
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESCOLARIDADE EM CICLOS: PRÁTICAS E DILEMAS DA
PROGRESSÃO CONTINUADA**

EDNA MORAIS ANDRADE DE ALMEIDA



Rio Claro - SP
2024

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESCOLARIDADE EM CICLOS: PRÁTICAS E DILEMAS DA
PROGRESSÃO CONTINUADA**

EDNA MORAIS ANDRADE DE ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista - UNESP - Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

**Rio Claro - SP
2024**

A447e	Almeida, Edna Morais Andrade de A escolaridade em ciclos: práticas e dilemas da progressão continuada / Edna Morais Andrade de Almeida. -- Rio Claro, 2024 173 p. : il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti 1. ensino em ciclos. 2. progressão continuada. 3. professores. 4. alfabetização. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A ESCOLARIDADE EM CICLOS: PRÁTICAS E DILEMAS DA PROGRESSÃO CONTINUADA

AUTORA: EDNA MORAIS ANDRADE DE ALMEIDA

ORIENTADORA: MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Maria Cecilia de Oliveira Micotti".

Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI (Participação Virtual)
Programa de Estudos Pós Graduated em Educação História Política e Sociedade / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP

Rio Claro, 13 de dezembro de 2023

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. Glória, pois, a Ele eternamente! Amém.

À minha orientadora, Maria Cecília de Oliveira Micotti, por quem tenho grande admiração.

Às Professoras Doutoras Raquel Fontes Borghi e Luciana Maria Giovanni, pelos importantes apontamentos realizados na banca de qualificação.

Ao professor Dr. Roberto Tadeu Iaochite, pelas preciosas contribuições a este trabalho, sobretudo durante a realização da disciplina de Seminários de Pesquisa I – Formação do Professor e Trabalho Docente.

À Professora Dra. Andressa Farias Vidal, pelas palavras de incentivo e por compartilhar seu conhecimento por meio da pesquisa.

Ao meu marido querido, Paulo Américo, e aos meus meninos, Elom de Paulo e Pedro Américo. Graça de Deus, que me fazem lembrar todos os dias o quanto Ele é Bom.

À minha mãe, Isabel, mais conhecida como Bezinha.

À Marinalva Araujo dos Santos (Doinha) que me oportunizou conhecer o mundo letrado.

Às minhas colegas do Grupo Raios de Sol, por dividirem seus conhecimentos e experiências docentes e pela colaboração com minha formação profissional.

À Daiane Luzia de Matos Bueno, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme e Giovana Massaro Fonseca, pelo apoio na construção deste trabalho.

Aos professores e diretores da rede municipal de ensino de Limeira, que contribuíram de forma significativa para realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo discutir a estruturação do currículo do Ensino Fundamental em ciclos, a progressão continuada e sua introdução nas escolas públicas. Em especial, busca-se identificar os enfoques dados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a esse modelo pedagógico e a seus efeitos e implicações no processo de aprendizagem. Para tanto, utiliza-se como base teórica as contribuições dos estudos de Freitas (2003), Tardif (2014), Micotti (2009, 2012), Alavarse (2007, 2009), Mainardes (2006, 2008, 2009) e Jacomini (2004, 2009, 2010). Esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa e tem por participantes professores e diretores de quatro escolas Municipais de Limeira, SP, que atuam no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Como instrumento para a coleta de dados, utilizara-se entrevistas semiestruturadas, cuja análise baseou-se nos estudos de Bardin (2016). Os dados da pesquisa revelam que os participantes associam os ciclos e a progressão continuada aos pressupostos da aprovação/reprovação. Além disso, evidenciou-se que, na visão dos participantes, os aspectos negativos da proposta de ensino superam os positivos. Tal crença se justifica pelos resultados insatisfatórios nas aprendizagens dos estudantes, pondo em evidência a fragilidade da proposta. As providências preconizadas nos documentos oficiais, principalmente as que estão relacionadas ao processo de recuperação e aceleração da aprendizagem, têm sido consideradas pelos participantes como insuficientes para atender as necessidades e os dilemas que se apresentam em sala de aula. Outra questão apontada pelos docentes é a influência da gestão e dos indicadores de qualidade na tomada de decisão a respeito da aprovação/reprovação dos alunos e, conseqüentemente, a perda de autonomia dos professores no contexto escolar.

Palavras-chave: ensino em ciclos; progressão continuada; professores; alfabetização.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the structuring of the Elementary School curriculum into cycles, continuing progression and its introduction in public schools. Particularly, we seek to identify the approaches given by teachers in the initial years of Elementary School to this pedagogical model and its effects and implications in the learning process. To this end, the contributions of studies by Freitas (2003), Tardif (2014), Micotti (2009, 2012), Alavarse (2007, 2009), Mainardes (2006, 2008, 2009) and Jacomini (2004, 2009, 2010). This research is based on a qualitative approach and its participants are teachers and principals from four municipal schools in Limeira, SP, who work in the 1st, 2nd and 3rd years of Elementary School. As an instrument for data collection, semi-structured interviews were used, the analysis of which was based on studies developed by Bardin (2016). The research data reveals that participants associate cycles and continuing progression with the assumptions of approval/failure. Furthermore, it was evident that, in the participants' view, the negative aspects of the teaching proposal outweigh the positive ones. This belief is justified by the unsatisfactory results in student learning, highlighting the fragility of the proposal. The measures recommended in official documents, especially those related to the process of recovery and acceleration of learning, have been considered by participants as insufficient to meet the needs and dilemmas that arise in the classroom. Another issue pointed out by teachers is the influence of management and quality indicators on decision-making regarding students' approval/failure and, consequently, the loss of teachers' autonomy in the school context.

Keywords: teaching in cycles; continued progression; teachers; literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Indicador de Reprovação – 2019.....	53
Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	55
Quadro 2 - Caracterização dos diretores participantes da pesquisa.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ideb das escolas selecionadas para a pesquisa – 2019.....	54
Tabela 2 – Fatores que interferem na decisão dos professores.....	75
Tabela 3 - O número de educandos, por turma, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ...	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP/CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
EF	Ensino Fundamental
HTP	Horário de Trabalho do Professor
HTPI	Horário Individual de Trabalho do Professor
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PC	Progressão Continuada
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 O ENSINO EM CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA – A LEGISLAÇÃO	14
2.1 Os ciclos e a progressão continuada no contexto escolar	18
3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO	20
3.1 Ciclos, progressão continuada e identidade docente	21
3.2 Trabalho docente: princípios de autonomia, organização do trabalho e relações de poder.....	24
3.3 Tarefas diferenciadas e competências especializadas	26
3.4 Crenças dos professores a respeito da reprovação.....	31
4 O ENSINO EM CICLOS E A PROGRESSÃO CONTINUADA - PESQUISAS.....	37
4.1 Transição da educação seriada para os ciclos.....	38
5 A PESQUISA	48
5.1 Procedimentos Metodológicos: equipamentos, materiais, instrumentos de coleta e tratamento dos dados	49
5.2 Caracterização do município e das escolas pesquisadas	50
5.3 Participantes	54
5.4 Instrumentos	57
5.5 Procedimentos de coleta de dados	57
5.5.1 Entrevista semiestruturada.....	58
5.6 Procedimentos de análise de resultados.....	59
6 RESULTADOS	63
6.1 Manifestações dos professores sobre o ensino em Ciclos e a Progressão Continuada.....	63
6.1.1 Manifestações negativas	64
6.1.2 Manifestações positivas com restrições.....	66
6.1.3 Manifestações positivas	68
6.2 Fatores de decisão relativa à Aprovação/Reprovação	69
6.2.1 Gestão	69
6.2.2 Família	71
6.2.3 Orientação da Secretaria Municipal de Educação	72
6.2.5 Ideb	73
6.3 Enfoques dados aos Ciclos e à Progressão Continuada na prática	78
6.3.1 Relação ensino e aprendizagem.....	78
6.3.2 Continuidade.....	81

6.3.3 Reprovação	84
6.3.4 Maturidade	94
6.4 Manifestações dos professores relativas aos alunos	97
6.4.1 Escuta da criança	99
6.4.2 Ciclos – dificuldades enfrentadas pelos alunos	101
6.4.3 Ciclos e exclusão no contexto escolar	105
6.4.4 Efeitos da pandemia.....	107
6.4.5 Ciclos e autonomia do professor	108
6.4.6 Interesse/desinteresse do aluno.....	112
6.4.7 Família.....	116
6.5 Medidas adotadas pela gestão.....	117
6.5.1 Recuperação.....	117
6.5.2 Problemas enfrentados na prática dos ciclos	127
6.5.3 Lacunas na proposta dos ciclos do ponto de vista do professor	137
6.6 Ciclos e Formação do professor	139
6.7 Qual o remédio para o problema do baixo desempenho dos alunos?.....	143
7 CONCLUSÃO.....	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para professores e diretores	161
APÊNDICE B – Ofício para Secretaria Municipal de Educação de Limeira	164
APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Professor	165
APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Diretor	168
APÊNDICE E – Identificação dos (as) participantes	170
ANEXO A – WEBQDA.....	171

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação advém das experiências e da prática docente da mestranda no Ensino Fundamental, como professora em escolas municipais de Limeira-SP. No processo de avaliação do desempenho dos alunos, a decisão de aprovar ou reter os estudantes constitui um dilema entre os professores que lecionam no terceiro ano do Ensino Fundamental, considerando-se o currículo vigente - o ensino em ciclos e regime da progressão continuada.

Observações sobre a implantação do ensino em ciclos e da progressão continuada ocorrem apontando a falta de consideração pela subjetividade do educando, pela opinião dos professores e pela família dos escolares, como exemplificam os episódios relatados a seguir, os quais foram vivenciados no decorrer das mencionadas atividades docentes.

Em reunião de conselho de classe/ciclo, os professores apontaram alguns alunos para retenção, no que a diretora da escola propôs que se o professor apresentasse argumento teórico que justificasse a medida como benefício ao aluno, a equipe poderia considerar a reprovação. A fala da diretora suscitou reflexões a esta mestranda, que, sendo professora de uma rede pública que adota a política dos ciclos e da progressão continuada, não conhecia nada a respeito da legislação e adoção da proposta pelo município, como muitas outras docentes.

Sobre a participação dos pais, outra experiência vivenciada no exercício do magistério ocorreu durante reunião escolar. O diretor foi questionado por uma professora sobre o destino de alguns alunos que estavam concluindo o 3º ano, sem estarem alfabetizados, e as famílias estavam indagando sobre sua retenção ou promoção, ocasionando polêmica entre os pais.

No que se refere à participação do estudante nesse processo, no ano de 2019, ocorreu outra experiência, desta vez vivenciada pela pesquisadora, que, na ocasião, atuava como professora de reforço de uma aluna que estudava em uma escola particular. Essa aluna apresentava baixo rendimento para idade/ano de escolaridade e teve a oportunidade de ser ouvida pelos agentes envolvidos no desenvolvimento de sua aprendizagem. Ao final do ano letivo, a mestranda foi convocada pela escola, juntamente com os demais profissionais que a acompanhavam, para decidir sobre o futuro escolar da criança. A maioria dos profissionais era favorável à reprovação, mas a pesquisadora votou contra, pois a aluna tinha avançado em vários aspectos e não havia completado o primeiro ciclo destinado à alfabetização. Após ouvir a opinião da família e da aluna, a manifestação deu-se nos seguintes termos: “Eu não me importo em repetir o ano, não quero mais ser a última da classe em tudo”.

Nesse caso, a aluna teve voz para determinar sua trajetória escolar, mas não há garantia de que haveria a mesma oportunidade no ensino público.

Os episódios aqui relatados marcam a trajetória da mestranda como professora em escolas públicas de Ensino Fundamental. Destacam-se alguns aspectos da resistência ao processo de implantação do ensino em ciclos, aspectos de interesse da pesquisa: Os episódios relatados suscitam reflexões sobre as perspectivas adotadas pelos docentes a respeito do ensino em ciclos, o saberes necessários ao exercício da profissão; as crenças dos professores e gestores sobre a reprovação; a compreensão dos professores e gestores a respeito da política pública, da aprovação/retenção do estudante; o enfoque dado no ensino à autonomia e à participação dos estudantes no processo educacional.

Mas em que consiste o ensino em ciclos e a progressão continuada?

Nesse contexto, emergem as seguintes questões para a pesquisa: O que dizem os professores sobre o ensino em ciclos realmente praticado nas escolas? Em que consiste os enfoques dados pelos profissionais ao ensino realizado e à aprendizagem dos alunos? Como ocorre a continuidade do processo de alfabetização, leitura e escrita no ciclo de alfabetização? Ademais, o que dizem os professores e gestores sobre a afirmação: “Se a reprovação não é remédio e não raro age como veneno, e supondo-se que a doença seja o baixo desempenho, qual seria o remédio”? (Gomes, 2005, p. 30; Alavarse, 2009, p. 42).

Essas questões dão origem à pesquisa que compõe esta dissertação e, no intuito de respondê-las, buscamos as contribuições da legislação, de pesquisadores e estudiosos que discutem o assunto, a fim de reunir considerações teóricas do modelo de ensino em pauta.

A pesquisa tem como objetivo principal descrever os efeitos da escolaridade em ciclos e da progressão continuada no processo de aprendizagem e sua incidência sobre a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, levando-se em consideração a perspectiva dos professores e diretores de escolas da rede municipal de Limeira, considerando os profissionais como pedra fundamental para o sucesso de toda política pública direcionada à educação, já que eles trabalham diretamente na ponta do processo educativo. O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1) Analisar o que dizem os professores e diretores de escola sobre o trabalho pedagógico na vigência do currículo estruturado em ciclos; 2) Identificar os enfoques dados pelos professores e diretores de escola sobre as práticas pedagógicas e ações para a alfabetização no ensino em ciclos; 3) Identificar os efeitos do ensino em ciclos e o modo como está estabelecido na escola com vistas à democratização do acesso à leitura e escrita e à superação do fracasso escolar; 4) Identificar a abordagem dada à continuidade do ensino entre os anos letivos que compõem o ciclo de alfabetização, segundo professores e diretores que atuam nesse ciclo.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que está estruturada da seguinte maneira: O segundo capítulo, denominado “O ensino em Ciclos e Progressão Continuada – A Legislação”, visa contextualizar a política dos ciclos e da Progressão Continuada desde a sua implantação. No terceiro, denominado “Formação Docente e os Dilemas da Educação”, procurou-se enfatizar as questões relacionadas à identidade e ao trabalho docente no contexto dos Ciclos e da Progressão Continuada. No quarto capítulo, intitulado “O ensino em Ciclos e a Progressão Continuada – Pesquisas”, apresentamos o referencial teórico e as discussões realizadas pelos pesquisadores a respeito da temática. Em seguida, no capítulo cinco, denominado “A Pesquisa”, apresentamos as características desse estudo, os objetivos, o percurso metodológico e os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. E, por último, no capítulo seis, denominado “Resultados”, apresentamos as categorias e a análise dos dados referentes às entrevistas com os professores.

2 O ENSINO EM CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA – A LEGISLAÇÃO

No Brasil, a expressão “escola em ciclos” começou a ser divulgada a partir de 1984 com a implantação do ciclo básico de alfabetização no estado de São Paulo, por meio da Deliberação CEE nº 02/84 (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1984)¹, medida justificada pela necessidade de aumentar o padrão de atendimento nas primeiras séries do 1º grau, ampliar o atendimento aos alunos da zona rural em 555 municípios e diminuir a repetência e a evasão em 30% na 5ª série.

Em novembro de 1991, o Secretário de Educação no Município de São Paulo encaminhou proposta de alteração do Regimento Comum das Escolas Municipais². Para tanto, a Câmara do Ensino designou os Conselheiros João Cardoso Palma Filho e José Mário Pires Azanha como Relatores. Dentre as propostas, estava a substituição da seriação pelo sistema de ciclos, com a justificativa de estabelecer medida pedagógica destinada a garantir o êxito e a consolidação do processo de alfabetização, a integração no currículo e a permanência do aluno na escola. Tal Proposta gerou intensa discussão entre os educadores, fato que culminou com a alteração do Regimento Comum das Escolas Municipais, que assinala:

Não há dúvida, como muito bem destaca a exposição de motivos oferecida pelo SME, que ‘A adoção do regime de ciclos implica em nova forma de trabalho com os alunos, segundo o ritmo do seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo’ e que é capaz, ao lado de outras medidas, como por exemplo, adequada jornada de trabalho, autonomia da escola que permite a construção de projeto pedagógico próprio, de assegurando ao Educando a continuidade no processo ensino aprendizagem, respeitando o seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1991, p. 18).

Segundo o documento, a proposta trazia uma propositura pretensiosa com um significado histórico na renovação do ensino público em geral, o que também implicava na ruptura da seriação. De acordo com o documento, tal mudança “[...] reflete [...] o firme propósito de investir na ‘construção de uma escola pública que seja capaz de assumir a sua parcela de responsabilidade na transformação da sociedade brasileira, tornando-a menos autoritária e desigual e mais democrática e solidária’” (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1991, p. 4). O parecer assinala que a mudança proposta - a organização do ensino em ciclos - “é profunda e exige cautela”, pois ela, em si, não será capaz de resolver todos os problemas do Ensino Fundamental na rede pública brasileira.

¹ Plano de Trabalho Anual MEC/SEPS/SE/S. Paulo, aprovado por unanimidade pelo Conselho.

² PARECER CEE nº 1911/91 - Conselho Pleno - Aprovado em caráter provisório até 30 de junho de 1992. Através do Parecer CEE nº 934/92.

Sobre o assunto, Micotti (2012, p. 27) assinala que a criação do ciclo básico com anos de duração foi justificada pela necessidade de assegurar o ensino para todas as crianças, ou seja, como medida necessária para a democratização do saber. A autora destaca que a medida, ao proporcionar maior flexibilidade ao ensino, viabilizava o respeito ao ritmo de cada aluno, visando à diminuição das diferenças entre os desempenhos dos educandos. O Ciclo Básico, ao possibilitar mais tempo para a alfabetização, atendia, tardiamente, uma antiga reivindicação dos professores que consideravam um ano letivo tempo insuficiente para alfabetizar. Assim, com a nova estrutura curricular, pretendia-se combater a repetência (cerca de 50%) na passagem da 1ª para a 2ª série.

Desse modo, a proposta de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada surgiu com a intenção de resolver os problemas causados pela reprovação e, conseqüentemente, a evasão escolar. Os ciclos e a progressão continuada pressupõem uma ruptura no caráter de seletividade da atuação escolar e sua inserção no sistema de ensino encontra amparo na legislação.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 1996, assinala, no Art. 23, que:

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 (Brasil, 1996, art. 23).

Nesse contexto, a nova LDB abre outras possibilidades para a organização curricular, além do tradicional regime seriado.

Em 1996, o Conselho Estadual de Educação São Paulo instituiu um conjunto de orientações, incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394). Essas orientações se referem à organização do Ensino Fundamental em ciclos e ao regime da progressão continuada como forma de superação do histórico problema social da evasão escolar e, assim, garantem o direito à educação e o aprimoramento da qualidade de ensino, além de outros resultados previstos, como assinala o documento:

Não se trata, obviamente, de novidade na educação brasileira. As redes públicas de ensino do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo têm uma significativa e positiva experiência de organização do Ensino Fundamental em ciclos. A nova LDB reconhece legalmente e estimula essa forma de organização que tem relação direta com as questões da avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino. Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à

relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1997b, p. 823).

Segundo esse documento, a experiência dos ciclos no estado de São Paulo pretende beneficiar positivamente não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas contribuir também para bons resultados financeiros, evitando o desperdício de dinheiro.

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da autoestima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves consequências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda população. A repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1997b, p. 825).

Assim, argumentos de caráter econômico e pedagógicos - questões de autoestima, prejuízos para a formação do cidadão, justificam a nova política adotada. No que diz respeito ao caráter econômico e à política de redução de custos, autores como Mainardes (2009), Gomes (2005) e Freitas (2002) confluem que a racionalização de recursos pode ter sido o ponto de partida para a implantação de medidas da não repetência e da progressão continuada. Assim, além de corrigir o fluxo discente, com a eliminação da reprovação, constitui-se um grande impacto econômico.

A Deliberação CEE nº 9/97, que institui o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, assinala, no parágrafo 3º:

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento no artigo 32 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 2º da Lei estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971, e na Indicação CEE nº 8/97, Delibera: Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no Ensino Fundamental, com duração de oito anos. § 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos. § 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada. § 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino -aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1997a, p. 820).

No exposto, destaca-se a realização de “[...] recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais de avaliações e, se necessário, no final de cada período letivo” (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1997a, p. 820). No entanto, muitas críticas

emergem de estudiosos e professores à política pública, muitas vezes por eles denominada de “promoção automática”, considerando as representações e crenças dos professores, que, frequentemente, associam ciclos ao declínio da qualidade do ensino. Compreende-se que, por um lado, no regime seriado, os alunos com baixo desempenho seriam reprovados e, por outro, no ensino em ciclos, eles são promovidos para prosseguir, no ano seguinte, juntamente com os demais alunos que atingiram os objetivos de aprendizagem propostos para aquele nível de escolaridade, fato que promove questionamentos no ambiente escolar.

Posteriormente, no Estado de São Paulo, a Resolução SE 53, de 2 de outubro de 2014, dispõe sobre a reorganização e funcionamento do Ensino Fundamental em Regime de Progressão em 3 (três) Ciclos de Aprendizagem, com duração de 3 (três) anos cada, oferecido nas escolas estaduais, visando a propiciar condições pedagógicas para que crianças e adolescentes desfrutem de maiores oportunidades ao serem eficazmente atendidos em suas necessidades, viabilizando-lhes tempos de aprendizagem adaptados a suas características individuais e serem avaliados sistematicamente sem a preocupação de classificação, mas para apontar a necessidade de intervenções e reforço, a fim de concluírem seus estudos dentro do tempo regular previsto na legislação pertinente (São Paulo, 2014).

Segundo o artigo 5º, parágrafo 1º, dessa Resolução

O Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) tem como finalidade propiciar aos alunos a alfabetização, o letramento as diversas formas de expressão e de iniciação ao aprendizado de Matemática, Ciências, História e Geografia, de modo a capacitá-los, até o final deste Ciclo, a fazer uso da leitura, da linguagem escrita e das diversas linguagens utilizadas nas diferentes situações de vida, dentro e fora do ambiente escolar.

§ 1º – Ao final do 3º ano, o aluno que não se apropriar das competências e habilidades previstas para o Ciclo de Alfabetização, de que trata o caput deste artigo, deverá permanecer por mais um ano neste Ciclo, em uma classe de recuperação intensiva (São Paulo, 2014, art. 5º, parágrafo I).

A respeito dessa Resolução, cabe destacar a denominação Ciclo Alfabetização dada ao 1º ciclo do Ensino Fundamental e a previsão de possível retenção do aluno ao término desse ciclo, ou seja, no 3º ano. Mas cabe destacar, também, que o Artigo 8º, dessa Resolução, diz:

O processo de consolidação de aprendizagens no Ensino Fundamental, em Regime de Progressão Continuada, a que se refere o caput do artigo 7º desta resolução, deverá assegurar o acompanhamento e avaliação contínuos e sistemáticos do ensino e do desempenho do aluno, a fim de apontar a necessidade, ou não, de intervenções pedagógicas, na forma de estudos de reforço e/ou recuperação, dentro ou fora do horário regular de aulas do aluno (São Paulo, 2014, art. 8º).

Desse modo, a Resolução 53 indica a realização dos processos de “[...] acompanhamento e avaliação contínuos e sistemáticos do ensino [...]” (São Paulo, 2014, art. 8º)

em classes de recuperação intensiva, não apenas prevê a possibilidade de retenção de alunos no 3º ano.

Com base nas propostas de organização do ensino em ciclos, Jacomini (2009, p. 563) afirma que, de modo geral, tais propostas estão apoiadas nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, contrariando, assim, a perspectiva serial com tempos predeterminados do processo de ensino e aprendizagem. A proposta dos ciclos apresenta uma nova forma de organizar conteúdos, avaliações e metodologias, respeitando o compasso de cada aluno e a sua individualidade. Dessa forma, é fundamental que, juntamente com os ciclos, a escola receba espaços educativos que atendam as demandas de construção e recuperação das aprendizagens dos alunos. A autora defende, ainda, que é preciso considerar que as propostas apresentam características distintas:

Devido às propostas de ciclos e progressão continuada serem implantadas pelas secretarias de Educação conjuntamente, geralmente são compreendidas como sendo a mesma coisa, mas é importante esclarecer que os ciclos dizem respeito a como organizar o ensino e se contrapõe à seriação, enquanto a progressão continuada propõe um processo educativo contínuo e opõe-se à prática de reprovação anual (Jacomini, 2009, p. 563).

O ensino em ciclos está organizado de forma a permitir que o tempo para a realização das aprendizagens busque atender às necessidades individuais dos alunos, independentemente do ano letivo. No entanto, Segundo Jacomini (2009, p. 564), alguns estudos retratam que nem sempre as ações educativas têm atendido a esses propósitos. Dentre os principais obstáculos está a resistência dos educadores para mudarem as práticas pedagógicas e as concepções educacionais que lhes dão sustentação.

2.1 Os ciclos e a progressão continuada no contexto escolar

Tardif (2014, p. 211) focaliza a ignorância relativa aos conceitos que permeiam o contexto da profissionalização docente ou a ocorrência de um saber limitado que caminha distanciado da teoria, ao afirmar que “o professor sabe o que faz até um certo ponto”, ou seja, nem sempre conhece os motivos de agir dessa ou daquela maneira. E quando se pergunta ao professor - “por que você faz isso”? - Ou - “tem certeza de que está procedendo de maneira certa”? (Tardif, 2014, p. 200). O agente, a quem se pergunta, é capaz de apresentar um discurso, com as razões ou o conteúdo de suas verdades, que justifique seus pensamentos e seus atos.

Ocorre que:

Para alcançar fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos ligados a tradições escolares, pedagógicas e profissionais, que ele mesmo assimilou e interiorizou. Finalmente, ele se baseia em sua ‘experiência vivida’ como fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais (Tardif, 2014, p. 211).

Essas afirmações de Tardif (2014), sobre a atuação docente para alcançar seus fins pedagógicos, permitem entender, de modo geral, as observações feitas em ambientes escolares relativas às situações de retenção/reprovação e aos ciclos e à progressão continuada como juízos baseados em recursos do passado, que buscam resolver problemas do presente e do futuro. Neste último caso, problemas gerados pela presença de alunos que “não acompanharão a turma no ano seguinte”. Esse entendimento evidencia a importância do estudo das pesquisas que focalizam especificamente o tema em pauta, sob diferentes perspectivas.

Freitas (2003), em um enfoque social da temática, observa que as políticas públicas, considerando a “educação para todos”, pretendiam manter os alunos dentro da escola, mesmo que eles não soubessem ler, ao passo que no regime seriado eles seriam expulsos, por isso, afirma: “Desta forma, na escola seriada ele não é detectado nas séries mais avançadas. Entretanto, agora, permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a qualidade do mesmo” (Freitas, 2003, p. 79). E em relação à destinação do tempo que o aluno passa na escola afirma:

É importante agregar que, além da lógica da exclusão, há ainda reservada uma lógica adicional para que se ‘adaptem’ e permanecem na escola. Muito temos falado dos excluídos da escola, mas é preciso incluir nessa discussão o que ocorre com os que permanecem na escola e até mesmo com os ‘excluídos de dentro’, que permanecem – apesar de excluídos – no interior da escola (Freitas, 2003, p.36).

3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO

A formação dos professores pode ser considerada como parte mais frágil em meio às mudanças nas reformas educacionais. Assim, no decorrer da sua história, a formação docente tem sido alternada “[...] entre os modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos ‘fundamentais’, e modelos *práticos* centrados nas escolas e em métodos ‘aplicados’” (Nóvoa *et al.*, 1991, p. 26). Portanto, segundo o autor, é preciso superar esse dualismo e adotar modelos de parcerias profissionais entre instituições de ensino superior e escolas, superação que poderá se concretizar pela celebração de acordos que respeitem a diversidade de interesses e a realidade das instituições, considerando novos mecanismos de formação profissional.

A esse respeito, Nóvoa *et al.* (1991), ao alinhar suas ideias com o pensamento de Lawn (1991), escreve:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (Nóvoa *et al.*, 1991, p. 24).

Nessa perspectiva, podemos destacar a relevância e as contribuições dos estudos de Tardif (2014) quanto aos aspectos relacionados à formação e aos saberes docentes, uma vez que o autor apresenta a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, destacando que o conhecimento dos professores não deriva de uma única fonte, mas de diversos momentos da história da vida social e profissional.

Logo, para ensinar, o professor mobiliza diversos saberes temporais provenientes de experiências familiares anteriores, da sua formação inicial e da prática cotidiana, experiências que, muitas vezes, compõem a sua ação pedagógica e competência profissional, subsistindo através do tempo (Tardif, 2014).

Os estudos no campo da educação sustentam-se no interior das universidades, conferindo-lhes a produção sistemática de uma teoria distanciada da prática ou, pelas palavras de Tardif (2014, p. 236), “conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade”. Nesse viés, o autor tece críticas ao modelo de formação de professores por apresentarem em seus conteúdos e teorias distanciadas das “realidades cotidianas do ofício do professor” (Tardif, 2014, p. 236).

Ademais, essas concepções de ensino muitas vezes têm como autores de suas prédicas profissionais que, de acordo com Tardif (2014, p. 241), “nunca colocaram os pés numa escola

ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas”. Logo, o autor considera que a formação dos professores tem como desafio conceder amplo espaço para abrigar os conhecimentos produzidos pelas práticas dentro do próprio currículo. A esse respeito o autor observa:

Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Por que seria diferente no caso do magistério? (Tardif, 2014 p. 241).

Destarte, cabe ressaltar que é raro encontrar teóricos e pesquisadores que atuam diretamente no cenário escolar ou nas relações com os professores. No que se refere à divisão do trabalho, o autor define dois grupos: um que subsiste como produtores do saber, enquanto outro mantém-se como “executores ou técnicos” (Tardif, 2014, p. 37).

Vasconcellos (2001, p. 15-16) contribui para essa discussão quando aponta que no tempo atual o professor se sente “desacomodado” e carrega um nível de angústia relacionada à sua atividade. De acordo com o autor, é preciso considerar a realidade do trabalho dos professores em meio às muitas mudanças no sistema educacional brasileiro. Entre eles, manifesta-se a percepção de que aqueles que se propõem a escrever sobre o trabalho do professor “**parece não conhecer seu chão, sua realidade**” (Vasconcellos, 2001, p. 15-16, grifo nosso).

De acordo com esse ponto de vista, os professores atuam como sujeitos ativos que desenvolvem e desfrutam de teorias, conhecimentos e saberes de sua ação e na relação e reflexão com a prática (Tardif, 2014, p. 235). Assim, a concepção desses profissionais como aplicadores de conhecimentos produzidos distante da prática e da profissão apenas por pesquisadores universitários pode ser considerada tradicionalista e contrária à realidade. O autor considera que a “teoria de saber ou de conhecimentos só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (Tardif, 2014, p. 235).

3.1 Ciclos, progressão continuada e identidade docente

A organização da escola seriada com todos os seus pressupostos sempre deixou o professor em uma situação confortável de certa segurança. Nessa conjuntura, o docente era visto como detentor do conhecimento, a avaliação era baseada em notas e a atribuição do fracasso escolar atribuída unicamente ao aluno. Tais conceitos estavam enraizados na cultura profissional do professor. Contrariando essas concepções, o ensino em ciclos propõe uma

avaliação formativa, pautada em uma investigação contínua baseada na aprendizagem do aluno (Fetzner, 2007, p. 139-140).

Sobre essa questão, Cortella (2002, p. 7) destaca que a mudança exige do professor manobras com que ele não estava acostumado. Sendo assim, a concepção de ciclos pode causar certo embaraço à identidade do docente. Considerando que essa identidade foi construída ao longo da história, a ideia do ensino em ciclos pode representar mudanças significativas no trabalho docente em sala de aula e em todo modo de se conceber a educação.

Portanto, para o autor, falar de aprendizagem em ciclos é incluir a cidadania na identidade docente, isso muda toda a visão, que vai desde a projeção da sua imagem e autoridade ao seu fazer pedagógico. O autor ainda destaca que, embora a escolaridade em ciclos seja fundamental para a aprendizagem dos estudantes, de maneira alguma pode se afirmar que é fácil de se concebê-la na prática. Assim, segundo o autor, todo processo de mudança precisa ser realizado com cautela, o que exige, conforme inspiração em Paulo Freire, paciência histórica, pedagógica e afetiva. Dessa forma:

Ela muda o modo como se lida com educação. Ela muda até o nosso poder pedagógico em sala de aula. E ela exige algo a que não estamos habituados ou habituadas, que é o trabalho mais coletivo, mais intenso. Nós sempre tivemos dificuldade. A educação ainda é uma atividade solitária. A maior parte de nós não gosta que alguém olhe na janelinha de vidro da nossa sala quando estamos dando aula. Parece sempre que é uma intromissão. Isso significa que a frase ‘Aqui mando eu’, quando fechamos a porta da sala de aula, tem uma presença muito marcante para nós (Cortella, 2002, p. 7).

Logo, a ideia dos ciclos e da progressão continuada toca intimamente na identidade do professor, delineada ao longo da história. Consequente a isso, trabalhar um modelo pedagógico na coletividade e aceitar a aprovação de outros dentro da estrutura é difícil, pois afeta diretamente o poder do professor. Nesse sentido, o fato de alterar o sistema de série para ciclos atinge não apenas a identidade docente, mas todo o modo de se conceber a educação, visto que o ensino em ciclos está apoiado no antagonismo, contrariando à prática da seriação.

No que concerne à Progressão Continuada, o filósofo destaca que é fundamental considerar com serenidade e cuidado a compreensão das comunidades, dos pais e dos professores, tendo em vista que é preciso reconhecer que a conversão precisa ser feita com cautela, “com paciência pedagógica”, já que dessa compreensão depreende-se a mudança de postura, tendo em vista a complexidade da questão.

De acordo com esse ponto de vista, Cortella (2002, p. 9), no que diz respeito à implantação do novo modelo de ensino, aponta como principal dificultador a mudança de concepção e a eliminação da nota. Conforme relata o autor, no início da proposta, os próprios pais reagiram e questionavam “‘Professor, agora que não tem mais nota, como é que eu vou

saber como o meu filho está?’ Eu dizia: ‘E antes, você sabia?’ Ele dizia: ‘Não. Eu sabia se era vermelha ou azul no boletim’” (Cortella, 2002, p. 9). Diante do referido questionamento, ele destaca:

Essa pergunta, que parece inocente por parte de um pai, é uma questão séria. Se ele não compreendeu a mudança, é sinal de que a gente precisa aprofundar mais ainda a reflexão. Porque se temos convicção de que os ciclos são positivos, é necessário convencer as pessoas, e não, vencê-las. Convencer é diferente de vencer (Cortella, 2002, p. 9).

Por outro lado, Vasconcellos (2004, p. 5) afirma que há apelo ético do professor na defesa que faz da reprovação e que tal ponto não pode ser desprezado. A necessidade de considerar que é preciso fazer algo diante do fato de o aluno não estar aprendendo ou, ainda, de não querer ser enganado por um jogo de interesses políticos são preocupações que podem servir de ponto de apoio para as críticas ao modelo de ensino.

A defesa do fim da reprovação e, conseqüentemente, a bandeira da promoção continuada, a qual o autor denomina como “*aprovação/empurração*” (Vasconcellos, 2004, p. 5, grifo nosso), pode criar um clima de afrouxamento, o que pode não ser favorável para o avanço da luta da democratização do saber. De acordo com esse ponto de vista, o professor não deve perder o senso ético e a responsabilidade pelos seus atos.

Em um contexto social como esse, não é nada surpreendente, portanto, observar em vários países um desgaste moral dos professores que trabalham em escolas localizadas em áreas pobres. Um sentimento de impotência ou de fracasso, acompanhado da falta de reconhecimento ou até mesmo de desvalorização profissional que conduz ao desânimo face à sua tarefa e impressão de inutilidade social.

Na realidade, muitos professores, diante de resultados insatisfatórios de aprendizagens de estudantes no término do primeiro ciclo, têm receio de que eles não acompanhem a turma subsequente; além disso, os docentes enfrentam problemas quando questionados pelos familiares dos alunos sobre a condição de serem aprovados, sem adquirirem os conhecimentos básicos. Surgem, assim, os conflitos gerados pela incerteza quanto às conseqüências da progressão continuada.

