pertenciam à Secretaria da Educação. Eu fiz a “Carlos de Campos”, lá no Brás, fiz Desenho. Foi quando eu comecei a optar pela área artística. Fui porque eu queria fazer um ensino médio técnico, porque eu precisava de uma profissão rápida. E fui para o Desenho porque eu sentia uma certa facilidade, mas não tinha tanta certeza na escolha, então fui meio que com medo. Será que dá certo, será que não dá, medo do mercado de trabalho, medo do que viria pela frente, que era tudo muito desconhecido, Fiz o curso, gostei, e fui trabalhar em uma agência de publicidade. Trabalhei por três anos na agência e não gostei do ritmo de trabalho da agência. Era assim, era o tipo de vida que eu não queria pra mim. Sem horário, sem férias, muitas vezes as férias eu precisava vender pra poder ter um retorno financeiro um pouco maior. Meu corpo não agüentava, tudo era muito complicado, apesar de eu gostar da profissão de desenhista que, na época, era extremamente diferente do que é hoje em dia. Você precisava de muita técnica, porque era tudo na raça mesmo. O computador estava começando e a gente não tinha acesso a nada disso. Mas trabalhava muito com o prazo, e eu tinha muita dificuldade, assim. Quem trabalha nas agências de publicidade, tem que a mim incomoda demais. Eles acordam muito tarde, viram a noite e no outro dia começam o dia às duas horas da tarde e assim vai. E aquilo ia minando quase que a minha saúde mesmo, né? E nesse meio tempo eu acabei entrando na faculdade. Fiz, por não ter dinheiro, pra bancar uma faculdade de artes plásticas, que era o que eu queria. Eu não tive escolha, eu tive que ir pra uma faculdade estadual, porque eu precisava, ou então eu não teria feito. Então me esforcei muito. Mesmo ainda trabalhando na agência, estudei muito e fui pra UNESP. Fiz UNESP no Ipiranga. Fui pra lá e quando eu entrei na UNESP... lá você tem a licenciatura e o bacharelado... e quando eu fiquei sabendo exatamente como é a licenciatura, e eu peguei justamente uma época de transição, porque eu entrei no comecinho da década de noventa, onde se começava a falar em arte-educação, que não foi o que eu tive na minha formação anterior, que era muito tecnicista. Você tinha... era dividido entre desenho geométrico, educação artística. A educação artística ainda trabalhava muito com os trabalhos manuais e aquilo... eu não me via sendo uma professora de arte. Quando eu entrei no Instituto de

Artes da UNESP, ali já tava florescendo todas as novas idéias da arte-educação. Tinha um vínculo muito forte com a ECA, a Ana Mae. Ela vinha muito pra UNESP, ela dava palestra e daí que vislumbrou assim... um horizonte mesmo. Aí, eu falei assim: Bom, então eu vou poder agregar aquilo que eu gosto, que é o desenho, o contato com as pessoas, o fato de ensinar que, pra mim, até então eu não via... Não havia pensado sobre um estilo de vida que eu gosto mais, né? Que se adequava mais até ao meu relógio biológico, a tudo isso. Aí eu falei assim: Não, acho que eu vou começar a tentar. Aí veio o Plano Collor, 1990, 1991, uma recessão fora do normal. Saí da agência e comecei a trabalhar como “free-lancer”... precisando do dinheiro, fazendo a Universidade, porque mesmo sendo estadual, você gastava muito com material, material caríssimo de artes plásticas. Naquele momento, também, tava tendo uma reforma no ensino, que foi a implantação do Ciclo Básico, quando entrou artes para os pequenos. Então, tinha uma demanda profissional muito grande e não havia professor de artes. Aí, quando chegou no segundo ano de faculdade e... assim... Desde que eu entrei na faculdade, como a minha correria sempre foi, meio que atrás do dinheiro, pra poder me manter dentro daquele mundo, até porque, quem opta por arte, normalmente, tem uma condição de vida muito boa... Então, eu era... assim... uma carta fora do baralho, era uma outra realidade. Eu sempre tive o pior material, era praticamente a única que ia de ônibus pra faculdade e... aquela luta sem fim. Mas isso, eu acho, que ajudou muito pra minha formação, já foi uma... A formação começou dali, o percurso de ir pra faculdade e se formar, não só do ir por ir. Daí eu comecei a verificar o mercado de trabalho do arte-educador, comecei a me informar dentro da faculdade e foi muito interessante.

Como/quando escolheu a profissão de professor?

