



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

DAIANA HILLESHEIM

**PRINCÍPIOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**FLORIANÓPOLIS
2017**

Daiana Hillesheim

PRINCÍPIOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Santa Catarina como pré-requisito para
obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Dra. Márcia de Souza
Hobold

Coorientador: Msc. Daniel Godinho
Berger

Florianópolis
2017

Daiana Hillesheim

PRINCÍPIOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina como pré-requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia à comissão julgadora dos professores do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Ana Paola Sganderla
(titular)

Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
(suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida, sem ele eu nada seria. Em segundo, a meus pais, principalmente a minha mãe, a qual sempre esteve ao meu lado, me motivando, puxando minha orelha quando eu deixava sempre tudo para última hora e nunca me deixando cair. Mãe e pai, sem vocês nada teria sentido, a vocês meu amor mais sincero!

Agradeço ao meu namorado por estar ao meu lado em mais esta etapa da minha vida, te amo!

Não poderia deixar de agradecer aqueles que por ventura a UFSC me apresentou e se fizeram tão especiais, meus amigos Jony, Karla e Larissa, sem vocês minhas tardes não teriam sido as mesmas, nosso quarteto ficará para sempre em meu coração, vocês foram o maior presente que a UFSC me deu. Amo vocês!

Agradeço ao meu querido coorientador Daniel, que desde que me foi apresentado não teve mais sossego. Obrigado por ter tido paciência comigo, me ajudado, tirado dúvidas e ensinado. Fostes muito importante nesse processo.

Agradeço à minha orientadora Márcia que me deu todo seu apoio, auxílio e que me deixou ainda mais segura para ir adiante.

Agradeço à professora Maria Hermínia por ter acolhido inicialmente meu tema de estudo.

Agradeço também a escola a qual analisei o PPP e aos professores da mesma, por ter me acolhido junto ao PIBID.

E por fim, agradeço a cada professor que passei em todas as disciplinas, cada um deixou uma marca em mim.

Obrigada UFSC, foi bom enquanto durou!!

RESUMO

Este trabalho teve sua origem de observações preliminares realizadas em uma experiência de Pibid em uma Escola Estadual da Grande Florianópolis/SC a respeito da progressão continuada no Ciclo Inicial de Alfabetização. Esta política que tem entre outros objetivos superar a sistemática de retenção dos estudantes nos 3 primeiros anos de escolarização era vista com descontentamento por parte das professoras, que a consideravam incompatível frente situação dos estudantes que não tivessem se apropriado dos conhecimentos considerados adequados para cada ano. Neste contexto, o TCC teve por objetivo compreender em que medida os princípios da progressão continuada, elencados por Mainardes (2009), estudioso da temática, estão expressos no Projeto Político Pedagógico. A análise do PPP a partir das categorias emergentes destes princípios, possibilitou a compreensão de que, embora a escola tenha assumido por meio do projeto coletivo a realização de mudanças, no seu conjunto, ela ainda se encontra despreparada para a implantação desta política.

Palavras-chave: Progressão continuada- Ciclo de Alfabetização – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 APORTES CONCEITUAIS	19
2.1 A PROGRESSÃO CONTINUADA E OS CICLOS DE FORMAÇÃO	19
2.1.1 Escola Plural	24
2.1.2 Escola Cidadã	25
2.1.3 Avanços progressivos em Santa Catarina	27
2.1.3 Ciclo Inicial de Alfabetização	28
3 O PERCURSO METODOLÓGICO: DAS ESCOLHAS À ANÁLISE DOS DADOS	31
3.1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	31
3.1.1 O PPP como instrumento de coleta de dados	31
3.1.2 A análise de conteúdo: para a leitura dos dados	32
3.2 A ESCOLA ANALISADA, SEGUNDO O PPP	34
3.2.1 Os princípios da Progressão Continuada no PPP	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

As reflexões que me mobilizaram para a elaboração desta monografia surgiram de minha experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina que será identificada neste TCC por Escola Analisada.

Na aproximação com a escola me chamou a atenção os questionamentos das professoras que atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mais especificamente, do 1º ao 3º anos. Nos diálogos que presenciei em diferentes momentos de meu estágio no PIBID emergia como angústia por parte das professoras, a insatisfação frente à impossibilidade de reprovação dos estudantes que segundo elas, não estariam preparados para prosseguir para os anos seguintes, mas que no entanto, não poderiam ser retidos em função da nova sistemática adotada pela escola na organização dos anos iniciais que impedia a possibilidade de reprovação.

Nessas primeiras aproximações, eu também me sensibilizava com as inquietações levantadas pelas professoras que, de certa forma, sentiam-se de mãos atadas frente à situação. Movida por este desconforto, procurei entender melhor o que se passava na escola identificando como tema para a elaboração do TCC o funcionamento do ciclo inicial de alfabetização.

À medida em que fui realizando as leituras, pude compreender que tal situação, encontrava-se no contexto da criação do Ciclo Inicial de Alfabetização que engloba as turmas do primeiro ao terceiro anos iniciais, desencadeado a partir da aprovação da Resolução do CNE/CEB nº 4/2010 e Parecer CNE/CEB nº 7/2010 que implanta o Ensino Fundamental de 9 anos e que destacou a relevância de questões que há décadas tem permeado o debate educacional no Brasil, entre outras: a reprovação, a avaliação e a organização do ensino nesta etapa da Educação Básica.

Segundo Mainardes (2009) a organização escolar em ciclos é criada como uma forma de superar o modelo de escola graduada, que classifica os alunos durante o processo de escolarização, buscando um alargamento nos tempos de aprendizagem, com o intuito de mudar também o olhar sobre a avaliação, tornando-a mais formativa e informativa.

A reprovação ou retenção como é chamada, é uma prática muito antiga nas redes de ensino brasileiras, mas que ao longo das décadas foram sendo mais recorrentes e com percentuais elevados. Segundo

Leon (2002), estudos realizados no âmbito da reprovação vêm evidenciar como a repetência pode influenciar ou ser a causa principal da distorção idade/série, separando os alunos do seu grupo de referência e levando também à evasão escolar.

É preciso refletir sobre os impactos que essa ação pode causar e questionar: será que a criança vai aprender efetivamente apenas repetindo o ano novamente?

É nesta perspectiva que se faz necessário pensar em formas de organizar e dar suporte ao aluno para que ele não chegue ao ponto de não ter aprendido o suficiente para ir adiante.

Tendo em vista esses aspectos, há de se perceber esta situação como algo prejudicial para os alunos e para a situação educacional do Brasil e, se faz necessária uma nova prática de ensino, uma nova política educacional que considere a intencionalidade de ensinar aos alunos.

Segundo Mainardes (2009) as políticas que propõem a extinção da reprovação, surgem no Brasil, ainda nos anos 50, sob a forma de Promoção Automática. A política de progressão continuada surge nas redes de ensino brasileira na década de 1980 e vem se difundindo pelas redes estaduais e municipais, com o intuito de trazer mudanças no trabalho escolar. Já o termo 'ciclo' surgiu como forma de designar políticas de não-reprovação, surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização na Rede Estadual de São Paulo.

A partir dessas novas formas de organizar o ensino, surgem análises, como de Mainardes (2009), que mostram o quanto a forma de organização em ciclos, como no caso da sistemática da progressão continuada, pode contribuir para a educação escolar, assim como Jeffrey (2011) que critica o desenvolvimento prático real dessas propostas, pois tem em mente que, para que esta organização seja implementada com sucesso é necessário que aconteçam mudanças no currículo da escola, na sua organização, nas condições de trabalho existentes, na infraestrutura e, principalmente, na formação dos professores que deve ser permanente.

As dimensões do quadro de reprovações no Brasil e por outro lado, a ampliação do número de experiências de políticas de progressão continuada adotadas em diversas redes públicas estaduais e municipais, impulsionou o desenvolvimento de estudos nesta temática.