Freitas (2002), com base em uma pesquisa realizada em um curso de especialização em avaliação na região de Campinas-SP, identificou, nas falas dos professores que vivenciam a prática da progressão continuada, certas angústias com as questões de descontinuidade no processo de aprendizagem, já que os alunos progridem para o ano de escolaridade seguinte sem ter adquirido as aprendizagens mínimas e sem a garantia da continuidade do trabalho pelo próximo professor.

Em trechos das entrevistas, pode-se evidenciar a preocupação do professor em “aprovar todo mundo e empurrar o ensino com a barriga” os professores afirmam não ter uma compreensão clara dos aspectos da progressão continuada e de suas consequências (Freitas, 2002, p. 303). Tais condicionantes reforçam a ideia de que a progressão continuada está intimamente relacionada a interesses políticos em manipular a sociedade, deixando a sensação de que os alunos não são exatamente a prioridade da proposta. Outrossim, a pesquisa atesta a preocupação dos professores com o fato da eliminação das provas/notas na prática avaliativa, o que indica um futuro crítico e perigoso para eles.

3.2 Trabalho docente: princípios de autonomia, organização do trabalho e relações de poder

A respeito da responsabilidade, Liberdade e Autonomia relativa do professor, Vasconcellos (2001) escreve:

A responsabilização está ligada ao grau de **liberdade**, ao poder de avaliação, de opção, de decisão: num mundo em que tudo estivesse inteiramente determinado, não haveria sentido falar em responsabilidade. Assim, se não foi o indivíduo que decidiu, como pode ser responsabilizado por algo? Ora, quando se tira do professor o poder de decisão, quando os *pacotes* vêm prontos, o que se espera cobrar dele? A liberdade é um balizador decisivo (Vasconcellos, 2001, p. 125, grifo nosso).

Por conseguinte, muitos professores se queixam por não terem liberdade, “que fazem o que fazem porque são obrigados”. Assim, a responsabilidade não poderia ser cobrada deles, já que tudo vem determinado. Por outro lado, o autor observa que é preciso considerar que nesse processo o único livre de responsabilidade é o infante. Assim, caso o professor se considere nesta situação, do ponto de vista profissional, ele claramente não tem condição de ensinar, e se há uma margem de liberdade deverá haver, portanto, uma responsabilidade. Ademais, segundo o autor, para que haja avanço na descentralização do poder se faz necessário o crescimento da autonomia do professor e da escola, impulsionando a relação entre liberdade e responsabilidade (Vasconcellos, 2001, p. 125-126).

Nesse prisma, cabe ao professor uma tomada de consciência de quem tem o poder em suas mãos, que, aliás, poderá superar as relações de transferência de responsabilidade, deixando evidente que desfruta de relativa³ autonomia.

³ Relativa autonomia significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores. Em suma, a nossa determinação social não condiciona por si as nossas ações, mas certamente as influências de perto (Heller, 1982 *apud* Vasconcellos 2001, p. 126).

Tardif e Lessard (2007, p. 78-79) colaboram com essa reflexão observando que, de fato, os professores sempre atuam como executores e, conseqüentemente, não participam da seleção e da definição dos saberes “necessários para a formação dos alunos”, sendo a sala de aula, ao mesmo tempo, seu lugar de agir e seu limite de poder, mantendo, assim, uma tradição histórica de subordinação às autoridades superiores. Outrossim, as estruturas burocráticas e a dominação de poderes externos à escola cumprem um papel, em muitos casos, de embaraço, interferência e controle do trabalho docente. A esse respeito os autores constataam:

Fundamentalmente, quando olhamos a evolução da escola ao longo de um século, constatamos que sua célula básica permanece intacta (a classe perdura), mas ao redor desse nó central multiplicaram-se grupos, estruturas, dispositivos organizacionais mais e mais complexos (Tardif; Lessard, 2007, p. 81).

Logo, apesar de os professores serem agentes de uma instituição que impõe, devido à natureza de sua subjetividade, a profissão docente, de modo algum é neutra ou imparcial. Ocorre que, para a realização do seu trabalho, os profissionais enfrentam tensões e dilemas, dentre os quais está a escolha entre se tornar um profissional executante ou autônomo. Do mesmo modo, a escola também se estabelece como um ambiente organizacional carregado das mesmas tensões e dilemas, com que profissionais da educação, principalmente professores, precisam lidar diariamente enquanto realizam seu trabalho (Tardif; Lessard, 2007, p. 79).

Com efeito, o professor se constitui como pedra fundamental no trabalho escolar. Ademais, as tarefas docentes não se materializam apenas como parte do trabalho conferido à escola e sim considera “a razão pela qual, exatamente, essa organização existe”. Contudo, a profissão dos professores se assemelha mais a de um técnico, um operário, que trabalha na linha de frente da produção, assegurando o essencial das tarefas do cotidiano escolar e, ainda, como toda função técnica, os professores não atuam na tomada de decisões e de controle da organização na qual realizam seu trabalho (Tardif; Lessard, 2007, p. 81-82).

Logo, os grupos de administradores e gestores públicos interferem ou influenciam na tomada de decisão nas organizações administrativas, no ministério da Educação e diretamente na organização escolar. Em meio a essa divisão do trabalho podem emergir embates e conflitos de poder, além de que, por afastar-se do universo escolar, e conseqüentemente das práticas de ensino, os produtores de saberes (universitários) e os profissionais das organizações administrativas têm um papel determinante na destinação de recursos, controles e normas que regem a prática e os saberes mais modernos, especializados, mais apropriados e suficientes para atender determinado público escolar, aliás, por eles ignorada (Tardif; Lessard, 2007).

Sobre a complexidade da organização do trabalho escolar e, por conseguinte, da prática docente, os autores reiteram:

A burocratização se traduz em uma especialização muito maior do que o trabalho escolar, um aumento da complexidade das organizações e um nítido crescimento do formalismo na gestão de tarefas. O trabalho docente passa, inevitavelmente, por esses fenômenos, ele próprio especializando-se e tornando-se mais complexo, o que exige uma formação mais longa; sua execução se rege por regras burocráticas. Além disso, todos esses elementos atuam num sistema escolar que se transformou em escola de massa, acolhendo milhares, ou mesmo milhões de alunos, durante períodos mais e mais longos, a fim de formá-los para conhecimentos mais complexos e variados do que no passado. Essa evolução torna complexo também o trabalho docente, levando professores a trabalhar com clientela heterogêneas, com padrões, necessidades e expectativas muito mais variadas que outrora (Tardif; Lessard, 2007, p. 99-100).

Desse modo, a organização escolar afeta e controla não apenas o trabalho do professor, mas sua autonomia, haja vista que seu trabalho é constantemente controlado por diversos grupos que atuam fora da sala de aula, agentes se utilizam de diversos mecanismos para impor seus interesses. Diante dessa configuração, as fronteiras de trabalho docente sofrem constante ameaça nas relações de poder e da organização de suas tarefas.

3.3 Tarefas diferenciadas e competências especializadas

A proposta da progressão continuada tem como premissa mobilizar ações e recursos que possibilitem a cada aluno acesso ao conhecimento e aos benefícios do ensino, de modo a desenvolver uma aprendizagem efetiva, social e cognitiva. Para isso, exige-se cada vez mais do professor competências, mobilização de saberes, empenho e experiência.

Conforme preconiza o documento “A escola de cara nova/Planejamento São Paulo: SE/CENP”:

Naturalmente, a escola e seus professores precisarão se ajustar a essa nova modalidade de organização do ensino. Há que se buscar uma atuação pedagógica inovadora, visto a ineficácia de se oferecer tratamento homogêneo ao que é essencialmente diverso. Dessa maneira, cabe ao professor ensinar por meio de estratégias distintas: ora ao conjunto da classe, socializando conhecimentos que podem ser por todos apropriados; ora dividindo a classe em pequenos grupos, nos quais os alunos mais inexperientes se amparam em outros que, mais avançados, cumprem a função de monitor. Com isso, o professor encontra-se liberado para atender, de forma individualizada, aos alunos que precisam de atenção diferenciada e específica. Pode, assim, manter a unidade da classe, a despeito de sua heterogeneidade de entrada e de saída. De fato, as crianças e adolescentes, que atendemos são únicas quando chegam em nossas salas de aula e mantêm suas diferenças ao delas sair (São Paulo (Estado), 2000, p. 7).

Assim, de acordo com o documento, na progressão continuada não se deve idealizar que alunos diferentes aprendam da mesma maneira, acomodando-os no mesmo molde. Aos professores, se orienta que repensem seu modelo de atuação pedagógica e utilizem estratégias

de trabalho que lhes permitam avançar cada aluno com seus diferentes perfis cognitivos, convivendo no mesmo espaço, respeitando a individualidade, a fim de que todos aprendam e experimentem sucesso na escola. Portanto, segundo o documento, a competência do professor é a mola propulsora para o bom desempenho dos alunos. Nessa mesma perspectiva, o documento ainda assinala:

Um professor competente e ciente dessa competência leva, inevitavelmente, os alunos a se apropriarem dos conteúdos escolares. Deixa de haver, portanto, qualquer motivo a justificar a retenção. Queremos dizer, com isso, que a progressão continuada, em essência, não se refere à eliminação da repetência, mas, sim, ao fato de ser ela desnecessária quando se conta com um ensino efetivo e consequente, promotor de aprendizagens (São Paulo (Estado), 2000, p. 8).

Considerando o exposto no referido documento, a responsabilidade de um ensino efetivo e o sucesso dos educandos está confiada à escola e ao professor. No entanto, estudos de Gomes (2005, p. 28-30) apontam que em outros países, a educação está alicerçada em um contrato social que fundamenta o funcionamento das escolas, sendo assim, o sucesso da política da não repetência se apoia em uma cultura que valoriza a escola, por consequência, “o aluno é estimulado pela família e pela comunidade”. Nesse cenário, o aluno é envolvido por uma rede de incentivos e assistências, de forma que seria pouco provável que não tenha interesse pelos estudos e pela sua vida escolar, diferentemente da realidade de nossas comunidades e estudantes da rede pública, cuja responsabilidade pelo bom desempenho dos educandos recai quase que exclusivamente sobre o professor.

Gomes (2005) ainda destaca que o bom êxito da promoção continuada demanda um ensino fundamentado numa relação da cultura e seus valores e da escolarização, além de investimentos de competência técnica e recursos financeiros. Dessa forma, a progressão continuada estaria inserida num universo público de resultados, harmonizando autonomia e responsabilidade, à medida que potencializa um ensino com forte valor para a sociedade, tendo em vista que, nessa conjuntura, “a escola e a figura do professor têm profundo significado”, fato que não ocorre no âmbito da nova política educacional, na qual os professores encontram-se “na ponta do sistema, enfrentando suas dificuldades, em parte, sozinhos” (Gomes, 2005, p. 25). Sobre a participação dos professores nesse cenário, o autor reitera:

A dificuldade, portanto, reside no fato de que as mudanças da escola permanecem à tona, coexistindo processos incongruentes. Conforme as pesquisas resenhadas, o tratamento dispensado pelos sistemas aos professores, muitos deles praticantes e adeptos da pedagogia da repetência, não chegou a ser equacionado do modo mais feliz, com a formação continuada requerida. Ao contrário, parece que se convocaram os soldados para uma guerra sem que eles estivessem preparados e convencidos da legitimidade desta. Pior ainda, tocou-se fundo no papel e na visão desses atores sem

prever como atuarem face das consequências, o que se assemelha à conduta do aprendiz de feiticeiro (Gomes, 2005, p. 26).

Levando-se em conta que o início das coisas determina o fim, o fato de os professores não terem participado da transição da proposta do ensino seriado para a inovação curricular ciclada contribuiu para a fragmentação no discurso oficial. Uma mudança dessa natureza afetou sobremaneira o trabalho docente, cujo desafio foi ampliado diante das exigências de realizarem atendimentos diversificados na recuperação das aprendizagens dos alunos entremeio a uma classe heterogênea.

Sobre as competências e o universo do trabalho dos professores, Tardif (2013) constata que na esfera da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴, os estudos e pesquisas apontam uma tendência à diversificação e complexificação no que diz respeito ao trabalho docente. Segundo o autor, as pesquisas falam de uma “intensificação” no trabalho dos professores caracterizada: a) pela obrigação docente de fazer mais com menos recursos, b) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata.

Nessa perspectiva, os autores Tardif e Lessard (2007, p. 102) discutem a respeito da dupla exigência presente na organização escolar e na fala dos professores, que é “eficácia e universalismo”. Segundo os autores, essa dupla exigência carrega impreterivelmente uma problemática nas relações humanas, já que os indivíduos possuem características diferentes e requerem cada vez mais um tratamento individualizado em meio a um trabalho coletivo.

Desse modo, a divisão da infância é organizada por faixas etárias. Os alunos são integrados e passam “pelo sistema em grupos ou levadas”, o único critério de agrupamento é a idade, o qual, segundo os autores, é “um critério, abstrato, burocrático, universal”. Em síntese, os autores consideram que as escolas são, em sua natureza, burocráticas (Tardif; Lessard, 2007, p. 102).

Portanto, nesse contexto, exige-se que o professor forme “milhões de alunos de acordo com padrões comuns” (Tardif; Lessard, 2007, p. 102), levando-os a atingirem um nível mínimo de conhecimento e ainda serem capazes de produzirem resultados uniformes em meio a classes que exigem cada vez mais tarefas e socialização diferenciadas. Sobre esse modelo burocrático

⁴ Formada por países-membros que se dedicam a promover o desenvolvimento econômico e o bem-estar social.

de escola, os autores identificam que, em muito, a natureza do seu trabalho educativo não oferece etapas coerentes que atendam a gama de diferenças na formação dos alunos. Assim, segundo os autores:

Os objetivos da organização são mal definidos, ambíguos. Os agentes atuam segundo diversas preferências sem muita coordenação. Os objetivos são, geralmente, definidos de improviso, quando a ação está em andamento. Eles são elaborados na emergência. Servem, então, de racionalização a posteriori da ação. A articulação das tarefas dificilmente se realiza e cada um trabalha a seu modo. A independência é máxima entre os agentes. Os administradores podem dar conselhos, mas não ordens. De fato, grande parte do que realmente se faz escapa completamente a seu controle (Tardif; Lessard, 2007, p. 103).

Ocorre que, durante a sua jornada de trabalho, os professores e professoras realizam muitas tarefas que excedem a sala de aula. Uma delas, a mais importante, é o planejamento e preparação de aulas, seguido do planejamento e preparação de atividades para a recuperação dos alunos com dificuldades em acompanhar os conteúdos do ano escolar no qual estão matriculados, encontros com as famílias, momentos como conselheiro pedagógico, participação em encontros programados pela unidade escolar, momentos de formação contínua, etc. (Tardif; Lessard, 2007).

Outra questão recorrente nos debates, diz respeito aos recursos materiais necessários para implementação da proposta do ensino em ciclos nas escolas e às condições de trabalho adequadas para viabilizar o atendimento diferenciado aos alunos. Barretto e Sousa (2005), no artigo intitulado “Reflexões sobre as políticas de Ciclos no Brasil”, destacam:

Não obstante, para os professores, as medidas propostas e os recursos disponibilizados não têm sido suficientes ou adequados para dar suporte às mudanças pretendidas. Essa opinião é expressa com maior ou menor frequência, dependendo da rede escolar e do empenho da administração em oferecer tais condições, mas está presente em todos os casos. É freqüente que os professores não se reconheçam como co-participantes das propostas de ciclos, mesmo em redes que procuram efetivamente assegurar a maior participação dos educadores e um processo democrático de gestão. Os docentes também sentem que, com os ciclos, a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem de todos os alunos tende a recair quase que exclusivamente sob seus ombros. Entretanto acham que essa responsabilidade deveria ser mais amplamente assumida por todas as instâncias do sistema escolar (Barretto; Sousa, 2005, p. 671).

O ensino em ciclos exige do professor mais dedicação para desenvolver o seu trabalho. Visto que as mudanças prometidas no novo modelo de ensino não foram concretizadas no contexto escolar, os docentes utilizam os conhecimentos que possuem para adequar-se à proposta e suas normas, sem compreendê-las de fato.

Vasconcellos (2001) contribui para essa discussão ao mencionar que, com efeito, muito do que acontece na prática do professor tem influência política ou regulação externa. A própria

ação do professor está essencialmente relacionada com uma opção política⁵, o que historicamente ocorre com outros profissionais. No entanto, percebe-se que no campo da educação persiste o processo de alienação, uma vez que é de interesse da classe dominante deixar transparecer que tudo caminha na normalidade, podendo exprimir-se com o discurso: “as coisas sempre foram assim” ou “a vida é isto que a gente vê”. Superar essa alienação é resgatar o status do professor como “sujeito da história”, considerando o seu valor como formador de novos cidadãos (Vasconcellos, 2001, p. 17).

O autor ressalta que em muitos casos o professor não tem consciência das ideias autoritárias que estão inseridas em suas práticas. Em um dado momento é comum que o professor atue em função do que foi estabelecido por outros, seja pela relação de confiança estabelecida ou apenas pelas circunstâncias impostas dentro da sua realidade, deixando em segundo plano suas convicções e ideias. Contudo, com o tempo, o professor poderá alcançar suas certezas e passar a refletir sobre as dificuldades e os resultados do seu trabalho. Sabendo-se que este profissional está num processo de construção da sua magnanimidade, pressupõe-se que o professor caminhe por estágios progressivos de apropriação por meio da imitação. A esse respeito, Vasconcellos (2001) considera:

A concepção de ensino do professor não está desvinculada de uma concepção pedagógica, e esta, por sua vez, de uma concepção de pessoa humana e de sociedade. Muitas vezes, inicialmente, o professor está querendo ‘saber o que fazer’; busca, até de forma desesperada, alguma alternativa para o desafiante cotidiano. Num primeiro momento, portanto, não se importando com os fundamentos das novas práticas com a concepções subjacentes. De fato, se percebesse tudo o que está detrás de uma nova proposta de educação - no limite, o sonho de transformação radical das estruturas atuais - talvez nem tivesse coragem de começar ou assumir aquela possibilidade (Vasconcellos, 2001, p. 167).

Portanto, é preciso considerar que em todo processo de mudança, espera-se que o professor busque suas alternativas, distanciando-se do estado de dependência intelectual e consiga incorporar um novo hábito à sua prática. Contudo, é natural que ele passe por um período de mudança e de tomada de consciência e que a disparidade entre o discurso e a prática ocorra principalmente pela “consciência enraizada” (Vasconcellos, 2001, p. 169).

Outrossim, segundo Vasconcellos (2001), para que ocorra mudança, o sujeito passa por conflitos, crises, desacomoda ideias, desequilibra tradições, até que consiga mobilizar-se para uma ação consciente. Assim, quando não ocorre a assimilação de novas teorias ou quando essa associação ocorreu muito superficialmente, o professor não percebe a contradição com a prática, já que o novo convive amistosamente com suas práticas ultrapassadas.

⁵ Não necessariamente política partidária.

Como argumenta o autor:

Para ajudar a tomar consciência da contradição entre o desejo e a realidade é preciso questionar os desdobramentos práticos do novo paradigma, confrontando com o que está em vigor. Na mudança de postura é decisivo explorar esta contradição; não podemos passar por ela rapidamente ('Ah, não acontece', 'Não é bem assim'). Devemos ficar atentos à emergência das contradições no sujeito/grupo, pois podem estar apontando caminhos de superação, na medida em que revelam a presença de elementos novos no contexto, que servirão de ponto de apoio para a mudança (Vasconcellos, 2001, p. 171).

Jacomini (2004) reporta como uma das principais dificuldades na implementação dos ciclos a falta de compreensão dos professores a respeito da política pública, o que dificultaria a incorporação dos elementos pedagógicos da proposta à prática docente. Sobre essa realidade, a autora destaca:

O abandono de uma política educacional e a adoção de outra, sem uma profunda e rigorosa avaliação sobre os erros e acertos, dificultam que os mesmos problemas sejam evitados. Assim, eles tendem a se repetir ao invés de serem resolvidos. O segundo problema diz respeito à dificuldade de se implementar uma proposta educacional quando os principais responsáveis pela implementação — os educadores — não a compreendem ou se negam a incorporá-la à sua prática docente. Conhecedor da realidade educacional brasileira, Almeida Júnior, ao discutir a proposta de promoção automática na década de 1950, alertava para a necessidade de 'preparar o espírito do nosso professorado e obter sua adesão' (1959, p. 102). Entendia, dessa forma, que sem a compreensão e adesão dos professores não seria possível modificar as práticas docentes (Jacomini, 2004, p. 408).

Assim, o entendimento dos docentes da aprovação/retenção do estudante pode encontrar conformidade na opinião de Arroyo (2000, p. 33-34), quando afirma que "há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo". O principal deles, considerado um fantasma pedagógico e social, seria o medo do fracasso. Segundo sua visão, esse pesadelo pode embarçar nossos sonhos e fazer desmoronar nossas melhores propostas reformistas. O autor considera uma ilusão confundir fracasso com reprovação e o sucesso com aprovação/qualidade. Ademais, ainda ocorre na prática da escolarização e ensino uma preocupação com o fracasso, como se a promoção em alguns casos fosse garantia de sucesso e desenvolvimento humano.

3.4 Crenças dos professores a respeito da reprovação

Os questionamentos sobre o ensino em ciclos e a reprovação escolar são temas recorrentes em muitas pesquisas. Em artigo intitulado "Crenças de Professores Sobre a Reprovação Escolar", por exemplo, Ribeiro *et al.* (2018), a partir de uma pesquisa com mais de cinco mil amostras, fizeram uma análise das concepções dos professores sobre reprovação, justiça, avaliação e o conhecimento deles sobre as pesquisas que tratam dos efeitos da

reprovação. Segundo os autores, pesquisas brasileiras apontam que a maioria dos professores criticam a progressão continuada e atribuem a ela a responsabilidade pelas dificuldades vivenciadas na profissão, principalmente no que diz respeito aos aspectos relacionados à disciplina e aos problemas de aprendizagem.

Ademais, esse fenômeno ocorre devido ao pouco conhecimento que os professores têm das pesquisas sobre a reprovação e seus efeitos, e pelas crenças que se reportam a distintos princípios de justiça. Assim, “quanto mais o docente conhece pesquisas, menos é favorável à reprovação”, o que pode ser considerado como indicação de que o contato com os estudos e pesquisas pode diminuir ou substituir as crenças favoráveis à reprovação (Ribeiro *et al.*, 2018, p. 13).

A discussão feita por Crahay e colaboradores (2010) remete à complexidade da relação entre crenças, conhecimentos e práticas. A influência das crenças e conhecimentos sobre as situações de ensino não é algo que ocorre diretamente. Influenciados pelo contexto, processos de construção de suas identidades, questões de legitimidade e por sua experiência, professores fazem uso de suas crenças e conhecimentos para agir. E quanto mais experientes, mas esse uso pode denotar situações procedimentais que poderão simplificar formas e facilitar a memória (Ribeiro *et al.*, 2018, p. 7).

Considerando ainda os resultados da pesquisa de Ribeiro *et al.* (2018, p. 18-19), outro elemento apresentado é o fato de os professores dos anos iniciais da educação básica serem mais favoráveis à prática da reprovação. Segundo os autores, tal propensão pode ter sua base na cobrança da sociedade, tendo em vista o fato de esses profissionais atuarem em um nível de aprendizagem mais evidente, ou seja, o ensino da leitura, da escrita, da produção de texto e das habilidades básicas de matemática. Ademais, é nessa fase que ocorrem as matrículas em massa, o que pode intensificar a sobrecarga e as tensões que atingem estes professores.

Colaborando com tais considerações, Jacomini (2004) apresenta uma análise das experiências dos ciclos e da progressão no estado de São Paulo, destacando no artigo o que os educadores pensam sobre tal organização de ensino e como construíram tal concepção, trazendo à tona a discussão que circunda o novo regime: “a resistência dos educadores em aceitar e implementar essa proposta educacional” (Jacomini, 2004, p. 412-413).

A autora aponta que, de maneira geral, as políticas educacionais são impostas aos educadores, que, por sua vez, por não compreenderem a proposta, não acreditam nela. Sendo assim, acolhem as exigências e normas formalmente, acrescentando à sua prática os aspectos da proposta que lhes convém e continuam trabalhando ao seu modo, uma ação que a autora, citando Ambrosetti (1990), denomina como práticas da “pedagogia do possível”.

Nesse cenário, a autora também apontou que uma parte considerável dos professores que são contrários aos ciclos e à progressão continuada considera que o fato de não poderem reprovar o aluno ao final do ano por aproveitamento desestimula esses alunos a estudarem, o que acarreta em indisciplina. Desse modo, a reprovação anual é tida pelos professores como um instrumento de motivação para o desenvolvimento dos estudantes, bem como o refreamento da indisciplina.

Considerando ainda os resultados da pesquisa realizada pela mesma autora em 2002, na rede municipal de São Paulo, evidenciou-se uma forte oposição dos professores aos ciclos, tendo em vista que a proposta exige novas perspectivas de ensino e de intenção educativa do professor. A pesquisa deixa evidente que as crenças dos educadores, constituídas de ideologias históricas de modelos anteriores à política dos ciclos, determinam tal oposição.

Diante disso, pesquisas qualitativas indicam que, na sociedade e entre professores da educação básica, as experiências de ciclos e progressão continuada produziram mais posicionamentos contrários do que favoráveis à reprovação (Ribeiro *et al.*, 2018, p. 5). Os estudos brasileiros apontam um descontentamento dos professores, os quais criticam os ciclos e a progressão continuada, responsabilizando-os pelas dificuldades dos alunos e os problemas vivenciados na profissão. Os docentes argumentam, ainda, que não foram preparados para o trabalho com uma metodologia organizada em ciclos e para a progressão continuada propostos na legislação.

Assim, considerando a literatura sobre a temática em pauta - Freitas (2003); Jacomini (2004); Micotti (2009, 2012); Alavarse (2009); Mainardes (2006, 2008, 2009) e Ribeiro *et al.* (2018), percebe-se que a maioria dos estudos apontam a retenção como sinônimo de exclusão e evasão escolar. Identifica-se, assim, a disparidade entre as políticas públicas justificadas pela necessidade de acelerar o processo de alfabetização e da realidade escolar, quando o assunto é a escolaridade em ciclos, e a progressão continuada, principalmente no 3º ano, quando se encerra o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Como vimos, segundo a Resolução SE 53 (São Paulo, 2014), a instituição dos ciclos com duração de três anos cada visa proporcionar uma organização pedagógica favorável à democratização da escola e da educação, proporcionando às crianças e aos adolescentes oportunidades de serem atendidos em suas necessidades e características individuais. Para isso, são previstas avaliações sistemáticas sem a preocupação de classificação, mas com o intuito de apontar as intervenções necessárias e reforço a fim de concluírem seus estudos dentro do tempo regular previsto na legislação pertinente. Processo que envolve “acompanhamento e avaliação contínuos e sistemáticos do ensino e do desempenho do aluno”.

Ao considerar a progressão das aprendizagens no sistema dos ciclos, Mainardes (2008, p. 121) observa que o processo de intervenção pedagógica é complexo e envolve uma multiplicidade de fatores, portanto, é necessário considerar que tais intervenções pedagógicas e a reorganização da escola sejam adequadas às características dos alunos da escola pública. O autor ainda defende que ao implantar uma política de ciclos, a preocupação deve estar direcionada, sobretudo, a um compromisso explícito com a qualidade de ensino e com a democratização do conhecimento.

Sobre a qualidade do ensino e a democratização do conhecimento, Micotti (2009) ressalta que o ensino e o processo de alfabetização situam-se como grande problema no sistema escolar e, conseqüentemente, muitas medidas e intervenções são pensadas para sanar estes problemas, no entanto, “os resultados obtidos não são os esperados” (Micotti, 2009, p. 26-27).

Micotti (2009) também alerta sobre o fato de a instituição do ciclo estar atrelada à continuidade do aprendizado, como uma proposta que se contrapõe à seriação e ao ensino tradicional, o que não ocorre poucas vezes. A autora cita a investigação realizada por Arcaro e colaboradores com professores de escolas públicas de cidades do interior paulista. Pesquisa cujos resultados apontam que apenas 4 entre 24 professoras manifestavam-se favoravelmente à continuidade do ensino, as demais não mencionavam a continuidade ao falarem do seu próprio trabalho. Para a autora, ao repudiar essa proposta, o professor desconsidera os conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes no decurso de todo um ano letivo.

Ademais, a autora considera que posturas como essas podem afetar negativamente o ensino, quando muitos professores, considerando a progressão continuada, julgam que a alfabetização prosseguirá no ano seguinte. Todavia, quando a escola não tem como pressuposto a integração e a continuidade dos trabalhos de dois anos iniciais do Ensino Fundamental, isso dificilmente ocorre. Além disso, o processo para as intervenções e a recuperação feita pelas escolas, geralmente são mantidos como na seriação, como se os alunos fossem repetentes, prática que, segundo a autora, se distancia das inovações propostas com o ensino em ciclos.

Na prática há incoerências pedagógicas: resquícios da seriação misturam-se a procedimentos mais flexíveis, correspondentes aos ciclos. Ao mesmo tempo, as bases de sustentação do regime seriado não recebem mais o mesmo tratamento que recebiam no passado, por exemplo, as avaliações e o cumprimento de programas ou planos. Nesse caso, não apenas os ciclos e a progressão continuada são ignorados: exigências do ensino tradicional também são deixados de lado. Vários problemas são gerados por estas lacunas de ensino (Micotti, 2009, p. 31-32).

Assim, nas escolas, as prescrições do ensino tradicional (reprovações e as exigências quanto ao cumprimento dos programas, por exemplo) são deixados em segundo plano e a prescrições do ensino em ciclos (continuidade) e a progressão continuada também. E, nas

práticas, é atribuída à avaliação o papel a ela conferido na Deliberação CEE N° 9/97, que institui o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo.

A avaliação deixa de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. A avaliação é o fato pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação ou reforço (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1997b, p. 826).

Sem a observação do progresso da aprendizagem dos estudantes torna-se difícil a decisão sobre meios de recuperação.

A respeito dos resultados do ensino em ciclos Alavarase (2009, p. 47) também destaca que “se a adoção dos ciclos em várias redes não levou à ruína da escola, também não representou alcance de patamares há mais de duas décadas prognosticadas”, fato que pode ser constatado até mesmo em instituições de ensino, nas quais seus gestores asseguravam que a proposta seria de inclusão social e cognitiva, visto que o fato de não reprovar, não significa que o estudante está sendo beneficiado. Sendo assim, o autor sustenta que não foi possível evidenciar por meio de indicadores que a política dos ciclos conseguiu produzir um avanço qualitativo na democratização do ensino.

Com efeito, observa-se em muitas redes que a implantação dos ciclos não se fez acompanhar do salto qualitativo prometido, inclusive no domínio da escrita pelos alunos, como como mostrou Franco (2004) ao destacar que as escolas em ciclos, se não excluem os alunos da escola, não os incluem no tocante ao letramento, sublinhando-se o caráter instrumental e político da escrita para a apropriação de um amplo conjunto de saberes escolares e condição de acesso aos produtos culturais que dela lançam mão, o que exige a aprendizagem não espontânea, como bem ponderou Williams (2000, p. 93), denominando-a democratização da cultura comum pelo domínio da escrita. Há que se considerar, ainda, as alterações entre a formulação e a implantação dos ciclos, que indicam dificuldades em superar o modelo seriado ou as próprias condições de implantação (Alavarase, 2009, p.47).

Em vista disso, o sentido dos ciclos não está nos termos que as políticas lhes atribuem e sim nos significados que os atores educacionais têm colocado nas mudanças, seja crédito ou descrédito, confiança ou desconfiança. O autor ainda considera que os ciclos, muitas vezes, são inseridos no trabalho escolar com alguns traços do novo misturado às velhas práticas de seriação.

Ao considerar a instituição do ciclo básico, Micotti (2012) afirma que a proposta eliminou a presença dos repetentes em sala de aula, principalmente nas turmas de 1ª série: “Os professores reclamavam da presença desses alunos na sala de aula, com alegação de que perturbavam as aulas e não se interessavam pelos estudos, essas condutas se manifestavam após repetirem o ano” (Micotti, 2012, p. 101). Para a autora, a substituição do regime seriado pelo

regime dos ciclos pode ter “resolvido” a questão da repetência, mas não garantiu melhor desempenho na aprendizagem dos alunos.

No entanto, os resultados esperados com a instituição do ciclo básico ainda não foram obtidos no que diz respeito ao êxito no aprendizado da leitura e da escrita. Na prática pedagógica, muitas vezes, o trabalho feito no segundo ano de escolaridade pressupõe que as crianças já desenvolveram os conhecimentos básicos de leitura e escrita, ao passo que no primeiro ano de trabalho se processa sem muito compromisso com o desenvolvimento dessas competências porque, afinal, a alfabetização pode continuar no ano seguinte (Micotti, 2012, p. 101).

Assim, os estudos referentes à estrutura curricular em ciclos mediante à progressão continuada evidenciam a questão da relação entre ensino e aprendizado no processo de alfabetização, ou seja, entre as práticas pedagógicas realizadas nas escolas e o desempenho dos alunos.

Sobre esse assunto cabe lembrar que Micotti e Capicotto (2020) compararam resultados de entrevistas feitas com docentes de quatro escolas públicas que atuaram no ciclo de alfabetização nas respectivas instituições, no triênio 2012-2014, sendo que em duas escolas, os alunos apresentaram os maiores resultados, e nas restantes, houve estudantes que apresentaram as menores pontuações na Avaliação Nacional da Alfabetização de 2014. Os resultados revelam diferenças quanto à ênfase atribuída à continuidade do processo de alfabetização no ensino em ciclos, favoráveis às escolas com os maiores desempenhos, apesar das semelhanças de nível socioeconômico dos alunos, tempo de experiência e formação, sobretudo contínua, das professoras.

No exposto, destacam-se, por um lado, os estudos e pesquisas que revelam o que ocorre na realidade, sobretudo das escolas públicas, em contraposição à legislação vigente, como mostram as experiências desta mestrandia como docente de escolas públicas e as manifestações de professores, gestores e pais de alunos. Manifestações que, há de se destacar, indicam a disparidade entre as políticas públicas para a educação e a realidade escolar. Por outro lado, as pesquisas mostram a realização de poucos estudos que têm por objeto as relações que se estabelecem entre as políticas públicas em pauta e o trabalho pedagógico realizado nas escolas. Assunto cujo significado e importância residem em suas decorrências para a democratização real da educação escolar, não apenas como acesso e permanência do aluno dentro da escola, mas com procedimentos pedagógicos necessários à funcionalidade dos ciclos e da progressão continuada.

4 O ENSINO EM CICLOS E A PROGRESSÃO CONTINUADA - PESQUISAS

Este capítulo apresenta o levantamento bibliográfico organizado com o propósito de expor brevemente as discussões envolvendo a implantação dos ciclos e a progressão continuada no contexto escolar. Para tanto, levou-se em conta, principalmente, a confiabilidade do banco de dados. Sendo selecionados trabalhos publicados na plataforma SciELO⁶, no banco de teses e dissertações da CAPES⁷ e no repositório BDTD⁸. Para a primeira busca, utilizamos as palavras-chave “progressão continuada” e “estado de são Paulo”, na segunda busca, “ensino em ciclos” e “estado de são Paulo” e na terceira, “Promoção automática” e “estado de são Paulo”. Foram encontrados 291 trabalhos, destes, 13 estavam repetidos nas plataformas, restando, assim, 278 publicações para leitura dos resumos. Observou-se como critério para a seleção dos trabalhos aqueles que abordaram a questão dos ciclos e a progressão continuada e principalmente os que contemplaram as concepções dos professores sobre a temática. Buscando contemplar os objetivos desta pesquisa e a possibilidade de uma leitura mais aprofundada, elegemos 42 trabalhos para dialogar com este estudo.

A inserção dos ciclos e da progressão continuada no sistema de ensino tem sido objeto de pesquisas ao longo do tempo e examinada em diferentes perspectivas.

Sobre as proposições dos ciclos, Azevedo⁹ (2007) argumenta que há duas propostas antagônicas, sendo que uma proposta pedagógica tem referências teóricas progressistas e opera mudanças qualitativas no processo educacional e outra que opera apenas na esfera burocrática e administrativa, juntando classes “artificialmente” e denominando-as ciclos.