Resp.: Eu comecei a lecionar em 92 e havia entrado na Universidade em 90. A grande maioria dos alunos da minha sala, optavam pela licenciatura em artes plásticas, porém eles não queriam dar aula de artes. Então, é assim... Nós tínhamos dezoito, dezenove anos, e os professores até entendiam esse grande ponto de interrogação na cabeça de quem estava ali, mas ao mesmo tempo, não se tinha uma solução. Então, você via lá, as quarenta pessoas que estavam se formando para serem professores, mas negavam a profissão desde o início da Universidade. E quando os professores, eles perceberam que alguns alunos já tinham despertado para esse lado da educação, aí, eles meio que nos adotaram. Tinha vários professores ligados a esse movimento de arte-educadores que faziam parte do grupo da Ana Mae. Daí eles adotaram esse grupo e ajudaram, paralelamente, na nossa formação de professor. Então, nós tínhamos, assim... Era muito claro, nós éramos em quatro meninas e tínhamos as aulas, como se nós fôssemos sair dali, artistas plásticas e depois, nós tínhamos um dito

reforço, de como você encarar uma sala de aula. E isso foi o pontapé inicial pra todo esse universo da educação...

O que diria sobre suas expectativas em relação à essa escolha?

Resp.: Em 1993, eu fiz estágio por três meses, no Pueri Domus, muito longe, lá na Granja Viana, uma coisa assim... Mas eu pensava: “Não, eu vou, porque eu tenho que ir.” E quando surgiu a vaga do estágio... Porque eles entraram em contato com a UNESP, e eles queriam alguém de lá. Eu falei assim: “Nossa, a concorrência vai ser massacrante.” Porque tinha o pessoal do quarto ano, tinha o pessoal que tava começando a pleitear um mestrado... E não teve ninguém, só eu me candidatei. Porque as pessoas se negavam a enfrentarem a sala de aula. Por receio, por medo do desafio, do grande monstro que acabam pintando pra nós e, eu acho que não é por aí, isso é uma coisa que não existe. Você tem que enfrentar, a partir do momento que você decide: eu quero fazer isso enquanto profissão, mesmo que as condições não sejam favoráveis, você optou. Partindo da sua opção, a partir dela, você tem que procurar mecanismos, meios, em você, nos outros, partilhando com os colegas, verificando, estudando, se formando, tentando, errando, tentando e acertando, né? Mas achando o seu norte. E esse norte pode servir por um mês, um ano, uma semana, um dia. Não dá certo, aí você tenta de novo e, a partir daí, é que eu enfrentei a sala de aula. Foi muito bom, continua sendo. Como você fala aqui da expectativa da escolha, sempre foi grande e continua grande. Em momento nenhum eu me arrependo de ter escolhido ser professora. Isso não.

Quando iniciou sua carreira profissional e como analisa sua formação para o magistério diante das exigências da profissão?

Resp.: Eu considero a minha formação boa. E eu acho assim... Até hoje, e eu tenho dezesseis anos de profissão, eu sou professora há dezesseis anos da rede pública, estadual e municipal... Quando não era da rede municipal, eu era da Escola Técnica, que depois se desligou, e também da escola particular. Eu acho que até hoje a “formação” do indivíduo na escola pública ainda é melhor. Porque os professores, eles têm posicionamento perante a sua escolha, a sua profissão, e os seus ideais mesmo, aquilo que ele acredita. Enquanto que na escola particular, você não pode ter esse tipo de postura, mesmo que você tenha, por muitas vezes você tem que manter adormecida. São dezesseis anos de rede particular também. Eu trabalhei em duas escolas, em uma delas eu trabalho até hoje e já faz dez anos que eu estou nessa escola. Já passei por várias direções diferentes nessa escola e isso, é uma coisa assim, que é uma angústia até mesmo dos professores que só trabalham na rede particular. É quase que uma frase feita. Eles falam assim: vocês... e eles falam com pesar, não falam com preconceito não... Eles falam assim: “Vocês da rede pública conseguem ter um posicionamento