Diante destas primeiras informações, realizei uma busca no Portal da Capes, com a palavra-chave **progressão continuada**, e identifiquei 26 artigos. Este dado pode mostrar o interesse e a diversidade de abordagens a respeito desta temática. Dentre as temáticas mais recorrentes, nestas 26 pesquisas, destacam-se: A percepção de pais e

alunos em relação a política de progressão continuada e ciclos; a percepção dos professores; a progressão continuada e a prática docente; a contextualização desta política como alternativa de superação a exclusão realizada pela reprovação; e, a apropriação da política pelos governos neoliberais.

Entre os artigos identificados, considero relevante o de Jeffrey (2011), que trata da progressão continuada e ciclos na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, identificando que o Secretaria Estadual, fez poucas mudanças para que essa organização obtivesse êxito, deixando a cargo principalmente das escolas. Destaco também, o artigo de Mainardes (2009) que discute os fundamentos da organização escolar em ciclos e o de Freitas (2002) que discute a apropriação desse modelo de organização pelas políticas Neoliberais e como alteram a essência da escola em busca de redução de custos, sem alterar a essência seletiva escolar, criando uma exclusão objetiva.

Entre os trabalhos que encontrei no portal de periódicos da Capes sobre o tema progressão continuada, não identifiquei nenhum que tivesse como foco o Projeto Político Pedagógico das escolas, dado que considere importante para a realização deste TCC.

A implantação dos ciclos traz diversos desafios para os professores, pois, primeiro precisam romper com a lógica de ensino e avaliação que seguiam até então na escola seriada, e junto conhecer o projeto de ciclos que a rede propõe, com seus novos propósitos e métodos, conhecendo o significado desta política e que implicações terão no seu trabalho pedagógico. Para isso precisaram do apoio da equipe diretiva da escola e das secretarias de educação, pois, em muitos casos, os professores acabam tendo apenas informações básicas sobre os ciclos, voltadas apenas à prática, tornando ainda mais difícil o êxito da proposta, uma vez que se não houver as devidas instruções para a conscientização da escola e do corpo docente para as mudanças, pode acontecer vários problemas educacionais, como por exemplo: apenas uma promoção automática dos alunos sem responsabilidade e sem preocupação com o aprendizado e necessidades formativas destes alunos, transpassando o sentimento de impotência dos professores em relação a avaliação e aprendizado dos alunos, que poderá levá-los, a longo prazo, ao fracasso e evasão escolar (MAINARDES E STREMEL, 2012)

Infere-se que, mesmo com uma proposta bem estruturada, visando bons resultados, muitos dos aspectos que compõem a escola em ciclos me parecem ser de difícil compreensão para muitas pessoas,

devido à forma convencional como a escolarização seriada se consolidou.

Nesta perspectiva de preparação da escola para a implantação da progressão continuada, Maynardes (2009) identifica alguns princípios para o funcionamento da escola organizada em ciclos que são: garantia da continuidade e progressão da aprendizagem como um processo que não deve ser interrompido por reprovações, a reprovação e as séries anuais devem ser substituídas pela progressão continuada dos alunos, considerando que os ritmos e as necessidades de aprendizagem de cada aluno são diferentes. A avaliação classificatória, com base em notas, que aprovam ou reprovam os alunos, deve ser substituída por uma avaliação contínua e formativa, sendo utilizadas para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e para que os professores/as possam planejar possíveis intervenções necessárias neste processo. Propõe também que além de uma avaliação formativa, haja uma proposta pedagógica que se diferencie de forma a atender diferentes necessidades dos alunos. Tendo como base a gestão democrática, o planejamento conjunto e a formação continuada dos professores. Esses princípios serão melhor detalhados nos eixos 2 e 3.

É neste contexto, que apresento a pergunta mobilizadora para a realização deste TCC: Em que medida os princípios identificados por Mainardes em relação a escola em ciclos se expressam no PPP da escola analisada?

Esta pergunta/questão foi constituída tendo como ponto de partida as dificuldades e resistências relatadas pelos professores, enquanto estive no PIBID, como já mencionando inicialmente, e, que segundo os docentes, são decorrentes do fato da escola não ter sido preparada para a implantação do ciclo básico de alfabetização. Isso implicaria na adequação do PPP às Diretrizes Curriculares Nacionais e exigiria a previsão de mecanismos de organização didática e pedagógico, e a revisão da concepção de avaliação que permeia todo o processo pedagógico.

Para o desenvolvimento deste TCC, considerando a questão central de pesquisa, identifico como objetivo geral: Constatar se os princípios elencados por Mainardes, estudioso da temática Progressão Continuada no Ciclo Inicial de Alfabetização, estão expressos no projeto político pedagógico de uma Escola Pública da Grande Florianópolis. Como objetivos específicos delinea-se: analisar o PPP por meio de categorias emergentes das reflexões de Mainardes; e, constatar, no Projeto Político Pedagógico, elementos que demonstrem a organização da Escola para a implantação do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Para situar teoricamente a política de progressão continuada, busquei como referências Mainardes (2009), Jeffrey (2002) e Freitas (2002). Para identificar o lugar da Progressão continuada na legislação, utilizei como fonte de informações a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e as Resoluções da Educação Básica e do Ensino Fundamental de 9 Anos, além de outros atos normativos emitidos pelo Ministério da Educação que dão instruções para a aplicação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Este trabalho de conclusão de curso configura-se como uma pesquisa qualitativa em educação, de cunho monográfico. Bodkan e Biklen (1982), Ludke e André (1986) apresentam as características que fundamentam esse tipo de estudo, nos colocando que a pesquisa qualitativa tem como principal fonte de dados o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos, e as citações são frequentes para esclarecer pontos de vista e existe uma preocupação maior com o processo do que com o produto. Ainda seguindo os autores mencionados, o pesquisador deve verificar como determinado problema se manifesta nas atividades, procedimentos e nas interações cotidianas. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo

Como método de pesquisa utilizarei a Pesquisa documental, que de acordo com Fonseca (2002):

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Ainda para o êxito da pesquisa, de forma a analisar o PPP farei uso da análise de conteúdo, que segundo Bardin (1997) é “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Acrescentando, Moraes (1999) apresenta ainda que:

A análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar (MORAES, 1999, p.2).

Na estruturação do trabalho, destaco na introdução os elementos que contextualizam a constituição do objeto de estudo, as justificativas, objetivos, a metodologia e as principais referências teóricas. No primeiro capítulo trato do ciclo de formação inicial de alfabetização, dos princípios da progressão continuada. No segundo capítulo apresento a instituição escolar e, com base em categorias de análise ancoradas em Mainardes (2009) analiso o PPP da escola.

2 APORTES CONCEITUAIS

Neste capítulo apresento os referenciais teóricos e documentais sobre a Progressão Continuada e Ciclo Inicial de Alfabetização, trazendo inicialmente a trajetória do debate sobre a progressão continuada no Brasil e os dispositivos da legislação e da normatização da Educação vigentes.

Em seguida contextualizo a implantação do Ciclo Inicial de Alfabetização no Brasil, tendo como referências os atos normativos do Conselho Nacional de Educação e as orientações do Ministério da Educação para a implantação do currículo de 9 anos.

2.1 A PROGRESSÃO CONTINUADA E OS CICLOS DE FORMAÇÃO

A progressão continuada é uma forma de organização da escola que tem por principal objetivo a superação da reprovação no percurso formativo, por meio da adoção de práticas de avaliação formativa e modos diferenciados de organização dos tempos e espaços de aprendizagem. A maioria das experiências identificadas, as escolas que adotam a progressão continuada, substituem a organização seriada por ciclos de formação em diferentes formatos.