Sousa *et al.* (2007) concordam que a organização do Ensino Fundamental em ciclos tem se desenhado em um “mero arranjo aritmético das séries do Ensino Fundamental”, mantendo-se a ideia de série escolar, como evidenciam as pesquisas com foco nas práticas escolares. Assim, a substituição da seriação para o ensino em ciclos não tem estabelecido uma educação para a transformação do sujeito e da superação, de fato, da exclusão e seletividade dos sistemas de ensino. Ademais, Sousa (2000, p. 32) *apud* Sousa *et al.* (2007) assevera:

O que está em questão é a constituição de uma escola que se pautar pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos, rompendo-se com a noção tradicionalmente estabelecida, de que a sua finalidade é transmitir um dado conjunto de informações que devem ser assimiladas por todos os alunos, mas que, ‘já se sabe’ nem todos têm

⁶ Scientific Electronic Library Online.

⁷ Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁸ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

⁹ Professor Doutor em educação, foi secretário de educação de Porto Alegre e reitor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2001/2003).

condições de dominá-las, nos tempos e nas condições pré-estabelecidas, convivendo-se assim, com os altos e persistentes índices de fracasso escolar.

A proposta dos ciclos tem como prerrogativa que todos os estudantes tenham acesso às condições de aprendizagem e de inclusão social, contudo, para que isso ocorra é necessário que as propostas educacionais adotem providências que favoreçam o atendimento individualizado dos alunos no intuito de sanar possíveis dificuldades, de modo a superar as práticas da seriação.

4.1 Transição da educação seriada para os ciclos

A organização escolar em ciclos já foi tema de diversas pesquisas sobre sua implantação. Naiff e Naiff (2013), Dias (2013), Fernandes (2014), Fernandes (2015), Brito Júnior. (2022, 2018), Barbosa (2020), Silva *et al.* (2020), Machado e Vasconcellos (2020), Melo (2020), Barros (2021) e Souza e Ribeiro (2021) concordam que foi uma decisão importante e necessária a progressão pedagógica, principalmente no que diz respeito à continuidade do processo de alfabetização, uma vez que o ciclo proporciona ao aluno condições e tempo para avançar sem o temor da retenção. Embora muitas dessas pesquisas indiquem que aspectos importantes para o bom êxito do sistema de ciclos e a oferta de um ensino de qualidade não têm sido garantidas, conforme demonstra a literatura apresentada.

Christofari e Santos (2012) realizaram uma pesquisa a partir de entrevistas com gestores e educadores das redes, buscando analisar as ações institucionais que se caracterizam como mudanças na reestruturação curricular por ciclos das redes municipais de ensino de Porto Alegre-RS e de Vitória da Conquista-BA, dando destaque ao processo de implementação. A pesquisa mostrou indícios e movimentos de mudanças na escola, como dispositivos que visam a flexibilização do currículo e a implementação de apoios pedagógicos. No entanto, foi possível perceber pontos de divergência entre o que está proposto nas diretrizes e o que realmente se faz no interior da escola.

Os participantes da pesquisa consideram a organização escolar em ciclos mais adequada ao processo ensino-aprendizagem. Entretanto, percebeu-se, ainda, muita resistência dos professores em romper com a lógica da organização de uma escola seriada. Assim, nas duas redes de ensino, observou-se que a dificuldade em construir estratégias metodológicas em conformidade com o novo modelo está no fato de que os professores mostram dificuldade para compreender o funcionamento do ensino em ciclos.

Nesse contexto, o estudo indica que, em muitos casos, o ensino caminha com a lógica do sistema seriado, seja na avaliação dos resultados, na organização das turmas por níveis de

conhecimento ou na reprovação dos alunos que não atenderam às exigências curriculares. Essas são condutas que favorecem a exclusão dos alunos que não conseguem cumprir com sucesso o programa estabelecido para o ano escolar.

Conforme os resultados da pesquisa, apesar das duas redes apresentarem experiências e mudanças significativas nas suas práticas com a organização escolar em ciclos, muitas modificações propostas pelas diretrizes não se consolidaram. O processo, muitas vezes, esbarra na compreensão dos profissionais da educação e na necessidade de romper com a ideia da escola seriada.

Nessa mesma direção, Barros (2021) realizou uma pesquisa bibliográfica, buscando identificar e ordenar criticamente os efeitos da organização curricular seriada no processo de escolarização e na democratização da escola e suas limitações, ao mesmo tempo em que procurou identificar nos ciclos a contraposição com o modelo seriado e seus aspectos, a fim de organizar uma escola para todos e também ordenar os meios de articulação e adesão por parte dos professores e demais atores sociais.

Diante de inúmeras críticas à organização seriada e ao seu antagonismo em relação à efetivação plena da democratização do ensino, o modelo dos ciclos surge como alternativa para mudanças de ordem temporal e cultural, com a promessa de distanciar os alunos da posição de “culpados” pelo próprio fracasso escolar e, ao mesmo tempo, oportunizar a aquisição de conhecimentos pertinentes e significativos. Segundo Barros (2021), após algumas décadas, e com base nos estudos sobre a ampla adoção dos ciclos nas redes municipais e grandes capitais, como São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, as políticas de ciclos não conseguiram consolidar a democratização das escolas. Ademais, observou-se que, embora o ensino em ciclos se mantenha nestas redes, as políticas educacionais estão mais inclinadas às avaliações externas e à escola integral, desnudando, assim, a centralidade dos ciclos e fazendo restar apenas a função de regulador do fluxo escolar, o que se distancia do que foi planejado nos documentos norteadores que embasaram a proposta.

Outros aspectos apontados na pesquisa são as opiniões dos profissionais que trabalham nas escolas, pais e alunos, concepções carregadas de aspectos históricos, culturais e sociais, o que acaba dificultando a implantação de mudanças, consideradas imutáveis por essa parcela da sociedade. Sendo assim, os resultados dessa pesquisa apontam que a proposta de reorganização da escola em ciclos não alcançou degraus significativos diante do que se pretendia contrapor à escola seriada, como sendo ela impedimento ao processo democrático da escola.

A implantação da organização do ensino em ciclos com progressão continuada como reforma educacional causou grande impacto e gerou muitos debates na educação. Com base na

literatura, percebe-se que há um consenso de que a escola em ciclos pressupõe uma mudança revolucionária, seja nos conceitos de avaliação, ensino-aprendizagem, na forma de organização da escola, os fundamentos do ensino em ciclos exigem critérios didáticos pedagógicos cujos propósitos são: a superação da reprovação e evasão escolar, a oferta de vagas nas escolas, a democratização do ensino e o respeito aos modos e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Os autores concordam que é necessário ofertar as condições e um tempo de aprendizagem para que os alunos avancem dentro de um ciclo sem o temor da retenção. (Naiff; Naiff, 2013; Dias, 2013; Buoro, 2013; Fernandes, 2015; Brito Júnior, 2022, 2018).

Com efeito, a escola em ciclos veio contrapor a escola seriada e mostrou-se mais eficiente na condução do processo educativo. No ensino seriado, considerado seletivo e excludente, o estudante poderia ficar retido ao final de cada ano letivo, o que, por sua vez, gerava altos índices de abandono e evasão escolar. Assim, considerando-se que no Brasil existia uma parcela considerável de alunos em situação de vulnerabilidade, a organização escolar em ciclos proporcionou a construção de uma nova escola, garantindo a permanência do educando com a possibilidade de retenção apenas ao final do ciclo. Nesse sentido, a escola em ciclos apresenta-se como modelo progressista, quando propõe a conversão da avaliação e atribuição de notas como critério de promoção ou retenção do aluno para a avaliação formativa e emancipatória, cujo propósito é garantir a melhoria da aprendizagem (Fernandes, 2014, 2015; Brito Júnior, 2018).

Contudo, a contribuição dessas mudanças para a alfabetização não foi significativa, levando-se em consideração que a proposta inicial da adoção dos ciclos tinha como finalidade central regulamentar os três primeiros anos iniciais, ou seja, o Ciclo da Alfabetização. Os dados do analfabetismo no Brasil destacaram-se na década de 90, na ocasião da conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia. O contexto da institucionalização do também chamado Ciclo I nasceu com a intenção de enfrentar um problema educacional apontado nos relatórios e nas estatísticas: o elevado número de crianças consideradas analfabetas ou que não haviam se apropriado da leitura e da escrita, mesmo estando em idade escolar. A partir do ano 2000, o Ministério da Educação (MEC) intensificou as mudanças no sistema de ensino, entre as quais se consolidou a criação do Ciclo de Alfabetização, ampliando o tempo e a permanência da criança até o final do 3º ano sem repetência ou reprovação. Com isso, alfabetizar a criança até o 3º ano tornou-se uma meta (Sousa; Ribeiro, 2021).

No entanto, a tomada de decisões isoladas, mudança de estrutura e a determinação de uma meta não conseguem elevar o nível de aprendizagem dos alunos, o processo exigia ações

coordenadas entre todos os envolvidos, principalmente no que se refere à preparação e formação do professor alfabetizador (Sousa; Ribeiro, 2021).

Nesse contexto, em parceria com universidades públicas, o Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa que tinha por objetivo a formação continuada dos professores e, consequentemente, alcançar a meta número 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Segundo o documento, toda criança deveria ser alfabetizada e letrada até o terceiro ano do Ensino Fundamental (Sousa; Ribeiro, 2021).

Os autores apresentaram dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos levantamentos publicados em 2013, 2014 e 2016, e os resultados foram preocupantes. Conforme dados da avaliação de 2016, a exemplo, mais da metade das crianças da rede pública de ensino, ou seja 54,2%, ainda não estavam alfabetizadas no 3º ano (Sousa; Ribeiro, 2021 p. 98). Estudos que analisam de maneira mais global a implementação dos ciclos apontam que ações importantes para a eficácia da política não estão sendo asseguradas, é o caso da descontinuidade do processo e da prática escolar causada pela rotatividade dos professores, a prática e hábitos enraizados na cultura docente, a falta de recursos, que são cada vez mais escassos, além de condições de trabalho não favoráveis, falta de comprometimento e diálogo, e formação inadequada dos profissionais da educação. Os estudos indicam, ainda, que as práticas avaliativas não sofreram alteração expressiva (Tortella; Buoro, 2015; Machado; Vasconcellos, 2020; Souza; Ribeiro, 2021).

Nesse quadro, surgiram críticas quanto à incapacidade de essas propostas se concretizarem como políticas públicas efetivas. Com isso, as produções acadêmicas que defendiam fortemente essa organização, passaram a ser questionadas, tendo em vista que os obstáculos a transpor dentro da escola em ciclos não foram vencidos. Os estudos que analisam o desempenho dos alunos no contexto dos ciclos apontam que há uma lacuna e um distanciamento entre a “escola pensada e aquela que de fato existe”, “entre aquilo que é proposto nos manuais e o que é manifesto em sala de aula”.

No entanto, o ensino em ciclos tem apresentado problemas ensino-aprendizagem comprometendo o desempenho dos alunos, sendo posta como alternativa, em muitos casos, apenas na eliminação da repetência (Brito Júnior, 2018; Barros, 2021; Sousa; Ribeiro, 2021).

Machado e Freire (2013) realizaram uma pesquisa com 200 estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, em diferentes estágios de formação, com o objetivo de conhecer as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre os estudantes. O curso foi escolhido, principalmente pela sua colocação privilegiada no estado, o que supõe

que seu projeto formativo esteja em sintonia com as demandas e exigências das políticas públicas educacionais voltadas para os profissionais em formação. Utilizou-se um questionário com cinco questões como principal instrumento de coleta, sendo que a terceira questão tratava-se de um teste de associação livre de palavras. Assim, o participante deveria escrever imediatamente as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente ao pensar em ciclos de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa de Machado e Freire (2013) intitulada Representações sociais de ciclos de aprendizagem entre estudantes de pedagogia sugerem que as representações dos estudantes a respeito dos ciclos de aprendizagem distanciam-se dos princípios norteadores da proposta. Um dos termos apontados com maior frequência pelos participantes do estudo é “aprendizagem”, que, por vezes, aparece na fala dos entrevistados como ideal, o que “deveria acontecer, mas que, de fato, não acontece”. As falas dos participantes da pesquisa revelam descrédito no sistema de ciclos, como indicam as considerações a seguir: “não mudou nada, só mudou a nomenclatura”, “ciclo hoje serve apenas para evitar o grande nível de repetência”, “Os ciclos de aprendizagem centram-se na promoção automática dos alunos”, “em minha opinião isso é um engodo criado para reduzir os índices de reprovação”, “eles passam sem saber a maioria deles não estão nem aí para o ensino, só querem saber do dinheiro da bolsa-escola”, “O que eu vi de teoria sobre os ciclos é totalmente diferente do que tenho vivenciado na rede, portanto, confuso”.

No entanto, o estudo de Machado e Freire (2013) também destaca outras palavras evocadas pelos participantes da pesquisa como favoráveis aos ciclos, entre as quais estão: Continuidade, oportunidade, desenvolvimento, conhecimento e mudança. Todavia, a palavra “aprovação” de um ano para o outro sem interrupções aparece com um sentido negativo, sendo representado como algo que impede os alunos de aprenderem o que ainda não se apropriaram. O termo “professor” também é evidenciado na pesquisa como o mais importante do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a pesquisa de Machado e Freire (2013) aponta que os estudantes de pedagogia consideram a proposta de ciclos confusa, seja porque seus princípios não foram amplamente divulgados e esclarecidos pelos sistemas educacionais ou por não serem efetivos na prática docente, ora por dificuldades de compreensão ou por discordarem da proposta.

Contudo, em meio aos debates, muitos estudiosos dos ciclos tecem críticas para o problema da promoção automática, a exemplo de: Buoro, 2013; Naiff; Naiff, 2013; Tortella; Buoro, 2015; Fernandes, 2015; Machado, Vasconcelos, 2020; Sousa; Ribeiro, 2021. As pesquisas apontam para o risco de que a promoção automática, camuflada de organização de

ensino em ciclos, comprometa a aprendizagem do aluno, mantendo o status da escola pública que Naiff e Naiff (2013), usando as palavras de Demo (1998) e Grossi (2000), denominam como “coisa de pobre para pobre”. Essa crítica diz respeito às limitações didático-pedagógicas que o ensino em ciclos apresenta em virtude da promoção do aluno sem garantir a escolarização e o acesso aos níveis de conhecimento acadêmico, o que, segundo os autores, acaba por promover exclusão dentro da escola.

Em contrapartida, Pires e Bertagna (2017) realizaram uma pesquisa em uma escola no interior de São Paulo, cujo Projeto Político Pedagógico está fundamentado na pedagogia de projetos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com professores e alunos do último ano de um ciclo. Os pesquisadores optaram por este determinado grupo por se tratar de uma etapa em que ocorrem possíveis conflitos, uma vez que há possibilidade de reprovação.

A pesquisa revelou que os professores e alunos não associam diretamente os ciclos com a aprovação automática, contrariando os dados apresentados pela pesquisa de Naiff e Naiff (2013). Outrossim, os entrevistados reconhecem que diversos fatores contribuem para consolidar a aprovação, não ocorrendo simplesmente pela aprovação automática. Por outro lado, os dados demonstram que a escola estudada também enfrenta críticas às mudanças, nesse caso não é diferente das demais instituições quando se deparam com modificações em suas bases organizacionais. No entanto, as questões referentes às notas e classificação dos alunos, embora estejam presentes, não ficaram tão evidentes nos dados analisados pelos pesquisadores. Percebe-se, também, que a escola procura mobilizar a participação do aluno de forma mais democrática, possibilitando discussões sobre sua aprendizagem, com os professores e com a escola. Nesse contexto, a autoavaliação ocorre como elemento essencial para a formação do estudante.

Assim, as contribuições desses trabalhos abrangem o modelo de organização do ensino em ciclos desde sua implantação. Tais pesquisas também abarcam os problemas e implicações para sua implantação, revelando que o modo como ocorre a execução da proposta no contexto educacional influencia toda ação didático-pedagógica, exigindo da instituição uma reflexão constante, a fim de corresponder com a necessidade de um ensino adequado a cada aluno.

Nesse quadro, outra discussão que se destaca como desafio na consolidação da proposta de ciclos é o envolvimento dos principais atores no processo, principalmente no que concerne aos professores. Brito Júnior (2018) e Barros (2021) ponderam a respeito das instituições implementarem as políticas públicas desconsiderando o diálogo e a construção coletiva com a categoria docente ou subestimando o poder da representação do professorado. Os autores concordam que, ao se propor mudanças no processo escolar, tais alterações necessitam ser

incorporadas concomitantemente à parte pedagógica. Portanto, é preciso considerar que o professor dificilmente incorporará à sua prática um projeto de mudança que ele não reconhece como eficaz.

Assim, ao propor um rompimento com o modelo de escola seriada a partir de uma nova organização proposta pelos ciclos e suas particularidades, tais mudanças se chocariam, inevitavelmente, com o muro das representações e crenças dos professores. Outrossim, qualquer alteração que ocorra no contexto escolar defronta-se com crenças, práticas e hábitos dos professores, uma vez que esses profissionais são incumbidos de colocar em prática essas propostas em sala de aula (Naiff; Naiff, 2013; Crahay *et al.*, 2016; Brito Júnior, 2018; Machado; Vasconcelos, 2020).

Naiff e Naiff (2013) realizaram pesquisa com 168 professores da rede municipal de ensino de Niterói e do Rio de Janeiro, com a intenção de comparar as representações com relação aos ciclos de aprendizagem. A escolha de ambos os municípios justificou-se pela transição do ensino seriado para os ciclos. A pesquisa apontou elementos críticos à temática, considerados pelos professores como ineficazes. O município do Rio de Janeiro, por exemplo, apresentou uma representação negativa maior que a de Niterói.

Com base nos resultados, constatou-se que as representações sociais produzidas pelos professores dos dois grupos são contrárias à organização do ensino em ciclos. Em vista disso, a autora ressalta a importância de conhecer as representações sociais dos professores a respeito das políticas de organização do ensino em ciclos e dos fenômenos que ocorrem na esfera da educação, mesmo que tais políticas estejam nutridas de boas intenções, já que o professor é a peça-chave para se estabelecer um modelo de escolaridade em ciclos funcional.

Nesse Viés, Fernandes (2014), a fim de conhecer como os conceitos de ciclos e progressão continuada são expostos nos documentos oficiais e o entendimento desse grupo de professores, aplicou um questionário para 37 professoras atuantes no ciclo I de 10 escolas situadas no município de Campinas-SP. O destaque da pesquisa, cumpre observar, está na relação das professoras com a linguagem oficial, destacando o entendimento que possuem sobre os ciclos e a progressão continuada. Por meio das concepções apresentadas pelos professores, considerou-se a possibilidade de conhecer suas experiências formativas.

Os dados indicam que os docentes compreendem o conceito de ciclos e progressão continuada como sinônimos. Destacou-se também que há uma relação entre conhecimento e um posicionamento mais crítico frente à organização do ensino em ciclos com progressão continuada.

Nessa perspectiva, as pesquisas apontam para a necessidade de se entender em que medida as crenças dos professores¹⁰ podem interferir no processo de implementação de uma política pública, posto que esses profissionais são responsáveis por colocar em prática as possíveis mudanças de modo real em sala de aula (Crahay *et al.*, 2016; Barros, 2021). Entretanto, pela dificuldade dos educadores compreenderem a proposta, passam a praticá-la meramente como executores, adaptando-as às suas práticas dentro da escola. Sendo assim, as pesquisas evidenciam que os conhecimentos e as crenças dos professores configuradas pelas suas experiências pessoais e profissionais serão utilizadas como critérios para interpretar e filtrar o seu plano de ensino (Brito Júnior, 2018; Ribeiro *et al.*, 2018, Machado; Vasconcelos, 2020; Barros, 2021).

Vidal (2015) realizou um estudo com o objetivo de investigar a compreensão dos professores a respeito da reprovação escolar numa escola organizada em ciclos, no município de Niterói. A pesquisadora ouviu a opinião dos docentes que praticam ou que são impedidos de praticar a reprovação na escola, mesmo ao final do ciclo, quando há possibilidade de retenção do aluno que não adquiriu conceitos elementares propostos para o ano de escolaridade. A pesquisa mostrou que a prática da reprovação ainda divide opiniões. Alguns professores percebem a reprovação como solução para a falta de aprendizagem, de dar uma chance para o aluno amadurecer e assimilar os conceitos trabalhados. Contudo, há docentes que reconhecem a reprovação “como um fracasso não só do aluno, mas do professor também” (Vidal, 2015, p. 23).

Sobre o fenômeno da reprovação no contexto dos ciclos e da progressão continuada, as pesquisas evidenciam que uma parcela significativa dos professores considera necessária a reprovação escolar, aliás, uma crença compartilhada também por grande parte da sociedade. Outro entendimento que é sustentado pela sociedade é a reprovação como solução para os alunos que apresentam problemas de aprendizagem.

Sendo assim, a seriação funciona como modelo híbrido junto com o regime de progressão continuada e ciclos, caracterizando o que Buoro (2013, p. 140) denomina de “celeuma da promoção automática, uma ação irrefletida que causa danos para a educação”. Nessa conjuntura, os autores reiteram que, embora muitos municípios tenham adotado o sistema

¹⁰ As crenças podem ser consideradas como uma característica psicológica do indivíduo, estando enraizadas no substrato cultural. Isso permite, segundo nossa perspectiva, aproximar esse conceito do de representação e, mais fundamentalmente, considerar as crenças e representações como construções ao mesmo tempo cognitivas e sociais. Em outras palavras, as crenças, ou ainda, as representações dos professores, têm uma natureza dupla, indissociavelmente individual e social. Isso não significa que todos os professores compartilham crenças idênticas, nem que eles agem de maneira comum de acordo com um corpus indiscriminado de crenças (Ribeiro *et al.*, 2018, p. 319).

de ciclos, os dados revelam práticas de ensino com tendências à seriação, distanciando-se da proposta de escola que garanta a aprendizagem dos alunos e a democratização da educação (Tortella; Buoro, 2015; Buoro, 2013; Real *et al.*, 2019; Barros, 2021).

Do mesmo modo, Ribeiro *et al.* (2018) também analisou crenças de professores da educação básica sobre reprovação escolar. Nesse contexto, ao relacionar crenças com os conhecimentos dos docentes e a política da progressão continuada, também chamada “política da não repetência”, a pesquisa aponta que, de modo geral, quanto mais o professor conhece pesquisas através dos estudos de mestrado e doutorado, mais eles são desfavoráveis à reprovação. Tais afirmações provocam reflexões a respeito dos conhecimentos modelados pela formação docente e sua influência sobre suas ações e tomadas de decisão a respeito da aprovação/reprovação dos alunos.

Outro debate presente no cenário da educação, e principalmente no que se refere à promoção continuada, é a racionalização de recursos econômicos. Sobre essa questão, existe um consenso entre os pesquisadores de que para o Estado, a retenção gera custos altíssimos, causando aos cofres públicos prejuízos financeiros. Nesse sentido, um aluno retido gera um desperdício financeiro desnecessário à educação (Bizelli; Cunha; Pereira, 2013; Fernandes, 2015; Barbosa, 2020; Souza; Ribeiro, 2021; Brito Júnior, 2022). Sendo assim, as discussões sobre a progressão continuada giram em defesa do direito à educação e à permanência do aluno na escola. Por outro lado, temos aqueles que julgam que a política educacional “serve apenas para redução de gastos públicos”, sem o compromisso com a qualidade do ensino e o acesso ao conhecimento, de fato.

Dessa forma, os estudos evidenciam que a simples mudança de modelos não é suficiente para transformações no processo de ensino-aprendizagem. É necessário reconhecer as propostas sérias que buscam a melhoria da qualidade de ensino e outras que, usando a denominação dos ciclos e da progressão continuada, escamoteiam o sistema, apenas restringindo as reprovações para alcançar boas médias nos indicadores de desempenho (Toller, 2018).

Nesse contexto, persiste a desigualdade de aprendizagem atestada pelos indicadores das avaliações externas, mostrando que ainda estamos distantes de alcançar uma escola democratizada. De maneira mais concreta, tanto no modelo seriado como na organização em ciclos, a criança continua deixando a fase de alfabetização sem ter aprendido a ler. No entanto, os resultados do Ideb no Ensino Fundamental vêm apresentando melhora a cada ano nas redes públicas. Isso indica um dilema que provoca reflexão, sobre quais fatores mais contribuíram para esse avanço, se o fluxo ou o desempenho dos alunos, principalmente levando-se em conta

que São Paulo tem revelado elevadas taxas de aprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental em comparação com o restante do país (Negri; Torres; De Castro, 2014).

5 A PESQUISA

O panorama fornecido pela revisão bibliográfica revela a necessidade de mais pesquisas sobre o ensino em ciclos, sobre as práticas e sobre os dilemas da progressão continuada.

Um aspecto importante dessa temática que requer mais estudos e pesquisas refere-se à importância de se levar em conta os enfoques dados pelos que atuam diariamente com os dilemas da realização prática dessa política educacional no sistema de ensino – professores e gestores. Nesse contexto, emergem as seguintes questões para a pesquisa:

- O que dizem os professores e diretores sobre o ensino em ciclos realmente praticado nas escolas?
- Em que consiste os enfoques dados pelos professores ao ensino realizado e à aprendizagem dos alunos?
- Como ocorre a continuidade do processo de alfabetização, leitura e escrita no ciclo de alfabetização?
- O que dizem os professores e gestores sobre a afirmação: “Se a reprovação não é remédio e não raro age como veneno, e supondo-se que a doença seja o baixo desempenho, qual seria o remédio”? (Gomes, 2005, p. 30; Alavarse, 2009, p. 42).

Essas questões dão origem à pesquisa que compõe esta dissertação, cujo objetivo geral é:

- Descrever os efeitos do ensino em ciclos e da progressão continuada no processo de aprendizagem e sua incidência sobre a alfabetização nas séries iniciais, levando-se em consideração a perspectiva dos professores e diretores de escola do Ensino Fundamental da rede municipal de Limeira.

Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar o que dizem os professores e diretores de escola sobre o trabalho pedagógico na vigência do currículo estruturado em ciclos;
- Identificar os enfoques dados pelos professores e diretores de escola sobre as práticas pedagógicas e ações para a alfabetização no ensino em ciclos;

- Identificar os efeitos do ensino em ciclos e o modo como está estabelecido na escola com vista a democratização do acesso da leitura e escrita e a superação do fracasso escolar;
- Identificar a abordagem dada à continuidade do ensino entre os anos letivos que compõem o ciclo de alfabetização segundo professores e diretores que atuam nesse ciclo.

A seguir, serão apresentados os caminhos percorridos para construir essa pesquisa.

5.1 Procedimentos Metodológicos: equipamentos, materiais, instrumentos de coleta e tratamento dos dados

A metodologia pretendida tem seu lastro, naturalmente, dos conceitos problemas colocados¹¹, que, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2007), são muito mais que técnicas, pois abarca os conceitos teóricos da abordagem, vinculando teoria à realidade empírica, “essa mesma realidade que é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2007, p. 14-15) e as concepções sobre os fatos que possuem sua multidimensionalidade e, portanto, exige métodos e técnicas condizentes com essa multidimensionalidade dos sujeitos e processos. Por isso, as escolhas estão dentro do campo da pesquisa qualitativa¹², por partir de interpretações sobre a perspectiva dos professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Limeira em relação aos efeitos da escolaridade em ciclos e da promoção continuada no processo de aprendizagem e sua incidência sobre a alfabetização nas séries iniciais.

Como *lócus* de investigação, foram selecionadas 4 escolas públicas do município de Limeira. Tais instituições foram definidas conforme sua classificação no Ideb 2019, das quais duas obtiveram as maiores médias da rede municipal de Limeira e duas foram classificadas com as médias mais baixas no mesmo ano.

¹¹ “Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2007, p.15).

¹² A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais (Bardin, 2016, p. 115).

5.2 Caracterização do município e das escolas pesquisadas

Com currículo próprio, a Secretaria Municipal de Educação de Limeira possui 95 unidades escolares que atendem crianças na Educação Infantil com as creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no EJA (Educação de Jovens e Adultos), perfazendo 22.399 alunos (Limeira (Município), 2023).

A concepção adotada pelo Sistema Municipal de Ensino de Limeira é pautada em parâmetros educacionais de qualidade, voltados a conteúdos que desenvolvam o senso crítico dos estudantes. O modelo educacional disposto no Currículo da Rede Municipal de Ensino aponta para um trabalho educativo, cujo propósito é o desenvolvimento humano em sua máxima potencialidade e a socialização dos conhecimentos científicos, como conteúdos escolares (Limeira (Município), 2019). O currículo ainda dispõe que o trabalho educacional deve realizar-se numa perspectiva crítica que supera a visão espontaneísta de ensino e aprendizagem, sobrepujando a concepção de educação guiada pelo empírico, uma vez que o currículo tem como parâmetro para a educação a formação do indivíduo como ser humano humanizado.

Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Limeira tem como fundamento os estudos da psicologia histórico-cultural, mais precisamente a partir das contribuições de Vigotski e Leontiev, cujo estudo baseia-se no desenvolvimento humano sob o prisma da máxima potencialidade (Limeira (Município), 2019, p. 13).

Para tanto, o Currículo da Rede Municipal de Ensino pressupõe que o trabalho educativo se realize mediante planejamento, avaliação e intervenções, com isso, o enfoque pedagógico e a ação do professor apoiam-se na intencionalidade. O documento reitera que, dessa forma, “o olhar pedagógico não é limitador, mas é prospectivo, sobretudo quando se considera as ações que o estudante não consegue realizar sozinho, mas que é capaz de realizar com o outro mais experiente. Assim, o ensino não é pautado no mínimo que se deve alcançar, mas no máximo que é possível” (Limeira (Município), 2019, p. 6-7).

Nessa conjuntura, o currículo estabelece expectativas de aprendizagens para o término do ano de escolaridade, com a finalidade de nortear o trabalho do professor sobre o que se espera que o estudante desenvolva dentro de cada período em cada eixo de trabalho, ressaltando que, caso haja a possibilidade de superar tais expectativas, é dever do professor propiciar condições para que os alunos avancem (Limeira (Município), 2019, p. 11).

Quanto aos profissionais do magistério, a rede mantém um total de 1.307 professores efetivos. Todas as unidades escolares possuem coordenadores, diretores e vice-diretores em seu quadro técnico, administrativo e pedagógico.

O Ensino Fundamental é ofertado no município de Limeira pelas redes municipal e estadual. O município oferta apenas o Ensino Fundamental anos iniciais e a rede estadual oferta dos anos iniciais e finais. A partir da Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº. 04/2009 (Conselho Municipal de Educação (Limeira), 2009), o Ensino Fundamental passou a ser organizado em dois ciclos, o 1º, com duração de 3 (três) anos, destina-se ao domínio da escrita e leitura, garantindo-se a construção das competências e o 2º ciclo, com a duração de 2 (dois) anos, destina-se ao aprimoramento das mesmas competências, respeitando o desenvolvimento próprio de cada criança desta faixa etária de atendimento.

A Deliberação CME nº. 04/2009, reitera que os ciclos de aprendizagem deverão favorecer “[...] a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização, buscando-se, permanentemente, o inter-relacionamento entre as áreas do conhecimento e os seus conteúdos. O trabalho desenvolvido deverá articular os aspectos da vida cidadã com as áreas de conhecimento, visando a formação integral do aluno” (Conselho Municipal de Educação (Limeira), 2009, p. 6).

A mesma deliberação estabelece normas para a adoção do regime de progressão continuada e indica que a proposta ocorra sem prejuízo da avaliação permanente do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo o documento, “entende-se por progressão continuada o regime de trabalho que possibilite ao aluno avanços consoantes ao seu nível de desenvolvimento, sem o mecanismo de retenção no processo intraciclo, atentando-se cotidianamente para as singularidades de cada discente” (Conselho Municipal de Educação (Limeira), 2009, p. 8).

De acordo com o documento, no novo modelo de ensino, as escolas deverão avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes continuamente, ofertando recuperação contínua desde o primeiro dia de aula, no 1º. Ano do Ciclo I, aos que necessitarem e também oferecer recuperação contínua e recuperação paralela a partir do 1º. Bimestre do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Conselho Municipal de Educação (Limeira), 2009, p. 9). Tais procedimentos estão estabelecidos como instrumentos essenciais para a progressão dos alunos no regime de progressão continuada.

A Lei Ordinária nº 5.545, de 2 de setembro de 2015 (Limeira (Município), 2015, p. 4-27), que está em vigência, dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e estabelece diretrizes, objetivos e metas para o sistema de ensino Municipal com duração de dez anos. Dentre as metas estabelecidas no documento, cabe destacar a melhoria da qualidade da educação e a Meta 5, que diz respeito à Alfabetização dos Estudantes no Ensino Fundamental, cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do segundo ano do Ensino Fundamental,

bem como ampliar e aprimorar tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização, fluxo escolar e aprendizagem dos estudantes, capacitando profissionais para este fim. O documento apresenta dados da educação na rede municipal. Considerando as taxas de aprovação e reprovação dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2014, os dados revelam que a maior taxa de reprovação ocorre no terceiro ano de escolaridade.

A rede pública municipal obteve em 2013 a média de 5,7 no Ideb, quando sua meta era de 5,8. O fluxo atingiu o percentual de 0,97. Na rede estadual, os anos iniciais atingiram, no Ideb, 6,2, mas a meta esperada era de 6,3 e o fluxo foi de 0,98. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a rede estadual não atingiu a meta do Ideb, que era de 7,0, obtendo apenas 4,7, com fluxo em 0,93. Os dados de aprovação, apontados ano a ano a cada edição da Prova Brasil, demonstram defasagem idade-série, isto é, a população estudantil não acompanhou o ciclo em que se encontrava. Esse atraso afetou o fluxo das redes de ensino em Limeira, resultando na obtenção de média menor no Ideb (Limeira (Município), 2015, p. 8).

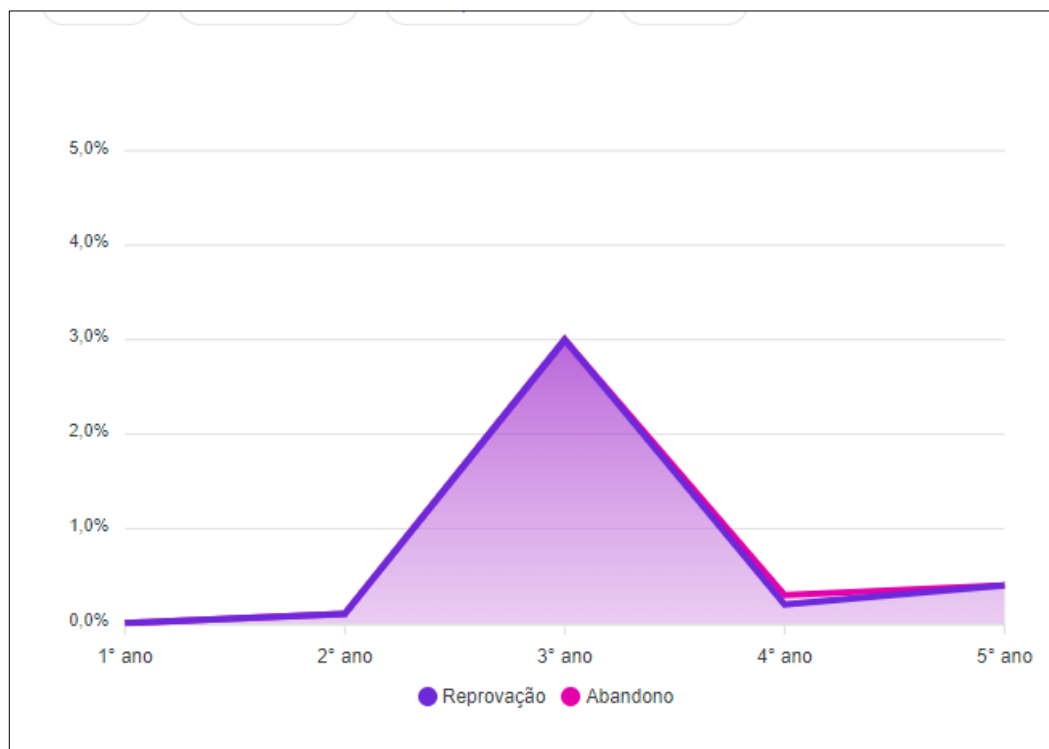
Os dados das últimas avaliações dos anos iniciais do Ensino Fundamental publicadas no plano municipal de Educação no ano letivo de 2015 mostram a necessidade de ações e estratégias para que o estudante não ultrapasse o ciclo de alfabetização sem o pleno domínio do sistema de escrita. Os resultados de 2015 indicam, ainda, que na rede municipal, 15% de alunos chegaram ao quinto ano sem se alfabetizar.