político que nós não podemos ter.” E isso é uma realidade cruel e angustiante e que reflete no aluno... reflete no aluno. Porque o aluno da escola particular, ele pode vir a ter um conteúdo mais aprofundado, porém ele não tem uma formação humana. Uma formação humana, uma formação política que eu tive, desde o começo. Nunca político-partidária, mas política, em ter as suas idéias e de lutar por elas. E eu acho que isso... assim... foi essencial e ainda é. É uma coisa que não adianta. Porque você se posiciona perante toda e qualquer coisa que venha acontecer no seu dia-a-dia. E isso é muito importante. Então, você acaba sendo mais professor na rede pública, né? Eu me sinto, muitas vezes, quase que uma monitora na rede particular. Você tá simplesmente passando aquele conteúdo que já foi previsto, ou por uma apostila, ou por um livro, ou porque a “irmã” quis assim. Não importa como, mas você está só reproduzindo. E isso me incomoda, porque a impressão que dá é que não faz diferença, pode ser eu ou pode ser qualquer outro. Então você é mais um. Então isso é uma coisa que é real, só que não é dito na escola particular. A escola particular, ela é tida como melhor, por todos, da mesma forma que o ensino público é tido como pior, por todos. E os dois lados são mentirosos. Então, mais uma vez, todo mundo acaba adotando um discurso que vem do nosso sistema, porque, lógico que todo mundo, seja lá quem for, tem total noção que a educação é uma obrigação do Estado e o Estado não cumpre com essa educação. Então, pra ele, é melhor terceirizar cada vez mais. Por conta disso, esse número enorme de escolas particulares, esse sucateamento da escola pública. Os pais ficam nessa situação de indecisão, acabam migrando, pagando duas vezes pela educação do seu filho e, infelizmente, não tendo uma educação boa como deveria. Então, eu acho que é uma coisa, assim, que acaba sendo cruel com todo mundo que participa do sistema e, no final das contas, é a população inteira. Porque é a criança, é o pai da criança, é o profissional, que tá na rede pública ou particular. E só tá em benefício do que tá aí, né? Pra poder sustentar essa máquina operante que acaba sendo o Estado. Infelizmente é assim. Voltando à questão da escolha da profissão, não tem como a gente não retornar à família. Eu tive uma orientação da minha mãe principalmente, até porque ela tem mais estudo, tem nível superior, tal. Ela sempre falou pra nós... ela sempre falou o seguinte: você precisa escolher a sua profissão de acordo com o tipo de vida que você quer levar, né? Eu me lembro que a minha irmã mais velha falava: eu quero ter uma profissão aonde eu use chinelo de dedo. (risos) Isso, uma fala de criança. E hoje em dia ela é professora de natação e ela anda de chinelo de dedo todos os dias. Então, no “frigir dos ovos”, todo mundo tinha razão. Ela fez a escolha de acordo com o tipo de vida que ela quer ter. Por isso que ela é feliz com a profissão e realiza bem. E minha mãe também não deixou de ter razão, porque, como você quer viver? A partir daí você faz a sua escolha. E isso é fundamental para que você não se violenta, porque não tem como... A sua profissão nunca vai ser um emprego, um trabalho, um ganha-pão. E até por conta disso, eu defendo, e muito, e até fui criticada por colegas e sei que ainda sou, quando

eu falo: ser professor é uma boa profissão, isso eu não abro mão de jeito nenhum, porque é. Você tem uma autonomia que pouquíssimos profissionais têm. Você tem uma fala que é determinante na formação daquelas pessoas que estão perto de você e isso também predispõe muita responsabilidade. Isso é muito bom, desde que você tenha clareza do quanto você tá sendo influente na vida de quem tá te ouvindo e isso é fundamental. O quanto é importante não ser leviano no seu dia-a-dia. Então, por isso que ser professor é muito bom, jamais vai ser um emprego, vai ser uma profissão sempre. Tanto é, que um professor se ele for entrevistado na rua, ele vai falar: “qual a sua profissão? Professor.” De repente, uma pessoa que é um gerente de uma multinacional, ele talvez não saiba qual a profissão dele, porque ele ocupa um cargo, mas ele não tem uma profissão. Ele pode ter o sucesso, ele pode ter o dinheiro, ele pode ter a carreira, ele pode ter o caminho percorrido, mas a profissão, muitas vezes, não tem. Então, isso é uma coisa que eu não abro mão de jeito nenhum. Ser professor sempre foi muito difícil, porque ensinar é difícil. Seja lá o que for. E quando você ensina... Tem uma frase muito batida, mas é uma frase do Paulo Freire, que quando você ensina você também aprende, você aprende a se comunicar, a falar com o outro. Então, lecionar acaba sendo um aprendizado diário e uma das poucas profissões que você ainda trabalha com o humano. Se você for parar para ver o mundo... hoje em dia, as pessoas não trabalham nem mais com papel, você só tem o mundo virtual e, na escola as pessoas se incomodam que a tecnologia não chega, que você ainda tá com o giz e com a lousa, mas isso não faz a menor diferença, porque pode ter o giz e a lousa, mas o que vai fazer a diferença é você. Eu acho que num primeiro momento dá sempre a impressão que não se está preparado, por conta do medo, da insegurança... Aí você fala: não, eu não estou preparado, eu não consigo lidar com isso... Aí com o decorrer do seu dia-a-dia, você percebe que sim, que você encontra forças, mesmo que seja, no início, reproduzindo alguém que te deu uma aula, porque isso é super comum, né? Ou alguém na graduação, ou a sua professora do primário, os trejeitos que determinada pessoa fazia e isso só vem reforçar o quanto é importante o papel do professor... Mas, daí você vai adequando a realidade, a sua, a do aluno, a do momento que a gente vive, a do momento histórico, a do contexto do país, do seu bairro, da sua escola e você acaba encontrando uma linguagem mais próxima de quem tá te ouvindo. Na graduação, o maior “nó na garganta” de quem tá ali sentado naquelas cadeiras, é querer a bendita da receita, e o que você ouve de todos os professores é que não há receita. Aí você acha do professor, que ele sabe, mas ele não quer te passar e quando você vai pra sala de aula, você realmente percebe que não tem. Você pode pegar cinco primeiros colegiais, cada um você vai passar aquele conteúdo de uma forma, você vai ter uma interação diferente, você vai falar de uma outra maneira e isso é que é importante, que é rico, porque isso que é humano.

O que pensa sobre formação contínua, de uma maneira geral, e a sua especificamente?