Segundo(2011) Jeffrey apesar de ser recente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a organização não seriada já vem sendo tema de debates educacionais desde o ano de 1920, como alternativas para a superação da reprovação e, conseqüentemente, da evasão escolar. Nesse caso, era mencionada muitas vezes como promoção automática ou progressão automática, prática que visava principalmente a superação da reprovação e evasão escolar.

Jeffrey (2011) ainda contextualiza que entre as décadas de 1960 e 1980 algumas redes públicas de ensino já tentavam formas de organização não seriadas como a Organização em níveis em São Paulo (1968-1972); Sistema de Avanços progressivos em Santa Catarina (1970-1984); Bloco único no Rio de Janeiro (1979-1984), Ciclo básico de alfabetização em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988). Essas tentativas de Ensino buscavam livrar-se da inflexibilidade da organização seriada, buscando com que o aluno tivesse a possibilidade de aprender no seu tempo, flexibilizando o tempo de aprendizagem. Mas essas formas de organização não seriadas sofreram com alguns obstáculos de ordem técnica. Ainda segundo Jeffrey (2011) a troca de governos gravava a descontinuidade das

propostas, além da falta de preparo dos professores para o trabalho docente nessa nova forma de organização, inclusive a resistência dos mesmos referente a algumas mudanças.

Já em 1990 ocorre uma ampliação no número de escolas que aderem à prática da progressão continuada dentro dos ciclos escolares, prática essa que vai além da promoção dos alunos, que busca segundo (Sousa & Barreto, apud Jeffrey 2011), trazer novos entendimentos sobre aprendizagem e conhecimentos, introduzindo dimensões culturais e sociais mais abrangentes, que contribuiriam assim para superar o fracasso escolar.

Em 1996, quando aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 32 da Lei n. 9.394/96 que reafirma a possibilidade das escolas buscarem diferentes formas de organização, entre elas a progressão continuada. Em 2009 é aprovada, pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 11.274/2006 que implanta o currículo de 9 anos e define o Ciclo Inicial de Alfabetização e, em seguida, no ano de 2010, a Resolução reafirma as orientações para a progressão.

A proposta da Progressão continuada, dentro dos ciclos, vem com a intenção de superar a escola seletiva e excludente que reprova os alunos, propondo mais tempo e possibilidades para que o aluno aprenda, com o suporte não apenas do professor regente da sala, mas de apoio extraclasse, espaços diferenciados de aprendizagem entre outras possibilidades. Segundo Mainardes (2009) é importante destacar que no caso da organização da escolaridade em ciclos no Brasil, os fundamentos e princípios dos ciclos podem ser incorporados de formas diferentes pelas redes de ensino.

Em algumas redes públicas estaduais ou municipais, a implantação da escola em ciclos ocorre como parte de um processo de reorganização mais ampla do sistema de ensino. Neste caso, são realizadas alterações substanciais no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação permanente dos professores, nas condições de trabalho e na infraestrutura das escolas. Já em outras redes, as mudanças propostas são mais limitadas e restringem-se apenas a alguns aspectos, tais como mudanças no sistema de promoção dos alunos ou na sistemática de avaliação da aprendizagem. Em alguns casos, a política de ciclos é proposta ou mantida como uma forma de diminuir ou eliminar a reprovação, sem que haja um compromisso efetivo com a

alterações mais amplas e profundas no sistema educacional (MAINARDES, 2009, p.20-21)

Muitos pais, alunos, inclusive professores, criticam a progressão continuada por ainda não terem clara a proposta da mesma. Para Jeffrey (2011) é como se houvesse dentro das escolas, uma pressão para que volte a prática de seriação e de avaliação classificatória, ou seja, existe uma resistência docente à proposta talvez pela falta de compreensão da medida e da confusão que se faz de progressão continuada com promoção automática, a dificuldade da estruturação do trabalho pedagógico para grupos heterogêneos; a capacitação docente desarticulada dos princípios orientadores da proposta de ciclos.

É compreensível o repúdio de alguns professores quanto a progressão, pois deveriam participar do processo de formulação e avaliação desta e de outras propostas pois, segundo Mainardes (apud Jeffrey 2011, p.16), eles precisam ser compreendidos como elementos centrais para o êxito de projetos e programas educacionais, como os ciclos, já que são eles que colocam efetivamente em prática. Os docentes são os que mais precisam ter o domínio dessa prática para exercê-la de forma correta e para que possam ter bons resultados.

Sob os estudos de Mainardes (2009) a organização escolar em ciclos se dá por meio de princípios básicos que orientam esta prática, sendo eles:

- a) a garantia da continuidade e progressão da aprendizagem, entendida como um processo contínuo que dispensaria a reprovação ou interrupções desnecessárias;
- b) a reprovação e os degressos anuais (séries convencionais) devem ser substituídos pela progressão contínua dos alunos. Em alguns países, bem como em algumas redes de ensino brasileiras, essa progressão é garantida pela matrícula e promoção por idade; em outros, pela implantação de ciclos plurianuais, cuja duração pode variar de um sistema de ensino para outro;
- c) os objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo precisam ser definidos, mas os alunos poderão seguir trajetórias diferenciadas no decorrer do ciclo, pois os ritmos e as necessidades de aprendizagem são diferentes para cada um ou grupos de alunos;
- d) a avaliação classificatória (baseada em notas, classificação, aprovação ou reprovação) precisa

ser substituída pela avaliação contínua e formativa. Os professores são orientados a utilizar as informações da avaliação para acompanhar a aprendizagem dos alunos (regulação) e planejar as intervenções necessárias;

e) além da avaliação formativa, propõe-se a pedagogia diferenciada (para atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos dentro de uma mesma classe), a mudança dos métodos de ensino e o trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo (MAINARDES, 2009, p. 19-20).

Mainardes (2009) apresenta ainda como princípios importantes para o êxito da progressão continuada e ciclos, o planejamento pedagógico e a gestão escolar.

Como foi possível compreender, a progressão continuada dentro dos ciclos não é algo simples, mas sim complexo e que exige mudanças objetivas para que se obtenham resultados positivos.

A proposta de ciclos de formação vai além da proposta da progressão, pois prevê um alargamento no tempo de formação e aprendizagem dos alunos.

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassem 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. (BARRETO E MITRULIS, 2001, p.103)

Segundo Mainardes (2009) a escola em ciclos tem em seus fundamentos que a aprendizagem não deve se restringir ao tempo de apenas um ano letivo, pois é um processo contínuo e progressivo, sendo papel da escola atender as diferenças individuais dos alunos no processo de aprendizagem. As turmas sendo mais heterogêneas facilita as interações em sala de aula, e a escola em ciclo permitiria mudar o foco de transmissão do conhecimento para construção do mesmo, em que os alunos assumiriam um papel mais ativo, além de que a eliminação da reprovação e a possibilidade da progressão no processo de aprendizagem contribuiriam na preservação da autoestima dos alunos.

Na forma de organização por Ciclos os alunos não são mais separados por idade e series, mas sim agrupados em níveis de formação

como infância (6-8 anos), pré-adolescência (9-11 anos) e adolescência (12-14 anos). As professoras não fazem mais um trabalho individualizado, são criados coletivos por ciclo em que todos os docentes são responsáveis pela aprendizagem dos estudantes.

Os Ciclos de formação devem ter como princípio, para a organização dos processos educativos, as temporalidades do desenvolvimento humano em suas especificidades e possibilidades. Segundo Pereira “entender esse processo de desenvolvimento pelo qual passam todos os seres humanos, considerados ciclos de vida, ajuda a compreender as mudanças e as transformações que os seres humanos passam ao longo da vida” (PEREIRA. 2014, p. 13).

É fundamental compreender com clareza esta nova lógica de escola: que busca não apenas aprovar todos, mas sim, possibilitar que todos aprendam.