Em 2019¹³, a Rede Municipal de Educação alcançou o Ideb¹⁴ de 7,3 quando sua meta projetada era de 6,5. O fluxo¹⁵ atingiu o percentual de 0,99, o que indica que a cada 100 alunos, um não foi aprovado. Os dados indicam que a maior taxa de reprovação segue ocorrendo no terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme aponta o Gráfico 1.

¹³ O ano de 2019 foi selecionado para a pesquisa em virtude de ser anterior à pandemia de Covid, ocorrida a partir de 2020. Sendo que até o ano de 2022 os alunos da rede não poderiam ser reprovados, conforme normas da Resolução - CME SME 01/2021 - Artigo 14: Sob a perspectiva do *continuum* pedagógico, em que o ano de 2022 configura-se como extensão para desenvolvimento de ações pedagógicas referentes ao período de suspensão das aulas presenciais, excepcionalmente, os estudantes serão promovidos para o ano de escolaridade subsequente, mesmo com lacunas no desenvolvimento educacional e frequência insuficiente.

¹⁴ O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB - para as unidades da federação e para o país - e a Prova Brasil - para os Municípios. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 21 fev. 2024.

¹⁵ Indicador de Fluxo, quanto maior o valor, maior a aprovação.

Gráfico 1 – Indicador de Reprovação – 2019

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3526902-limeira/taxas-rendimento>. Acesso em: 21 fev. 2024.

As informações do gráfico revelam que o maior número de reprovações ocorreu ao final do 3º ano, período em que se encerra o ciclo da alfabetização, visto que ao final desse ciclo existe a possibilidade de retenção, conforme exposto na Deliberação do Conselho Municipal de Educação CME nº. 04/2009, que dispõe, no artigo 5º: “o aluno poderá ficar, excepcionalmente, retido uma vez ao final do 1º e/ou do 2º ciclo, esgotadas todas as possibilidades de recuperação ao longo de cada ciclo” (Conselho Municipal de Educação (Limeira), 2009, p. 8).

Tabela 1 – Ideb¹⁶ das escolas selecionadas para a pesquisa – 2019

Escola	Ideb	Fluxo	Reprovação	Nº de Alunos Total/EF	Localização da Escola
Escola A1	8,1	100	1/0,3%	460/295	Urbana/Centro
Escola A2	8,0	0,99	2/0,5%	563/404	Urbana/Centro
Escola A3	6,3	98,3	1/04%	392/277	Urbana/Periferia
Escola A4	6,3	0,96	4/2,4%	191/145	Rural

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3526902-limeira/ideb>. Acesso em: 21 fev. 2024.

As informações da tabela demonstram que as duas escolas de melhor Ideb estão localizadas em bairros centrais. Outro aspecto importante é que essas escolas possuem maior quantidade de alunos matriculados. Sobre essa questão, os estudos de Alves e Frio (2022), ao relacionar dados de municípios brasileiros dos anos de 2011, 2013, 2015 e 2017 com as variáveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), apontam que melhores resultados nos anos iniciais podem estar correlacionados com o maior número de alunos matriculados por turma. Outro dado apontado pelos pesquisadores, tido por significativo, é que o percentual de escolas na zona rural diminui a pontuação nos indicadores nos anos iniciais, e que municípios com maior renda *per capita* alcançam maiores resultados no Ideb. O estudo ainda demonstra que fatores relativos à escolaridade da mãe e alunos que recebem ajuda nas tarefas de casa e/ou recebem estímulo da família apresentaram melhor desempenho.

5.3 Participantes

Participaram da pesquisa os professores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental das quatro escolas, sendo dois professores por respectivo ano de escolaridade, além dos diretores de escola, totalizando 24 participantes. Vale destacar que a escola A4 possui apenas um professor por ano de escolaridade, sendo assim não foi possível contar com o número de participantes eleitos no projeto inicial. A escolha por entrevistar professoras/professores das séries iniciais se deve ao fato de que este período é caracterizado pela continuidade no processo

¹⁶ O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) dividido por dois, e multiplicado pela taxa de aprovação (fluxo escolar). Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3526902-limeira/ideb>

de alfabetização, pois é no 3º ano que o aluno conclui o final do ciclo, fase determinante para a decisão de promoção ou retenção de estudantes¹⁷.

Por meio do preenchimento de um formulário, realizou-se um levantamento do perfil dos professores e gestores, objetivando conhecer informações sobre a carreira e a qualificação profissional do público participante.

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Professor	Escola	Idade/ sexo	Graduação	Pós- graduação	Tempo exp. Ens. Fund.	Nas séries iniciais	Ano escolar atual
P1	A2	43/F	Pedagogia	-	3 anos	3 anos	1º ano
P2	A2	56/F	Pedagogia	Psicopedagogia	22 anos	22 anos	1º ano
P3	A3	49/F	Pedagogia	-	24 anos	20 anos	1º ano
P4	A3	45/F	Pedagogia/em curso	-	26 anos	15 anos	1º ano
P5	A1	52/F	Pedagogia	Gestão escolar	24 anos	20 anos	1º ano
P6	A1	28/F	Pedagogia	-	2 anos	1 ano	1º ano
P7	A1	40/F	Pedagogia	Alf. Letramento Psicopedagogia	6 anos	5 anos	2º ano
P8	A2	44/F	Normal Superior	Educ. Especial	14 anos	14 anos	2º ano
P9	A1	66/F	Pedagogia	Psicopedagogia	23 anos	17	2º ano
P10	A3	50/F	Letras	Gestão escolar	20 anos	20 anos	2º ano
P11	A2	47/F	Pedagogia	Psicopedagogia	24 anos	24 anos	2º ano
P12	A3	42/F	Letras	Psicopedagogia Ed. Especial Neuropsicologia infantil	20 anos	10 anos	2º ano
P13	A1	44/F	Pedagogia/ Matemática	Educ. especial	10 anos	2 anos	3º ano
P14	A1	52/F	Pedagogia	Ling. Port	30 anos	24 anos	3º ano
P15	A3	50/F	Filosofia/ Sociologia	História cultural/ Filosofia clínica Mestrado	20 anos	6 anos	3º ano
P16	A3	44/F	Pedagogia	Psicologia cursando	10 anos	5 anos	3º ano

¹⁷ Essa etapa pode ser considerada um marco relevante para a avaliação da eficácia desse modelo de ensino, uma vez que é possível averiguar se o aluno se apropriou das habilidades básicas da alfabetização, conforme preconiza a Resolução SE 53, de 02 de outubro de 2014, verificando também a possibilidade da progressão das aprendizagens nos ciclos seguintes.

P17	A4	48/F	Pedagogia	Ed. Especial cursando	20 anos	10 anos	3º ano
P18	A4	30/M	Pedagogia	Políticas educacionais	6 anos	5 anos	3º ano
P19	A2	35/F	Pedagogia/ Administração	Arte/Adm. Industrial	4 anos	4 anos	3º ano
P20	A4	25/F	Pedagogia	-	1 ano	1 ano	Multisseriada

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Caracterização dos diretores participantes da pesquisa

Diretor(a)	Idade /sexo	Escola	Graduação	Pós-graduação	Tempo no cargo	Nas séries iniciais	Na escola atual
D21	49/F	A2	Pedagogia	Psicopedagogia	4 meses	4 meses	4 meses
D22	50/F	A1	Pedagogia	Psicopedagogia Operatória Mestrado	21 anos	21 anos	10 anos
D23	57/F	A3	Pedagogia	Gestão e planejamento. Ed. Especial	3 anos	3 anos	3 anos
D24	41/M	A4	Pedagogia Ciências sociais Geografia Gestão pública	Metodologia de ensino de Geografia	4 anos	2 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro apresenta a caracterização dos diretores participantes da pesquisa, percebe-se que a média de idade está em torno de 49 anos e apenas um é do sexo masculino. Quanto ao tempo de exercício no cargo, existe uma distância dos participantes D23 e D24 (diretores das escolas de menor Ideb) e a participante D22 (diretora da escola de maior Ideb). A participante D21 (2º lugar no Ideb) havia assumido recentemente a direção da escola, no entanto, anteriormente, atuava na gestão da escola no cargo de coordenadora pedagógica. Vale ressaltar que a diretora D22 é a única participante que possui título de mestrado.

5.4 Instrumentos

Considerando a subjetividade dos docentes e sua reflexão sobre as vivências relacionadas ao objeto de estudo, ou seja, o ensino em ciclos e a progressão continuada, optou-se pelo uso de um roteiro de entrevistas semiestruturadas como principal instrumento para a coleta de dados, composto por 22 questões para os professores e 21 questões para os diretores de escola, tendo em vista os estudos de Bogdan e Biklen (1994)¹⁸. A fim de verificar a adequação do instrumento e o aprimoramento de técnicas necessárias para a realização de entrevistas, realizamos, primeiramente, um teste piloto¹⁹.

5.5 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, sendo posteriormente encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – CONEP) da Universidade. Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética²⁰, a pesquisadora encaminhou um ofício à Secretaria Municipal de Educação de Limeira solicitando a autorização para o acesso às unidades escolares eleitas para a pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos. Subsequente a isso, sem delongas, agendamos uma hora com os diretores das escolas a fim de apresentar a carta de autorização, o projeto de pesquisa e o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A escolha por entrevistar professoras/professores das séries iniciais deve-se ao fato de que este período é caracterizado pela continuidade no processo de alfabetização, sendo no 3º ano que o aluno conclui o final do ciclo, fase determinante para a decisão de promoção ou retenção de estudantes²¹.

Assim, de posse dos nomes dos docentes que aceitaram participar da pesquisa, a escola informou a pesquisadora os dias e horários de HTPI²² de cada professor (todas as escolas elegeram o tempo de HTPI do professor para a realização das entrevistas). Sendo assim, vale

¹⁸ Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134-135).

¹⁹ A entrevista piloto pode auxiliar não só na adequação do roteiro, mas também servir aos entrevistadores com pouca experiência a se familiarizarem com a arte de entrevistar (Manzini, 2003).

²⁰ O Projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP-IB/UNESP-RC, conforme número do parecer: 5.516.663 - CAAE 59530122.9.0000.5465.

²¹ Essa etapa pode ser considerada um marco relevante para a avaliação da eficácia desse modelo de ensino, uma vez que é possível averiguar se o aluno se apropriou das habilidades básicas da alfabetização, conforme preconiza a Resolução SE 53, de 02 de outubro de 2014, verificando também a possibilidade da progressão das aprendizagens nos ciclos seguintes.

²² Horário individual de trabalho do professor na unidade escolar.

destacar que a coleta de dados, mediante entrevistas semiestruturadas, foi combinada com cada participante de maneira individual e sem interferências de terceiros. Todos os participantes deste estudo tiveram conhecimento da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja leitura e assinatura do documento antecedeu a entrevista. Portanto, a gravação do áudio também foi autorizada pelos participantes no mesmo termo. Percebeu-se, em alguns casos, a preocupação do participante em expor e gravar suas falas, diante disso, a pesquisadora retomava a leitura do termo e salientava o trecho que garantia o sigilo das informações. Por meio das gravações, foi possível realizar uma análise aprofundada das percepções expostas pelos docentes e, dessa maneira, selecionar os conteúdos importantes e específicos para a elaboração desta pesquisa.

5.5.1 Entrevista semiestruturada

A escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se pela possibilidade de se realizar outras perguntas no intuito de compreender melhor a informação que está sendo apresentada ou para questionar sobre informações que poderiam surgir no momento da entrevista, dada a compreensão da relevância para o estudo (Manzini, 2003). Assim, uma primeira versão do roteiro para a entrevista foi desenvolvida pela pesquisadora, levando-se em conta questões que respondessem aos objetivos da pesquisa. Subsequentemente, a fim de verificar a adequação do instrumento e o aprimoramento de técnicas necessárias para a realização de entrevistas, realizamos primeiramente um teste piloto, para o qual foram convidados professores e diretores que não estão vinculados ao campo de pesquisa direcionado à dissertação, que atendiam ao requisito de atuarem no 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, contudo, poucas alterações foram realizadas, apenas duas perguntas consideradas repetitivas foram suprimidas.

Finalmente, a entrevista foi combinada com cada participante e realizada de maneira individual e sem interferências de terceiros, com duração de aproximadamente uma hora. Vale ressaltar que as entrevistas efetuadas sobre o tema foram obtidas mediante utilização de técnicas idênticas, realizadas por um grupo análogo, no sentido de se obter resultados comparáveis entre si (Bardin, 1977). Todos os participantes deste estudo tiveram conhecimento da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja leitura e assinatura do documento antecedeu a entrevista. As entrevistas foram gravadas e seus produtos conservados na íntegra a fim de garantir a confiabilidade das análises.

5.6 Procedimentos de análise de resultados

As técnicas e procedimentos para a análise dos resultados estão organizadas nas suas variações de possibilidades descritas na obra de Bardin (1977, 2016). Inicialmente, para transcrição dos dados coletados, utilizou-se como ferramenta o Transkriptor²³; posteriormente, foi realizada uma leitura rigorosa do conteúdo transcrito, no intuito de verificar se as expressões manifestas refletiam exatamente as intenções do emissor.

Sobre a transcrição da entrevista, Manzini e Toloi (2013) destacam:

Somente através da transcrição podemos notar se os objetivos da pesquisa realmente foram contemplados. Junto à entrevista o pesquisador tem uma base dos acontecimentos, mas na transcrição se mostra as evidências desses aspectos, sendo de fundamental importância para identificar as opiniões, concepções, percepções, avaliações e descrições sobre fatos internos a pessoa ou externos a ela (Toloi; Manzini, 2013, p. 3306).

Devido ao número elevado de dados, pareceu pertinente a utilização de um software para ordenar o material coletado. De acordo com Bardin (1977), os ordenadores são capazes de efetuar tarefas as mais variadas, desde que o analista lhes prepare instruções não ambíguas. Sendo assim, para esta etapa, considerada pela autora como “longa e fastidiosa”, que consiste no momento de codificação, o uso de programas de computador pode servir como uma ferramenta importante para simplificar as preparações de textos brutos em unidades organizadas.

Ademais, considerando que a análise é complexa e comporta um grande número de variáveis a tratar simultaneamente e um número elevado de categorias e unidades a registrar, considerando ainda que a investigação implica várias análises sucessivas, nesse caso, o computador possibilita a preparação e armazenamento dos dados para usos sucessivos. Assim, “A máquina que obedece à voz e ao toque e o lápis ótico são capazes de dar uma ajuda acrescida” (Bardin, 2016, p. 98).

Ora, diante dessa possibilidade e pensando na eficiência da organização, reorganização dos dados, gestão de tempo e para garantir a fidelidade das análises, buscou-se pela utilização do software de Análise Qualitativa de Dados webQDA (Sousa; Costa; Moreira, 2019). A escolha se justifica pela acessibilidade de comunicação, visto que o software utiliza a língua portuguesa; o segundo ponto importante é que está embasado nos conceitos de Bardin para análise de conteúdo. No que concerne à informatização e o uso do ordenador sobre a prática da análise de conteúdo, a autora destaca:

²³ customer@transkriptor.com - <https://app.transkriptor.com/uploader>. Acesso em: 21 fev. 2024.

[...] a rapidez aumenta; e há um acréscimo de rigor na organização da investigação (uma vez que o ordenador recusa a ambiguidade); torna-se necessário explicar cada fase da investigação, definir com rigor e de maneira unívoca cada variável, avançar postulados e hipóteses, ter em consideração as regras de inferências; o objectivo geral da análise de conteúdo (explicitar e controlar as operações tanto manuais como intelectuais) encontra-se assim ‘reforçado’; a flexibilidade permanece; podem utilizar-se de novo os dados classificados para novas hipóteses; introduzir seguidamente novas instruções no programa; ‘a reprodução e a troca dos documentos (entre investigadores) são facilitadas (banco de materiais e de dados) pela normalização e pelo armazenamento’; a manipulação de dados complexos torna-se possível; a criatividade, a reflexão, têm teoricamente um lugar destacado visto que o analista se encontra desembaraçado de tarefas laboriosas, longas e estéreis (Bardin, 1977, p. 144-145).

Assim, as entrevistas foram inseridas separadamente na página do software e identificadas por participante, de forma a gerar dados individuais. Para o percurso da análise, utilizou-se das fases descritas por Bardin (1977). Inicialmente, ao estabelecer contato com o texto, como primeira atividade, realizou-se uma leitura flutuante, uma pré-análise do conteúdo, “deixando-se invadir por impressões e orientações”, cujo objetivo da primeira fase é organizar as ideias iniciais, a fim de orientar o desenvolvimento dos procedimentos seguintes.

Na continuidade do processo, passou-se à exploração do material, etapa executada a partir da análise das respostas de cada participante às perguntas efetuadas sobre o tema e sobre o problema levantado. Vale ressaltar que essas informações foram obtidas mediante utilização de técnicas idênticas, realizadas em um grupo análogo, a fim de se obter resultados comparáveis entre si. Desse modo, pensando no enfoque de investigação qualitativa, realizou-se uma codificação interpretativa, mediante categorias criadas pela pesquisadora²⁴. Essa fase compreende procedimentos de codificação e categorização a partir de regras formuladas anteriormente. Destaca-se que o estágio foi realizado segundo as instruções do software webQDA, cujas regras de recorte e categorização estão previamente determinadas. Assim, “no caso do tratamento informático, os textos devem ser preparados e codificados segundo as possibilidades de «leitura» do ordenador e segundo as instruções do programa” (Bardin, 2016, p. 101).

De acordo com Bardin (2016), “tratar do material é codificá-lo”, é, justamente, nesse momento que os dados brutos do texto são transformados sistematicamente, permitindo ao analista conhecer e inferir sobre o conteúdo das mensagens. Dessa forma, a análise e

²⁴ O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determina a entrada de um elemento numa categoria. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores quantitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

organização da categorização²⁵ desta pesquisa foram realizadas mediante recortes que emergiram das entrevistas. Tais unidades selecionadas foram classificadas e agregadas em unidades de sentido concernentes, permitindo uma representação do conteúdo com características de comunicação semelhantes, baseada em um tema²⁶.

Portanto, “fazer uma análise temática” consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (Bardin, 2016, p. 105). Ademais, levando-se em conta a particularidade desta pesquisa, a dimensão temática tem relevância, visto que:

o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (Bardin, 2016, p. 106).

A priori, foram eleitas categorias por experimentação, a partir de uma pequena amostra das entrevistas, com a finalidade de validar as instruções e o sistema de organização do software (Bardin, 2016, p. 108). Posterior a isso, e comprovada a eficiência do software, iniciou-se a terceira etapa do processo da análise, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, as etapas seguintes, ou seja, o tratamento dos dados, o processo de categorização²⁷, os quais condensam e põem em destaque as informações fornecidas pela análise, seguiu segundo as possibilidades do software, por agrupamentos efetuados à medida que os elementos comuns se destacam de maneira significativa e útil.

Assim, o webQDA possibilitou a criação de uma estrutura matriz (árvore), a partir do *corpus* de dados disponibilizado antecipadamente nas fontes. Portanto, conforme realiza a leitura, a pesquisadora destaca um fragmento da entrevista, analisa, interpreta e encaminha a um código árvore. Por conseguinte, o sistema encarrega-se de aglutinar as categorias e subcategorias estruturadas com suas particularidades, descrições e sentidos, designados pelo

²⁵ “A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (Bardin, 2016, p. 118).

²⁶ “Análise temática: É transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmicas e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis” (Bardin, 2016, p. 175).

²⁷ “A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (Bardin, 2016, p. 37).

software como referência. Desse modo, o software simplifica a análise, permitindo à pesquisadora fazer e refazer o processo com o intuito de assegurar sua veracidade²⁸.

²⁸ “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2016, p. 101).

6 RESULTADOS

A seguir, serão descritos os resultados da pesquisa, conforme dados obtidos mediante entrevistas realizadas com os professores e diretores de escola. É importante ressaltar que os participantes foram identificados com letras e números, como forma de manter o anonimato e sigilo das informações, sendo utilizado “P” para professores e “D” para diretores. Assim, a primeira parte da entrevista foi estruturada com a intenção de identificar a percepção dos professores e diretores sobre a proposta da escolarização em ciclos e a progressão continuada no Ensino Fundamental, na rede Municipal de Limeira.

Ademais, cada resposta do participante considerada pertinente ao tema proposto foi selecionada e direcionada a um código, isto é, uma categorização que expressa uma mensagem vinculada ao estudo. Seguindo essa lógica, os resultados serão descritos a seguir.

6.1 Manifestações dos professores sobre o ensino em Ciclos e a Progressão Continuada

Inicialmente, procurou-se conhecer os enfoques dados pelos professores aos ciclos e à progressão continuada no município, ou seja, o que eles, efetivamente, manifestavam sobre a legislação e os encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho nas escolas. Sobre essa questão, 15 professores responderam basicamente que o Ensino Fundamental I divide-se em dois ciclos: inicial, que compreende o primeiro, o segundo e terceiro ano, e o segundo ciclo, que abrange o quarto e o quinto anos. De acordo com essa organização, a retenção do aluno poderá ocorrer ao final de cada ciclo.

Os dados obtidos apontam que a maioria dos entrevistados focalizam os ciclos como um agrupamento de anos escolares com um tempo de duração, com a possibilidade de reprovar ao final cada ciclo. As respostas apresentadas a seguir exemplificam essa abordagem²⁹.

A progressão continuada a criança entra [...], quando chega lá no terceiro ano, se ela tem alguma dificuldade, ela é reprovada. E, depois, a mesma coisa acontece no quinto ano. Da rede aqui. De Limeira. Só tem a possibilidade da reprova no terceiro e no quinto. É assim que a nossa rede caminha até o quinto ano (P8, 2º ano, A2, entrevista, 14 set. 2022).

Nós poderíamos reprovar no terceiro e no quinto ano, sim. Então, é assim que funciona (P13, 3º ano, A1, entrevista, 10 nov. 2022).

Aqui na rede de Limeira, nós trabalhamos com Ensino Fundamental, que está dividido em dois ciclos, o primeiro ciclo do primeiro ao terceiro ano, o segundo ciclo

²⁹ Destaca-se que, para evitar repetições, as datas das entrevistas e as escolas onde os docentes lecionam foram informadas somente na primeira ocorrência dos depoimentos de cada entrevistado.

compreende o quarto e quinto ano. Em relação à progressão continuada, dentro dessa organização que eu acabei de falar, a questão da reprovação e da retenção de alunos ocorre ao final do primeiro ciclo, no terceiro ano e ao final do segundo ciclo no quinto ano. Dentro desse processo, o aluno pode ser retido, reprovado uma vez (P18, 3º ano, A4, entrevista, 15 dez. 2022).

Como eu não tive muita experiência nessa fase eu vou acabar falando o que eu sei mais ou menos. Que é a questão dos ciclos, do primeiro ao terceiro ano e do quarto e quinto, que cada fase vai ter o seu ciclo e quando ele chega no final do ciclo, os alunos são avaliados para ver se será necessário reter nessa série ou não (P20, turma multisseriada, A4, 15 dez. 2022).

A primeira fase, ela vai ter esse período, do primeiro ano ao terceiro, para ser alfabetizada, para ficar alfabética, né? **Para ser alfabetizada e consolidar esse aprendizado.** E depois, no segundo, para aprofundamento do aprendizado (P10, 2º ano, A3, entrevista, 9 nov. 2022, grifo nosso³⁰).

Nas manifestações acima, alguns aspectos chamam nossa atenção, a saber: o destaque dado às restrições das possibilidades de reprovação na rede escolar e os momentos em que isso pode ocorrer.

Percebe-se que, diferentemente da maioria dos participantes, que relacionam os ciclos aos aspectos de aprovação/reprovação, a professora P10 menciona que o período tem como proposta a consolidação e o aprofundamento do aprendizado, aproximando-se, assim, da concepção de ciclos que visa proporcionar maior flexibilidade ao ensino, possibilitando mais tempo para a alfabetização e ao processo de ensino aprendizagem do educando (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1991).

O exame dos resultados obtidos, mediante entrevistas, revela diversidade dos enfoques dados ao ensino em Ciclos e à Progressão continuada pelos participantes da pesquisa e a ocorrência de tendências que são identificadas como manifestações negativas ou positivas com restrições, como veremos a seguir:

6.1.1 Manifestações negativas

É interessante observar que um número significativo de participantes manifestou insatisfação quanto ao ensino em ciclos e à progressão continuada – 40 referências negativas apresentadas por 14 dos 20 professores. Destacamos a seguir algumas respostas:

Ah, no meu dia a dia eu tenho percebido que isso não está sendo positivo. Porque na teoria é muito legal, mas e na prática? Essas crianças estão realmente aprendendo? Será que não seria boa uma nova possibilidade dessa criança ter mais um ano para aprender melhor? (P16, 3º ano, A3, entrevista, 22 nov. 2022).

³⁰ Os grifos em negrito referem-se a passagens que merecem destaque.

Eu não gosto dos ciclos. A gente trabalha porque trabalhamos na rede, a gente aceita. Trabalha porque vem da Secretaria da Educação (P3, 1º ano, A3, entrevista, 9 nov. 2022).

Aí eles mesmos falam, ‘ah, não adianta estudar, né?’ Ficar assim desinteressado. Não repete mesmo, vai todo mundo para a mesma sala o ano que vem. Então, a gente ouve da própria criança. Porque se tem uma coisa que criança é, é crítica. Ela olha pra gente, ela entende o que está acontecendo e ela fala. Aí ele vai pra mesma sala que eu e eu me esforço tanto. Então há um desestímulo também de quem está aprendendo (P3, 1º ano, entrevista).

[...] a progressão faz com que a criança fique com aquela lacuna. Ela não consegue recuperar na segunda ou não recupera no terceiro. Aí ela reprova. Só que às vezes a lacuna é lá do primeiro ano. Ela não vai conseguir no terceiro ano. Então, se fosse feito ano a ano eu não acho que é constrangimento nenhum para o aluno ser retido naquele ano. Porque ele vai ter sua defasagem sanada naquele ano. Porque daí, depois de três anos, uma criança já cresceu, já amadureceu mais, já aprendeu outras coisas e ela fica com aquele déficit e que ela carrega, às vezes, até para o quinto ano e chega ao quinto ano ela é reprovada pela mesma defasagem. Então, eu acho que é uma coisa que precisa ser bem pensada (P3, 1º ano, entrevista).

Eu acho muito importante a gente tratar esse tipo de coisa, porque eu acho que tem as suas vantagens e suas desvantagens. O que eu entendo aqui no município? Eu vejo assim, como que a cada ano que passa as crianças, embora tenham essa progressão continuada, elas estão ficando aquém daquilo que é esperado para a sala, para o conhecimento que as crianças têm naquele período. Eu acho que a criança tem mais desvantagens (P16, 3º ano, entrevista).

[...] eu tenho uma crítica em relação à progressão continuada, porque eu acredito que essa aprovação automática dentro do ciclo **ela traz mais malefícios para o aluno do que benefícios**. Porque o aluno apresentou uma defasagem, muitas vezes severa no primeiro ano, a partir do momento que ele é aprovado para o segundo ano, ele vai ter um processo de acúmulo de dificuldades. Aí nós temos o respaldo da recuperação contínua e da recuperação paralela, mas eu acredito que **seria melhor para o estudante que as dificuldades dele fossem sanadas dentro do âmbito escolar que ele apresentou a dificuldade**. Compreendo que podem ter ali impactos psicológicos, sociais, mas é olhando experiências e relatos que eu tive esse ano, quando nós recebemos intercambistas, aqui na nossa unidade escolar, da Argentina, da Colômbia, do Uruguai, do Chile e eles relatam com espanto essa questão da progressão continuada, da aprovação automática dentro dos ciclos (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

O município segue o estado. Então, ele segue essa deliberação estadual. Coisa que os municípios vizinhos também seguem, eu acredito que essa progressão, no fundo, ela acaba desestimulando, muitas vezes, até as famílias, porque eles sabem que com dificuldade ou não o aluno vai caminhar dentro do ciclo, então uma crítica não só ao município, mas no âmbito estadual e até nacional (P18, 3º ano, entrevista).

A leitura dessas manifestações evidencia a utilização da adoção de diferentes perspectivas para explicitar os enfoques negativos-defasagem entre proposta teórica e sua prática; consequências negativas para a motivação dos alunos, “para os que aprendem e para os que não aprendem”; as limitações do tempo, além do momento em que há a possibilidade de retenção.

Perante o exposto, observa-se, nas falas dos professores, uma preocupação comum com o fato de os alunos avançarem para os anos seguintes com defasagem de conhecimentos básicos.

Algumas manifestações revelam certa insatisfação pela não reprovação ou pela possibilidade de a reprovação acontecer apenas ao final do ciclo.

Alguns professores utilizam o termo “empurrar com a barriga”, referindo-se aos alunos que progridem para o ano subsequente sem os conhecimentos mínimos e necessários, conforme salientamos nas respostas a seguir:

Eu acho que dificulta muito o trabalho da professora, porque querendo ou não a criança acaba indo sem o requisito mínimo para aquela série. Então, eu, a meu ver, é empurrado, eu diria, **‘empurrada com a barriga’**, essa expressão. Então, tanto fez e isso acaba virando um ciclo vicioso que passa do primeiro, para o segundo e aí o pai ou a mãe só vai acordar quando chega no terceiro ano. Aí viu que o trabalho que a criança desenvolveu não foi suficiente. E esse tempo, é o que eu falei. É de caso a caso. **Tem criança que só precisa desse tempinho, só um estalinho a mais** (P7, 2º ano, A1, entrevista, 20 out. 2022, grifo nosso).

Justamente isso daqui que é o que complica? Começa a levar **muito empurrando com a barriga** (P2, 1º ano, A2, entrevista, 26 set. 2022, grifo nosso).

Porque o aluno vai sendo empurrado. Uma criança, para ser reprovada no quinto, no terceiro, ela já tinha dificuldade. Então foi uma coisa **de empurrar essa criança**. É você estar assinando um atestado de que **você empurrou essa criança até o quinto** (P4, 1º ano, A3, entrevista, 10 nov. 2022, grifo nosso).

Eu acho que quando a criança apresenta algum déficit, **ela é empurrada** na progressão continuada (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Os argumentos dos participantes P2, P4, P7 e P13 colaboram com Gomes (2005, p.16-17), autor que ressalta que os ciclos deveriam ser uma forma de organização escolar mais vantajosa para o aluno, no entanto, a sua implantação distorcida impede que se alcancem os patamares desejados.

6.1.2 Manifestações positivas com restrições

Nessa categoria, os professores apresentam manifestações relacionadas à questão das vantagens e desvantagens, considerando o modelo do ensino em ciclos positivo ou negativo para o processo de aprendizagem do aluno.

É interessante, né? A progressão. De modo geral, eu acho positivo. Eu gosto dessa ideia. Mas eu acho que ela poderia ser mais flexível, talvez, para casos específicos. **É difícil englobar tudo num sistema, uma regra igual para todo mundo.** Porque nós somos individuais e nós temos a maneira de aprender, a criança tem um tempo diferente, tem um ritmo diferente. Às vezes, reter um ano, **a maturidade dela vai ser maior no ano seguinte.** No ano seguinte, ela vai aprender melhor. Eu acredito que ela é, sim, eficiente. Acredito que o aluno terá vantagens, mas casos específicos, eu acho que pode trazer uma desvantagem (P6, 1º ano, A1, entrevista, 10 nov. 2022, grifo nosso).

Vantagem ou desvantagem no processo de aprendizagem? Da progressão, né? **Eu acho que tem os dois casos, tem aquela criança que ela tem vantagem** se ela ficasse novamente naquela série e aquela criança que você vê que ela não, ela mesma não tem vontade de ir adiante, para ela já é uma desvantagem (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Então, assim, você acha que essa criança vai aprender se a gente reter? Aí segura (P10, 2º ano, entrevista).

Para alguns alunos, entendeu? Porque, por exemplo, se ele tem três anos para se alfabetizar, vamos pensar assim, se ele não conseguiu no primeiro, ele tem mais a chance de continuar no segundo, no terceiro, mas, daí, se ele não conseguir, a gente tem que ver. O porquê que não consegue. **Eu acho que para alguns alunos até contribui esse ciclo, mas para outros não** (P11, 2º ano, A2, entrevista, 21 set. 2022, grifo nosso).

Eu acho que a progressão continuada tem os prós e os contras. Porque você só vai deixar aquela criança na sala de aula, acreditando que ela vai, no outro ano, adquirir as habilidades necessárias e ela não vai conseguir. **Então, acho que aí a gente deveria parar e analisar caso a caso.** Chegam nos sextos anos crianças que não foram alfabetizadas (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A proposta é boa para aqueles que conseguem fazer essa progressão verdadeiramente, tipo uma criança que apresenta as habilidades, mas que em alguma coisa ela teve defasagem. **Com a sua própria maturidade ela vai conseguir acompanhar,** nesse caso sou a favor. Agora, a criança que já vem apresentando desde cedo alguma dificuldade eu acho que deveria parar independentemente de ciclo. Chegou no primeiro ano, chegou no segundo deveria já tomar uma posição aí. É o que eu penso. O ciclo só funciona para aquele que consegue se aprimorar no mínimo para aquele ano (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Positivo, porque ele não tem a pressão da reprova. Então, muitas vezes, ele acaba tendo essa, acho que não é a palavra, a liberdade, essa tranquilidade no processo de aprendizagem, mas negativo porque **o aluno apresentou uma dificuldade no primeiro ano.** A partir do momento que ele é aprovado para o segundo ano ele vai ter um processo de acúmulo de dificuldades. Eu acredito que essa progressão, no fundo, ela acaba desestimulando muitas vezes até as famílias, porque eles sabem que com dificuldade ou não o aluno ele vai caminhar dentro do ciclo (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Percebe-se, nestas manifestações, a consideração dos professores pela individualidade do aluno na perspectiva da diferenciação e do percurso pedagógico, já que os estudantes apresentam resultados diferentes diante do trabalho realizado durante o ano letivo. Se, por um lado, na seriação muitos alunos seriam reprovados por não alcançarem uma média estabelecida, por outro, na progressão continuada todos são promovidos indistintamente. Tais manifestações estão em consonância com a ideia de Freitas (2003), quando afirma que o fato de todos os alunos ficarem guardados na escola, independentemente de terem aprendido ou não, passa pelo sistema despercebidamente, numa condição de “excluído potencial”.

Sobre essa questão, Barbosa (2020) afirma que uma das críticas dos professores à progressão continuada é o fato de os alunos serem aprovados indiscriminadamente, o que,

segundo a autora, acabou gerando nos docentes um “desânimo coletivo por verem negada a sua autoridade pedagógica” (Barbosa, 2020, p. 183).

Assim, observa-se nas falas dos participantes P6 e P11, a preocupação em respeitar o tempo de aprender de cada criança e de avaliar cada caso no momento de tomada de decisão, tanto na progressão, quanto na retenção: “**É difícil englobar tudo num sistema, uma regra igual para todo mundo**” (P6, 1º ano, entrevista, grifo nosso) e “**Eu acho que para alguns alunos até contribui esse ciclo, mas para outros não**” (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

6.1.3 Manifestações positivas

Dentre as categorias que apontam manifestações dos docentes a respeito dos ciclos e da progressão continuada, a “negativa” aparece em 40 referências, manifestando-se nas falas de 15 participantes. Por outro lado, dos dados analisados, apenas 5 participantes relacionam os ciclos a uma situação de vantagem para o aluno, conforme destacamos em algumas respostas:

Olha, nessa visão do ciclo, eu entendo que ele dá esse tempo para aquelas crianças que ainda não conseguiram essa maturidade cognitiva chegarem até o objetivo do ano/série. Então, é bom por essa parte, mas é uma faca de dois gumes. Porque tem os prós e tem os contras. Os prós são isso, é que dá à criança a possibilidade de equidade, de igualdade, porque aqueles que ainda não conseguiram chegar vão ter esse tempo para alcançar seu objetivo, sua maturidade cognitiva (P7, 2º ano, entrevista).

Então você percebe que que a criança consegue, no segundo, ela vai, ela vai conseguir. Então, essa é a vantagem de você ter o ciclo (P12, 2º ano, A3, entrevista, 8 dez. 2022).