Resp.: Formação contínua pra mim é colcha de retalhos, não tem como. São todas as informações que você pega. Numa conversa com a vizinha, num livro que você leu a respeito, num noticiário que você assistiu, naquilo que o seu aluno te falou sobre... E aí você vai poder resgatar isso pra sala de aula. Isso é uma coisa, assim... O professor... Uma das coisas que me levou pro magistério foi o horário, né? O problema que eu tinha com o horário, o horário de trabalho. Aí, depois, quando eu fui pro magistério, aí eu percebi que o professor, ele não tem horário, que o professor ele é professor o tempo inteiro, até quando ele tá dormindo. Até num sonho que você tem, aí quando você acorda, você de repente tem um “insight”... Porque você está em formação. Isso não tem por onde ser diferente. De repente, você ouve alguém falando alguma coisa sobre, aí você fala: “Poxa, eu posso usar isso em determinada aula,” e assim por diante. A formação contínua formal, aquela que nos é fornecida, é essencial, isso não tem como ser negado. Eu acho, os cursos que a Secretaria, que as redes, particular... Dali você sempre tira alguma coisa boa. Eu acho que... Isso com total segurança. Tudo o que eu participei até hoje... É lógico que já houve bons cursos, cursos razoáveis, mas sempre você tira alguma coisa que vai acrescentar. E quando você menos espera, você está usando, você está falando aquilo em sala de aula. E na hora que você está falando, já tá te permitindo uma outra reflexão. Aí quando você for falar de novo, já vai falar de uma maneira diferente. Por isso que você vai tá sempre em formação. Apesar que eu acho que precisaria de um tempo maior para. Certo? E quando há esse tempo maior, precisaria de um foco menor, né? Porque eu acho que a maior discrepância na rede estadual, é justamente isso. Você briga muito pelo espaço, aí quando você tem o espaço, você não consegue focar aquilo que precisa. Aí você abre demais a conversa e você acaba não fechando uma linha de pensamento, uma coerência nas ações, um começo, meio e fim, daquilo que você se propôs a fazer. Apesar que toda conversa, toda troca de experiência sempre é relevante, isso com toda certeza. Mas eu acho que isso também tem a ver com o próprio sistema instalado, porque você não tem o espaço pra falar, porque quando você vai falar, você acaba atirando pra todos os lados. É uma coisa que me incomoda muito. Principalmente na rede estadual, com as propostas que acabam vindo, que sempre você acaba tirando algo de positivo. Como agora, por exemplo, que tem a ... que começou com essa nova proposta das apostilas, né? Eu acho assim, que quem produz esse material, não tem o chão de escola, e isso acaba trazendo uma rejeição enorme por parte do corpo docente, que é uma faca de dois gumes, um tiro que sai pela culatra e que acaba ferindo a todos... a todos. É uma coisa, assim, que precisa cada vez mais, você ter professor falando com professor, mas falando de uma forma focada. É só assim que você consegue dar passos, porque enquanto você tiver só os teóricos, só as pessoas que estão vendo a escola através de uma lente, de um binóculo, você não vai conseguir, de jeito nenhum, por melhor que seja a

proposta, porque vai vir a rejeição. Eu trabalho na rede particular com um professor, há dois anos. Ele é professor de Geografia e ele é uma pessoa assim... A gente brinca muito com ele, porque nós falamos que apesar de ser um professor de Geografia, ele tem um posicionamento político muito interessante, tem toda uma formação muito forte. Ele lutou muito para ser um professor, porque a família não queria que ele fosse, a família queria que ele fosse médico. Só que, assim, apesar de toda formação de esquerda que ele tem, ele tá muito bem inserido no mundo capitalista, porque ele é recordista de venda de livros pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e ele nos presta assessoria na rede particular. E quando eu vejo a sua fala... A cada dois meses ele vai à escola, porque a escola que eu trabalho é conveniada a essa agência de assessoria que ele tem... Ele é assim... Ele ainda é professor, ele tem, se não me engano, dez aulas numa escola. E quando ele vem até nós, ele fala assim... Você vai, e ele vai falar sobre aquecimento global e vem um professor com uma angústia que aconteceu ontem na sala de aula, que não tem absolutamente nada a ver com o tema. Aí, ele vira, ele fala assim: “Sabe que aconteceu isso comigo esses dias também?” Pronto, a comunicação tá feita, ele pode falar o que ele quiser, ele pode falar sobre o assunto que for, dar a palestra que ele quiser e ele vai conseguir o resultado de todo mundo. Ele consegue agregar qualquer um que esteja na sala, sabe? Por mais, assim, por maior que seja a rejeição daquele profissional, naquele momento, ele consegue. E ele fala abertamente: “Eu consigo, porque eu estou na sala de aula.” Então, isso falta e isso falta muito. E essa é a única maneira de conseguir a formação continuada eficiente, né? Eu acho, assim, ela tem que existir, ela existe e ela tem que se intensificar. Só que tá na hora de começar a ser realmente eficaz. E o que falta é essa comunicação, porque senão você acaba tendo a rejeição, da mesma forma que, algumas vezes, o aluno te rejeita. Você acaba se comportando tal como, né? Então, isso é essencial.