Um dos principais impulsionadores da organização em ciclos nas escolas Brasileiras foi proposta do Parecer Ensino Fundamental de 9 anos em 2010, que propõe em seu parágrafo único que:

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2010)

No Brasil esses princípios e fundamentos da escola organizada em ciclos podem ser incorporados ou não e de diversas maneiras pelas redes públicas. A Legislação de Leis e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira sancionada no ano de 1996, sobre a organização do ensino, esclarece que:

Art.23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos,

alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Segundo Mainardes (2009) algumas escolas da rede estadual ou municipal optam por incorporar por completo a organização em ciclos, como forma de reorganização do ensino, enquanto outras elegem apenas alguns fundamentos da escola em ciclos para introduzir na sua forma de organização escolar, sem que haja um compromisso com todos os princípios da organização em ciclos.

As redes de ensino que adotam o sistema de ciclos como forma de organização do ensino, tem organizações diferenciadas dentre elas destaque dois exemplos em execução no Brasil, o primeiro é a Escola Plural, adotada pela rede de ensino do estado de Minas Gerais, o segundo a Escola Cidadã implementada pela rede de Ensino do Rio Grande do Sul mas especificamente em Porto Alegre.

2.1.1 Escola Plural

Em 1995 foi implementada, no Estado de Minas Gerais, a denominada Escola Plural. Essa escola tem como proposta os ciclos de formação, com base em uma educação escolar aliada a uma concepção de ensino, aprendizagem, avaliação e organização do tempo e espaço escolar.

Os ciclos neste modelo de escola se organizam da seguinte forma:

1º Ciclo (Infância): De 6 a 8-9 anos de idade.

2º Ciclo (Pré-adolescência): De 9 a 11-12 anos de idade.

3º Ciclo (Adolescência): De 12 a 14 anos de idade.

Segundo Souza e Barreto (2004) ao se comparar o ensino seriado com os ciclos, os ciclos trazem a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e o caráter construtivo da relação aprendizagem e desenvolvimento.

As proposições da Escola Plural são de que o tempo escolar seja de socialização-formação por meio do convívio entre pessoas da mesma idade-ciclo de formação-socialização, sem rupturas ou interrupções desse processo.

O projeto se constitui por 4 núcleos. O **primeiro** se refere aos eixos norteadores, que são: uma intervenção coletiva mais radical, a sensibilidade com a totalidade da formação humana, a escola como

tempo e convivência coletiva, as virtualidades educativas da materialidade da escola, a vivência de cada idade de formação sem interrupção, a socialização adequada a cada idade/ciclo de formação e a nova identidade da escola, nova identidade do profissional.

O **segundo** núcleo tem como base a reorganização dos tempos escolares criando os ciclos de formação que permitem trabalhar em ritmos diferenciados de aprendizagem com os alunos, propondo flexibilidade de tempo, espaço e práticas escolares, ampliando de 8 para 9 anos a permanência dos alunos na escola, incorporando os alunos de 6 anos no ensino fundamental.

O **terceiro** núcleo se refere aos processos de formação plural, que problematiza a cultura escolar, alargando a concepção de aprendizagem.

O **quarto** se refere à avaliação, que propõe uma avaliação contínua e processual.

Segundo Miranda (2007)

Passou-se a avaliar para identificar os problemas e avanços escolares e para redimensionar a ação educativa. Foi adotada a concepção de avaliação como processo formativo e contínuo. Todos os sujeitos do processo educativo passaram a ser agentes da avaliação. Vários momentos de avaliação foram discutidos e incluídos na prática pedagógica das escolas (MIRANDA, 2007, p. 68).

2.1.2 Escola Cidadã

Segundo Krug (2016), em sua pesquisa sobre a escola Cidadã em Porto Alegre, para a organização do conteúdo escolar é feita uma pesquisa sócio-antropológica dentro da comunidade buscando conhecer a realidade e os problemas para fazer uso destes dados e, também, do olhar da própria comunidade. Tendo essas informações é que professores e professoras, membros da escola junto a uma representação da comunidade sentam e discutem os eixos centrais dos conhecimentos que devem ser trabalhados por cada ciclo. Depois elencam o tema e os conceitos que serão trabalhados pelas diferentes áreas do conhecimento, sendo a perspectiva de trabalho das áreas interdisciplinar. Segundo Gorodicht e Souza, este trabalho

[...] caracteriza-se por fazer-se produção coletiva, respeitando as especificidades locais e regionais, por ser significativo para toda uma comunidade, por apontar situações-problemas para seus atores,

por propor-se gerador de ação, por ajudar o aluno a compreender a realidade atual, por respeitar os sujeitos que na escola e na sociedade interagem e por ser representativo de uma dada leitura do real (1999, p. 81-82)

Em seu estudo sobre a implantação dos Ciclos de Formação em Porto Alegre Fetzner (2009) nos traz apontamentos sobre a forma de organização desta proposta, que em sua forma de organizar os tempos na escola, visa uma diminuição na divisão por disciplinas, propiciando aulas na perspectiva interdisciplinar, para que o todo seja coerente para os alunos. Busca sempre utilizar espaços diferenciados que consigam atender diferentes necessidades dos alunos em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Priorizando os trabalhos em grupos, promovendo a troca de saberes e experiências entre os alunos, tendo como práticas avaliativas as práticas coletivas de avaliação, participativas, buscando sempre reorganizar as atividades, proporcionando o suporte necessário ao ensino.

Após esta breve explanação de duas escolas com modelos de ciclos, alerta-se que a política de ciclos, assim como qualquer outra política educacional, está sujeita as diversas influências como de partidos políticos no poder, de condições financeiras, infraestrutura disponível, do nível de conhecimento que tem as equipes que gestam a educação, pois conforme Mendes (2006) citado por Mainardes (2009, p.157) “[...] toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade e de Mundo”.

A organização do ensino em ciclos, muitas vezes se torna polêmica e foco de discussões bem como disputas de poderes. Entre os que discutem esta política estão os pesquisadores, os gestores do sistema educacional, profissionais da educação, políticos entre outros. Dentre esses grupos alguns acreditam que a escola em ciclos é viável e outros que criticam esta proposta ou a forma que elas vêm se implementado nas escolas.

Mainardes (2009) destaca algumas vantagens e possíveis desvantagens desta política. Segundo o autor, uma das vantagens que a organização em ciclo pode trazer para educação é a de romper parcialmente ou totalmente com a retenção dos alunos por ano, já que temos evidências de que a retenção prejudica a autoestima dos alunos, e pode levá-los a não acreditar nas suas potencialidades ou até mesmo a abandonar a escola. A política de ciclos pode impulsionar uma revisão sobre as concepções de homem, mundo, sociedade, educação, conhecimento e papel da escola, gerando uma reestruturação do

currículo. Esta organização possibilita também mais tempos para aprendizagem já que não segue a lógica de ensino por ano, muda a lógica avaliativa que antes era por notas e as torna em avaliações diagnósticas contínuas e formativas. Além do mais, cria necessidades de investimentos na educação, na aquisição de materiais pedagógicos, na formação contínua dos professores, podendo trazer avanços nas condições materiais da escola e nas condições de trabalho dos professores.

Já as possíveis desvantagens se dão na medida em que a organização em ciclos pode resultar em limitações e desigualdades, pois a reprovação pode ser apenas transferida do início para o final do ciclo, se as medidas pedagógicas corretas não forem aplicadas, os alunos podem passar de um ano para outro com dificuldades de aprendizagem ou com restrição de apropriação dos conhecimentos, resultando em uma forma de exclusão, pois o aluno segue o percurso com dificuldade e não recebe o apoio que deveria para conseguir ir adiante no seu processo de aprendizagem. Isto se dá quando não há uma preocupação quanto à forma que está sendo implantada na escola. Para Mainardes:

[...] sem a devida atenção à formação dos professores, definição de propostas claras de currículo e avaliação, criação de estratégias de suporte aos alunos, as experiências de organização da escola em ciclos podem levar a um empobrecimento ou esvaziamento dos conteúdos. (2009, p.70 apud LIBANÊO, 2006)

2.1.3 Avanços progressivos em Santa Catarina

Segundo Koch (1985) desde os anos da década de 1970, a política educacional do Sistema de Avanços Progressivos vem levantando questões para tentar resolver os problemas de fracasso escolar e seletividade nas escolas públicas de Santa Catarina.