Pensando na evasão, sim, foi melhor, porque também quando a gente faz a reprova sem nenhuma base, sem nenhum direcionamento, sem nenhuma contextualização verídica sobre aquele sujeito, sobre aquele estudante, aquela criança, **reprovar por reprovar não adianta nada**. A criança que frequenta a sala de aula com regularidade, ela aproveita, sim. Porque é colocado para ela, de todas as formas, possibilidades de aprendizagem (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu não sou favorável à retenção, à seriação, **então eu vejo com bons olhos a progressão, eu sempre concordei com essa concepção**, com essa escolha. Talvez, na época, a gente poderia pensar em alguma coisa (reprovação) que **não seria no terceiro ano, seria no segundo**, mas eu não sei a parte de legislação, se seria permitido (P14, 3º ano, A1, entrevista, 25 nov. 2022, grifo nosso).

Porque o contrário, a gente sabe que não dá certo. Que é a seriação. Isso da reprovação é, para mim, um erro de todo o sistema, do professor, da escola, da secretaria. Já teve alunos reprovados aqui e a experiência foi péssima, o aluno volta maior, fora de turma, **com a autoestima muito baixa** (P15, 3º ano, A3, entrevista, 22 nov. 2022, grifo nosso).

A participante D23 (diretora de escola) também apresenta em sua fala uma visão positiva do ensino em ciclos: “Eu acho que é uma boa essa proposta, porque dá um tempo maior para a criança. Se você pegar a criança no primeiro ano e reprovar ela ali já começa a matar a

autoestima da criança. Então, tendo esses três anos, eu acho que é uma boa proposta, eu concordo com isso” (D23, entrevista, A3, 8 dez. 2022).

Vale ressaltar que três dos cinco participantes que apontaram pontos positivos em relação ao ensino em ciclos e à progressão continuada lecionam na escola A1, que obteve o melhor índice do Ideb de 2019. Ademais, a diretora da escola concluiu o mestrado na área de políticas públicas, o que demonstra, ao menos em tese, conhecer o debate especializado sobre o tema. A professora P14 já atuou como coordenadora pedagógica e em trabalhos na Secretaria de Educação. A professora P12, por sua vez, possui licenciatura e três pós-graduações, além disso, comentou na entrevista que voltou a estudar. Com respeito à participante P15, destaca-se que a docente está concluindo o curso de mestrado.

Assim, podemos relacionar o fato de essas professoras serem favoráveis aos ciclos e à progressão continuada com os resultados do estudo de Ribeiro *et al.* (2018), cujas considerações são: quanto mais o docente conhece pesquisas, menos ele adere à ideia de que a reprovação deve ocorrer no início da vida escolar. O estudo evidencia ainda uma correlação entre o fato de o professor ter feito pós-graduação *stricto sensu* com as crenças desfavoráveis à reprovação. Entretanto, a autora reitera que poucos professores assumem declaradamente que são favoráveis à reprovação, contudo, quando questionados, costumam apontar a adesão de seus colegas à política da repetência.

6.2 Fatores de decisão relativa à Aprovação/Reprovação

Nesta seção, procurou-se identificar o fator de maior interferência quando o professor, ao final de cada ciclo, propõe a aprovação ou retenção de um aluno. Assim, as respostas a seguir referem-se às perguntas: Há interferência na sua autonomia quando pretende reprovar um aluno? O que mais interfere na sua tomada de decisão: a gestão da escola, a família, as orientações da Secretaria Municipal de Educação, o aluno ou o a média do Ideb? Abaixo apresentamos trechos das repostas dos participantes:

6.2.1 Gestão

Sim. Existe uma pressão da direção. Existe uma pressão bem em cima. E as ordens vêm de lá de cima. Então, a partir do momento que quando chega no professor, é como eu falei, o professor tem que ter muita certeza, muita clareza, muita sensatez e muita prova concreta para reprovar esse aluno. Porque se ele não tiver, se sente acuado (P4, 1º ano, entrevista).

Eu acho que nos casos que eu passei foi a escola, **foi a direção** (P5, 1º ano, A1, entrevista, 10 nov. 2022, grifo nosso).

Mas é complicado, né? A escola não quer que reprove, **eu acho que a direção** é difícil reprovar aluno (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Então, eu tenho a progressão continuada para eu fazer e pronto, não tem como reter a criança. Mas quando eu vejo, **eu diria que a gestão** (P6, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] mas aí fala, sempre dizem assim. ‘Ah, mas essa criança vai aprender mais com as outras crianças, com os mesmos amigos, ela terá oportunidade de crescimento’, aí você diz assim, pronto. **Então interfere a gestão** (P9, 2º ano, A1, entrevista, 16 nov. 2022, grifo nosso).

Tem até o caso da aluna que eu queria até reter. **Mas a direção vai orientar a passar**, porque vai dizer que ela vai aprender lá no terceiro ano (P9, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Quem bate o martelo final **é a diretora da escola** (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Já aconteceu quando eu estava com o terceiro ano, que a gente achava que tinha que reprovar o aluno, eu e a outra professora. **Mas os pais não queriam que reprovasse**, só que a gente via que, né? **E a escola também acabou passando o aluno, entendeu?** Acabou aprovando (P5, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu já presenciei. Eu presenciei e é muito difícil para o professor reter o aluno. É uma burocracia muito grande, é uma responsabilidade, é uma ameaça muito grande. Uma, eu já **presenciei ali diretores falando**, ‘mas você fez tudo o que tinha que ser feito?’ É um terror psicológico (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu vou ser bem sincera, não dá vontade de reter. Eu tenho certeza, quase que absoluta, que tem muito professor que não retém por medo... **Os diretores falam**, talvez o juiz não aceite, talvez aquilo não tenha sido bom o suficiente, talvez o problema seja você (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A hora que vinham às reuniões a gente tinha aquele ‘bum’. Não, aí a gente achava um absurdo, né?... houve essa discussão que a professora ficou muito mal, foi desagradável e **ela acabou não retendo por medo**. Só que ameaçou, nossa, foi horrível (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

As minhas experiências de possível reprova foram duas. Nesse caso, **quem mais influenciou foi a gestão**. A família, muitas vezes, prefere que a criança receba a reprova.

Eu acho que hoje a nossa maior, não vou falar briga, mas o nosso maior dilema é a própria **direção escolar**. Porque as famílias, se você chegar com base, com o objetivo do porquê daquela reprova, a família aceita (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

E muitas vezes o professor, ele faz o relatório, ele conversa com a família, mas **barra na direção**. **E a direção talvez ela seja barrada pelo sistema** (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Depende da direção. Na época, nós tínhamos uma diretora bem articulada, **a vontade dela, de forma subliminar, prevalecia em promover**. Porque me parece que tem outras coisas envolvidas nisso, **nota de avaliação externa**, eu acho (P15, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Nós reunimos o conselho de ciclo, que é formado por pais, professores, gestão e direção. E aí a gente decide em conjunto. Mas é lógico que a opinião de um sempre

prevalece, **quando vem da diretora**, as pessoas acabam acatando (P15, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu já vi isso, não nessa gestão que é nova. Mas **eu já vi isso em outras gestões. Antes do conselho já está decidido** (P15, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A coordenação e direção (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A gestão da escola eu acho que é a que mais pesa na decisão (P17, 3º ano, A4, entrevista, 15 dez. 2022, grifo nosso).

Eu acho que em algumas escolas quem pode interferir nessa questão **é a gestão, por conta do próprio Ideb**. Que nessa questão de reprovar, acaba caindo e prejudicando a nota da escola. Então, dependendo da escola, a gestão e depois, acredito que seja a família (P20, turma multisseriada, entrevista, grifo nosso).

Eu já tive criança que foi promovida porque a família não aceitou a reprova. Eu já tive uma criança que foi promovida **por conta da direção**. Mas geralmente é na retenção. **Para promover, nunca teve problema, não. Mas para reter já tive, sim** (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Nessa última fala, P10 – professora de 2º ano, com 20 anos de experiência profissional, sendo seis deles no cargo de vice-diretora e dois na coordenação - deixa claro que é mais fácil promover que reter um aluno, sendo assim, corre-se o risco de o professor perder o senso de responsabilidade (Vasconcellos, 2004), além de de esconder, sob o pretexto da regularização de fluxo, “uma aprendizagem medíocre” com baixas exigências. Com isso, gera-se uma ilusão de que estando todos na escola, todos estão aprendendo, o que satisfaz o sistema, reduzindo custos da educação e, ao mesmo tempo, agrada os indicadores estatísticos. Quanto aos professores, o seu trabalho, de certo modo, fica mais fácil, uma vez que passa a requerer menos dos alunos e consequentemente não é cobrado pelo baixo desempenho da classe (Gomes, 2005, p. 27).

Com base nas afirmações do autor, e levando-se em conta as falas dos professores, pode-se questionar se a experiência dos ciclos e da progressão continuada tem contribuído para a melhoria do desempenho dos estudantes, ou se, pelo contrário, a bandeira da desseriação pode ter resolvido apenas a correção do fluxo, mantendo os baixos índices de qualidade e aproveitamento discente.

6.2.2 Família

A família também é considerada pelos participantes como importante fator de decisão quanto à promoção ou retenção do aluno, conforme respostas apresentadas a seguir:

Eu acho que é família. Porque vamos dizer assim, quando chega nesse nível, quando chega nesse ponto da reprovação, quer dizer que nesses três anos não foi suficiente.

Talvez seja um pouco mais difícil a família compreender. Ou falar assim, ‘Mas por que que não tomou uma decisão antes?’. **Então, pensando assim, eu acredito que seria mais a família** (P6, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Algumas interferem, sim, nessa decisão... teve um ano que uma família foi bem resistente (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Acontece, às vezes a mãe, mas, no caso, a maioria não interfere (P3, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu já tive criança que foi promovida **porque a família não aceitou** a reprova (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Já houve casos de alunos que **a mãe entrou com um processo e não reteve**. Então, até nisso eu acho que a criança é prejudicada. **Porque o professor tem medo de reter** (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] eu tive uma reunião com uma mãe aqui que falou assim: ‘**minha filha não sabe ler, como ela vai progredir para o quarto ano?**’, esse conflito ocorre na retenção e na promoção também (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

6.2.3 Orientação da Secretaria Municipal de Educação

Embora alguns professores tenham relatado que a pressão para a não reprovação venha dos superiores, apenas quatro participantes apontaram a Secretaria Municipal como fator de influência na tomada de decisão, como demonstram as falas a seguir:

Eu vejo que poucos vão querer comprar essa batalha, que é uma batalha, aí você vai comprar uma batalha com a direção, **com a Secretaria Municipal de Educação**, porque daí eles vão cobrar de você e o que você fez? (P4, 1º ano, entrevista, grifo nosso)

Mas é feita toda uma busca sobre o que a escola fez para ajudar a criança e isso é a legislação (P2, 1º ano, entrevista).

Eu acho que é a rede. Porque o pai, eu acho que você pode ter uma conversa antes, né? Durante o ano inteiro você tem a condição de conversar com o pai. Agora chega lá na rede, ninguém vê seu trabalho. Ah, mas daí a nota, daí não vai vir o dinheiro, não sei o que, era terrível. **Aí ela não vai reter. Não vai, a escola não vai ganhar o dinheiro** (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Se eu fosse colocar uma porcentagem de setenta por cento, **é a rede**, pelas diretrizes que nós recebemos ontem. E aí, num segundo nível, os professores, o grupo de professores que não consegue chegar num consenso nesse momento. Mas acredito que essa discussão dos professores será enterrada com **a resolução³¹ da rede que nós recebemos**, e pelo nosso entendimento, após a leitura, será muito difícil essa reprovação. Já o diretor não iria interferir (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

³¹ A entrevistada refere-se à Resolução Conjunta SME/CME nº 01, de 01 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira para finalização do ano letivo de 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas.

Artigo 14- Sob a perspectiva do *continuum* pedagógico, em que o ano de 2022 configura-se como extensão para desenvolvimento de ações pedagógicas referentes ao período de suspensão das aulas presenciais, excepcionalmente, os estudantes serão promovidos para o ano de escolaridade subsequente, mesmo com lacunas no desenvolvimento educacional e frequência insuficiente.

O docente leciona na escola A4, de menor Ideb, e, segundo ele, o diretor não interfere absolutamente na decisão de reprovar estudantes. No entanto, as participantes P17 e P20, da mesma escola, divergem do colega, ao apontar a gestão como fator de interferência.

6.2.5 Ideb

Não houve referência ao aluno como fator de interferência na decisão quanto à promoção ou retenção. Por outro lado, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³² foi apontado como um fator de grande relevância e de interferência quando se trata da decisão de reter ou promover alunos. As professoras concordam que as escolas valorizam e se preocupam demasiadamente com os resultados divulgados pelo referido índice e que o fato de não haver reprovação mantém a boa colocação e o status da escola. Assim, ao serem questionadas sobre o quanto a escola valoriza a nota do Ideb, e o quanto o índice interfere na aprovação/retenção dos alunos, as respostas foram as seguintes:

A escola dá importância, sim? A escola, eu acredito que dá bastante importância. E eu acredito que seja muito, assim, também, tem muita escola que dá aquela camuflada nesse resultado. Eu acho que não é tão real quanto a gente pensa, pela importância que ele tem aqui na rede (P5, 2º ano, entrevista).

A quantidade de alunos reprovados ou não reprovados influencia o índice, com certeza (P6, 1º ano, entrevista).

Mas não é tão bom girar em torno disso. **Muitas escolas acabam meio que manipulando, sabe?** Para que esse índice fique bom, fique bonito, **porque a escola vai receber mais verba**, escola vai receber mais atenção. E a gente sabe que é por aí. Que o governo, ele se baseia nisso para fazer essa distribuição. Infelizmente é por onde eles se apegam (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Sim. Acredito que sim, acho que interfere. Sim. Então, a gestão é nova. Então, eu não sei aqui, mas uma gestão que a gente teve se preocupava bastante. O Ideb era assim, essa reprova era debatida, era bem pensada, bem analisada para ver se não tinha como tentar fazer com que esse aluno passe para o ano seguinte sem ficar retido naquele ano e ser ter feito um trabalho diferenciado com ele. Antigamente a direção antiga sempre se preocupava muito com esse caso de reprova (P11, 2º ano, entrevista).

Eu acho que eles se preocupavam, essa é a impressão que eu tinha, **que se preocupava muito com a escola e nem tanto assim com a vida do aluno**. Aqui é uma escola bem-vista na cidade, o A2 é uma escola, assim, que todo mundo fala bem, a gestão anterior foi bem assim, ela queria manter isso daí, né? Eu acho, esse patamar, o nível. Tinha que ter resultado (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

E aí o que acontecia, se a professora falava, ‘não, eu quero que retenha’. Não, se essa criança ela não aprendeu, ela veio fraca, ela veio ruim, ela veio abaixo do básico desde o primeiro ano ela não vai ser retida, **porque ela vai comprometer os dados, ela vai**

³² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar (aprovação/reprovação e evasão) e as médias de desempenho nas avaliações.

comprometer os índices da escola, então ela vai ser aprovada e ela também não ia ser retida no quinto ano quando chegasse lá, você manda embora, ela vai passar, entendeu? (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Porque ela vai comprometer os dados, ela vai comprometer os índices da escola, então ela vai ser aprovada e ela também não vai ser segurada no quinto ano quando chegar lá, você manda embora, ela vai passar, entendeu? **Toda escola dá importância ao índice, a rede dá, então, assim, é um peso muito grande.** E eu acho que não são esses medidores que realmente avaliam a escola (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] Então, uma colega já falou assim: ‘ah, vai ter Saresp? Ah, mas a gente dá uma ‘diquinha’’. **Ah, mas tal escola pede pra criança não ir no dia da prova**. Talvez, isso a gente sabe que acontece mesmo. Muitas das boas escolas têm notas altas, porque exclui os alunos abaixo do básico. Para quê? Tem interesse? (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

E aí esse negócio **do Ideb** foi nos anos anteriores, eu lembro que essa pontuação valia bastante, ela **é a questão da falta de reprovação**. É o que é passado para mim de cima para baixo. Entendeu? Então você não pode reprovar, porque senão **a gente perde ponto no Ideb** ou você vai reprovar esse aluno, mas você vai ter consequências (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu me chateava quando você faz um bom trabalho e você vê que a nota do Ideb é baixa, **mas esse peso eu acho que é maior para gestão** (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Para a pergunta: Você considera que a reprova ou a aprovação dos alunos interferem no índice? Obtivemos as seguintes respostas:

Influencia, sim, e muito (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Não é o diretor que vai aprovar, então eu só trabalhei com diretores que respeitam a legislação (atuou como coordenadora pedagógica por 6 anos e em trabalhos na Secretaria de Educação). A gente sabe que isso acontece, mas está fora da lei. E é um risco o diretor, o coordenador e o professor se posicionarem nesse momento, porque aí ele vai ferir a legislação. E está ainda até sujeito a um processo administrativo. Mas também existe, por um outro lado, essa questão que eu vejo e que também pesa muito, que é a forma de composição **da nota do Ideb**. Da mesma forma que a evasão conta, essa retenção também conta. **Aparece na composição para nota do Ideb.** Implicitamente pode interferir, mas **influencia também nas decisões de retenção, sim** (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Interfere. Sim (P15, 3º ano, entrevista).

Eu acredito que sim, mas tem alguns professores que, meu Deus do céu. Muito. Porque é o que eu falei: ‘Ah, vamos dar uma ajudinha’. Então, você vê que **valoriza a nota**. Porque para mim, sinceramente, **não é uma nota real, de forma alguma**. E nem as avaliações on-line da prefeitura. Por quê? Porque tem criança que não sabe ler, mas sabe a resposta (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A reprova, quando a criança reprova, **a escola perde já alguns pontos** (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que interfere, sim. Interfere (P17, 3º ano, entrevista).

Olha, eu vou falar no geral, todas as escolas valorizam. **Lógico, tem a pressão, é uma escala de pressões**. É a pressão de âmbito Federal nos estados, os estados repassam essa pressão para os municípios, os municípios repassam para a escola **e a direção da escola repassa essa pressão para os professores**. E trabalhar sob pressão em busca

do resultado, muitas vezes, acaba não sendo um trabalho qualitativo, é um trabalho quantitativo, **em busca de um ranking, em busca de uma nota**. Muitas vezes, o foco é na avaliação. As crianças estão sendo bem-preparadas para a avaliação? **Muitos diretores, coordenadores reprovando um aluno... é que a escola já vai cair no ranking, vai perder pontuação**. Então, muitas vezes, o medo da reprova está realmente associado a essa questão... **Que acaba tirando o foco do aluno**, sendo que o foco deveria sempre ser o aluno (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Totalmente. Isso é claro (sobre a interferência do Ideb). E isso vem até da Secretaria da Educação. Se vocês virem que essa criança não vai de jeito nenhum, não segura. É da Secretaria da Educação (P10, 2º ano, entrevista).

Também sei que se reprova muito a pontuação da escola no Ideb cai (P19, 3º ano, A2, entrevista, 17 out. 2022).

Olha, com base no que eu falei das outras escolas eu acho que eles não deveriam dar tanta importância assim para a questão do Ideb e focar mais na questão do aluno, da aprendizagem e se isso vai ser bom para o desenvolvimento dele ou não, independente se o índice da escola vai se manter ou se vai diminuir, agora como eles poderiam reparar isso (P20, turma multisseriada, entrevista).

Assim, as frequências das respostas obtidas para a questão referente aos fatores que interferem na decisão relativa à Aprovação/Reprovação, segundo os participantes, não seriam propriamente deles, o que pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Fatores que interferem na decisão dos professores

Fatores	Participantes	Referências
Família	7	12
Gestão da escola	12	24
Orientação SME	4	6
Aluno	0	0
Ideb	14	27

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

O panorama apresentado a partir das respostas dos professores reforça a ideia de que os dirigentes educacionais podem optar pelas baixas taxas de reprovação a fim de atender políticas públicas, tornando a questão da qualidade e aprendizagem dos alunos uma realidade complexa. Segundo Fernandes (2007), há uma discussão a esse respeito, indicando que tais propriedades do indicador de qualidade incentivem redes de ensino e unidades escolares a conduzirem o processo escolar com baixas taxas de reprovação. Sobre essa questão, veremos, a seguir, o discurso dos diretores de escola participantes desta pesquisa.

Sobre o assunto, a participante D22 (Diretora da escola com o 1º lugar no Ideb) constata:

É importante, o índice, ele acaba sendo o espelho da escola, quer queira quer não [...] eu não sou uma diretora que trabalho só pelo índice [...] eu luto para formar minha equipe, e tomá-lo como consequência de um trabalho. Então, assim, eu não incentivo aquele professor que quer treinar o aluno a modelo teste, quer treinar o aluno a ser assertivo, não. Eu falo que o índice tem seu resultado. E isso é um espelho, isso é o que é apresentado para a comunidade externamente. Então, lógico, tem tudo a ver, impacta, influencia, mexe com o trabalho que acontece aqui dentro. Enfim, é inegável, agora, o fato de que o resultado do Ideb, que tem a retenção dos alunos, ele influencia, ele é influenciado. Porque é esse aluno dentro desse sistema e dentro do plano de trabalho que a gente desenvolve com ele, que ele chega, que ele faz avaliação, que ele revela rendimento. Então, tem, sim, tem influência direta. E não é positiva se o trabalho deixar muito a desejar. Se não corresponde à necessidade do aluno (D22, A1, entrevista, 9 set. 2022).

A participante D21 (diretora da escola com 2ª melhor nota do Ideb) também expressa a sua opinião:

[...] a promoção ou retenção dos alunos influencia no índice do Ideb. Sim, e a escola A2 é uma escola referência aqui na cidade, então, ela é uma escola que veio construindo o seu nome durante os anos de existência, esse respeito da população e a gente faz de tudo para manter e aumentar o índice. [...] vamos traçar metas pra fazer esse índice alavancar. Então, eu senti quando nós tivemos na primeira conversa com as professoras que elas se importam muito com esse índice, porque é o trabalho delas que vai estar refletido ali. Quando elas souberam que havia caído, muitas ficaram chateadas, queriam manter, falar, ‘ah, mesmo assim nós estamos em tal lugar no ranking, **que era segundo**’, mas não é. Então, a gente vai pôr elas bem na real como está e elas são comprometidas e preocupadas, eu tenho certeza de que elas vão correr atrás como elas sempre fazem pra fazer esse índice voltar ao patamar que era antes. Ele caiu, como a maioria das escolas Por conta da pandemia, das crianças terem ficado em casa e aí mostra a importância da escola na vida deles (D21, A2, entrevista, 7 out. 2022, grifo nosso).

A diretora D23 (escola de menor Ideb) apresenta a sua visão sobre o assunto:

Sim. Influencia, sim. O Ideb é influenciado pela retenção, evasão, é influenciado, sim. A reprovação, mesmo mexendo no índice, é uma coisa que mexe com a vida de uma criança, então você tem que ter consciência, reunir o seu grupo docente e tomar a decisão correta para a criança. O índice sobe, desce, [...] Serve como indicador para você redirecionar o seu trabalho. [...] Eu acredito que o Ideb é uma avaliação para ver como a escola está em relação à rede. Assim, a gente se dedica, tenta passar importância, para a gente não ficar muito aquém. Pelo menos no nível das outras escolas. Então, pra mim, o Ideb seria igual as avaliações externas que vêm para a gente, um índice para saber se você está fazendo o seu trabalho, se esse trabalho está dando frutos ou não, entendeu? Se vamos ter que repensar a maneira de trabalhar. [...] o índice nós vamos fazer, mas é a vida da criança, cada criança é um caso (D23, entrevista).

Nessa mesma direção, o participante D24 (diretor de escola-menor Ideb) destaca:

Enquanto uma política pública [...] às vezes a progressão continuada ela falha, porque ocorre que se estabelecem índices em relação à quantidade de alunos que são aprovados. [...] Muitos pensam só na questão de retenção do aluno e relacionam isso aos índices das avaliações externas. **Porque quando se reprova um aluno, isso impacta diretamente nos índices.** Então, muitas vezes não há reprovação, não é por causa da aprendizagem do aluno, mas com medo do impacto nas avaliações externas. [...] nós vínhamos de uma realidade que é a escola tinha um bom indicador e daí ela

passou por um processo de transição, com vinda de novos alunos, mudanças na clientela, daí caiu bastante o indicador, tanto é que em algumas reuniões eu era chamado do **‘diretor da escola que estava no último lugar’** e, depois, nesses dois últimos anos, a gente teve a oportunidade de que os índices melhorassem bastante e a escola inclusive foi até premiada pelos indicadores que obteve. Se a escola reprova ou não, no nosso caso interfere no índice, sim [...] **porque a nossa demanda de alunos ela é bem pequena [...] e se há uma reprova, geralmente ele vai dar lá cinco por cento, dez por cento, dependendo da situação, de alunos que não terminaram o ciclo no período adequado, então, se houver uma reprova, ele vai impactar diretamente no índice** (D24, A4, entrevista, 15 dez. 2022, grifo nosso).

O diretor D24, ao ser questionado se haveria cobranças feitas pela rede para diminuir as reprovações ou evitá-las, para não haver diminuição desse índice, respondeu:

Essa cobrança é tácita. Ela não é formalizada num documento que não pode ser reprovado, mas ela é tácita no sentido de que você sabe que se você reprova dois, três alunos, então seus indicadores vão ser menores e daí você vai ser cobrado através disso, eu falo assim ‘ou terceiro ou é o quinto’. Aí fica aquela situação ‘olha, podia ter reprovado no segundo, mas tem que ir para o terceiro. Aí quando chega no terceiro, ah, deveria ter reprovado lá, mas não vamos reprovar porque agora, esse ano, tem Ideb e esse ano a gente não pode ficar com indicativo ou indicador ruim’. Então, aí eu tenho uma lei que não funciona (D24, entrevista).

A partir das respostas dos diretores, podemos perceber nítida preocupação com os impactos que os resultados do Ideb podem causar à reputação da escola. Os quatro diretores entrevistados também concordam que a reprovação gera interferência na pontuação do índice, fato destacado na fala do diretor D24. Outro aspecto interessante, evidenciado na fala desse diretor, é a relação entre o número de alunos matriculados e o impacto no percentual de reprovação do Ideb, visto que, ao se divulgar as médias dos indicadores de qualidade, isso não é levado em consideração pela sociedade.

Ademais, a pesquisa revela que tal preocupação com os resultados do Ideb pode escamotear o processo ensino-aprendizagem dos alunos e a baixa qualidade do ensino ofertado nas escolas. A fala do diretor D24 reforça essa ideia: “Então, muitas vezes não há reprovação, não é por causa da aprendizagem do aluno, mas com medo do impacto nas avaliações externas” (D24, entrevista).

A fala do diretor D24 confirma os resultados obtidos por Machado e Vasconcelos (2020) e por Bizelli, Cunha e Pereira (2013), segundo os quais, a progressão continuada afeta de forma direta os indicadores que determinam a qualidade da educação, diante de algumas evidências, o propósito dos indicadores não é medir a qualidade do ensino e sim a continência dos índices de reprovação.

Sobre o assunto, o estudo de Fernandes (2007, p. 17) aponta para o fato de São Paulo possuir o melhor Ideb para o Ensino Fundamental, embora não tenha obtido o melhor desempenho na prova Brasil, o que chama atenção, principalmente pelo fato de o estado possuir

o melhor índice de “aprovação” entre todas as demais unidades federativas. Por outro lado, o Distrito Federal obteve a melhor nota da prova Brasil, no entanto, o resultado não está entre as seis melhores taxas médias de aprovação.

Ribeiro *et al.* (2018, p. 19) também colabora com essa discussão ao apontar que existe uma relação entre crenças dos professores e a influência do Ideb no contexto das políticas públicas educacionais mais recentes. Segundo a autora, a pressão em prol da regularização do fluxo do índice “[...] pode-se levantar a hipótese de que, por alguma razão a ser investigada, esse atual contexto estaria gerando ambientes mais favoráveis a crenças contrárias à reprovação” (Ribeiro *et al.*, 2018, p. 19).

Nessa perspectiva, Barretto e Mitrulis (2001, p. 134) chamam atenção para os constantes apelos que os professores vêm recebendo nos últimos anos com respeito à avaliação, um deles é sobre a avaliação qualitativa, que valoriza o processo de aprendizagem, considerando o aluno com suas peculiaridades, compatível à proposta dos ciclos. O segundo enfoque diz respeito ao que é modelado pelos indicadores de qualidade do ensino e dos resultados padronizados. Segundo as autoras, a ênfase nesse modelo tem ocasionado aos docentes muitas preocupações e angústias, principalmente diante da escassez de apoio metodológico.

6.3 Enfoques dados aos Ciclos e à Progressão Continuada na prática

6.3.1 Relação ensino e aprendizagem

Nas manifestações dos professores e dos diretores, com referência aos desempenhos em alfabetização apresentados pelos alunos ao final do 3º ano do EF, na estrutura curricular em ciclos, distinguem-se variações quanto aos enfoques dados aos diferentes participantes do processo de ensino/aprendizado.

Nota-se, pela diversidade de respostas nessa categoria, que os participantes consideram os ciclos um período importante para o desenvolvimento do trabalho docente e para a consolidação das aprendizagens dos alunos. Como podemos aferir na fala da diretora de escola D21 (escola de 2º lugar no Ideb): “[...] “eu acho um ciclo importantíssimo para a criança, porque nele que ela vai desenvolver todas as bases para as aprendizagens futuras” (D24, entrevista). Do mesmo modo, a diretora D22 (escola A1 - melhor Ideb) reforça a importância dos ciclos: “[...] a minha opinião é que essa proposta ela vem como um caráter de possibilidades, porque na verdade ela estende um pouquinho o período [...]” (D22, entrevista).

Aliado à flexibilidade do tempo, própria do sistema de ensino em ciclos, outro aspecto destacado pelos participantes diz respeito ao compromisso do professor de realizar um trabalho que possibilite o avanço da aprendizagem do aluno: “Então temos um período, por isso, as possibilidades para o professor. Ter o tempo para fazer o trabalho e o aluno ter o tempo para corresponder a isso, mas junto a isso é o trabalho, é a estratégia [...] essa relação que eu vejo de grande importância. [...] É a elasticidade do tempo aliada à proposta de trabalho do professor” (D22, entrevista).

A Participante D21 (diretora de escola) defende a mesma ideia: “Ela tem aí cinco anos para conseguir, saber, aprender a calcular, a ler, a escrever, a interpretar, então acho que cinco anos os professores deste ciclo, se eles fizerem um bom trabalho, a criança consegue dar conta” (D21, entrevista). Do mesmo modo posiciona-se D23 (diretora de escola): “Eu acho que é uma boa essa proposta, porque dá um tempo maior para criança. [...] Então, tendo esses três anos, eu acho que é uma boa proposta, eu concordo com isso” [...] eu acredito que quando a escola faz um trabalho sério, eu acredito que até o terceiro ano a gente consegue (alfabetizar)” (D23, entrevista).

Os participantes enfatizam a relevância do trabalho docente para o bom desenvolvimento do aluno, como podemos verificar na fala da professora P9:

Eu acho grande a responsabilidade dos professores nesse instante da progressão, eu acho muito importante conscientizar de que você está aqui, quem é alfabetizador tem que se conscientizar disso, o alfabetizador tem que ter essa consciência de que ele está trabalhando com uma criança e ela precisa evoluir. E é cobrado do professor alfabetizador que o aluno vá pra frente e se ele não vai, precisa saber o porquê que ele não foi (P9, 2º ano, entrevista).

Do mesmo modo, a professora P11 destaca o trabalho docente como fator determinante para o avanço ou não da aprendizagem do aluno: “Pode ser que dentro da sala de aula a professora, dependendo de como é trabalhado esse aluno dentro da sala de aula, do que você propõe para ele” (P11, 2º ano, entrevista).

Sobre o assunto, o professor P18 (escola de menor Ideb) argumenta: “O resultado vai ser consequência, não chegar ao fim do ano e ficar aquele desespero, né? Por causa da nota (Idéb), mas espera aí, foi bom o trabalho? Se foi bem trabalhado, não tem motivo para desespero. Porque o aluno sabe, o aluno aprendeu” (P18, 3º ano, entrevista). Observa-se que nesse caso, o professor menciona o resultado do Ideb como motivo de preocupação dos docentes e, em seguida, justifica que o resultado deve ser consequência de um bom trabalho dos docentes.

Outras respostas dos participantes evidenciam a percepção dos ciclos e a progressão continuada como um tempo que favorece as etapas de desenvolvimento da criança, conforme a fala da Diretora D22 (escola de maior Ideb): “Ela (a progressão Continuada) permite que a criança tenha **os estímulos** [...] Que seja continuamente incentivada, estimulada, trabalhada e respeitada na fase que a criança se encontra” (D22, entrevista, grifo nosso).

A professora P11 enfatiza a participação da família e empenho do próprio aluno como condição para a aprendizagem: “Com alguns alunos, a progressão não funciona. [...] Se não tem **estímulo** dentro de casa, um aluno que não dá importância para o estudo, que a família não ajuda, não apoia” (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Quando questionada a respeito dos benefícios da progressão continuada para a aprendizagem do aluno, a participante P13 (escola A1) constata: “A criança que frequenta a sala de aula com regularidade, ela aproveita, sim. Porque é colocado pra ela de todas as formas as possibilidades de aprendizagem” (P13, 3º ano, entrevista). Nota-se que as participantes citam a participação da família e a frequência às aulas como condição elementar para a bom desenvolvimento do aluno e sua progressão das aprendizagens.

No que diz respeito à elasticidade do tempo destinado à aprendizagem, que é proposto pelos ciclos, a participante D22 (diretora da escola A1 – maior Ideb) assevera:

[...] A gente tem um período que tem começo, meio e fim, e nesse período a criança precisa consolidar a sua alfabetização. Então, ao mesmo tempo que ele é elástico, que ele não reprova a criança, a responsabilidade do educador é muito maior. [...] o fato de termos um tempo progressivo não representa que a gente tenha todo o tempo do mundo (D22, entrevista).

A fala da diretora pode ser relacionada, naturalmente, à proposta dos ciclos, cujo propósito é proporcionar ao aluno acesso ao conhecimento e a continuidade dos estudos.

Nota-se que a palavra “estímulo” aparece na fala das professoras P11 e P13. No primeiro caso, espera-se que o fenômeno ocorra na relação do aluno com a escola, já no segundo, a professora é desejosa de um estímulo que parta da família.

Sobre essa questão, Barreto e Mitrulis (2001) observam que, na escola tradicional, a motivação para os estudos estava relacionada basicamente à nota e ao medo da reprovação. Agora, retirados esses temores, que motivação a escola ofertará aos alunos? Visto que, segundo as autoras, “[...] estudar não é uma atividade simplesmente ‘natural’, posto que tal tarefa implica um trabalho árduo de aquisição de competências, conhecimentos sistematizados e de outros elementos da cultura durante o largo período de anos que crianças e adolescentes devem permanecer na instituição” (Barreto; Mitrulis, 2001, p. 132).

6.3.2 Continuidade

Essa parte do texto procurou conhecer como é abordada a continuidade do processo de alfabetização entre os professores das séries iniciais (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Abaixo, apresentaremos as respostas dos entrevistados.

Sobre o assunto, os participantes P6, P11, P17 e P19 indicam que o processo ocorre por meio da “troca de ideias e informações,” “conversas” e pela troca de portfólios entre os professores, como podemos conferir na fala da professora P6: “Sim, eu tenho conversado com a professora do segundo ano [...] a gente tem conversado, abordado isso. Por enquanto tem sido na conversa e alguns relatórios” (P6, 2º ano, entrevista) e P17: “[...] A gente vai trocando ideias, trocando informações sobre tais alunos. [...] Existe essa troca de informações entre nós, professores” (P17, 3º ano, entrevista).