Procura atualizar-se de forma mais intensiva em sua disciplina específica ou em sua condição de educador? Por quê?

Resp.: Então... Quando eu falo da minha formação da rede pública, e da rede pública desde a educação infantil até a Universidade, eu falo que eu sou filha da UNESP, isso não tem por onde ser diferente. Porque faz toda a diferença, não tem como falar o contrário, certo? Mesmo que você tenha passado e tenha aproveitado minimamente aquilo que lhe foi oferecido. Aquilo que você conseguiu absorver, fica. Quando eu saí da UNESP, eu já estava inserida na rede pública e, depois que eu me efetivei, tanto no Estado, como na Prefeitura, eu fui pra Pedagogia. Eu fiz Pedagogia e fiz pós-graduação em Psicopedagogia, na rede particular. Senti uma defasagem tremenda, porque eu sentia falta justamente... Ali eu pude ter certeza dessa história do professor reprodutor, que a rede particular, em qualquer nível tem e que eu não tinha dos meus professores na UNESP, que tinham

esse comprometimento, essa formação mais evidenciada. Eu não to prejudgando quem me deu aula na rede particular, não estou falando que eles não têm, mas eles não têm a oportunidade de mostrar, né? Então, eu acho assim, que eu me sinto defasada na formação pedagógica, por conta disso. Então, quando eu vou buscar algo sobre, eu procuro buscar mais na área da pedagogia do que na área da arte-educação. Até porque a própria leitura... Como minha formação na área de arte-educação foi boa, eu considero boa, tudo fica mais fácil, você se apropria da linguagem e, como na área da pedagogia não foi tão boa quanto a outra, porque não tem como você não comparar, até porque eu não fiz a Pedagogia, eu fiz a complementação pedagógica, então, eu sinto uma dificuldade maior e o meu interesse acaba sendo maior também. Até porque, eu gosto muito da profissão de professora, mas eu já pensei em ter outros postos. Já prestei concurso pra direção, já prestei concurso pra coordenação e, assim... não pelo fato de querer sair da sala de aula, mas pelo fato de querer participar da educação de uma forma diferente, ter uma outra experiência. Por conta do salário também, que é diferenciado, não vou negar isso... Então, assim, quando eu procuro, por conta própria, eu procuro muito mais na área da Pedagogia, porque eu sinto que ainda falta um domínio maior, da minha parte, na esfera pedagógica mesmo. Até porque ela é mais abrangente, ela tem um leque muito maior. Na arte-educação você tem um espectro mais fechado, é diferente, você tá direcionado. Por exemplo, eu fiz arte-educação em artes plásticas, então se eu for migrar para outra linguagem, teatro ou música, eu vou ter muita dificuldade. Então são coisas diferentes, até difícil pra poder comparar.

A que tipo de recursos tem acesso para tentar se manter atualizado em sua profissão?

Resp.: Assim, na minha profissão, eu faço muitas leituras, não abro mão do livro. Eu acho que são coisas que sempre vão te trazer uma outra maneira de pensar, vai sempre acrescentar. Na área da arte-educação, eu acabo ficando como fruidor mesmo. Então, assim, desde a minha possibilidade de tempo, dentro da minha possibilidade de dinheiro e dentro da minha possibilidade com relação à família, eu participo de exposições, eu vou ao cinema, vou ao teatro, pra poder me manter informada. Eu acho que acabo perdendo muita coisa, pela falta de tempo, pela carga de trabalho que a gente tem, né? O professor, ele precisava de um tempo maior para esse outro olhar. Você mora na cidade de São Paulo e você não usufrui das coisas que tem aqui, isso é essencial. Se você perguntar assim... Eu me proponho a ir ao cinema, no mínimo, duas vezes por mês, mas, de repente, se você perguntar isso pra outros professores, talvez muito não vão há muito tempo, né? E isso é uma coisa, assim, que é formação, é importante, independente da sua linguagem, da sua área de atuação. Você fazer desse lazer, formação também. Isso é essencial. E é nesse sentido que eu procuro estar atualizada, pra poder continuar seguindo. Agora, a Internet, você tem muita facilidade de entrar em fóruns educacionais, e na área de arte-educação, até porque a gente trabalha com a imagem, tem

muito acesso a tudo isso. Então, a gente tá sempre se falando, tá sempre conectada, tá sempre vendo a experiência de um e de outro. Só que é como eu falei, é aquele momento só virtual, você sente a falta do humano, do contato, por não ter esse tempo maior.

Leciona apenas na rede de ensino pública estadual?

Resp.: Não. Leciono também na rede municipal e na rede particular.

Há quanto tempo está nesta escola e como avalia sua experiência profissional especificamente nesta unidade escolar?