Esta política buscava “Através de um novo processo de avaliação, que visava promover o aluno progressivamente, o Sistema de Avanços Progressivos tinha por função eliminar a reprovação, considerada como obstáculo a produtividade do sistema escolar.” (KOCH. 1985, p .27)

Koch (1995) nos ainda que:

O sentido político da implantação do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos, portanto, estava não só no seu caráter pedagógico de supressão da reprovação escolar como medida

democratizante, mas sobretudo, relacionado com a contenção de gastos. Havia o interesse do Estado em promover uma política educacional que permitisse a passagem mais rápida do aluno pela escola, forçando a abertura de vagas e o seu barateamento. (KOCH. 1995, p .32)

Infelizmente, segundo Koch (1985) a implantação desta política devido as suas mudanças na organização do ensino, acabaram causando uma banalização do conteúdo escolar, prejudicando a qualidade do ensino. E em 1985 professores e as comunidades conseguiram derrubar esta política no estado de Santa Catarina.

2.1.3 Ciclo Inicial de Alfabetização

O Ensino fundamental de 9 anos, promulgado na lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, transforma em obrigatória a matrícula de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, sendo implementada em todo território brasileiro até o ano de 2010. O Ensino fundamental de 9 anos traz mudanças para o currículo das escolas, pois transforma os primeiros três anos de ensino em um ciclo.

Sendo chamado de Ciclo Inicial de Alfabetização, o ciclo é constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental e este foi criado por compreender que uma criança precisa mais do que um ano para se apropriar da leitura e da escrita, considerando que cada uma tem seu tempo e características.

Também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2010).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, independente se a opção da escola for de regime seriado ou de progressão continuada,

o ciclo inicial de alfabetização deve ser garantido e obrigatório nos três primeiros anos do ensino fundamental. Deve-se redimensionar o olhar sobre a avaliação, a qual anteriormente selecionava e classificava, deve passar a se basear em observações e registros, assumindo caráter formativo. “A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino” (BRASIL, 2010).

Segundo o caderno nº1 de orientações para a implantação do ensino fundamental de 9 anos:

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar (BRASIL, 2009, p. 11).

Na perspectiva de Arroyo (1999), organizar a escola em ciclos de desenvolvimento humano, significa repensar a concepção de educação existente, o papel, perfil e a função social do educador, acrescenta ainda que:

É interessante acompanhar todo o processo de elaboração e implementação das propostas pedagógicas que tentam recuperar outra concepção de educação básica e tentam uma organização escolar que dê conta do desenvolvimento humano, de seus ciclos. Esse processo é concomitante a um movimento de confronto com pensamentos, valores, representações, culturas escolares e profissionais. É um confronto com a própria imagem de educadores. Há uma tensa desconstrução-construção de referências, de culturas. Há um tenso processo de desenvolvimento humano, social, cultural dos professores. Há uma formação concomitante. É frequente ouvirmos de professores que participam de coletivos de profissionais de ciclo: não foi fácil, perdemos o chão, o tapete de nossa cultura seriada, mas nos

fizemos outros, não somos os mesmos, não dá para voltar atrás. Somos outros e outras como professores e como pessoas (ARROYO,1999, p.161)

É possível compreender que a política de Ciclos vai além de novas regras de organização, ela provoca mudanças que vão muito além de novas práticas educativas, mas sim buscando “repor nosso ofício em outros patamares, descobrirmo-nos profissionais do pleno desenvolvimento humano. (ARROYO,1999, p.161).

Embora tenham coerência os princípios da progressão continuada e ciclos, Freitas (2002) aponta a necessidade de compreensão de alguns dos motivos políticos, no caso do Brasil, para a nova organização escolar. A este respeito ele nos aponta que:

A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. (FREITAS. 2002, p 306)

Apesar de já estar em vigor o Ciclo Inicial de Alfabetização, como as orientações colocam, para que obtenha êxito é necessária uma atenção com a formação continuada dos profissionais e de uma conscientização por partes dos membros da escola, da comunidade e principalmente dos órgãos públicos para com essa nova proposta para que não seja algo sem objetivo concreto de uma educação de qualidade e, sim, visando apenas poupar gastos como Freitas nos aponta.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO: DAS ESCOLHAS À ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento o percurso metodológico realizado para análise do PPP de uma escola pública de Florianópolis, tendo como base os princípios da progressão continuada descritos por Mainardes (2009), identificando de que forma os mesmos se encontram ou não no PPP.

Inicialmente apresento as escolhas metodológicas: a justificativas para a seleção do PPP como instrumento para a coleta de dados e metodologia utilizada para analisar os dados, feita por meio da técnica de análise de conteúdo. Em seguida, apresento os dados, ou seja, a discussão dos dados propriamente dita.

3.1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

3.1.1 O PPP como instrumento de coleta de dados

Escolhi o Projeto Político Pedagógico como documento para análise de minha pesquisa por considerar sua importância na organização das escolas. Tive acesso a este documento da escola em minha passagem pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, exercido nesta mesma escola. Contudo, saliento que é um documento público.

Iniciamos por compreender o que quer dizer o nome “Projeto Político Pedagógico”. A palavra projeto pode ser compreendida como atirar, arremessar, formar o projeto de; planejar (MICHAELIS, 2002, p.633). Já as palavras político-pedagógico são indissociáveis na medida em que tem a função de discutir e refletir sobre os problemas da escola.

Pode se compreender que:

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2000, p. 2).

O Projeto Político Pedagógico tem o papel de tomar decisões dentro de um processo democrático e decide sobre as normas da escola,

o intuito da escola, sua visão de mundo, sociedade, homem e etc., buscando romper com conflitos, relações de poder e competição.

É o PPP que dá as indicações de como deve ocorrer a organização da Escola e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, incluindo o trabalho do professor em suas dinâmicas dentro de sala de aula (Veiga, 1995).

O artigo 20 da Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos também afirma que:

4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

Além de princípios o Projeto Político Pedagógico deve ter finalidade, e é a partir dessas finalidades que é desenvolvida a ação educativa. Algumas finalidades importantes a serem traçadas são o de uma escola que persegue as finalidades estabelecidas na legislação em vigor, como vai se dá a preparação dos indivíduos culturalmente para que tenham uma melhor compreensão da sociedade, como a escola vai preparar os alunos para suas atuações políticas e sociais como cidadãos de direitos e deveres. De que forma a escola define sua finalidade humanística buscando o desenvolvimento integral das pessoas.

3.1.2 A análise de conteúdo: para a leitura dos dados

Como mencionado anteriormente em uma das passagens do texto, esta pesquisa é de caráter qualitativo, e dentre os métodos utilizados nesta vertente, optei para análise do PPP. A técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1997):

[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é interferências de conhecimentos relativos às condições de produção e das mensagens, interferências estas

que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN.1977, p.38)

Em uma releitura de Bardin (1977) Campos (2004) apresenta três fases que constituem a análise de conteúdo. A primeira fase consiste em uma pré-exploração do material, em que o pesquisador faz uma breve leitura dos textos, conhece o material, organizando aspectos importantes para o seguimento da análise. BARDIN explica que:

Esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouca, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos (BARDIN, 1977, p.96).

A segunda fase é a seleção das unidades de análise (ou unidades de significados), na pesquisa qualitativa o autor é guiado pelas perguntas da pesquisa que precisam ser respondidas, segundo Campos, apesar de existirem várias opções na escolha de recortes, a mais utilizada é análise de temática.