As participantes P11 e P19 citam o portfólio: “[...] eu acho que tem sim, tem uma continuidade. **A gente tinha portfólios, né? As avaliações de escrita** e quando eles pegam a sala tem as diagnósticas. Que já dá para ver, para mapear toda a sala e as dificuldades” (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso) e “[...] A maioria dos professores já conhece os alunos da escola e recebem o portfólio com as avaliações diagnósticas” (P19, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Contrariando a opinião da participante P11, a professora P12 não considera que o portfólio e as avaliações sejam suficientes para a continuidade do processo de aprendizagem da criança, uma vez que:

Sempre tem mesmo uma conversa de final de ano. Em vez de ficar preenchendo aquele monte de papelada, senta lá, quais são as suas crianças que não conseguiram progredir, eu sinto falta disso. Que vão para o ano que vem, mas deveriam ser retidas? [...] Ó, professora do ano que vem, vamos trabalhar, o que falta para essa criança? E focar no que ela está precisando realmente [...] porque agora é portfólio, passa de portfólio para portfólio. **O portfólio só tem provas e a prova não é o que a criança é na sua essência.** A prova é um pedacinho daquele dia que a criança fez. No caso, aqui, **a avaliação da escrita.** Não é a criança aquilo lá (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A participante P13 também faz considerações a respeito do uso do portfólio e pontua sobre as dificuldades nas relações dos professores e nos diálogos com os pares sobre o aluno:

A rede, em algumas escolas até estabelecem que o professor faça um portfólio e ele é feito, **mas muitas vezes é vago.** Uma outra coisa que eu também observo é que a nossa classe de professores, muitas vezes parece que fere ao professor do ano anterior dizer a verdade sobre aquele aluno que o professor está recebendo. Ele não gosta muito de dialogar sobre as dificuldades. Parece que é o professor que não ensinou, e ninguém tá aqui pra culpar o professor. E aí, quando você vai perguntar, olha, daquela criança, o porquê, o professor às vezes tem um pouco de receio. Parece que ele está sendo colocado à prova, contra a parede (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Aspectos relativos à rotatividade dos professores aparecem nas manifestações dos participantes como fator de interferência no processo de continuidade das aprendizagens dos alunos.

A professora P14 destaca:

No caso da escola enquanto eu estive na coordenação, favorecia que o grupo de professores fosse o mesmo, tem pouca rotatividade de professores. Então, no momento da análise, dava para pegar o relato de quase todas as professoras que esse aluno passou, **tinha continuidade**. A decisão era com base, mesmo, na opinião de cada professor, de cada ano de escolaridade daquele aluno (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Do mesmo modo, o participante P18 menciona:

Aqui na escola, a gente tem uma equipe que é muito unida nessa questão, então **nós temos muita afinidade nessas trocas com os professores**. Aqui nós somos quatro professores efetivos da rede. Então, nós temos essa facilidade muito grande de troca, até com registro, **nós trabalhamos com registro do desempenho das crianças desde a educação infantil, que vem caminhando conosco, até o quinto ano**. Por ser uma escola pequena [...] essa troca é muito rica (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

E ainda reitera:

No ano que vem, serei professor do quarto ano, que é o meu terceiro ano hoje [...]. Eu estarei nesse processo de abertura de um novo ciclo com as crianças. [...] porque eu serei professor da classe pelo segundo ano consecutivo, eu vou ter que concluir com eles, o que ficou faltando pra esse fechamento aí desse primeiro ciclo dentro do Ensino Fundamental. Porque aqui na unidade escolar, nós só temos uma sala por ano de escolaridade (P18, 3º ano, entrevista).

A participante P16 teceu críticas ao modelo de segmentação do trabalho:

É totalmente descontínuo. Eu vejo alguns colegas aqui trabalhando desde a segunda etapa (infantil) com alguns aspectos que eu acho essenciais, se a crianças do primeiro e segundo também trabalhassem de uma maneira meio, não é parecida. No sentido de uniformizar a coisa, mas você ter chance de trabalhar dessa maneira, talvez trouxesse mais resultados para escola. **Eu pude conversar bastante com alguns colegas assim, mas pontualmente, não é uma coisa de gestão ou que a escola estimule isso** (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Os ciclos e a progressão continuada têm como pressuposto a continuidade do processo de construção de aprendizado. Para que isso ocorra, faz-se necessária a participação e o trabalho coletivo dos docentes e de toda a comunidade escolar. No entanto, pode-se inferir pelo discurso dos docentes um enfoque muito superficial a respeito da função da continuidade do ensino dentro da estrutura curricular do ensino em ciclo.

Sendo assim, pode-se recorrer ao que Alavarse (2009, p. 45) descreve sobre o que ocorre nas escolas, no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos: “frequentemente se reduz a uma troca de informações superficiais e imprecisas, esporadicamente ao longo do período

letivo”. Sendo assim, os objetivos a serem alcançados na duração de um ciclo, que supõe um acompanhamento dos alunos com agrupamentos flexíveis ao longo do percurso, não costumam ocorrer, mantendo-se assim um modelo que não se distancia da escola seriada.

Outro aspecto apontado pela participante P12, como fator de interferência na continuidade do processo das aprendizagens dos alunos das séries iniciais, é a formação e a experiência do professor alfabetizador, como revela a sua fala:

Eu estou aqui na rede há dezesseis anos que eu pego o segundo ou primeiro ano, entra diretora e sai diretora eu falo, **‘vamos focar na base’**. Mas por quê? Porque os professores são da rede e quando você tem uma equipe que está há muito tempo trabalhando junto é muito mais fácil, **não é todo mundo que é professor alfabetizador, tem professores que estão aqui há muito tempo ou que são efetivos da casa. Coloca o primeiro e segundo ano para esses professores na medida do possível**. Eu percebo que, não sei se é em todo lugar, eu percebo que a direção, às vezes, ela se perde nesse olhar do pedagógico, de sentar mesmo com o professor, **eu sinto que não há esse olhar de continuidade** (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Considerando ainda o cuidado com a seleção das professoras para as salas de alfabetização, a mesma docente assevera: **“Ah, daí vem duas eventuais**, nada contra quem vem porque eu não as conheço, mas a gente realmente não **sabe se a pessoa é alfabetizadora**, se a pessoa tem esse cuidado com crianças, é diferente você dar aula para crianças de sete, para as de quase dez anos” (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A manifestação da professora P12, a respeito do “olhar de continuidade” nas séries iniciais, período destinado à alfabetização das crianças, encontra apoio nos estudos de Micotti (2012). A autora adverte sobre a importância de se manter uma única linha pedagógica para orientar o trabalho na prática com os alunos, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, tal iniciativa garante a continuidade das experiências de aprendizado de cada turma de alunos, assim como viabiliza as escolhas teóricas relativas ao trabalho pedagógico de cada professor.

Retomando a fala da professora P12 (2º ano, entrevista, grifo nosso): **“[...] não é todo mundo que é professor alfabetizador [...]”**. De fato, devido à sua complexidade, o trabalho com as séries iniciais implica, necessariamente, investimentos na qualificação do professor. Sobre essa questão, Micotti (2012, p. 105) constata: “Não é pouco frequente que o trabalho escolar relativo à alfabetização seja deixado ao acaso, que as classes de alfabetização, sobretudo as de 1ª série, sejam atribuídas a professoras principiantes, às recém-chegadas à escola [...]”.

Assim, quando a professora P12 enfatiza: “mas a gente realmente não sabe se a pessoa é alfabetizadora”, a docente está referindo-se às professoras substitutas e ou eventuais que assumem as classes por um tempo determinado e que não estão envolvidas nos processos da organização da escola. Nessa fala, a professora expressa a sua ideia de continuidade: **“[...] tem**

professores que estão aqui há muito tempo ou que são efetivos da casa. Coloca o primeiro e segundo ano pra esses professores na medida do possível” (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A diretora de escola D22 (maior Ideb) também aponta a rotatividade de professores como um dificultador para o processo de ensino-aprendizagem: “A gente tem nuances de pessoas, porque tem uma rotatividade grande de professor que eu consigo formar [...] Então a incompletude da equipe gera todo esse refazer, refazer, refazer. Então, quando eu falo, eu falo diante desse quadro de rotatividade” (D22, entrevista).

Sobre a permanência e capacitação dos professores do ciclo I, a legislação municipal, por meio da indicação CME nº. 04/2009, no artigo 2º preconiza: “Os profissionais que atuam no Ciclo I deverão receber capacitação específica para atuar com as crianças dessa faixa etária, bem como ser estimulados a permanecer atuando nesse ciclo” (Conselho Municipal de Educação (Limeira), 2009, p. 7).

A questão da permanência do professor alfabetizador nas séries iniciais é um consenso entre os estudiosos e estabelecida na legislação, no entanto, observa-se, nas manifestações dos participantes, dificuldade em se manter na escola a continuidade que favoreça o processo de alfabetização, seja por não haver quadro efetivo de professores ou pela falta desse entendimento por parte da gestão, como observa a professora P12 (2º ano, entrevista): “Eu percebo que, não sei se é em todo lugar, eu percebo que a direção, às vezes, ela se perde nesse olhar do pedagógico”.

6.3.3 Reprovação

A questão da reprovação representa um ponto importante nesta pesquisa e envolve os principais dilemas dos professores no que diz respeito aos ciclos e à progressão continuada. Abaixo, apresentaremos extratos das entrevistas, considerando as manifestações dos docentes a respeito do assunto.

[...] a sociedade tem que entender isso, **que a reprovação não é o castigo**, nem pode ser (P2, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que a reprova deixa de ser uma solução a partir do momento que ela começa a ser uma opção. **A reprova não tem que ser uma opção, ela tem que ser um tratamento efetivo para aquilo. Esgotou, não tem o que fazer. Então esse reprova.** A partir do momento que ele não vai reprovar, eu sei que ele vai para frente e isso gera um conforto (P4, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que deveria reprovar, porque acho que as crianças dariam mais valor ao estudo [...] eu acho que reprovando, talvez, eles estariam mais comprometidos com o estudo (P5, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Reprovar por reprovar não adianta nada. Então, eu acho que o professor tem que ter todo esse parâmetro, tem que observar, avaliar, analisar, usar todas as formas possíveis e necessárias para o melhor do aluno e depois decidir por reprovar ou não, porque reprovar por reprovar e não acontecer nada, só mudar o ano e a criança continuar não vai adiantar (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Vamos pensar no terceiro ano, que é a retenção nossa por lei. Eu vejo que muitas famílias ficam muito preocupadas, e não é só aquela família que quer que reprove, mas que aceita a reprovação. Eu acho que nós conversariamos, mas, assim, **essa decisão é uma decisão que cabe à escola. Família é família. É uma decisão profissional** (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Então, eu acho que tem escolas que isso é apoiado. Que se for necessário reter, retêm, mas tem escolas que não, e vai embora a criança sem condição [...] **Eu fico vendo algumas das minhas crianças desse ano que eu pensaria em reter**, mas já me deram dicas de que não é bom reter. Então, aí eu falo assim, ‘será que a professora do ano que vem terá o mesmo comprometimento que eu tive com essas crianças?’ (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Olha, não reprovei. **Nunca reprovei.** Muitas vezes são os pais que chegam e falam, olha gostaria que meu filho fosse reprovado. **Tem pais que pedem** (P17, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Tem uma mãe que pediu para o filho repetir de ano, eu não vou atender [...], ele vai passar porque ele apresentou melhora, ele tem potencial, embora seja preguiçoso. Já uma mãe do ano passado queria que a filha passasse, ela ia reter, mas veio a lei da pandemia que não podia reprovar aí ela progrediu. **Eu nunca reprovei, mas este ano tenho dois alunos para indicar, já é outubro, só um milagre** (P19, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Sobre o apelo das famílias à prática da reprovação, a professora P8 compartilha uma experiência de quando era estudante:

Teve um ano que minha mãe queria que a escola me reprovasse e eles não quiseram, aí coitadinha, tal, ela é boazinha e eu fui. Chegou no sexto, na sexta série, eu não conseguia acompanhar, eu reprovei, eu falo para todo mundo que foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida. [...] Aí eu deslanchei, eu consegui acompanhar, parece que eu estava de acordo com a idade dos amigos que estavam comigo. Então a minha maturidade foi nesse ano (P8, 2º ano, entrevista).

Eu entendo o lado dos autores e entendo o lado daquelas pessoas, dos especialistas, que falam dessa questão da autoestima. Que a reprova pode trazer esse reflexo no aluno, mas também tem o outro lado. Porque aprovar o aluno, aprovação automática ela também vai gerar isso no aluno, porque o aluno percebe. Ele tem essa percepção dentro da sala de aula (P18, 3º ano, entrevista).

Mas eu acho que deveria ter a opção, não simplesmente passar, mas eu acho que como todo ser humano é um ser humano diferente do outro, **cada caso também deveria ser um caso diferente** e eu acho que, por exemplo, se o professor teve a sensibilidade e viu como **aquela criança no momento ainda não está madura, para avançar pra série seguinte**, eu acho que deveria caber à escola conversar com os pais, explicar a situação **e reter essa criança** (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu tenho visto assim, em algumas escolas em que eu trabalhei, eu tinha apoio, você acha que essa criança precisa ser retida? Vamos conversar o que a família acha? Então,

eu mostrava os meus registros, mostrava a minha posição à direção. Mas **eu, particularmente, não estou vendo isso**, eu até fui chamada, vamos marcar para a gente ter uma pré-conversa, **mas, tipo assim, uma pré-conversa de algo que já tá resolvido**” (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Mas eu acredito que eu não vou ter uma boa aceitação se eu falasse ‘ah não, é essa criança aqui, eu vou bater o pé para reter’. E eu acho que eu não vou. Eu acho que está tudo previamente acertado. Deixa aí. Depois a gente vê como fica (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Analisando as respostas das professoras, percebe-se, mais uma vez, a preocupação com o fato de o aluno avançar para o ano de escolaridade seguinte sem ter adquirido os conhecimentos básicos necessários. Observamos apenas na fala da professora P5 a possibilidade da reprovação com enfoque na responsabilidade do aluno: **“Eu acho que deveria reprovar, porque acho que as crianças dariam mais valor ao estudo, eu acho que reprovando, talvez, eles estariam mais comprometidos com o estudo”** (P5, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Fernandes (2007) contribui para a discussão ao explicar que esse conflito ocorre na prática do professor, pois, no caso de resolver reprovar o aluno, ele impede que esse estudante percorra por conteúdos distantes do seu domínio e, conseqüentemente, pelas avaliações na série seguinte. Por outro lado, se resolve aprová-lo, ela não possibilita que a criança solidifique a aprendizagem de conteúdo do ano que está cursando. Ainda sobre a questão da reprovação, o autor assinala:

As elevadas taxas de repetência do País apontam para a existência de algo errado com nosso sistema educacional. Entretanto, isso não significa que a reprovação de alunos em si não possua alguma funcionalidade e que o ideal seria ter um sistema com taxa de reprovação igual a zero (Fernandes, 2007, p. 11).

As pesquisas apontam que a retenção causa menos danos emocionais quando ocorre no início da vida escolar, ou seja, nas séries iniciais. Esse fenômeno é evidenciado neste estudo pela fala dos professores, ao defenderem a retenção logo no início como finalidade de os alunos adquirirem as habilidades de leitura e escrita, garantindo-lhes um passaporte para a continuidade nos estudos nos níveis de escolarização que se seguem. A esse respeito, os professores evidenciam a falta de participação nas decisões. Como destacado em algumas manifestações: **“Mas eu acho que deveria ter a opção, não simplesmente passar”** (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso) e **“Mas eu particularmente não estou vendo isso, (participação nas decisões) eu até fui chamada para uma ‘pré-conversa’, mas, tipo assim, uma pré-conversa de algo que já tá resolvido”** (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A pré-conversa sobre a qual a professora P16 se refere costuma ocorrer ao final do ano letivo, antes do conselho de ciclo, momento em que os professores que atuam nos terceiros e

quintos anos são convidados pela gestão da escola para apresentar os nomes dos alunos selecionados para uma possível retenção. Nesse momento, se estabelece alguns dilemas e tensões, citados no início deste trabalho, os quais motivou a escolha da temática pela pesquisadora.

A professora P16 ainda acrescenta: “Mas eu acredito que eu não vou ter uma boa aceitação se eu falasse, ‘ah, essa criança aqui eu vou bater o pé para reter’. E eu acho que eu não vou. **Eu acho que está tudo previamente acertado**” (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Respostas como essas compõem um cenário em que o professor sente-se desrespeitado e, por isso, crítico à proposta de ensino pela falta de autonomia, uma vez que não tem poder de decisão quanto ao conceito final do aluno. Colaborando com essa ideia, Vasconcellos (2004) aponta que o professor sente que seu território foi invadido: “Minha palavra agora não vale mais, eu sei que o aluno não pode passar, mas tenho que mandá-lo para a série seguinte” (Vasconcellos, 2004, p. 10).

Colaborando com tais considerações, Brito Júnior (2018) constata:

Existe uma cobrança exacerbada por parte dos gestores, dirigentes, secretários de educação (todos os envolvidos no sistema público educacional) para que, ainda que no final de ciclo, o aluno seja promovido. Para apresentar à sociedade avanços educacionais, mas temos o conhecimento de que não existe um real avanço. No âmbito escolar o fator positivo continua sendo o acesso e a permanência do aluno na escola; em contrapartida ainda se observa que o desenvolvimento de competências e habilidades não é satisfatório (Brito Júnior, 2018, p. 54).

Desse modo, diante das falas dos professores e da literatura apresentada, pode-se inferir que a retenção do aluno não se estabelece como uma opção para o decente, ao passo que, segundo a legislação:

No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1997b, p. 820).

É preciso varrer da nossa realidade a ‘pedagogia da repetência’ e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1997b, p. 826).

A legislação preconiza que a opção pelos ciclos deve, necessariamente, vir acrescida de providências, com vistas à transição dos alunos de um ciclo para o outro, proporcionando, assim, a concretização de todas as etapas do ensino.

Nessa mesma direção, o documento define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (Brasil, 2012, p. 32), preconizando que a prática da progressão continuada ocorra não apenas no primeiro, mas também no segundo ano do Ensino Fundamental, período considerado necessário para que as crianças participem de situações que

favoreçam “[...] a apropriação do sistema de escrita e os conhecimentos das demais áreas curriculares que a ajudem a situar-se no mundo e que representem as possibilidades de serem ampliados, posteriormente, ao longo da escolaridade”.

Ainda a respeito da retenção, percebe-se, nas respostas de alguns professores, a crença da reprova como uma chance, uma oportunidade para os alunos. Abaixo, apresentamos extratos das entrevistas que exemplificam essa ideia.

Mas eu acho que **se reprovasse seria uma nova chance para ele**. Entendeu? Pra ele levar, ter essa base para poder levar adiante. Porque eu acho que se já joga ele no segundo ano, ele vai ficar perdido lá (P5, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] Eu acho que seria importante para ele ter uma **segunda oportunidade de trabalhar mais um ano**. Se a gente vir que aquilo vai ajudar o aluno é bom a gente segurar ele naquele ano. Mas tem aluno que, por exemplo, dependendo do contexto, eu acredito, da família, de como ele encara o estudo, se ele fizer mais um ano pode ser que para ele não sirva, não tenha efeito. Então, eu acho que tudo é um caso para se estudar. Se a gente acredita que ele passou o ano inteiro sem fazer nada e não se interessa pelo estudo, não realizou, não aprendeu, mais um ano vai adiantar”? (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Quando chegou no final do ano, eu retive três crianças. Eu fiz todo o processo, sentei com os pais, eu sentei com **a direção, que me falou assim, ‘olha professora, essa é uma responsabilidade sua’**. Então, a gente fez tudo pra criança. Não foi suficiente? Não. **Então, a gente pode reter, sim. Então, eu tive apoio da escola, da direção para reter essas crianças**. E foi assim, **como disseram depois dois dos três pais, foi a melhor coisa que eu fiz na vida. Porque as crianças tiveram chance de retomar aquilo** (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Aqui na rede você tem essa consciência que você **pode reprovar no terceiro e no quinto**. Eu, particularmente, acho que **quando você retém o terceiro você dá uma chance a mais para a criança**. No quinto, a criança do quinto ano já é um adolescente. Então a criança se sente deslocada, tem uns outros aspectos que influenciam nisso daí (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que a equipe docente deveria avaliar, conversar até com os pais para ver também e **se for melhor para o aluno, às vezes pode reter**, dependendo da situação, às vezes é necessário, né? Reter ele nessa mesma série. Mas tem que ver e analisar. **Eu vejo como uma nova oportunidade**. Vou dar um exemplo de amigos meus da escola, da época em que eu estudava, tive amigos que preferiram fazer o primeiro ano médio de novo, porque daí eles disseram que iam aprender sobre uma perspectiva nova. Então, eu acredito que depende do caso (P20, turma multisseriada, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que ele deveria ter **uma oportunidade** de fazer mais um ano e conseguir aprender o que ele ficou para trás, que ficou defasado. **A oportunidade de ele fazer de novo**. O próximo, se ele não for bem naquele ano, ele poder fazer de novo o ano seguinte. Sem esperar terminar o ciclo (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que eles deveriam ter uma chance de fazer de novo o ano que ele apresentou dificuldade e trabalhar o conteúdo que ele não aprendeu de maneiras diferentes. Então, eu acho que o aluno no ciclo não tem muitas vantagens não (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Porque o que a coordenadora falava é que talvez aquele professor não tenha conseguido atingir aquela criança. Então, até mesmo a troca de professor num dia, talvez seja uma palavrinha que o outro professor falou, dá um estalo naquela criança,

não porque o outro professor é ruim. Não, mas é a forma. Concepção de ensino também. **Ele vai poder ter outra oportunidade** (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho muito importante a criança ser ouvida e perguntar para ela, você quer ficar na sala? O que você acha de estudar mais esse ano? Isso que você está deixando para trás, mas **você vai rever tudo isso novamente. A nova professora tem um outro olhar** (P9, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] Porque a criança não é só o que ela está aprendendo, é a parte emocional também. Eu tinha uma criança que ela não estava pronta, apta emocionalmente para ir pra próxima série, [...] não tinha autonomia, não é só nota. Você tem que ver todo o contexto. Você tem que ver a estrutura, o que essa criança passou durante o ano? ‘Ah, perdeu o pai’, ela teve uma dificuldade, será que no próximo ano o professor não pode ajudá-la a alcançar tudo aquilo que ela perdeu no ano anterior? Eu acho que pode. **E é mais uma chance para ela chegar lá no fim do ano com aquilo que é esperado de uma criança de fim do ano** (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Sobre esse aspecto da reprovação como oportunidade, o participante P18, ao ser questionado, na entrevista, sobre a contradição entre a visão dos estudiosos que consideram a reprovação como uma punição e dos professores que a consideram como oportunidade para o aluno, respondeu:

Eu sempre olho pela perspectiva positiva, **vai ser uma oportunidade**. Como eu falei, essa decisão, muitas vezes, essa decisão é tomada em equipe, em conjunto, no conselho de ciclo que nós vamos avaliar os alunos. Vou dar um exemplo de uma criança que foi meu aluno aqui na escola. Mas na pandemia, a família foi morar em outro estado. E lá nesse outro estado a família não acompanhou os trabalhos, as atividades com a escola. E lá eles reprovaram esse aluno, eu fiquei surpreso quando no recesso, ano passado, falaram ‘olha o aluno tal está voltando [...] ele vai voltar para o terceiro, ele foi reprovado’. Depois eu entendi o contexto da reprovação dele. Eu pensei, nossa, mas como será que ele vai reagir e fazer o terceiro ano? **Ele tirou de letra para o terceiro ano**, refazendo o terceiro ano com a mesma alegria [...] demonstrou **super facilidade em aprender, a autoestima dele super elevada**, então, nesse contexto de **falar que isso é uma punição para o aluno, ele mostrou que não o atingiu em nada** (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A retenção como oportunidade também é defendida pela diretora de escola D21:

[...] No terceiro ano a criança pode ser reprovada, a gente pode segurar a criança. **Para ela ter uma nova oportunidade se ela não estiver ainda alfabetizada**. O segundo ciclo, que consiste no quarto e quinto ano, ela tem mais uma oportunidade no quinto, se ela não estiver com seu desenvolvimento satisfatório ela pode ser retida também (D21, entrevista, grifo nosso).

Da mesma maneira, podemos conferir pela fala do diretor D24, cuja consideração é de que a retenção pode ter um caráter positivo para a criança:

Partindo do princípio de que a reprovação também poderia ser algo pedagógico, no sentido de que ensinar o aluno quando ele não dá conta de aprender no período certo ou não está no momento certo **é uma oportunidade que ele tem de ter esses conhecimentos, então ele está sendo retido naquele momento porque ele não alcançou os objetivos, mas ele está tendo uma segunda chance** e nessa segunda chance ele poderia, sim, alcançar os objetivos propostos. Então, nesse caso, eu concordo que há uma retenção, no sentido, olha, você está sendo retido agora, mas você vai ter um benefício com isso (D24, entrevista, grifo nosso).

Nessa perspectiva da reprovação como oportunidade de o aluno revisitar os conteúdos, o professor P18 justifica: **“é uma oportunidade de o aluno ter uma nova experiência** dentro do terceiro ano. **Provavelmente, um novo professor, uma nova didática, uma nova dinâmica de sala de aula,** acredito que, sim, dentro de tudo que eu falei que é uma oportunidade, sim, para esse estudante. Ele vai estar mais maduro” (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Sobre o argumento de a reprovação ser capaz de proporcionar ao aluno uma nova experiência, encontram-se as falas dos professores P18 (3º ano, entrevista, grifo nosso), **“Provavelmente um novo professor, uma nova didática, uma nova dinâmica de sala de aula”**, P7 (2º ano, entrevista, grifo nosso): **“Então, até mesmo a troca de professor num dia, talvez seja uma** palavrinha **que o outro professor falou, dá um estalo naquela criança [...]**” e P9 (2º ano, entrevista, grifo nosso): **“Isso que você está deixando para trás, você vai rever tudo isso novamente, a nova professora tem um outro olhar”**.

A mesma ideia é manifestada nas falas dos participantes D24 (entrevista, grifo nosso): **“será que com outro professor ele vai render mais? Esse ano ele tem um professor, no ano que vem ele vai ter um outro”** e D23 (entrevista): “Tem que ser trabalhado tudo de novo com ela e de outra maneira, porque se não atingiu ali dentro daquela didática, então ela tem que ser trabalhada de outra maneira para ver se consegue atingir”.

De acordo com a fala dos participantes, os dilemas da não aprendizagem podem ter origem em um problema pedagógico, embora não esteja claro que, “esse problema pedagógico” esteja relacionado com a dificuldade do professor em ensinar a criança. Contudo, a ênfase dada pelos participantes ao fato de que um outro/novo professor poderá realizar o trabalho de outra maneira ou terá um outro olhar para essa criança, pode configurar falhas no trabalho docente

Tal consideração, da reprovação como oportunidade, contraria o pensamento de Vasconcellos (2004). Sobre essa lógica o autor escreve:

Aliás, isto não é de se estranhar, pois quem é que vai se interessar por ver tudo de novo, do mesmo jeito. Aliás, isto não é de se estranhar, pois quem é que vai se interessar por ver tudo de novo, do mesmo jeito. Aliás, isto não é de se estranhar, pois quem é que vai se interessar por ver tudo de novo, do mesmo jeito. Aliás... (desculpem a brincadeira, mas vejam: se é desinteressante ler duas ou três vezes a mesma coisa, imaginem passar o ano ouvindo tudo de novo...) (Vasconcellos, 2004, p. 21).

O autor faz uma brincadeira com a situação da repetência, no entanto, de acordo com a opinião dos professores, não há como “ver tudo de novo do mesmo jeito” já que talvez ocorra, como aponta o professor P18 (3º ano, entrevista, grifo nosso), que o aluno encontre

“provavelmente um novo professor, uma nova didática, uma nova dinâmica de sala de aula”.

A questão de a reprovação como oportunidade para o aluno revisar conteúdos, “aprender o que ele ficou para trás, que ficou defasado”, é defendida por muitos professores e dois diretores participantes desta pesquisa. Assim, ao todo, obtivemos 18 referências³³ dos professores e 4 referências dos diretores com tal argumento.

Ademais, a participante P10 destaca, ainda, a ideia da reprovação como um direito do aluno, manifestando que a escola tem o dever de oferecer essa oportunidade à criança: “Olha, eu acredito que toda criança que tem dificuldade, que ela é abaixo, ela deve ser retida, independente se ela vai recuperar. **Eu acho que ela tem que ter a oportunidade dela.** Eu acho que ela tem que ter direito. **Se é direito dela, ela tem que ter.** A escola tem que oferecer” (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Colaborando com tais considerações, identificamos, pelas manifestações dos entrevistados, o apelo da família, que se vale dos mesmos argumentos dos que defendem a necessidade da reprovação dos alunos, como podemos conferir na fala da professora P17 (3º ano, entrevista): “Muitos pais pedem ao professor para reprovar o filho, porque, na verdade, a gente conversando durante o ano letivo, ele sabe que o filho não tem condições de ir para a série seguinte devido a ele não estar alfabetizado [...] Então, é uma série de coisas que a gente não pode ignorar”.

A diretora de escola D22 também relata situações e conflitos envolvendo as famílias na prática da não retenção:

Sim. Tem aquela família que quer que reprove a todo custo e não compreende, fala que vai conversar com o juiz e fala que vai tomar as medidas. [...] Nossa, tem, sim, tem conflito. A gente a todo momento está trabalhando a consciência e é árduo isso. Mesmo com a fase da pandemia, eu precisei trabalhar a conscientização com muitas famílias. Aí a mãe não traz o filho na escola e acaba contribuindo para a ausência da criança para provar que a solução é a reprova. Nossa, é um processo árduo de conscientização e de conflitos (D22, entrevista).

Tais manifestações também aparecem nas pesquisas de Jacomini (2010) e Ribeiro *et al.* (2018), em que as autoras apontam que professores, pais e a maioria dos alunos enxergam a reprovação como algo necessário à escolarização. Na percepção dos próprios alunos, “a reprovação é um meio para garantir a aprendizagem, por isso não deve deixar de existir” (Jacomini, 2010, p. 899).

³³ O termo referência, neste estudo, é utilizado para apontar a menção da palavra pelo participante da pesquisa. Nesse caso, considerou-se as palavras “oportunidade e chance”. Há de se destacar que se utilizou, para tal seleção, a estruturação do software Webqda.

Utilizando-se dos mesmos argumentos, Barretto e Mitrulis (2001, p. 130) sinalizam que os educadores se preocupam com o rumo dos alunos que avançam sem as condições de aprendizagens adequadas, sendo assim, acreditam na retenção como um suporte para auxiliar na recuperação das aprendizagens dos alunos. Segundo as autoras, esse entendimento se constitui como um dos maiores obstáculos da implementação dos ciclos nas redes de ensino.

Decerto, observa-se nas manifestações dos professores uma concordância de que a progressão continuada, em determinadas circunstâncias, causa malefícios ao aluno, sugerindo a retenção como forma de sanar possíveis dificuldades, como se apresenta nas falas dos participantes P11 (2º ano, entrevista, grifo nosso), “Eu acho que seria importante para ele ter uma **segunda oportunidade**”, e P16 (3º ano, entrevista, grifo nosso): “ter a **oportunidade de retomar alguns conteúdos**”. Essa concepção é reforçada pelos estudos de Vasconcellos (2004, 2007, p. 16), quando afirma que, pela sua tradição, o professor admite a reprovação, considerando-a “como absolutamente natural”. No entanto, segundo o autor, essa alternativa de compreender a retenção como oportunidade de o aluno aprender, funciona apenas como uma “justificativa”, uma “escapatória”.

Sobre o assunto, o autor reitera:

Em primeiro lugar, é preciso considerar que se a reprovação gerasse qualidade, o Brasil seria campeão do mundo em qualidade, uma vez que somos campeões em reprovação... No entanto, as testagens nacionais e internacionais, por exemplo, mostram o quanto a escola não vem garantindo a efetiva aprendizagem... a qualidade, na verdade, vem da proposta adequada, do compromisso (da comunidade e de educadores) e da busca de condições de trabalho (Vasconcellos, 2004, p. 19).

Dentro da literatura apresentada existe um consenso de que a repetência atua como o principal sintoma do fracasso escolar, pondo em vulnerabilidade a democratização do ensino em suas dimensões e o compromisso de uma educação para todos (Gomes, 2005; Alavarse, 2009; Jacomini 2009; Ribeiro *et al.*, 2019; Real *et al.*, 2019; Barros, 2021).

Contudo, a reprovação ainda é defendida por muitos professores e profissionais da educação como necessária ao percurso educacional (Jacomini, 2009), como revelam as manifestações dos docentes participantes desta pesquisa. Os dados apontam que dos 20 professores entrevistados, 19 são favoráveis à reprovação em algum momento da vida escolar do aluno, caso ele não apresente o desenvolvimento mínimo necessário para avançar para o ano de escolaridade seguinte. Como observamos, a exemplo, na fala do participante D24 (entrevista): “Então, eu acredito que principalmente nos anos iniciais a reprovação, em alguns momentos, seria benéfica para que esse aluno atingisse... Condições de no futuro desenvolver melhor o seu conhecimento na vida acadêmica”.

Nesse cenário, outro aspecto importante defendido pelos professores é que essa reprovação deve ocorrer o mais precocemente possível, conforme observamos em várias partes das falas da professora P4 (2º ano, entrevista, grifo nosso):

- “eu acho que deveria ser assim, não esperar chegar ao terceiro ano para se apagar o incêndio que já vem vindo”.
- “Eu acho que fica um olhar muito tardio essa reprovação quando o aluno chega lá no terceiro ano”.
- “Sentiu que aquilo ali não está progredindo, vamos averiguar ali de fato o ponto de partida, eu acho que é **o primeiro ano**”.
- “essa criança chega **no primeiro ano**, mas ela não tem o domínio dos conteúdos necessários para essa base, ela não deveria ir para frente”.
- “E essa criança não se alfabetizou pelo menos, não de maneira proficiente, mas pelo menos que ela consiga dominar o sistema escrito alfabético”.

As participantes P3, P8, P12 e P14 também concordam com essa ideia:

Eu acho que o terceiro ano é muito tempo. Entre o primeiro e o segundo, a gente consegue caminhar mais ou menos parecido. Podia ser pelo menos o segundo. Não lá no terceiro e depois deixava lá e nem no quinto também, mas no quarto. Então, votaria para ser no segundo e quarto. Que ele ainda não saiu, não está no último ano, entendeu? Ele vai ter mais um ano, eu acho que a criança começaria diferente (P3, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu penso assim, que se é uma criança que ela não está, no primeiro aninho, nada alfabetizada. Eh, ela vai para o segundo ano e ela não vai conseguir acompanhar os amigos que já sabem ler, então se ela ficar, qual é a vantagem? **Ela ser alfabetizada naquele ano** – um esforço ali (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Ela não sabe interpretar uma frase. Ela aprendeu a ler e escrever palavras. Mas o objetivo é que pelo menos ele vá para o terceiro ano sem tanta defasagem e **isso tinha que ser feito no primeiro. É no primeiro que tem que fazer**” (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

“talvez uma reprova no segundo ano e não mais no terceiro (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

De acordo como os dados, percebe-se a ênfase na reprovação como solução para os problemas relacionados às aprendizagens dos alunos e ainda como oportunidade para que os estudantes revisitem todos os conteúdos e não apenas a recuperação de aspectos do tema em que apresenta dificuldade. Em vista disso, pode se aferir um descompasso entre a visão dos participantes e os conceitos da nova proposta, no que se refere às medidas e providências destinadas à recuperação das aprendizagens, que deveriam funcionar desde o início do Ensino

Fundamental. Cumpre destacar que tais aspectos serão abordados mais detalhadamente na seção destinada ao tema recuperação.