Resp.: Eu leciono na rede estadual há dezesseis anos e estou nessa escola há oito. Eu entrei em 2000. Eu acho que você ficando um bom tempo na escola, você tem mais pontos positivos do que negativos. Eu gosto muito de trabalhar aqui, apesar de todas as dificuldades que existem nessa escola. Eu pertenço ao bairro, à comunidade e isso, assim, é muito bom ser reconhecido na rua. É ali que você tem a valorização do professor, nesse momento, e que muitas vezes acaba nem sendo percebido, né? Eu até me entristeço quando eu vejo professores dizendo: eu prefiro trabalhar longe do local onde eu moro, pra não ter esse laço, mas é esse laço que faz com que você se aproxime do aluno e que você seja mais respeitado e que você seja mais ouvido. Se a nossa luta é por ser ouvido em sala de aula, é através desse laço que você vai conseguir uma comunicação mais... Porque é assim, você tem que abrir esse canal, você tem que ser acessível, e se você é acessível na rua, você vai ser acessível dentro da sala de aula também.

Que tipo de contribuição ou influência as HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) têm em seu trabalho?

Resp.: Eu acho que a partir desse ano, apesar da dificuldade com relação a horário, ele melhorou, porque ele começou a ser de duas horas. Então, esse tempo, ele acaba sendo melhor aproveitado. Como toda mudança, no início teve aquele impacto... que é complicado, fica mais difícil, mas eu acho que agora começou a focar um pouquinho mais os problemas da escola e não só virar aquele momento de desabafo. Então, ele começou a ser um pouco melhor aproveitado, esse tempo. Mas eu acho que ainda é pouco, que precisaria ter um momento de formação, como nós temos, por exemplo, na Prefeitura. Isso falta ainda na rede estadual, então por isso que eu acho que o HTPC, ele não contribui o quanto deveria, a influência ainda é muito pequena, é muito pequena. Você precisaria de um período maior, pra aproveitar melhor.

O que você considera ser, em seu dia-a-dia, a principal ou principais dificuldades para realizar um trabalho satisfatório para você e para seus alunos?

Resp.: Eu acho, assim, que a minha, a maior dificuldade, ela foi, porque ela já não existe mais. Ela foi interna, eu saber lidar com a frustração. Porque eu acho, assim, que o professor, ele acaba sendo... Isso pessoalmente falando, muito vaidoso, muito detalhista, muito auto-crítico, o tempo inteiro ele quer o melhor, e ele quer a uniformidade. Isso você não vai ter nunca. A partir do momento que você consegue ver, não o grande progresso, mas sim o pequeno progresso, você acaba tendo uma satisfação maior do que a frustração, e isso é essencial. Porque com frustração, ninguém consegue trabalhar, em momento algum. Então, é assim, é educar o seu olhar para o seu dia-a-dia, isso é muito importante. Então, antes eu entrava numa sala de aula, e a minha preocupação era: “poxa, não consegui chegar no meu objetivo com todos”, e hoje em dia é exatamente o contrário: ainda bem que eu tenho certeza que com dois ou três eu me fiz entender. Então, a partir daí, as dificuldades acabam sendo, só de ordem prática e não de ordem pessoal, emocional, a ponto de te desgastar. E isso, eu aprendi mesmo na luta diária, porque como eu tenho três redes, absolutamente diferentes entre si, você acaba tendo esse mesmo problema em todas elas. E o professor, se ele for pra sala de aula, pensando na frustração que está por vir, ele não vai conseguir ser produtivo nunca, nunca. Então, eu acho que essa é a maior pedra no caminho de todo mundo, mas é assim, é descobrir o segredo de olhar. Você tem que olhar aquilo que você pode fazer, o que é possível, dentro do seu limite e do limite do outro, e não do que é ideal, daquilo que é real. Por isso que pra mim, agora, eu já consigo levar. Então, foi até por uma questão de sobrevivência, porque eu precisava continuar, continuar dessa maneira e daí, com o tempo, você acaba falando assim: não, eu tenho que me preservar, também, eu tenho que criar um filtro. Então, é através da reflexão mesmo. É uma atitude pessoal, é um olhar, é uma coisa que não se transfere. Não adianta eu falar pro colega: olha, você tem que fazer... Não. Enquanto não der o “clic”, enquanto ele não falar: realmente, assim eu vou me desgastar menos e produzir mais e melhor, não tem como. Mas isso vem através da experiência mesmo.

Como procura lidar com essas dificuldades?

Resp.: Foi o que eu falei na questão anterior, né? A partir da experiência você desenvolver um outro olhar, uma outra postura.

Para você, o regime de progressão continuada significou a possibilidade de reflexão sobre sua prática docente?