A terceira fase é o processo de categorização e sub-categorização, nesta fase o pesquisador classifica elementos que vão constituir diferentes agrupamentos, com base em seus gêneros, ou seja, cada categoria de análise irá abarcar assuntos que tenham como base a mesma temática.

Nas palavras de BARDIN:

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que signifiquem 'ansiedade', enquanto que os que signifiquem a descontração, ficam agrupados sob o título conceitual 'descontração' ficam agrupados sob título conceitual 'descontração' (BARDIN, 1997. Apud. FRANCO, 2012, p.63).

As categorias de análise podem ser definidas a priori que é quando o pesquisador já tem categorias pré-definidas, ou não a priori as quais serão elaboradas com base nos materiais de pesquisa anteriormente selecionados.

Tendo em vista os passos da análise conteúdo, para criar minhas categorias de análise, utilizarei como base, as seguintes categorias de análise: a) Avaliação; b) Organização do trabalho pedagógico; c) Não

Reprovação e Tempos diferenciados de aprendizagem; d) Planejamento; e) Formação Continuada; f) Gestão Democrática. A partir dessas categorias pré-estabelecidas buscarei fazer a análise do PPP.

3.2 A ESCOLA ANALISADA, SEGUNDO O PPP

Na análise realizada no Projeto Político Pedagógico, da escola analisada, podem-se destacar as seguintes características da escola: é uma instituição pública estadual que se situa em um bairro de Florianópolis e atende em média 852 alunos, na sua maioria das comunidades periféricas dos morros adjacentes. A faixa etária dos alunos atendidos é de 06 a 26 anos, oferecendo o ensino desde o primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. A renda familiar predominante é entre 02 a 03 salários e o grau de instrução predominante dos pais ou responsáveis dos alunos é o Ensino Fundamental.

A Escola analisada entende o ser humano como ser social e histórico, optando pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, pois considera que todos são capazes de aprender e compreender, que as relações e interações estabelecidas pelos alunos são fatores de apropriação do conhecimento (PPP, 2014).

A seguir apresentarei alguns dos aspectos centrais do PPP da escola analisada.

Segundo PPP da escola analisada, a mesma tem como princípios teóricos, filosóficos e metodológicos as concepções de **Homem** como um ser social e em constante desenvolvimento, podendo criar, produzir, mediar e resgatar os conhecimentos em suas relações estabelecidas. Entende a **sociedade** como um espaço fundamental da produção humana e que só através esforço dialético os homens conseguem estabelecer relações e vem se organizado de forma histórica, social, e produzindo conhecimento.

A **educação** é considerada um processo em que se priorizam as relações, em que o homem reelabora e produz conhecimento, sendo capaz de refletir sobre a realidade a sua volta.

A **escola** é como um espaço sócio educativo onde acontece a reelaboração do conhecimento sistematizado e a produção de novos conhecimentos, a partir da cultura local para um contexto social mais amplo. Tendo a **metodologia** do professor como uma das condições para que aquele que aprende tenha motivos para querer aprender, para que veja uma finalidade, fazendo uma relação do que foi aprendido com sua própria vida. (PPP, 2014)

Segundo O PPP (2014) o objetivo da Escola analisada é:

[...] propiciar uma educação escolar de qualidade, através da socialização do conhecimento historicamente construído, elaborando e aplicando estratégias de aprendizagem fundamentadas nos valores éticos, filosóficos e estéticos da diversidade cultural, estabelecendo metas a curto, médio e longo prazo. Desta forma, os educandos desenvolvem competências, se apropriam de conceitos e assimilam valores, na perspectiva de constituírem-se cidadãos conscientes, agentes do processo histórico social e construtores de uma sociedade, que assegure a todos o exercício pleno da cidadania.

3.2.1 Os princípios da Progressão Continuada no PPP

Conforme já mencionado as categorias foram elaboradas *a priori* com base nos princípios de Mainardes (2009), a seguir apresento os dados que constituíram as categorias:

a) Avaliação

Ao identificar nos princípios de Mainardes (2009) a importância sob o olhar da perspectiva da avaliação, que não deve ser classificatória e excludente mas sim passar a ser formativa, diagnóstica e informante, considerando sua importância, selecionei com base em Mainardes (2009) como categoria de análise a avaliação, busquei no PPP da escola analisada, em que medida havia coerência entre os princípios de avaliação e os critérios estabelecidos pela instituição para essa prática.

Em minha busca sobre a avaliação no PPP da escola analisada, identifiquei que o mesmo dedica duas páginas para tratar da avaliação, colocando como enfoque o aluno na sua totalidade. O mesmo apresenta a avaliação como um processo diagnóstico e informante, em que os professores possam perceber em que estão as maiores dificuldades de aprendizagem dos alunos e identificarem diferentes formas para apropriação desse conhecimento, orientando o fazer pedagógico do professor.

Quanto ao registro avaliativo dos professores, o PPP nos diz que:

Nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, o registro da avaliação será descritivo, no decorrer

do ano letivo e transformado em valores numéricos quando o aluno se transferir. Nos primeiros, segundos e quartos anos do Ensino Fundamental será registrada apenas a frequência anual e, se o aluno atingir o estabelecido em lei, automaticamente o SERIE registrará AP (aprovado). No terceiro ano registrar-se-á, no SERIE, uma expressão numérica de um (1) a dez (10), com parâmetro para retenção as inferiores a sete (07). (PPP. 2014)

O PPP ainda nos coloca que “[...] a criança multirepetente, isto é, com distorção idade/série, no 3 ano do EF9, não deve ser retida” (PPP. 2014). O que acaba nos deixando confusos quanto a interpretação, na medida em que, porque uma criança que chega ao terceiro ano na idade certa mas que não está “pronta” para ir adiante, deve reprovar, e uma criança apenas por estar com distorção idade/série deve ser aprovada. Qual seria a lógica?

Destaco que embora o PPP traga em sua fundamentação a importância da avaliação formativa, a mesma perde a coerência quando o aluno chega ao terceiro ano e percebe que não aprendeu o suficiente para ir adiante, então começam as reprovações, e o que era para ser formativo, inclusivo e informante, acaba apenas por adiar a exclusão. Mainardes cita Freitas (2002,2007) quando compreende que:

[...] ao explicitar o conceito de “eliminação adiada, esclarece que as experiências de ciclos, progressão continuada ou progressão automática podem levar ao surgimento de novas formas de exclusão que atuam agora dentro da escola fundamental; o aluno em situação de dificuldade permanece e progride no sistema, mas não recebe o apoio necessário para avançar em sua aprendizagem (FREITAS. Apud. MAINARDES. 2009, p. 69-70).

É necessário pensar em práticas pedagógicas que vão além da forma de avaliação e se irá reter ou não os alunos, mas sim de que forma será garantido o ensino de qualidade aos mesmos. De como dar conta de que todos, mesmo que cada um de sua maneira e, ao seu tempo, cheguem ao terceiro ano tendo aprendido e confiantes para ir adiante.

b) Organização do trabalho pedagógico

A organização escolar em ciclos implica em uma outra forma de organização que prioriza e valoriza o trabalho coletivo, buscando romper com o isolamento dos professores. Ao selecionar dentre os princípios de Mainardes (2009) como categoria de análise, a organização do trabalho pedagógico, busquei identificar no PPP da escola analisada, como se organiza o mesmo dentro da instituição.

Identifiquei este tema no PPP da escola, sendo referenciado como a metodologia utilizada, que segundo PPP busca superar o modelo tradicional fragmentado, buscando trabalhar com projetos de aprendizagem que caminhem em uma postura interdisciplinar, buscando construir práticas pedagógicas com envolvimento entre os estudante e alunos, através da contextualização dos temas trabalhados.