6.3.4 Maturidade

Considerando ainda os resultados obtidos, outro aspecto apontado pelos professores como critério para uma possível retenção do aluno é sua falta de maturidade. Sendo assim, podemos conferir que 10 dos 20 participantes, ou seja, 50%, concordam que os alunos que não adquiriram certa maturidade no ano de escolaridade em que estão matriculados não deveriam ser promovidos, como podemos conferir nas declarações a seguir:

[...] a criança tem um tempo diferente, tem um ritmo diferente. Às vezes, reter um ano, **a maturidade dela vai ser maior no ano seguinte**. No ano seguinte, ela vai aprender melhor (P6, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Talvez ele não esteja maduro ainda para o segundo ano. Talvez ela não tenha essa maturidade, mas ela vai passar. Porque não teve esse olhar de reter a criança (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que, por exemplo, se o professor teve a sensibilidade e viu com **aquela criança no momento ainda não está madura, para avançar para a série seguinte**, eu acho que deveria caber à escola conversar com os pais, explicar a situação **e reter essa criança. Porque cada caso é um caso, lógico**. Mas é o olhar para a criança. Será que ela, será que se eu esperar um pouquinho ela acaba amadurecendo esse pensamento? Será que ela não vai melhorar? Vai fazer um segundo ano, vamos supor um primeiro ano. Fez um primeiro ano e não está conseguindo. Faz o primeiro ano novamente. Será que no ano que vem ela não vai fazer um segundo ano melhor? Vou dar ferramentas para essa criança poder se autoconhecer e principalmente poder evoluir (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Mas ali tem algumas crianças que você percebe que a dificuldade é muito grande, **que aí não tem a maturidade também**. Então, eu acredito que ele vai adiante se você passar, mas ele não vai acompanhar como a sala, e vai chegar no terceiro, vai virar aquilo parece uma bola de neve (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Depende da criança, da maturidade. Porque muitas vezes tem mães que falam: ‘Não, eu não quero que você passe para frente, porque meu filho não tem condições’. ‘Ela não vai conseguir, **não está madura ainda o suficiente para entender, por exemplo, os conteúdos**, eu preciso trabalhar os conteúdos e preciso que ela entenda os conceitos, cada ano tem um conceito, por exemplo, na matemática, na língua portuguesa, como é que ela vai avançar se ela não conhece a pontuação (P9, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu creio que **quanto mais a criança adquirir maturidade**, mais ela tem a percepção do que acontece ao redor dela. Ela vai entender que ela não aprendeu, os amigos aprenderam e ela vai se sentir como ela se sentiria se ela tivesse sido reprovada, para mim é trocar seis por meia dúzia (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

As Famílias têm fala de reprova, muitas vezes a família até quer essa reprova **pela imaturidade**, pela falta de compreensão dos conteúdos (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A questão da maturidade da criança, dada como justificativa para a reprovação, também foi evidenciada na pesquisa com professores de uma escola pública do Estado de São Paulo realizada por Barbosa (2020). Ademais, percebe-se que o discurso da reprovação precoce está mais presente na fala das professoras dos segundos anos. Essa ideia pode ser justificada pela quantidade de conteúdos contidos no currículo do 3º ano, pois, na visão dessas professoras, sem a aquisição da leitura e da escrita os alunos terão muitas dificuldades de acompanhar os conteúdos no ano subsequente.

Nessa perspectiva, abordando ainda os aspectos da reprovação, destacamos, abaixo, a opinião dos diretores participantes desse estudo. É importante destacar que as duas primeiras falas pertencem a diretores de escolas com menor Ideb em 2019 (D23 e D24) e as duas últimas (D22 e D21) são diretores cujos colégios obtiveram melhores notas no Ideb do mesmo ano, sendo que a escola da participante D22, por exemplo, alcançou o primeiro lugar.

Eu acho que para você reprovar uma criança é porque ela não adquiriu habilidade nenhuma. Ela não tem a base, habilidade básica nenhuma. Aí seria o caso de reprovar mesmo. E como a reprovação, a maioria deles concorda neste aspecto de que quando a criança não adquiriu as habilidades básicas, realmente a gente tem que segurar. Se não tiver a base. Se a criança não tiver uma base, como ela vai prosseguir? Ela não tem condição. Tem que ser trabalhado tudo de novo com ela e de outra maneira. Porque se não atingiu ali dentro daquela didática, então ela tem que ser trabalhada de outra maneira para ver se consegue atingir (D23, entrevista).

Quando questionada quanto ao momento mais adequado para uma possível reprovação, a diretora respondeu: “Sim, eu acredito que esses três anos iniciais seriam a parte da alfabetização, e o quarto e o quinto ano mais uma consolidação. O quinto ano, eu também acredito que se a criança não está apta ela deve ser reprovada, sim, eu acredito nisso, entendeu?” (D23, entrevista).

Do mesmo modo, o participante D24 concorda que a reprovação, se necessária, poderá ocorrer ao final de um dos ciclos, conforme podemos aferir na sua fala:

Então, eu acredito que, principalmente nos anos iniciais, a reprovação em alguns momentos seria benéfica para que esse aluno. Eu só posso reprovar o aluno uma vez durante o ciclo inicial. E se eu reprová-lo duas vezes não poderia também reprová-lo duas vezes no terceiro. Quer dizer, mesmo que eu reprove uma vez, no outro ano, eu tenho que aprová-lo, obrigatoriamente. É uma lei praticamente. Então, é uma situação complicada, [...] **existe a lei, ela não é uma lei ruim, mas eu acredito que deveria ser adequada à cada realidade**” (D24, entrevista, grifo nosso).

O participante D24 ainda defende:

Partindo do princípio de que a reprovação também poderia ser algo pedagógico, no sentido de que ensinar o aluno que quando ele não dá conta de aprender no período certo, ou não está no momento certo, é uma oportunidade que ele tem de ter esses conhecimentos, então, ele está sendo retido naquele momento porque ele não alcançou

os objetivos, mas ele está tendo uma segunda chance e nessa segunda chance ele poderia, sim, alcançar os objetivos propostos. **Então, nesse caso, eu concordo que haja uma retenção**” (D24, entrevista, grifo nosso).

Percebe-se pela visão dos diretores D23 e D24 a possibilidade de a reprovação ocorrer em algum momento da vida escolar do aluno, caso não alcance as habilidades ou objetivos para avançar no referido ano de escolaridade. Cabe destacar que tais diretores atuam nas escolas de menor Ideb.

Acerca dessa mesma questão, destacamos, na sequência, a resposta da diretora D21 (entrevista, grifo nosso), que atua na escola com segundo melhor índice no Ideb: “Eu **não** vejo a reprova como uma boa para as crianças. Eu acho que isso não é legal. Essa é uma opinião minha. Eu acredito que ela se frustra demais quando é reprovada e prejudica o desempenho dela”.

Percebe-se, nessa primeira fala, que a diretora mostra uma opinião desfavorável à reprovação, mas em outro momento ela admite a possibilidade: “Eu sou contra, (reprovação), porém, tem certos casos que é necessário. Tem certos casos que não têm como a gente deixar passar” (D21, entrevista).

Sobre o momento de decisão e os critérios utilizados para uma possível reprovação, a diretora explica:

Então, eles (os professores) percebem quais as dificuldades (do aluno), o que vai beneficiar, o que não vai, e reprova ou aprova. Se chegar no terceiro ano e a maioria acreditar que aquela criança necessita fazer mais uma vez, aí reprova. [...] No terceiro ano ela pode ser reprovada, a gente pode segurar a criança. Para ela ter uma nova oportunidade se ela não estiver ainda alfabetizada (D21, entrevista).

Contrariando tais posições a respeito da reprovação, a participante D22, diretora da escola que obteve maior índice do Ideb, apresenta o seguinte discurso:

Eu converso, eu formo a minha equipe para ser extremamente cuidadosa e cautelosa, **porque eu não entendo que a reprovação é o ingresso para aprendizagem**, que é a solução do problema de aprendizagem, sempre há a possibilidades de debate, de reflexão para que os docentes que fazem parte do quadro naquele momento, trabalhem com consciência e possam tomar as decisões com consciência. **Não incentivo a prática da reprovação. São raros os casos, raríssimos. Se você estudar, o nosso histórico de reprovação é raro**” (D22, entrevista, grifo nosso).

Sobre as tensões e conflitos presentes na escola e as relações com os professores e pais de alunos quando se trata da aplicação da proposta de ciclos e da progressão continuada, a diretora destaca os seguintes aspectos:

Olha, a duras penas eu acabo fazendo funcionar (o ensino em ciclos) [...] **os casos de reprovação aqui são raros**. Porque eu luto muito por isso, eu olho o aluno no seu todo, eu analiso ele com ele mesmo, o que ele apresentou de evolução, comparado ao

que o professor ofereceu. Então, eu vou ser muito sincera com você, eu me dedico muito para o professor enxergar se aquilo que ele ofereceu foi o melhor e se deu conta do que o aluno precisava. **Eu nem sei, eu acho que isso é uma utopia, é um sonho, a hora que eu conseguir com o que o professor aceite quebrar a resistência.** Eu acho que esse é o ponto X. Porque em todos os lugares a gente vê os debates técnicos (D22, entrevista, grifo nosso).

Sobre a possibilidade de a escola optar pela retenção do aluno ao final de um ciclo, a diretora respondeu: “Já houve, mas nossa, há muitos anos atrás. Reprovamos, acho que um ou dois garotos. **Mas há muito tempo, eu não consigo nem lembrar direito**” (D22, entrevista, grifo nosso).

Sobre a ocorrência de reprovação de algum aluno no ano de 2019, em sua resposta, a gestora demonstrou uma postura desfavorável à retenção: “**Não, de forma alguma. Não houve reprovação em dois mil e dezenove**” (D22, entrevista, grifo nosso).

Assim, de acordo com os dados coletados, pode-se aferir que o fato da diretora D22 demonstrar uma ideia totalmente desfavorável à reprovação, sua visão pode influenciar tanto na decisão dos professores, quanto nos resultados do Ideb.

6.4 Manifestações dos professores relativas aos alunos

Os docentes consideram um problema as decisões quanto à aprovação/reprovação não estarem embasadas nas necessidades e no desenvolvimento dos alunos e sim na preocupação com os índices das avaliações. Outro aspecto apontado pelos docentes, em relação aos ciclos e à progressão continuada, diz respeito ao fato de as questões relacionadas ao desempenho do aluno não serem tratadas de modo individualizado, de não considerar caso a caso, quando se trata das decisões sobre o destino escolar da criança ao final de cada ciclo. A esse respeito, destacamos alguns relatos dos participantes:

Eu só tenho a M. **A M veio com uma dificuldade muito grande devido a perdas.** Eu acho que essa precisava ser mais bem conduzida, eu conversei, falei com a menina, **mas ela perdeu o pai e o avô na pandemia.** Então, essa criança entrou apática. Ela chorava o tempo todo. Então, para você ver como é que você tem que trabalhar com o seu aluno para que essa progressão seja eficiente, então, é preciso investigar, a gente precisa investigar a criança, em todos os sentidos (P9, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A direção, a coordenação, a professora, os especialistas têm que chegar no bom senso, num consenso sobre isso. **Vou reprovar por quê? Quais as situações que eu devo fazer essa reprova?** Ou vai prosseguir por quê? Tem que ter toda uma avaliação. Então, professor, família, direção e na estrutura deveria os quatro analisar cada situação, para que a gente chegue e tenha um consenso sobre isso (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Uma criança no terceiro ano, essa criança tem de aprender, ela tem chance de melhorar, **você acredita que ela vai aprender? Você reprova.** Se você acha que **ela não vai, você promove** (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Agora chega lá na rede, ninguém vê seu trabalho. **Ah, mas daí a nota, não vai vir o dinheiro, não sei o que, era terrível. Aí ela não vai reter. Não vai, a escola não vai ganhar o dinheiro** (Sobre a reprovação/aprovação estar atrelada à verba para a escola). Os autores talvez não contassem com isso, ou contavam? Eu acho assim, aí está, eu acho que tem uma crueldade com a criança. Porque se eles contavam com esse tipo de coisa? Daí você vem entrar na desvantagem, **não é para o bem do aluno? É para o bem do quê?** É só para o sistema, é para o bem do sistema, não dá nem para entender o que a pessoa quis com isso. O que é o bem do aluno? Ninguém está preocupado, aí chega na desvantagem da proposta (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que isso é tão minucioso, **é a cada caso.** Porque para um aluno, isso pode repercutir negativamente e para o outro, pode ser positivo. Então, vamos falar agora num espaço maior. Nem sempre ele aproveita esse tempo (o ciclo), mas eu não falo do aluno, porque eu acredito que a escola nem sempre aproveita o tempo para o aluno (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Esse aspecto também é defendido pelos diretores de escola, como podemos verificar na fala do participante D24:

[...] É muito complexo, acho que em **cada caso é um caso**, eu acho que não deveria ser colocado como uma política determinista. Olha, não pode reprovar no primeiro, segundo, só no fim do terceiro. Não pode reprovar no quarto ano, só no quinto ano. [...] Então, a gente sabe as dificuldades que os alunos têm nas questões pedagógicas e familiares. Nós sabemos quais os impactos podem ocorrer se ele ficar na sala do terceiro, no próximo ano (D24, entrevista, grifo nosso).

Tais argumentos também são apresentados pela diretora D23:

[...] eu acredito que cada caso é um caso. As crianças não são números. **Você tem que olhar caso por caso**, entender o que está acontecendo com aquela criança [...] eu acho que não tem uma fórmula pronta, é caso a caso mesmo, é um estudo. Eu acredito que a gente tem que ter muita consciência de tudo que fazemos. [...] Cada caso é um caso (D23, entrevista, grifo nosso).

Percebe-se que as duas professoras defendem que cada situação seja cuidadosamente avaliada a fim de se respeitar o tempo e a especificidade de cada criança. Quando a entrevistada P9 afirma que só tem a aluna M, confirmando que tenderia a reprová-la, ao considerar o fato de a criança ter perdido o pai e o avô na pandemia, cujo impacto a impediu de estudar em profundidade os conteúdos do ano em que estava matriculada, a professora, motivada por esta questão, considerou que a aluna deveria permanecer no mesmo ano de escolaridade e, assim, recuperar os conteúdos não aprendidos. A participante P14 (3º ano, entrevista, grifo nosso) considera a promoção ou retenção como um processo **“minucioso, é cada caso, porque para um aluno isso pode repercutir negativamente e para o outro pode ser positivo”**.

Sobre o assunto, podemos observar em mais de uma fala a expectativa que se oportunize avaliar cada situação, como citam P7 e D24: “Porque cada caso é um caso, mas é o olhar para

a criança”. Sendo assim, não se trata apenas de reprovar ou aprovar simplesmente, mas de pensar no momento em que a criança se encontra e o que será melhor para seu bem-estar e desenvolvimento. Pode-se considerar que o apontamento de 50% dos participantes em avaliar a situação da criança não é um número que deve ser desprezado, levando-se em consideração que o professor e a família são os mais inteirados sobre sua condição.

Dentro dessa perspectiva, vale lembrar o caso de uma aluna do 2º ano (7 anos) citada no início deste trabalho, quando, diante da possibilidade de uma aprovação/reprovação, teve a oportunidade de ser ouvida e manifestou a seguinte opinião: **“Não me importo de ficar no 2º ano de novo, estou cansada de ser a última em tudo”**. Essa criança, especificamente, tinha passado por sérios problemas familiares e, com isso, mudou de escola várias vezes no mesmo ano, fato que, certamente, justifica o seu atraso escolar. A escola (privada), em acordo com a família e demais profissionais que a acompanhavam, optou pela retenção, pensando na criança e na possibilidade de ela refazer um 2º ano com a tranquilidade que se deve.

De modo que, nesse caso, a retenção foi pensada não como punição, mas pelo contrário, pensou-se em proteger a aluna e evitar maiores sofrimentos advindos no futuro. A propósito, ficou combinado que ela ficaria com a mesma professora, com a qual já havia construído um relacionamento de confiança. Obviamente, na rede pública, a aluna não teria a mesma consideração, como também a opinião da família não seria levada em conta.

Ademais, “o ciclo da alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades, [...] o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. Com isso, o respeito pela trajetória de formação da criança deve ser posto em prática, assim como sua história de vida (Brasil, 2012, p. 22-23).

Nessa perspectiva, cabe ao professor realizar avaliações de aprendizagem tomando como referência, além de habilidades e atitudes, os valores e emoções que cada indivíduo projeta para si, “especialmente no ciclo de alfabetização”, cuja etapa exige planejamento de ações que conduzem à “superação de obstáculos percebidos, respeitando o tempo de cada criança e garantindo-lhe o direito a uma aprendizagem satisfatória” (Brasil, 2012, p. 33).

6.4.1 Escuta da criança

A seguir, as manifestações dos professores procuraram responder sobre a participação do aluno nas decisões a respeito do seu percurso escolar. Apresentamos extratos das respostas

a duas perguntas: a) no momento de decisão quanto à promoção ou retenção, a criança é consultada? e b) você concorda que a criança deveria participar desse momento?

Não. Que eu me lembre, a gente não falou nada com a criança, não, não comentou nada”. **‘Ah, pode ser. Eu acho que a gente podia até falar com a criança, né?’** [...] **Não é consultado, mas ele é instruído**, tem toda essa coisa antecipada. **Ele não leva a sério, eu acho que também não tem muito que depois chegar na hora e falar: ‘O que que você acha disso?’** Tinha que ter achado antes. Tinha que ter se dedicado antes (P5, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Jamais. Nunca é questionado isso para a criança. A criança nunca tem fala. A criança que é o sujeito envolvido na situação não tem fala. Principalmente no quinto, e olha que eu tenho uma experiência grande de só pegar quintos anos. Então, a criança nunca teve fala. **Eu acho extremamente importante** (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

um aluno do terceiro ano acredito que ele ainda não vai ter essa maturidade. [...] acho que nenhum aluninho fala assim, ‘ah professor eu queria ficar, queria ter uma nova oportunidade’, acredito que nenhum deles, **mas sim, como parte integrante, eles deveriam realmente ser consultados, faz sentido** (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Em relação a esta questão, vale destacar que a maioria dos professores se surpreendeu com a pergunta, visto que nunca presenciaram um aluno ser consultado no momento de decisão a respeito da sua trajetória escolar, como expressa a resposta dos participantes P5 (2º ano, entrevista): “a gente não falou nada com a criança, não”; P11 (2º ano, entrevista) –: “Nunca parei pra pensar sobre isso, nunca”; P4 (1º ano, entrevista): “a gente não, não ouviu ele [...] aqui enquanto escola a gente não fez isso” e P20 (turma multisseriada, entrevista, grifo nosso): “Não, nunca vi”. Os participantes P6, P8, P14 e P17 também afirmaram que não presenciaram momento em que a criança foi consultada.

Pode-se perceber, também, que algumas das professoras, a partir da conversa proporcionada pela entrevista com a pesquisadora, passaram a refletir sobre a importância de conversar com o aluno diante de uma possível situação de aprovação ou retenção ao final do ciclo, como demonstra as falas de P9 (2º ano, entrevista) e P7 (2º ano, entrevista), respectivamente: “Eu acho muito importante a criança ser ouvida”, “Porque muitas vezes as pessoas acham que as crianças não entendem, mas eles conseguem compreender”. Vale ressaltar que embora sete professores - P7, P9, P11, P13, P16, P18 e P19 - concordem com a importância da participação da criança no processo, nenhum deles relatou ter vivenciado tal experiência

“Quem tem que decidir são autoridades. Essa história de criança decidir, criança não tem que decidir” (P10, 2º ano, entrevista), “Eu acho que não é da criança, eu acho que isso tem que ser trabalhado com o adulto” (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso), “Naquele momento a criança não foi consultada, os pais que foram consultados” (P6, 1º ano, entrevista) e “Não, não

foi ouvido. Eu acredito que ele não teria maturidade para isso nessa idade, são assuntos difíceis” (P15, 3º ano, entrevista). As manifestações das professoras convidam a refletir sobre a visão que se tem de criança dentro dos limites do campo pedagógico, que, segundo Schérer (2009), é controlado e orientada pelo adulto, cuja leitura pode estar amparada em princípios de uma pedagogia tradicional, que busca criar para a infância um espaço artificial, apartado da esfera do adulto, mas ao mesmo tempo definido por ele, no qual, segundo o autor, “a criança é convidada a desempenhar seu papel de criança e nada mais” (Schérer, 2009, p. 31).

6.4.2 Ciclos – dificuldades enfrentadas pelos alunos

Trata-se de refletir sobre a questão das possíveis dificuldades que os alunos poderão apresentar ao progredirem para o ano de escolaridade seguinte sem estarem devidamente alfabetizados ou sem a aquisição de leitura e escrita no nível adequado. Um aspecto apontado pelos docentes é a dificuldade que a criança enfrentará para acompanhar os conteúdos propostos no currículo do 3º ano. Destacamos, a seguir, as manifestações dos professores a esse respeito. Convém destacar que a maior parte dos docentes já lecionaram em todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental, sendo assim, puderam refletir sobre as dificuldades que a criança apresenta nas séries iniciais, do primeiro e do segundo ciclo.

Ele não vai conseguir acompanhar o ritmo do segundo ano. Então, eu acho que a professora vai ter que levar para frente. **Se não aprende aqui no primeiro ano, eu acho que leva essa dificuldade para o resto da vida**, não é só para o segundo, para o terceiro, para o quarto (P, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Bom, se a criança tem dificuldade na leitura, logo ela terá dificuldade no letramento, portanto, na leitura de mundo, terá dificuldade na matemática e nas outras áreas também. **Porque a leitura é o que nos dá autonomia, a comunicação**. Eu acredito que ele vai ficar um pouco mais agitado, disperso em alguns momentos, terá um atraso (P6, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] essa criança que não chegou até onde ela tem que chegar [...] a professora vai tentar, porque a gente é professora, **a gente vai tentar, mas não vai conseguir** (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Ele vai pegar uma sala onde a maioria já sabe ler, sabem interpretar e ele sem saber ler, **vai se sentir desmotivado** (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso)."

No primeiro ano é aquela alfabetização básica, é o conhecer o alfabeto, as sílabas, o segundo é mais comprometedor nesse sentido. **Aí a leitura, a escrita, demanda também o currículo, é um currículo mais extenso**, é um currículo mais trabalhoso, onde a criança tem que absorver todo aquele conteúdo. Então, **eu acho que essa progressão muitas vezes limita muito os alunos que vem com essa dificuldade, essa defasagem** (P9, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A compreensão. **Como é que ela vai ler uma situação problema?** Como é que ela vai ler um texto? [...] **Ela não vai conseguir, não está madura ainda o suficiente**

para entender, por exemplo, **os conteúdos, eu preciso trabalhar os conteúdos** e preciso que ela entenda os conceitos, cada ano tem um conceito, por exemplo, na matemática, na língua portuguesa, como é que ela vai avançar se ela não conhece a pontuação? (P9, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

uma criança que vai chegar abaixo do básico no terceiro ano, **ela não vai acompanhar** (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Ele vai enfrentar a mesma dificuldade que ele apresentou no terceiro, eu ainda acho que **os professores, de um modo geral, eles não conseguem ter esse trabalho de continuar e dar atenção necessária para essas crianças**, porque por mais que tenha recuperação paralela, por mais que tenha o tempo de aprender, né? [...] então, eu acho que ele vai continuar com essas dificuldades até o quinto ano (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Nível de terceiro ano elas não vão chegar. Por quê? A gente foca em fazer a criança aprender a ler e escrever, mas **ela vai ter uma defasagem de conteúdo imensa, porque ela não sabe ler um texto** (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

As crianças que eu irei passar por progressão continuada para um quarto ano, que não tem leitura fluente, nem conhecimentos matemáticos fluentes. **O que ele vai enfrentar no ano que vem, no quarto ano? Tudo.** Ele vai ter uma barreira enorme porque há coisas que a gente aprende no terceiro (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Então, esse para mim, é um dos grandes problemas da progressão. Porque se você não sabe uma coisa que é básica, que você deveria saber, **como que você vai continuar recebendo conteúdos e mais conteúdos, porque a próxima série? Mais conteúdos e com um grau maior ainda de dificuldade.** [...] Como uma criança vai para o quarto ano sem ler? E aí? Como ela vai se sentir? **E essa é uma realidade que a gente tem visto** (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso)."

Nossa, ele vai ter muita dificuldade, [...] ele não vai ter uma leitura fluente. Não vai ter um discernimento de produção de texto. Futuramente, ele vai, sim, sofrer com isso. 'Eu não aprendi em tal série', vai **continuar com a defasagem.** Então, é muito complexo (P17, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Fora daquele contexto e muitas e muitas vezes com esse acúmulo de dificuldades, **ele não se vê como parte integrante, ele vai começar a apresentar outros tipos de problemas**, fora os pedagógicos, problemas de comportamento, porque ele vai pensar, eu não consigo, então eu vou atrapalhar o meu coleguinha, eu vou tentar chamar a atenção do professor de outras maneiras (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que vai depender da evolução da criança e como ela aproveitou o ano dela. Porque o que eu já reparei [...] aluno no quarto ano ou quinto ano que chegava com **dificuldades de coisas que ele já não tinha conseguido aprender no primeiro ano e que daí ele chegava nessa fase e não sabia o básico. Que seria ler, escrever** ou fazer as contas mais simples de matemática (P20, turma multisseriada, entrevista, grifo nosso).

Problemas? Não. Acredito que não, porque ele vai ter toda a assistência, o professor já vai estar preparado para receber cada um dentro da sua individualidade. Então, ele não vai sofrer esse tipo de problema, não, pelo que eu acompanho aqui, não. Tem todo um trabalho [...] O aluno recebe um atendimento satisfatório no próximo ano, sim, cada unidade escolar é uma. Eu falo daqui (P15, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Nota-se na fala da participante P15 um discurso diferente dos apresentados pelos demais professores no que diz respeito ao atendimento pedagógico que o aluno recebe ao progredir para o ano de escolaridade seguinte sem a apropriação da leitura e da escrita. A professora

considera que o aluno aprovado sem ter adquirido os conhecimentos mínimos receberá, na escola, um atendimento satisfatório e suficiente para corrigir tal defasagem. Assim, percebe-se que, nesse caso, a concepção da professora se contrapõe a dos demais participantes da pesquisa.

Existe um consenso na literatura dos estudos sobre os ciclos e a progressão continuada que a reprovação pode causar embaraços no desenvolvimento emocional do estudante, dentre outros estão os problemas relacionados a autoestima, (Jacomini, 2009; Brito Júnior, 2018; Vasconcellos, 2001), elementos apresentados aos participantes dessa pesquisa no momento da entrevista. Os professores não discordam da visão dos estudiosos, contudo, apontam que o oposto também ocorre com frequência, ou seja, o aluno aprovado sem os conhecimentos mínimos, principalmente no que se refere à leitura e à escrita, enfrentam constrangimentos na sala de aula e os mesmos problemas de autoestima. Como podemos observar no comentário de P18, sobretudo, e na fala dos demais entrevistados, conforme apresentamos abaixo:

Eu entendo o lado dos autores e entendo o lado daquelas pessoas, dos especialistas que falam dessa **questão da autoestima. Que a reprova pode trazer esse reflexo no aluno, mas também tem o outro lado. Porque aprovar o aluno, aprovação automática, ela também vai gerar isso no aluno**, porque o aluno tem essa percepção dentro da sala de aula. **Eles se sentem frustrados** [...] significa que eu não tenho aquela capacidade. Então, a gente tinha que trabalhar todas essas questões também, até emocionais, com as crianças. Pensando no quarto ano, no quinto, no sexto ano, futuramente, muitas dificuldades na aprendizagem, de socialização e **de autoestima**. Então, ele teria muitas dificuldades (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Ele vai se sentir menor que os demais, que ele não consegue. Isso é muito frustrante para qualquer aluno e qualquer criança (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Aí a criança chega no terceiro, ‘ah, nossa, agora a gente vai reprovar’. **Eu acho que daí sim você mexe com a autoestima dela**. Se ela estiver inserida numa unidade escolar desde o primeiro ano, ela já acompanha uma turma. No primeiro ano ela não tem essa turma (P4, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Porque daí ele vai se sentir, como é que eu posso falar, **autoestima, vai mexer com a autoestima**, porque ele vai se sentir – vou usar uma palavra aqui que não é isso – mas ele vai falar ‘nossa, será que eu sou burro?’ Vamos dizer assim [...] **na cabecinha dele, inferioridade** (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Ela vai entender que ela não aprendeu, os amigos aprenderam **e ela vai se sentir como ela se sentiria se ela tivesse sido reprovada, para mim é trocar seis por meia dúzia**. É o mesmo problema que elas enfrentam. Imagina, uma criança que está no quinto ano, passou cinco anos na escola e ainda não sabe escrever (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Sobre o que a criança vai enfrentar? Têm várias situações, ele pode virar um copista, ele pode desenvolver aí uma indisciplina ou ele pode desenvolver uma **baixa autoestima**, então ele vai enfrentar muitos desafios. Eu acredito que isso vai colocá-lo numa condição diferente, isso é fato (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu observo casos de crianças que chegaram com tremenda dificuldade no sexto ano (Também trabalha como professora de recuperação no 6º ano de uma escola estadual) e pela sua grande imaturidade eles começam **a apresentar situações psicológicas de depressão, de baixa autoestima**. [...] não foi passado para ela o mínimo do que seria

o sexto ano ao sair do quinto. [...] Muitas **vezes ela é só empurrada** (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Vai ter **problemas com autoestima**, certeza (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A partir das falas, percebe-se a relevância da aquisição da leitura e da escrita como critério para que o aluno avance para o ano seguinte. Ademais, são unânimes na crença que os alunos terão, entre outros, **problemas de autoestima**, de inferioridade, de exclusão, além da dificuldade em acompanhar a classe diante dos conteúdos previsto pelo currículo.

Os docentes acreditam que se o aluno for reprovado e permanecer no ano de escolaridade previsto para a alfabetização ou se ficar retido no ano que apresentou a dificuldade terá menos prejuízos e, conseqüentemente, menos problemas com autoestima. Como descreve a professora P7 (2º ano, entrevista, grifo nosso):

Então, eu penso que se tiver todo um trabalho pensando nessa criança de conversas, de mostrar, de argumentar, porque muitas vezes as pessoas acham que as crianças não entendem, mas eles conseguem compreender. Então, se você explicar e mostrar para ele assim, **essa baixa autoestima que talvez poderia ocorrer não ocorre, porque ele sabe que vai ser o melhor para ele.**

Sobre as dificuldades que os alunos enfrentam ao progredirem nos estudos sem a aquisição da leitura, a diretora de escola D23 concorda com os professores: “Ah, todas, né? Todas, porque a criança que não conseguiu dominar o sistema de escrita, lá na frente, no quarto, no quinto ano, ela tem muita dificuldade. Eu acho que vai, nas duas formas, a gente vai ter **problema de autoestima**” (D23, entrevista, grifo nosso).

Gomes (2005) contribui com essa ideia quando alerta que promover um aluno sem a devida aprendizagem, com o argumento de não lhe causar prejuízos **à autoestima**, pode afetar em muito a qualidade da escola pública, “tornando-a coisa de pobre para pobre”. De forma que em certos casos, seria mais razoável se aplicar a “pedagogia da verdade” (Gomes, 2005, p. 27).

Em contrapartida, na visão de Jacomini (2009), os altos níveis de reprovação no sistema educacional brasileiro podem rotular os estudantes, comprometendo **sua autoestima**, resultando muitas vezes em descréditos nas suas capacidades de aprender por parte dos professores, pais e até mesmo dos próprios alunos.

A afirmação da autora provoca reflexões, pois, segundo a fala dos entrevistados, a promoção do aluno sem conhecimentos básicos também pode ocasionar descrédito do processo educacional por parte das famílias e dos próprios estudantes. Ou seja, se a reprovação pode causar transtornos na vida do estudante e problemas de autoestima, essa pesquisa aponta que a mera aprovação também poderá ocasionar o mesmo fenômeno.

6.4.3 Ciclos e exclusão no contexto escolar

Ainda sobre o assunto da promoção do aluno sem a consolidação do processo de alfabetização e as possíveis dificuldades que ele enfrentará nos anos posteriores, outra questão apontada pelos participantes, e amplamente discutida pela literatura, é a reprodução do processo de exclusão social dentro da proposta dos ciclos e da progressão continuada. Esse fenômeno pode ser evidenciado nas falas dos professores, a seguir:

Ele vai ficar perdido em toda a atividade, explicação na lousa, ele vai ficar totalmente perdido, na leitura ele vai ficar mesmo, porque ele não consegue acompanhar e por mais que você sente ao lado ali, dê aquela atenção individual. **No social ele vai ficar excluído.** Infelizmente, ele vai ficar excluído das crianças. Seja para fazer qualquer atividade, **ele vai ficar excluído**, a gente tem essa teoria que **às vezes é uma exclusão camuflada de inclusão** (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

exclui muito, ele vai perceber essa exclusão no terceiro ano (P3, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Quando você pega uma criança que está muito aquém e aí ela cai numa sala que está totalmente distante dela, **essa criança também se sente diferente** (P4, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acredito que **é um tipo de exclusão** (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu tenho criança que vai sair do terceiro com defasagens de terceiro e vai chegar no quarto e continuará com defasagens para o quarto ano e as defasagens, elas vão aumentando [...] porque não vai ser sanado de uma hora para outra. A leitura e o comportamento, **a criança que não tem ainda a aquisição da leitura, ela já se sente mal. Ela se sente excluída** (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Ele vai se sentir constrangido, excluído, né? (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Vou falar mais com base no quinto ano para o sexto, porque é nessa fase que eles começam a ter outras matérias. E tudo mais. Acredito que vai ser um desafio maior para eles, as dificuldades vão acabar aumentando **não só com relação à leitura e escrita**, mas com coisas que eles nunca viram e vão passar a conhecer agora e que vai ser uma coisa nova. Aí eu acredito que não necessariamente que a escola vai acabar excluindo ou algum professor, **mas eu acho que ele vai se sentir excluído**, que ele vai ver que ele não vai conseguir acompanhar o grupo (P20, turma multisseriada, entrevista, grifo nosso).

O diretor de escola D24 (entrevista, grifo nosso), que também atua como professor no Ensino Médio, colabora com essa ideia, ao afirmar:

Eu acredito que **a progressão continuada é, ela é excludente**, porque ela está colocando muita gente que está terminando o Ensino Médio, e eu tenho experiência no ensino médio [...] que hoje, por exemplo, alguns não sabem fazer contas de matemática que ele deveria aprender no sexto, sétimo ano e chega no Ensino Médio sem ter o domínio desse conteúdo. Sem contar também nas outras disciplinas. Então, ele está dentro da escola, ele está avançando de uma série para outra. De um ano para o outro ou de um ciclo para o outro, não importa a expressão que a gente use, mas quando ele chega no final do Ensino Médio, ele está dentro da escola, terminou, tem o certificado, mas ele não tem as **competências mínimas que deveria ter** [...] Por

quê? Porque ele passou pela escola, teve um tempo grande, mas ele não tinha condições de aprender ou por suas limitações ou pelas dificuldades que a escola tinha, ou os professores tinham também de transmitir. Ou de construir esse conhecimento junto aos alunos.

Apesar de a implantação do sistema de ensino em ciclos e a progressão continuada ter entre suas premissas a democratização do ensino e a melhoria geral da qualidade da educação, uma vez que a sua implantação tem como base a escola mais inclusiva, distanciada das políticas de repetência e que ainda proporcione a continuidade dos processos de aprendizagens dos alunos, Mainardes (2015) aponta que a organização escolar em ciclos precisa proporcionar “a construção de outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira” (Mainardes, 2015, p. 71).

Obstante a isso, podemos inferir, pelas manifestações dos professores, que muitos alunos progridem na escolarização com defasagens de aprendizagens, o que pode ocasionar problemas emocionais e sociais. Nesse quadro, a questão da “exclusão escolar”, citada por sete professores, além de outras formas de “exclusão” ocorrem com frequência no ambiente escolar. Nessa perspectiva, podemos encontrar amparo nos estudos de Freitas (2003, p. 36) quando afirma que: “Muito temos falado dos excluídos da escola, mas é preciso incluir nessa discussão o que ocorre com os que permanecem na escola e até mesmo com os ‘excluídos de dentro’, que permanecem — apesar de excluídos — no interior da escola”.

Mainardes (2008, p. 119) também contribui para essa discussão, ao destacar que mesmo no contexto dos ciclos o processo de exclusão tem se manifestado de diversas maneiras. Segundo o autor, “[...] diferentes fontes de evidência e discussão teórica têm indicado que processos de exclusão podem ser identificados no cotidiano escolar de escolas organizadas em ciclos” de maneira que a experiência do ensino ciclado não tem se mostrado menos excludente que a organização seriada, conforme também apontaram: Bizelli; Cunha; Pereira, 2013; Tortella; Buoro, 2015; Fernandes, 2015; Machado; Vasconcelos 2020; Barros, 2021; Sousa; Ribeiro, 2021. Assim, podemos analisar, tanto pelas manifestações dos professores quanto pela consideração dos autores, que o novo modelo educacional não tem garantido a superação do fracasso escolar e as mazelas da escola seriada.

Nessa mesma direção, Vasconcellos (2004, p. 5), em seu texto “Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a Avaliação como Processo de Inclusão”, defende que não basta apenas combater a reprovação, “[...] uma vez que a mera aprovação do aluno pode ser tão excludente quanto a reprovação, já que também não está levando à efetiva apropriação do conhecimento”. Diante dessa constatação, o autor justifica que o problema não está posto na

aprovação ou reprovação, mas em desenvolver a aprendizagem e a efetiva apropriação do conhecimento de todos, combatendo assim a classificação excludente.

O que tem acontecido com os alunos que são reprovados? Isto em função da manifestação mais evidente do problema. Todavia, ainda é pouco, pois, embora este estrago seja fulminante, há também o estrago nos alunos que tem *sucesso*, que permanecem no sistema (Vasconcellos, 2004, p. 5).