Resp.: Eu sou a favor da progressão continuada, mas da progressão continuada, não da promoção automática, né? Só que, infelizmente, assim, a maneira como ela foi implantada, ela é completamente diferente do que você tem nos registros, na teoria. Você lendo os documentos, não tem como você ser contrário àquilo, eu acho que seria o melhor sistema de ensino realmente. Mas, se fosse bem aplicado. Se você tivesse o pedagógico acima dos interesses econômicos, e isso você acaba não tendo. Então, de progressão continuada, ela virou uma promoção automática, não há compreensão por nossa parte, por parte dos professores, muito menos dos alunos e da família, da comunidade. Então, acabou virando o “eu faço o que eu quero, da forma que eu quero, porque nada vai acontecer”, e aí vira a política da impunidade. E daí acaba sendo o massacre que é hoje em dia, né? Eu acho que o aluno progredir dentro do tempo dele, dentro do espaço que pertence a ele, modulando essa forma de conhecer, isso é essencial. Porque cada um vai acomodar aqueles conhecimentos de uma maneira diferente do outro. Isso não tem como. Então, o aluno, ele não precisa repetir, os anos... Agora, nada disso foi implantado, né? Você já tem aí mais de dez anos de progressão continuada, onde virou a promoção automática e aonde você continua falando de ensino seriado, quer dizer, é uma Torre de Babel. É uma Torre de Babel. Você tem muitas informações, cada um fala uma língua, e nada é implantado, nada tem começo, meio e fim, nada tem coerência. E pra mim, educação é coerência. Se você não tem coerência, você não tem educação. Então você acaba não tendo um processo. Você não tem o como ele começou, aonde nós estamos, para onde nós iremos, isso não dá. Porque você acaba meio que se adequando àquelas situações momentâneas e como isso não ficou claro, para quem produz a educação, com certeza, quem faz uso dela não vai ter isso claro, também. Então os alunos, os pais, não vão conseguir entender. E aí você acaba tendo só aqueles momentos nostálgicos: “porque na minha época não era assim”, “porque na minha época...” E as coisas não são mais desse jeito. Então, hoje em dia, você tem o acesso, que foi uma luta imensa, para que isso acontecesse. Todos nós, quem tá há muitos anos na educação, fez parte dessa luta pelo acesso à educação, a educação para todos. E isso tem que ser uma realidade nacional, mesmo. Só que a gente não sabe trabalhar com o acesso. Porque o acesso tem a ver com a progressão continuada bem aplicada, né? Porque ter acesso à educação não é só ter acesso à escola, é fazer com que a escola possa ser produtiva para esse aluno, que promova a permanência. Aí, entra a progressão continuada, né? Mas não assim, eu estando aqui, eu consigo fazer aquilo que eu quero. E eu acho que essa reflexão veio com o tempo, também. Porque, num primeiro momento, eu também entendi a progressão continuada como a aprovação automática, como qualquer um. Porque qualquer mudança, no início tem aquele impacto, aonde você rejeita, pra depois você falar: “Não, pode ser que seja diferente”, pra depois você começar a entender. Só que nós fomos mal preparados pra tudo isso. Isso eu não tenho a menor dúvida. Porque isso foi imposto, ou imposto ou jogado, mas nunca esclarecido.

Então, assim, os professores, eles ainda continuam trabalhando de forma departamentada, existem as áreas do conhecimento, mas cada um trabalha dentro da sua disciplina, então, tá tudo muito confuso, muito confuso. E o mais injusto da história inteira é que todo mundo trabalha muito, porém produz pouco. Então, a visibilidade para o seu trabalho acaba ficando ofuscada. Você poderia ser muito melhor, ter uma satisfação muito maior, o seu aluno vir com outros ganhos, se tudo isso fosse melhor esclarecido. Acho que o que falta ainda, é limpar esse vidro, que tá meio embaçado, pra poder vislumbrar um momento mais claro pra todo mundo. Acho que isso acontece por falta de formação mesmo. Aí, entra aquela outra parte que eu falei sobre o HTPC. Essa formação falta, porque você não tem a noção clara das políticas educacionais. E isso é extremamente importante. Então, se você não conhece aquilo que tá sendo proposto, você vai se apegar àquilo que você conhece, que é o anterior, é da forma como você foi formado, é da forma como você participou desse processo. Então, infelizmente, de vez em quando a gente acaba ouvindo, que acaba entristecendo qualquer um, acredito que até mesmo a quem fale isso: “Poxa, que pena que eu não estudei nessa época, que tudo é mais fácil”, como se o mais fácil fosse o melhor, e não é o melhor. A gente sabe disso. Nem sempre o mais fácil é aquilo que te dá o melhor resultado. Então, eu acho, que o que falta, realmente, é essa discussão sobre as políticas educacionais, sobre o sistema, sobre a forma como a gente trabalha, porque hoje em dia, não tem reflexão, tem reação. A gente reage. Então, vem uma resolução, você reage, vem uma determinação, você reage, vem uma nova portaria, você reage, mas você não reflete sobre ela. O que que isso tá querendo dizer? Até porque não se tem esse momento. Quando há esse momento, não é utilizado para. Existe uma dificuldade muito grande, eu acho que, entre todos nós, todas as esferas da equipe técnica, de se fazer ouvir. As pessoas gostam de se posicionar, elas querem falar, mas elas não têm a mesma paciência para ouvir o outro, pra poder respeitar o espaço do outro e pra acabar chegando a uma conclusão. Então, assim, você, dentro da Educação, cada vez menos pratica o que é Educação. Em todo o sentido da palavra. E você acaba não compartilhando esses momentos que poderiam ser extremamente positivos pra todo mundo e você acaba desperdiçando.