Apesar de apresentar uma intencionalidade de superar a escola fragmentada, não se menciona em nenhum momento a organização do trabalho pedagógico em ciclo. Como é colocado no PPP continuam sendo anos individualizados e não um ciclo, pois da mesma forma como é organizada uma escola seriada, está sendo organizada a matriz curricular desta escola que utiliza os ciclos, organizando a matriz curricular por anos específicos, como 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano.

Não há nada que especifique na metodologia que os primeiros três anos fazem parte de um ciclo, e que dentro deste ciclo há um trabalho diferenciado entre os professores, a apresentação da matriz curricular continua fragmentada, apresentando quantas aulas deverão ter referente a cada disciplina, que cada turma deve ter, por exemplo: No 1º ano, 10 aulas de português, 06 de matemática, já no 3º ano serão 6 aulas de Português, 6 de matemática e assim vai especificando a cada ano. Reforçando a fragmentação, e se afastando do que a organização em ciclos propõe, que seria nos dizeres de Mainardes (2009) uma proposta de pedagogia diferenciada, que busque atender os diferentes níveis de aprendizado, mudando os métodos de ensino do professor e que aconteça um trabalho coletivo entre os professores de um mesmo ciclo. O mesmo autor ainda alerta que os ciclos:

Quando implantados de forma descuidada - sem a devida atenção à formação dos professores, definição de propostas claras de currículo e avaliação, criação de estratégias de suporte aos alunos - as experiências de organização da escola em ciclos podem levar a um empobrecimento ou

esvaziamento dos conteúdos. (LIBÂNEO, 2006. Apud. MAINARDES, 2009, p. 69-70).

Por isto a importância da organização do trabalho pedagógico, para que as mudanças não sejam apenas superficiais, mas sim reais, capazes de realizarem as ações necessárias para que as proposta tenham sentido e êxito na realidade diária da escola.

c) Não- Reprovação

A não-reprovação vem com a proposta do alargamento dos tempos de aprendizagem que busca romper com as práticas que podem interromper o processo de aprendizagem. A partir dos princípios de Mainardes (2009) considero importante trazer a Não-reprovação como categoria de análise por considerar sua importância dentro desta nova política de organização escolar, abordada neste trabalho como progressão continuada e ciclos, buscando compreender de que forma esta categoria é apresentada no PPP.

Mainardes nos aponta que “[...] a garantia da continuidade e progressão da aprendizagem, entendida como um processo contínuo que dispensaria a reprovação ou interrupções desnecessárias” (2009, p. 19).

A este respeito o PPP apresenta que não será permitida a reprovação nas turmas de primeiro e segundo ano, tendo em vista que a avaliação será descritiva, somente podendo reprovar por faltas. Já no terceiro ano a criança poderá ser reprovada sendo utilizada como símbolo uma nota de 1 a 10, sendo que abaixo de 7 reprovará o aluno. Para a formulação da nota deve ser considerada sua trajetória do primeiro ao terceiro ano. E a criança que chegar ao terceiro ano com distorção/idade série não deve ser reprovada.

Quanto à forma de recuperação dos conteúdos, o PPP nos traz que “[...] a recuperação paralela consiste em oferecer ao aluno novas oportunidades de aprendizagem e de avaliação logo que verificada a não apropriação do conhecimento dos conteúdos trabalhados e avaliados no nível desejável” (PPP.2014).

Apesar de nos trazer uma visão de recuperação que difere da tradicional avaliação por exames, a mesma não se apresenta no PPP, reforçando que o aluno terá de aprender dentro de sala, sem contar com propostas diferenciadas, em outros espaços e com mais profissionais.

d) Tempos diferenciados de aprendizagem

A organização escolar em ciclos considera que cada ser humano tem seu tempo de aprendizagem. Dentre os princípios de Mainardes (2009), por constatar esta importância dos tempos diferenciados de aprendizagem, a elegi como uma das categorias.

A categoria dos **tempos diferenciados de aprendizagem** não é mencionada no PPP, sendo um dos princípios do Ciclo e da Progressão Continuada. Neste caso, tal situação levando-nos a concordar com Mainardes quando afirma que “[...] em alguns casos, a política de ciclos é proposta ou mantida como uma forma de diminuir ou eliminar a reprovação, sem que haja um compromisso efetivo com alterações mais amplas e profundas no sistema educacional” (2009, p.21)

Por meio da análise das categorias no PPP da escola analisada, foi possível identificar que apesar das mudanças quanto a não reprovação dos alunos em determinados anos, e da prática da avaliação descritiva que não é mais restrita a notas, ainda está distante de se ter o ideal de uma proposta de ciclos, tendo em vista que falta a apropriação do PPP quanto aos ciclos existentes na escola, a organização de um ciclo, a apropriação do corpo docente como parte integrante de um ciclo e não de apenas uma única turma, individualizada. Conscientizando que a não reprovação “[...] não significa, portanto ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas antes disso, é dar o tempo adequado a todos” (VEIGA, 2000, p.9-10). No PPP analisado entende-se que os ciclos se constituem apenas por não existir a reprovação entre alguns anos que se sucedem, não há mais nada que justifique o ciclo, como por exemplo o planejamento dentro de um ciclo.

e) Planejamento

Na perspectiva de Mainardes (2009) o planejamento se faz importante para o bom funcionamento dos ciclos, pois é através dele que é possível pensar e organizar melhor o desenvolvimento das aulas, principalmente dentro dos ciclos. Nesta medida o trago como categoria de análise.

Ao selecionar planejamento, como categoria de análise, procurei identificar em que medida o PPP estabelece mecanismos para o planejamento dos professores e, principalmente, em relação aos ciclos. A esse respeito o PPP esclarece que:

Usando da autonomia que conferem a Lei 9394/96 e a Lei Complementar 170, quanto à elaboração e

execução de sua proposta pedagógica, assim como da administração do seu pessoal e seus recursos financeiros, o coletivo desta Unidade Escolar entende que o planejamento do trabalho pedagógico (estudos, pesquisas, elaboração de atividades, avaliação, registros, etc.), exigem do professor um tempo superior ao atualmente estabelecido por lei (20 % de hora atividade). Todo este trabalho requer materiais e equipamentos, bem como espaços onde o professor possa concentrar-se para a organização de sua disciplina. Fica, portanto, estabelecido que as horas atividades possam ser cumpridas pelos professores, em horários e espaços mais adequados, mesmo que fora da unidade escolar, visando um melhor aproveitamento e eficiência desta. Tal medida busca tornar mais produtivo este trabalho, haja vista que experiências anteriores de cumprimento desta carga horária na própria unidade escolar não obtiveram êxito (PPP. 2014, p.140).

Ainda segundo o PPP, as horas atividades dos professores sendo realizadas na escola, não obteve êxito pela falta de condições estruturais da instituição, como falta de ambientes para os professores ficarem nesses momentos, tendo que dividir o espaço com a movimentação de alunos e de professores, dificultando sua concentração, não possui espaço para que os professores guardem seus acervos de livros e outros materiais que não utilizados diariamente em suas aulas, não há computadores disponíveis para todos e o que tem não suporta os arquivos de todos os professores.

Durante a análise desta categoria, foi possível compreender inicialmente a dificuldade enfrentada pelos professores diariamente na construção do planejamento e organização das suas atividades, devido à falta de preparo da estrutura escolar e de recursos necessários para dar suporte aos mesmos. Percebemos ainda que em nenhum momento o PPP faz referência entre o planejamento dos professores dentro do ciclo. Mainardes (2009) ainda destaca a importância do planejamento de uma “[...] pedagogia diferenciada (para atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos dentro de uma mesma classe), a mudança de métodos de ensino e o trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo” (MAINARDES, 2009, p.20).

f) Formação continuada

A partir das considerações de Mainardes (2009) é possível compreender a importância da formação continuada dos professores, principalmente dentro dos ciclos já que além de ser uma nova proposta de organização do ensino, requer uma nova forma de compreensão de algumas concepções. Ao eleger a Formação continuada como categoria de análise, busquei identificar em que medida o PPP da escola faz referência à formação continuada dos professores, e em relação aos ciclos.

Em minha análise do PPP, não encontrei informações que me possibilitaram identificar em que medida a escola possui uma organização autônoma para o desenvolvimento da formação continuada dos professores, nem em relação à formação sobre os ciclos. Considerando que Mainardes (2009) aponta que

Os professores e demais profissionais (diretores, pedagogos) são elementos centrais na implementação dos ciclos e a formação permanente desses profissionais é um elemento essencial para o sucesso dos programas de ciclos. Os professores e demais profissionais da educação precisam de oportunidades para discutir os fundamentos dos ciclos e suas finalidades e serem estimulados a compreendê-los criticamente, bem como de oportunidades de expressar suas dificuldades e aspectos que consideram necessários serem compreendidos e aprofundados (MAINARDES, 2009, p. 84-85).

Assim, compreende-se a formação continuada como importante ao trabalho docente e de que ela devesse ocupar um lugar estratégico no desenvolvimento do processo de implantação da progressão continuada no Ciclo Inicial de Alfabetização.

g) Gestão democrática

Na perspectiva de Mainardes (2009) considero a relevância da gestão democrática como uma das categorias de análise, por considerar a importância da participação da comunidade educativa dentro da escola.

Em relação ao aspecto da gestão democrática o PPP “[...] pauta-se na ideia de que a concretização da ação pedagógica, com êxito será de responsabilidade da escola com a participação comunitária, pois o

processo educacional não se dá de forma isolada, mas integrada com a sociedade” (PPP, 2014). Ainda segundo PPP:

A equipe gestora deve contribuir para a criação de espaços de participação dos diferentes segmentos no cotidiano escolar; faz-se necessário que estes sejam conscientes e comprometidos com uma administração descentralizada, ajudando a trazer a comunidade para a escola com sugestões e ações que visem ao crescimento cognitivo e integração social. Desse modo, a gestão democrática pressupõe a criação de mecanismos concretos de participação e de autonomia da escola, e ainda, o respeito aos diferentes segmentos da escola e suas manifestações e formas de organização, objetivando a formação do estudante para o pleno exercício da cidadania. (PPP. 2014)

Quanto aos momentos em que a comunidade educativa se faz presente, o PPP nos coloca que:

O Conselho de Classe é constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, direção), realizados por séries onde será feito uma avaliação sobre o aprimoramento, frequência, relacionamento, aprendizagem, pontualidade, etc. (PPP. 2014)

Percebe-se através do PPP que existe a proposta de gestão democrática, a qual o mesmo se refere quando diz que a equipe gestora deve contribuir para que haja espaços para a participação de todos os segmentos da escola. Porém, além do conselho de classe, não é estabelecido no PPP outros momentos em que essa participação de todos os segmentos da escola seja necessária, deixando em aberto quais seriam os outros momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo me possibilitou ir além do que discutíamos dentro de sala em todas as disciplinas do curso de Pedagogia. Encontrei dificuldades ao escolher o tema desta pesquisa, em decorrência de ser um assunto pouco estudado dentro do curso. Mas, justamente por ser pouco explorado que me senti mobilizada a estudá-lo e compreendê-lo melhor, já que por meio de minha experiência em uma atividade proporcionada pela UFSC, o PIBID, pude ter o contato com essa nova realidade das escolas.

Durante a construção do trabalho, pude conhecer a proposta de progressão continuada e ciclos, seus princípios, considerando sua importância por fazer parte do cotidiano de muitas escolas, das quais possivelmente irei exercer a docência, auxiliando na compreensão das propostas e podendo ter um olhar mais amplo sobre as mesmas.

Inicialmente meus objetivos eram de constatar se os princípios elencados por Mainardes, estudioso da temática Progressão Continuada no Ciclo Inicial de Alfabetização, estão expressos no PPP de uma escola pública da grande Florianópolis, buscando analisar o PPP por meio de categorias emergentes das reflexões de Mainardes, constatando no PPP elementos que demonstrassem a organização da escola para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

Para realizar a análise formulei categorias emergentes dos princípios de Mainardes para implantação da progressão continuada no ciclo inicial de alfabetização, que são os da avaliação, organização do trabalho pedagógico, não reprovação, tempos diferenciados de aprendizagem, planejamento, formação continuada e gestão democrática. A partir destas categorias realizei as análises.

Durante o processo e conclusão da análise pude constatar que no Projeto Político Pedagogia da escola, há movimento de mudanças, como por exemplo quando fala da forma de avaliar, por exemplo, mas ainda está distante em muitos aspectos quanto à demonstração da organização da escola para implantação dos ciclos, visto que o PPP não faz referência ao mesmo. Desta forma, é perceptível mudança principalmente na forma de avaliar, referindo-se tal mudança a Resolução CEE/SC nº. 158/08, pela Portaria 20 SED / de 24/05/2010 e Portaria 54/ SED de 07/12/2011, que diz que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, e ao Ensino Fundamental de 9 anos que considera os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um ciclo, que deve considerar todo processo de alfabetização.

Não há momento em que o PPP especifique práticas pedagógicas diferenciadas para o ciclo, nem formação continuada para os professores, principalmente dentro dos ciclos, não há um planejamento específico para os ciclos, é como se os ciclos se constituíssem apenas pela não reprovação e pela concessão de notas aos alunos, nada mais os caracterizam dentro no PPP.

É nesta perspectiva que se confirma o pressuposto de que a escola, por este viés de dados analisados, tendo ciência deste pequeno recorte, sem interagir e dialogar com os profissionais da Educação desta escola, não está preparada para a implantação do Ciclo Inicial de Alfabetização. Desta forma, salienta-se que somente a análise do PPP, ainda que sendo um documento de fundamental importância para instituição, pode não expressar todo o trabalho desenvolvido pelos professores e equipe diretiva, mas que é um documento que poderia dar mais clareza ao seu processo de funcionamento e intencionalidade sobre o desenvolvimento do Ciclo Inicial de Alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

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

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E., (2001). **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país**. Revista de Estudos Avançados, São Paulo, USP, v. 15, n. 42, p. 105-142.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zakia. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BRASIL. Lei n 9.394/96 –**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 2010.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, Oct. 2004

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GORODICHT, Clarice; SOUZA, Maria do Carmo de. **Complexo Temático**. In: Silva, Luiz.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**/ Charles Hadji; trad. Patrícia C. Ramos - Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HERON, Escola **Cidadã: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

JEFFREY, Debora Cristina. **O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004)** / Debora Jeffrey. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

KOCH, Zenir Maria. **Sistema de avanços progressivos: a política educacional dos anos 70/80 em Santa Catarina**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 23 p. 27- 45, 1985.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEON, F. L. L. de; MENEZES-FILHO, N. A. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro.

LUCKESI, Cipriano C. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. Eccos revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. v. 32, n. 3, p. 417-451, 2002. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm#3>>. Acessado em: 14-05-2017

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates/** Jefferson Mainardes. – São Paulo: Cortez, 2009. – (coleção questões da nossa época; v. 137)

MAINARDES, J; STREMEL, S. **A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas**. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 6, p. 3-14, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**-São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999)

MIRANDA, Laura, Vasques. (2007). **Escola Plural**. Revista de Estudos Avançados, São Paulo, USP, v. 21, n. 60, p. 61-74.

SILVA, R. **Aprendendo sem parar**. In: Escola Agora: aprendendo sempre. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ano III, n. 15, dezembro de 1997, p. 2. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acessado em: 07-05-2017

TRIVINÕS, Augusto N.S. **Pesquisa qualitativa.** In: Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010, p. 116-173

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 3.ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.