Ao longo de toda a sua formação e experiência profissional, quantas vezes lhe foi proposta uma reflexão sobre os efeitos da reprovação para o aluno e seu significado mais amplo?

Resp.: Isso, com certeza não. Quando é falado sobre reprovação, na educação, é sinônimo de punição. E é uma coisa que não combina, de maneira alguma, com a educação. São coisas completamente díspares, você não pode ter educação com punição, e punição visando educação. Isso pra mim não faz o menor sentido e, infelizmente, a reprovação, ela vem com essa carga, simplesmente de punir: “Ah, ele precisa levar essa lição!” Então, esse momento de reflexão nunca

foi proposto. Pelo menos eu, nunca participei de nada parecido. Você pode vir até falar, em termos de um bate-papo, de uma conversa informal, de algo nesse sentido. Agora, como formação, não.

O fim da progressão continuada contribuiria para a solução dos problemas de aprendizagem, hoje bastante discutidos e amplamente divulgados?

Resp.: Eu acho, assim, que o fim da progressão continuada, é uma coisa, pra mim, ele não existe. Porque não começou, como que você vai ter um fim? O que deveria existir é uma adequação, é assim, vamos sentar para realmente entender o que é essa progressão continuada. Como que a gente tem que aplicar? O que que a gente tem que aprender ainda pra poder viabilizar tudo isso que tá na teoria. Fazer essa ponte entre todos esses documentos e a prática docente, o meu dia-a-dia. Como que eu posso usar tudo isso? Eu acho que isso é imprescindível, é imprescindível. Porque não adianta querer voltar ao que era, porque daí... Isso não vai existir jamais e você... E como era, antigamente, você não promove o acesso à escola. Então, você só vai ficar, na escola, com os alunos que sentem certa facilidade no estudo, e isso é ilegal. Certo? Se você tem uma lei que fala que a escola é para todos, e ainda bem que ela existe, ela tem que existir mesmo, você tem que aprender a trabalhar com as diferenças de espaço, de tempo, que tem dentro de uma sala de aula, que tem dentro de uma escola. Agora, o que a gente não sabe ainda, é justamente isso. Então, não tinha que ser o fim, mas tinha que ser o início, pra poder entender o que realmente é essa progressão. Então, assim, eu tenho uma visão sobre, mas será que ela é a que está mais próxima do que deveria ser, ainda tá faltando, como que eu faço, né? Dentro da área a qual eu pertencço, não a minha disciplina, mas sim a minha área, a área de Linguagens, como é que fica? Então, tudo isso tem que ser muito discutido.

Quais as suas expectativas como professor da rede pública estadual de ensino?

Resp.: Olha, eu acho assim, tem que melhorar, não tem outro jeito. É até por uma questão de sobrevivência mesmo, de se manter, porque fundo do poço, eu acho que a gente já bateu a mão nesse fundo do poço e agora tá na hora de submergir, de voltar pra superfície e voltar com força, né? Assim, depois desse período complicado que nós estamos vivendo, de tanta confusão, tá na hora de começar elucidar as dúvidas, de começar a olhar mais pra si e pros outros, tentando melhorar, porque as minhas expectativas elas precisam ser boas, por mim e por todos. Porque o ensino público, ele é um direito do cidadão, o Estado, ele tem o dever de fornecer esse ensino e ele precisa ser de qualidade, por todos nós, por toda a população. Isso daí é fundamental, isso é uma coisa que não pode ser diferente. Só que isso cabe a nós. E eu só acredito em mudanças, do micro para o macro, eu não posso ficar esperando que venha uma outra determinação do sistema de ensino, pra que melhore

minha situação dentro dessa escola que eu leciono. Eu só acredito em transformações de pequenos grupos, pra depois vir num grupo maior e depois a comunidade, e depois o bairro, e assim por diante... É a única maneira, a única maneira. Então, assim, cabe... As minhas expectativas como professor é, que o professor cave os seus espaços dentro da sua unidade, que ele cada vez consiga ser mais ouvido, tanto pelos alunos, quanto pela direção, quanto pelos outros colegas, pra que isso venha a melhorar. Porque senão, não tem como eu esperar que venha algo de cima, pra que eu rejeite novamente? Não faz sentido também. Eu acho que deveria ter um trabalho, pra que todo mundo se sentisse parte desse todo, do todo que é a nossa unidade, do todo que é a nossa escola, pra depois o todo que é a educação, que é o sistema de ensino. Porque, muitas vezes, o professor, ele fala, mas como se ele não fosse o agente de tudo aquilo. Então, quem não pode falar mal da educação, do professor, somos justamente nós. E isso, infelizmente, não acontece, e acaba nos desmoralizando muito, perante todos.