Quanto ao primeiro questionamento do autor, sobre a situação dos reprovados, destacamos a seguinte manifestação:

Já tive essa experiência. Que o professor reprovou e não avançou em nada, pelo contrário. Não fui eu que reprovei, a professora insistiu em reprovar. Nós fizemos a reunião e a maioria achava que não era caso para reprovação, mas como a última palavra é dela, ela insistiu na reprovação. E não foi uma boa experiência. **Eu nunca reprovei**, desculpa, mas, **para mim, isso assinaria um atestado de incompetência. Reprovação é um fracasso de todo o sistema escolar**. Do professor, da escola, da Secretaria de Educação. É um fracasso (P15, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Do mesmo modo, como já citado anteriormente, a professora P15 (3º ano, entrevista, grifo nosso), quando questionada a respeito de o aluno que passa para a série seguinte sem as habilidades básicas de leitura e escrita sofrer exclusão, respondeu, contrapondo a fala da maioria dos participantes: “Eu acredito que é menor, se comparado à reprovação” e acrescenta: **“É uma exclusão a partir do momento que você reprova um aluno e você tira a vaga de outro**. Então, se eu reprovar um aluno agora no terceiro ano eu vou tirar a vaga de outro”.

Observa-se, nessa última resposta, a preocupação da professora com a questão do fluxo escolar, nesse caso, a docente considera que a reprovação pode causar prejuízo aos alunos e, conseqüentemente, ao próprio sistema educacional, diferente do pensamento da professora P12, que atua na mesma escola.

Agora chega lá na rede, ninguém vê seu trabalho. **Ah, mas daí a nota, não vai vir o dinheiro, não sei o que, era terrível. Aí ela não vai reter. Não vai, a escola não vai ganhar o dinheiro** (Sobre a reprovação/aprovação estar atrelada as regras dos sistemas). Os autores talvez não contassem com isso, ou contavam? Eu acho assim, **aí está, eu acho que tem uma crueldade com a criança**. Porque se eles contavam com esse tipo de coisa? Daí você vem entrar na desvantagem, não é para o bem do aluno? **É para o bem do quê? É só para o sistema, é para o bem do sistema**, não dá nem para entender o que a pessoa quis com isso. O que é o bem do aluno? **Ninguém está preocupado**. E aí chega na desvantagem da proposta (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

6.4.4 Efeitos da pandemia

Possivelmente, foi por causa da pandemia. E a gente tem dialogado muito sobre isso. **Sobre o problema da pandemia em si**. E que essas crianças chegaram sem respaldo nenhum (P9, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Ainda mais se a gente levar em consideração esse ano. **Devido a essa defasagem que teve por causa da pandemia.** Se considerar os anos anteriores, talvez fosse, mas para agora, considerando principalmente o retrospecto desse ano, eu não acho tardio não (sobre a reprova apenas ao final do 3º ano) (P9, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Agora fica muito complicado a gente falar nisso, porque todos estão praticamente numa condição de desigualdade com relação ao currículo, **por conta dos dois anos de pandemia** (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Entrar em maio na sala de aula e perceber que a maioria das crianças não sabiam nem ler. Então, **são as crianças da pandemia**, que chegaram até maio e ainda estavam com uma defasagem muito grande, acentuadíssima (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] muitos pais pedem ao professor para reprovar o filho. Porque, na verdade, a gente conversando durante o ano letivo, ele sabe que o filho não tem condições de ir para a série seguinte, devido a ele não estar alfabetizado e **devido também à pandemia** que ocorreu e isso mexeu muito com o psicológico das crianças. Então, é uma série de coisas que a gente não pode ignorar. A gente tem que estudar tudo isso na criança (P17, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu tive dois alunos que apresentaram grandes dificuldades. Lógico, **tem relação com a pandemia**, porque o terceiro ano começou no ano letivo de dois mil e vinte e dois e eles praticamente não tiveram o primeiro ano lá em dois mil e vinte. Foram poucos momentos em sala de aula, a grande maioria do ano foi essa interação à distância, online. Mas essas crianças, especificamente elas, apresentaram grandes dificuldades, que eu fui percebendo que durante o ano, mesmo com as intervenções pontuais de recuperação contínua, eles foram se desmotivando (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

O dificultador de novo é a pandemia (sobre a não reprovação), então eles trazem essa questão da pandemia, do **contexto pandêmico que dificultou o processo de aprendizagem** das crianças, inclusive essas crianças do terceiro ano, como eu já citei anteriormente, tiveram um primeiro ano comprometido, um segundo ano cambaleante, com idas e vindas e tiveram apenas como ano letivo completo, sem interrupções, o terceiro ano (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

quando eu coloco na balança a necessidade de reter uma criança, eu estou pensando em todos os processos até ali. As crianças que eu estou lidando agora, nesse momento, são **crianças da pandemia**. Crianças que tiveram muita dificuldade. Então, as crianças que não tiveram apoio familiar, são crianças que eu vou passar um, dois anos tendo que retomar conteúdos que elas não tiveram. **Então, essas crianças, eu acredito que elas deveriam ter a oportunidade de retomar alguns conteúdos e mesmo que para isso fosse reter** (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Para mim, com a pandemia, muitas crianças vieram com muita defasagem. Aquelas crianças que os pais se interessaram, vieram buscar o roteiro, estimularam a criança de acordo com as orientações dos professores, elas parecem que não ficaram paradas no tempo, você tem os casos daqueles que ficaram parados no tempo. Que a mãe ou o pai não se interessou, não veio atrás, não buscou nada. Então, deixou a pandemia, a criança ficou lá em casa, só levava o material. Não tinha devolução de nada, não corria atrás, entendeu? (D23, entrevista).

6.4.5 Ciclos e autonomia do professor

Ao serem questionados sobre o fato de o professor ter perdido um pouco do senso de responsabilidade no trabalho com os alunos, dentro dos ciclos e da progressão continuada, no

que diz respeito à condição dos estudantes que avançam de etapa sem a devida aprendizagem, os entrevistados destacaram a burocracia enfrentada ao considerar a reprovação do aluno como um dos principais problemas.

Tem casos. Há profissionais e profissionais, é difícil falar e generalizar. Eu não gosto disso, de generalizar, mas eu já vi de profissional que diz que ele precisa reprovar, **mas vai dar muito trabalho. Sim. Já ouvi isso** (P15, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Tem as vantagens e desvantagens. **Eu acho que para eles, é muito mais fácil seguir o fluxo do que ter todo esse trabalho.** Para que ter trabalho? Seria uma luta contra todo esse trabalho de conscientização do professor também (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu já presenciei. Eu presenciei e é muito difícil para o professor reter o aluno. **É uma burocracia muito grande, é uma responsabilidade,** é uma ameaça muito grande. Uma, eu já presenciei ali diretores falando, mas você fez tudo o que tinha que ser feito, você está documentando tudo? Se o juiz vai perguntar, porque o pai vai ao juiz, se você vai lá levar processo, isso é um terror psicológico. **Eu vou ser bem sincera, não dá vontade de reter.** Eu tenho certeza, quase que absoluta, que tem muito professor que não retém por medo. Por medo, porque você está com aquele aluno, você sabe e você tem que ter tudo e às vezes o que você tem documentado? Os diretores falam, talvez o juiz não aceite, talvez aquilo não tenha sido bom o suficiente, talvez o problema seja você. (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que o professor também perdeu a responsabilidade. Eu acho que perdeu, sim, porque você fala assim ‘eu tentei, ah, mas eu podia ter tentado mais um pouquinho, mas ano que vem vai ter de novo, aí ele vai’. Eu acho que perdeu bem, porque você retém a criança, você tem que ter justificado que você tentou de várias formas **e aí você deixa a criança ir, quando ele é promovido você não é questionado de forma alguma. [...] você é mais questionada quando tenta reprovar, do que quando vai promover o aluno** (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Quando você reprova, a responsabilidade é maior. O que é cobrado? Ah, o que foi feito por esse aluno? Né? [...] Tem um registro? É o registro, você tem um registro do que foi feito? Lá no seu planejamento, porque se o aluno tem tantas dificuldades assim, cadê o que foi feito? Que eu fui olhar esse planejamento eu não vi. Então, muitas vezes, não são todos, não quero generalizar, acabam querendo mascarar as dificuldades por meio da aprovação. Porque assim não é cobrado (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A fala da participante P16 revela que, no contexto atual, é mais fácil aprovar que reprovar um aluno, ao considerar: **“você é mais questionada quando tenta reprovar, do que quando vai promover o aluno”**. Já na fala da professora P12, **“ter todo esse trabalho”** refere-se ao processo burocrático que envolve a retenção, o que está em sintonia com a visão de P18: **“o registro, você tem um registro do que foi feito?”** Segundo relato dos professores, ao propor reprovar um aluno, exige-se que se apresente muitos relatórios de tudo que foi proporcionado ao estudante durante o percurso, sobretudo no que se refere ao processo de recuperação contínua. Por outro lado, P12 refere-se à aprovação como **“seguir o fluxo”**, nesse caso, o processo é simples e não há cobrança ou culpabilização dos profissionais, como mencionado por P18: **“Porque assim não é cobrado”**.

Nessa discussão acerca da responsabilidade quanto à aprovação ou retenção do aluno, o participante D24 (diretor da escola A4) salienta:

Eu acredito que a relação com isso também passa pela gestão, que também, às vezes, acaba sendo desestimulada a cobrar mais o professor, que, por sua vez, também pensa: ‘ah ele vai ter que passar, então, não vou me comprometer tanto, porque independente do que aconteceu eu tenho que passá-lo no fim do ano’. [...] não pode reprovar no primeiro, segundo, só no fim do terceiro. Não pode reprovar no quarto ano, só no quinto ano. E mais grave. Se reprova no terceiro, não pode reprovar no quinto. Então, eu tenho que garantir que ele aprendeu, porque eu posso estar colocando ali a competência do professor da escola. Da direção ou da rede como um todo. Então, para não ter esse comprometimento, no outro ano tenho que passá-lo de qualquer jeito. Isso é grave, né? No sentido de que, olha, e se ele não aprendeu novamente? É responsabilidade (D24, entrevista).

Sobre o processo burocrático, o diretor esclarece:

Eu acredito que todos já compreenderam como o município trabalha, porque não é uma coisa recente. O que às vezes eles (professores) não compreendem bem são as questões burocráticas, ou seja, não se pode reprovar duas vezes no terceiro ano. Tem que ser aprovado. Eles pensam, ‘ah, mas já reprovou no terceiro, agora não posso reprovar no quinto’, até poderia, mas aí depois, provavelmente, viria um pedido de adequação (D24, entrevista).

Colaborando com essa ideia, Brito Júnior (2018, p. 83), ao investigar os significados que a política dos ciclos tem assumido no contexto escolar e na prática docente, na cidade de Francisco Morato-SP, realizou um comparativo da escola atual, na proposta dos ciclos e da progressão continuada, com a década de 1990, período em que a educação no Brasil enfrentou problemas com números elevados de repetência, culminando em fracasso e evasão escolar. A pesquisa constatou que a reprovação dos alunos praticamente desapareceu. No entanto, os dados referentes aos níveis de proficiência dos estudantes que foram promovidos ou retidos, segundo avaliação do SARESP, revelaram pouca evolução. O estudo ainda destaca que “a retenção do aluno não é mais um grande obstáculo, pelo contrário, parece de fácil solução” (Brito Júnior, 2018, p. 83).

Ora, diante desse cenário, percebe-se que a promoção independe da evolução, assiduidade e desenvolvimento do aluno. Nas palavras do autor, “a promoção não baseada no mérito está formando alunos incompetentes e medíocres” (Brito Júnior, 2018, p. 83).

O exposto conduz à questão da qualidade da educação e à democratização do ensino, conforme considera P12 (2º ano, entrevista, grifo nosso): “Eu acho **que independente de reprovar ou de não reprovar**, a gente tem que ter claro isso, do **olhar pra que essa criança aprenda**, auxiliar essa criança na aprendizagem dela. **Esses três anos deveriam ser um tempo de qualidade**. Então, a escola devia se organizar um pouco melhor”.

A resposta de P12 revela o enfoque da progressão continuada e do ensino em ciclos na perspectiva do trabalho escolar, como também ocorre com as respostas de P16 e D24, apresentadas a seguir:

A mediocridade chegou na educação, **porque a criança está ali sendo exigido muito pouco dela**, ela pode render muito mais e é triste ver uma avaliação. A gente precisa exigir de alguém que pode dar mais para a gente. Porque eles podem render mais. Então, é essa a crítica que eu tenho. Você achar que a criança não dá conta (conteúdos mínimos) (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Acredito que a lei cumpriu o seu papel de combater a evasão, num período, vamos colocar assim, que havia muita evasão, há vinte, vinte e cinco anos atrás. Então, ela conseguiu corrigir isso. Hoje, o que a gente precisa corrigir é o aluno terminar a escola sem aprender. Ou não aprendeu o que é necessário. Então, talvez a lei esteja contribuindo para que esse aluno saia da escola sem aprender (D24, entrevista, grifo nosso).

Podemos relacionar a fala do participante D24 com o estudo de Ribeiro (1991) intitulado “A pedagogia da repetência”. A pesquisa demonstra que até meados da década de 1980, a evasão escolar era o principal obstáculo para o avanço da escolaridade e da democratização do conhecimento da população jovem na América Latina. Segundo o autor, esse período foi marcado por altas taxas de repetência, que ocorriam principalmente na primeira série. O estudioso apresentou dados estatísticos da 1ª série do ano 1982, cuja taxa de repetência alcançou o índice de 52,5% (da matrícula). Diante dos dados revelados pela pesquisa, o autor convoca a seguinte reflexão: “Como explicar o fato da repetência ser tão alta em todos os estratos sociais? Existiria uma pedagogia da repetência? Seria este um componente cultural de nossa práxis pedagógica? Ou apenas uma consequência da ineficiência do sistema?” (Ribeiro, 1991, p. 16).

Gomes (2005) afirma que a repetência em massa ainda é praticada no Brasil e “corre-se o risco de esconder sob o manto da regularização de fluxo uma aprendizagem medíocre”. Nessa perspectiva, segundo o autor, as exigências de aprendizagem “estão sendo niveladas por baixo” (Gomes, 2005, p. 27).

Ademais, após mais de duas décadas da implantação do ensino em ciclos e da progressão continuada, o diretor D24 apresenta na sua fala a seguinte questão: “Então, talvez, a lei esteja contribuindo para que esse aluno saia da escola sem aprender”. A esse respeito, Ribeiro (1991) considera que há uma “ineficiência do sistema”.

Nessa categoria, nas respostas dos participantes, o papel da escola, ou melhor, da atuação escolar e do ensino ganha maior relevância, entretanto, outras manifestações obtidas em entrevista realçam a contribuição dos alunos.

6.4.6 Interesse/desinteresse do aluno

A proposta do ensino em ciclos e a promoção continuada proporciona ao aluno um período dentro da escola sem a preocupação com notas e o peso das avaliações, ou seja, sem a “sobra da reprova”. Pensando nesse contexto, perguntamos aos entrevistados: “Os ciclos e a progressão continuada estimulam ou desestimulam o interesse do aluno pelos estudos?”. As respostas estão destacadas abaixo:

Olha, eu acho que desestimula em parte, [...] Quando eles sabem que não conseguem, eles perdem o interesse, aí vai andar pela sala de aula, não vai fazer atividade, aí até incentivar e mostrar para ele que dá, **eu acredito que desestimula** (P6, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

É aquela coisa, tem aluno que vai, mas tem outros que vão ficar patinando ‘não tem problema se eu não aprender, o ano que vem eu aprendo’ (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Porém, na minha época, era bem assim, eu como aluna. **Você carregava uma responsabilidade bem maior de estudar para passar de ano**. Tinha essa preocupação. Você tinha que estudar e nisso você aprendia. E se você não estivesse bom você iria ficar. **E isso eu acho que impulsionava ou criava medo, assim, nas crianças** (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Estimula o **desinteresse com o passar do tempo**. Eu acredito nisso (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Então, quando a criança não tem progresso nenhum ela vai ficar desestimulada. A criança que consegue ela vai, ela fica estimulada, que ela começa e aí sim, mas **uma criança que não apresentar resultado nenhum, ela vai ficar extremamente desestimulada** (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Que ele fica na escola sem aquela sombra da reprova, ele não está preocupado com isso, ele fica na escola. **Eles ficam acomodados**. Algumas crianças não precisam desse pretexto para estudar, para se dedicar, mas algumas crianças, elas precisam de uma certa pressão para elas se dedicarem mais e eu penso que se elas não tiverem nada, **se elas não têm nada, elas simplesmente não se esforçam** (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Desestimula total. A criança não tem vontade. Ela pensa ‘ah, eu vou passar mesmo’ (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

O aluno que é interessado [...] não pensa sobre isso. ‘Ai, vou ser aprovado ou passar de ano?’ Eu acredito que não, que não interfere (P15, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Promover, acho que desestimula mais. Desestimula mais, porque a criança vai percebendo que o que ela deveria saber ela não sabe. Então, ela vai passando sem saber e aquilo vai virar uma bola de neve. Porque as perdas foram grandes. Então desestimula demais (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Acredito que **desestimula, sim** (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A PC desestimula o interesse do aluno pelos estudos, porque sabem que não vão reprovar (P19, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Desvantagem. Nesse caso, pela **falta de interesse** (P20, turma multisseriada, entrevista, grifo nosso).

Ao analisar as manifestações dos participantes da pesquisa, percebe-se que, como na manifestação de P16, os professores consideram que a progressão continuada desestimula o interesse dos alunos pelos estudos.

O participante D24 (diretor de escola) também consente na ideia de que o referido modelo desestimula o interesse do aluno pelos estudos: “Eu acredito que quando o aluno sabe que ele não tem reprovação, que ele aprende isso, então, muitos, sabendo que se estudando ou não ele não vai mais precisar se esforçar, porque ele vai ser aprovado, **acaba sendo desestimulante**. Então, isso é um uma situação ruim” (D24, entrevista, grifo nosso).

Quanto à resposta de P17 (3º ano, entrevista, grifo nosso), percebe-se que, num primeiro momento, a professora considera a proposta positiva: “**Estimula muito. Tem mais vantagem. Com certeza**”. No entanto, ao ser questionada sobre a mesma questão, mais adiante, se contradisse, quando se referiu ao aluno em relação à reprova:

Então, na verdade eu avalio que o aluno, **se ele souber que não passa, ele não vai ter interesse em querer aprender, quer dizer, ‘ah, eu vou passar mesmo’**. [...], mas se ele não souber, não tiver conhecimento, ele vai se esforçar a cada dia para passar. [...], mas se ele tiver esse conhecimento que, mesmo faltando sempre, vai passar, ‘eu passo de todo jeito’, mas até então, que o aluno não saiba. Porque o terceiro ano ele já tem entendimento.

A professora relata, ainda, uma experiência:

O aluno não estava progredindo e eu estava preocupada, [...] eu falei ‘olha, você tem que estudar, porque senão você não vai passar. Você é terceiro ano, eu vou ter que reprovar’. Aí a criança quis aprender, ele pegou firme, se interessou mais. Ao mesmo tempo que é bom, não é bom. Né? Mas é complexo. **Querendo ou não, prejudica o aluno**. Ele sai prejudicado.

Eu tenho diversidade de alunos. Eu tenho aluno que têm dificuldades e limitações. **E eu tenho um aluno que não quer aprender. Ou ele não quer estar na escola. E isso é uma escolha**. Embora ele não tenha certeza ou ele não tem ainda total conhecimento do impacto de suas escolhas, mas ele está realizando escolhas (D24, entrevista, grifo nosso).

Nessa perspectiva, Vasconcellos (2004) põe em evidência os dilemas que acompanham as mudanças no sistema de ensino e o processo de avaliação. Segundo ele, “a escola não estaria prejudicando o aluno por não poder competir em pé de igualdade com alunos das classes mais abastadas, sendo o mundo cheio de competição?” (Vasconcellos, 2004, p. 19). Segundo o autor, é preciso considerar o fato de existir uma cobrança enorme da sociedade, cada vez mais seletiva. Um outro aspecto citado está na concepção dos professores, que não estão plenamente envolvidos pelas diretrizes do sistema.

Ademais, o autor colabora com as considerações dos professores ao apontar a seguinte questão: “Os alunos não perderiam a motivação para o estudo? Será que agora nível não vai cair, porque o aluno, sabendo que vai ser aprovado, deixará de se esforçar, perderá o interesse?” (Vasconcellos, 2004, p. 20). Ainda justifica:

Em primeiro lugar, cabe reconhecer que esta é uma questão importante, uma vez que a motivação é de fato é necessária para que se dê o conhecimento; a epistemologia deixa isto muito claro hoje; portanto, não é ‘frescura’, mas uma exigência pedagógica. Todavia, é preciso também reconhecer as bases equivocadas da tentativa que vem sendo feita de conseguir o interesse do aluno através da ameaça da nota (Vasconcellos, 2004, p. 20).

A preocupação do professor com o interesse do aluno está relacionada aos desafios do seu trabalho diariamente em sala de aula, já que o desinteresse dos estudantes muitas vezes vem acompanhado de problemas de indisciplina. De modo que as mudanças no modelo da avaliação e as turmas heterogêneas ampliam tais desafios no contexto dos ciclos, visto que a nota não é mais usada como instrumento de controle (Vasconcellos, 2004; Mainardes, 2009; Machado; Vasconcelos, 2020).

Podemos supor que as manifestações dos professores entrevistados não são infundadas, tendo em vista a consideração de Gomes (2005, p. 19-21) ao apontar, com base nas representações dos profissionais da educação, que essa é uma das dificuldades da implantação dos ciclos, a aceitação ou a rejeição da proposta pelos atores escolares, que, e com efeito, determinam as trajetórias consideradas válidas. Assim, o entendimento da relação ensino-aprendizagem concebida pelos docentes, com respeito à conduta dos estudantes, engloba “a vontade, o esforço e o interesse do aluno” como mola propulsora para determinar a aprovação ou a retenção.

Ainda sobre a motivação do aluno, Vasconcellos (2004, p. 21-22) convoca a reflexão: “Reprovar resolve isto? Aprovar resolve? Não! O drama é que queremos resolver uma coisa por outra”. Na visão do autor, o problema da motivação do aluno não pode ser resolvido pela classificação, contudo, o interesse do discente pode melhorar ao perceber a preocupação do professor com o seu desenvolvimento e não apenas com a sua nota, ou seja, a motivação do aluno está intimamente ligada à motivação do professor.

Outro aspecto a se considerar, mas em um cenário anterior ao atual, é que os alunos estudavam para passar de ano. Hoje, sem a retenção, ocorre o problema das faltas às aulas e, conseqüentemente, o baixo rendimento, visto que não se pode aprender sem a devida frequência em sala. No início, havia uma orientação na LDB que os alunos seriam reprovados caso não cumprissem uma frequência mínima (Barretto; Mitulius, 2001). No entanto, a legislação do

município pesquisado, que trata da compensação de ausências às aulas, não estabelece um número de faltas para progressão ou retenção do estudante no ano de escolaridade. Vale ressaltar que o documento em vigor, utilizado pela Secretaria de Educação para justificar a compensação de faltas, é o Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, assegurado pelos ministros da marinha de guerra, do exército e da aeronáutica militar, que dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções, ao estabelecer:

Art. 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas [sic], determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

- a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes e
 - b) ocorrência isolada ou esporádica;
 - c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.
- [...]

Art. 3º Dependerá o regime de exceção neste Decreto-lei estabelecido, de laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional (Brasil, 1969, art. 1º, 2º).

O documento supracitado estabelece que as ausências, destinadas a eventos de saúde de natureza expressiva e com a devida avaliação médica, serão compensadas por meio de exercícios domiciliares. Entretanto, o decreto é utilizado pelas escolas municipais para justificar quaisquer ausências no trimestre e não apenas os casos atestados por problemas de saúde. Assim, cabe ao professor da classe elaborar atividades das disciplinas, que serão retiradas, devidamente respondidas e devolvidas pelos familiares dos alunos. Ocorre, ainda, que o decreto não estabelece a duração do período do afastamento, apenas que “não ultrapasse o máximo ainda admissível”. Sendo assim, todas as ausências são compensadas mediante realização de atividades, independentemente da quantidade de faltas do estudante no ano letivo.

Sobre o assunto, Barretto e Mitrulis destacam:

Na rede estadual paulista, atualmente a compensação apressada de faltas é percebida pelos professores que trabalharam com afincos na recuperação dos demais alunos, como uma desvalorização do seu trabalho, do mesmo modo que os alunos aplicados sentem o seu esforço depreciado à medida que todos, mesmo aqueles que faltaram muito às aulas durante o ano, terminam sendo promovidos para o ano seguinte (Barretto; Mitrulis, 2001, p. 131-132).

Tendo em vista os problemas que acompanham o modelo dos ciclos e o desafio de garantir o ritmo de aprendizagem e o desempenho dos alunos que estão na escola, destaca-se que há menos expectativa quanto ao compromisso de ensinar aos alunos que não frequentam as

aulas, os quais, conseqüentemente, concluem sua trajetória acadêmica despreparados e sem o domínio dos conteúdos básicos do currículo.

Outro aspecto apontado pelos professores, e que também influencia no interesse do aluno, é a participação da família na sua vida escolar, como se lê na sequência.

6.4.7 Família

Todo esse envolvimento que tem que ter. Que a família tem que ter com a criança e com o professor também. [...] Demanda muita coisa para o professor. Então, quando não tem respaldo familiar essa criança também fica parada (P9, 2º ano, entrevista).

Se não tem estímulo dentro de casa, um aluno que não dá importância para o estudo, que a família não ajuda, não apoia [...] eu já tive casos que eu tentei trabalhar depois que passou no segundo, chegou no terceiro, mas não ia, a gente não consegue (P11, 2º ano, entrevista).

Eu acredito que é uma questão de conscientização da família. [...] Quando a questão era o ensino, a gente já chamava a família, não delegando para a família a responsabilidade, mas a gente já fazia um trabalho interdisciplinar **para que, nesses casos, as famílias não achassem que está tudo bem assim mesmo, não reprova, então, não vai estudar. Ficava aquele descompromisso.** (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Porque às vezes o pai vem aqui desesperado, igual esse ano, chegou um pai aqui desesperado. ‘Ai, porque meu filho não sabe ler e escrever, ele está no quinto ano, que nós vamos fazer com ele?’ Aí eu falei, ‘o que nós vamos fazer? Seu filho está com encaminhamento para especialista desde o terceiro ano’. Aí ele falou, ‘a mãe não levou’. A mãe não levou, mas e onde que ele estava? Que ele não viu isso? A criança vai à escola e parece que são coisas muito separadas, a casa, a vida familiar e a escola. Então, quando ela está aqui, ela está fazendo, ela está se envolvendo. Aí quando ela chega em casa, não existe escola. Os pais acreditam que a parte de aprendizado é só na escola. Não estou falando todos, mas eu vejo que geralmente. Aí você conversa com a mãe, ‘ah, porque eu trabalho o dia todo’. Você trabalha o dia todo, mas o filho é seu! (D23, entrevista).

Diante dos desafios impostos pela prática dos ciclos e da PC, é importante que a aprendizagem dos educandos seja acompanhada não só pelos docentes, mas por todos aqueles a quem interessa o bom desenvolvimento da criança, principalmente seus familiares. No entanto, Jacomini (2009), ao discutir essa questão, defende:

O aluno que ‘não quer aprender’, ‘não tem acompanhamento dos pais’ ou ‘tem dificuldades para aprender’ tem tanto direito de cursar com qualidade o ensino fundamental quanto àquele que reúne todos esses requisitos, e isso é responsabilidade da escola. Por isso, é fundamental que esta, no âmbito de sua atuação, ofereça boas condições de ensino para que esse aluno queira e possa aprender (Jacomini, 2009, p. 561).

Assim, podemos aferir que, segundo a autora, o fato de a família não acompanhar o processo escolar, não deve ser empecilho para que a criança aprenda.

6.5 Medidas adotadas pela gestão

Tendo em vista as condições pedagógicas oferecidas ao professor para realizar um trabalho de qualidade no regime dos ciclos e na progressão continuada, principalmente no que se refere ao enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de alfabetização, cumpre apresentar as falas dos diretores entrevistados:

Eu acho que aqui elas (as professoras) são privilegiadas, sim. Elas têm os horários do HTPI, de estudo garantidos por lei aqui no município de Limeira, elas têm esse tempo para poder se dedicar a esse estudo. Além do HTP coletivo, onde a gente dá formação e faz trocas. Materiais, elas têm, a gente está sempre aberto para o que elas precisarem. Só comunicar que a gente está sempre procurando proporcionar (D21, entrevista).

Então, é esse processo desafiador, mas se você chamar de condições estruturais eu falaria que não, porque eu não tenho professor, eu não tenho funcionário. A gente tem a verba e ela não dá na completude da demanda, então essa equação, ela não bate (D22, entrevista).

A gente sempre sabe que pode pegar um jogo, tem um monte de material aí. Essa escola é muito bem equipada, entendeu? Mas a gente vê que não, o professor quer continuar na mesmice, entrou, foi na lousa, folhinha em caderno e acabou. Essa é a vida do professor. A gente dá condições, mas o problema do professor é assim, eles são muito resistentes. Então, às vezes chega material novo e você tenta apresentar para o professor e ele fala, ‘ah não, não vou fazer. Não quero fazer’. Entendeu? E a gente não pode obrigar (D23, entrevista).

6.5.1 Recuperação

Outro aspecto importante evidenciado pelos docentes como uma lacuna e que está intrinsicamente relacionado à proposta dos ciclos e à progressão continuada, que diz respeito ao processo de recuperação das aprendizagens, sobretudo a recuperação paralela. Assim, propusemos a seguinte questão: Os alunos que permanecem nos ciclos, sem a preocupação da reprova, recebem atendimento pedagógico satisfatório que contribui para a recuperação das aprendizagens e para consolidação dos conhecimentos?

Ao todo, 19 dos 20 professores fizeram apontamentos a essa questão, perfazendo, assim, 72 referências a essa categoria, cujos extratos destacamos a seguir.

Não funciona se você passar esse aluno e ele simplesmente for cursar de novo o ano, não funciona se esse aluno não tiver o apoio do sistema, o tempo de aprender e a recuperação paralela. ‘Ah, mas não dá pra fazer recuperação paralela no segundo ano’. Por quê? Invista no começo, é o que eu falo. Invista no começo. Você tem um problema ali no primeiro ano, você tem que agir ali. Você tem que agir no primeiro e segundo. Para que você consiga no terceiro não ter que reprovar esse aluno. Porque você passa no primeiro, passa para o segundo. Aí a criança chega no terceiro, ‘ah, nossa, agora a gente vai reprovar’. Aí, sim, eu acreditaria na progressão continuada, se houvesse uma pontualidade do sistema com relação a isso. Essa criança não vai ser reprovada, mas ela vai chegar, vai ter um atendimento diferenciado [...] Vai ter um profissional ali para auxiliar, garantido uma recuperação paralela, eu acredito muito

na **recuperação paralela** e não uma coisa vulnerável e jogada. Então, eu acho que uma coisa tinha que ser atrelada a outra. Ah, vai continuar com progressão continuada? Ok. Não é ruim? Não, mas **desde que o sistema funcione**. Qual é a proposta que eu tenho para essa criança no segundo ano? Ela saiu do primeiro, ela não atingiu. Ah, ela saiu do segundo, foi para o terceiro. Mas você vê, qual vai ser o apoio? **Se houvesse o apoio necessário, pontual, eficiente**, eu acredito que não seria preciso essa criança cursar tudo de novo, um ano, né? Mas como a gente sabe que não é assim, **não funciona como deveria. Eu ainda sou contra** (P4, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

A recuperação paralela, porque não está tendo profissionais para isso. Então, acaba que todo esse movimento do ciclo se frustra, porque em um desses processos que poderia ser para ajudar, o funcionamento correto não ocorre e todo aquele planejamento ficou só no papel, mas a educação não depende só de papel, ela depende de ação. Então, eu penso que sim, uma recuperação paralela é fundamental para aquelas crianças, para ajudar a funcionar a habilidade do ciclo, e não está tendo (P7, 2º ano, entrevista).

Eu acho que deveria ter essa **recuperação paralela já desde o primeiro aninho**. Que ia ajudar mais ainda. Já no início do ano, entrou no primeiro aninho, o professor vê essa criança, já teria que ter um lugar ali no período oposto para fazer. Já no início do ano, já no primeiro aninho tudo ia ser diferente. Eu acho assim, que segurar para reprovar no terceiro ano, tem criança que pode ajudar? Tem. Agora, tem alguns que chegam no quinto, tem que reprovar de novo e ele já está desestimulado (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A questão da recuperação [...], pode ser individual ou até em grupo, mas não em grupos muito grandes, porque daí vai acabar acontecendo a mesma coisa da sala. Mas o individual ou em grupos pequenos (P20, turma multisseriada, entrevista).

(Resposta para a pergunta se a PC favorece as aprendizagens) Não. De forma alguma. Infelizmente, nós não temos pessoas comprometidas em todas as séries, em todos os ciclos, em todas as oportunidades que a criança vai ter. Infelizmente, não corrige essa defasagem dele, porque a proposta seria excelente, a proposta é sempre linda. Mas na prática? E as pessoas que não estão envolvidas com a educação, de fato? E aí surgem essas dificuldades (P16, 3º ano, entrevista).

A gente tem dinheiro, no Brasil tem verbas. Mas não está sendo empregado onde deveria estar, não está chegando onde deveria chegar. Então, eu faço o que eu posso para que haja esse avanço da criança e muitas vezes eu tenho que fazer sozinha o meu trabalho, então, não tem como antes uma recuperação paralela. Tinha aqui as crianças que faziam desde o segundo ano até o quarto ano (P7, 2º ano, entrevista).

Eu peguei uma sala que as crianças têm grandes defasagens, porém, a turma não foi elegível para a recuperação paralela, porque não tem professor na rede para pegar a turma. É isso que eu não consigo entender. A rede diz que tem, mas no dia a dia, na prática, deixa muito a desejar. Teve uma criança veio do segundo, que teve pandemia, quando ingressou em agosto, também não participou já da recuperação, não foi proporcionado a ela aquilo que a lei garante, que ela deveria participar em um período oposto de uma recuperação. Eu acho que a recuperação paralela, ela já tem que começar no início com a avaliação diagnóstica. [...] e já formar essas salas de recuperação paralela (P13, 3º ano, entrevista).

Agora fica assim, aí vem a recuperação contínua, **por que querem tirar a recuperação paralela?** A meu ver, tudo tem que ser revisto. O que a rede está me oferecendo? Faz tanto tempo, tudo bem, a gente teve aí a pandemia, mas tanto tempo que o que a gente não tem tido respaldo, de suporte, de base, de fundamento? Então, muita coisa já está muito ultrapassada, muita coisa já se perdeu, a gente tinha que reciclar. Estamos soltas ao vento. Cada um anda conforme vai o seu barco (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

As falas das professoras P4, P7, P8, P9, P10, P13 e P20 estão relacionadas, principalmente, à falta da recuperação paralela, ofertada para todas as crianças a partir do segundo ano em épocas anteriores, e que, no momento, está sendo oferecida apenas aos alunos do quarto e quinto anos, sobretudo porque após o período da pandemia, havia uma expectativa de um investimento expressivo no processo de recuperação nas séries iniciais, período destinado à alfabetização, o que não ocorreu.

Percebe-se que as professoras P7 (2º ano, entrevista, grifo nosso) e P10 (2º ano, entrevista, grifo nosso), respectivamente, destacam a questão da verba, ou melhor, a contenção de gastos, que justifica a diminuição da oferta de recuperação no contraturno. **“A gente tem dinheiro, [...] no Brasil tem verbas. Mas não está sendo empregado onde deveria [...]”** e **“Agora fica assim, aí vem a recuperação contínua, por que querem tirar a recuperação paralela? A meu ver, tudo tem que ser revisto.**

Ademais, observa-se na fala da professora P10 (2º ano, entrevista) menção à ausência de apoio institucional: **“Faz tanto tempo [...] que a gente não tem tido respaldo, de suporte, de base, de fundamento?”** Estamos soltas ao vento. Cada um anda conforme vai o seu barco”. Mesma questão reforça-se pela fala da professora P7 (2º ano, entrevista): **“Muitas vezes eu tenho que fazer sozinha o trabalho, não tem como antes uma recuperação paralela”**. Já no que respeita ao sistema de recuperação, P10 considerou: **“[...] aí vem a recuperação contínua, por que querem tirar a recuperação paralela?”** Nesse caso, a recuperação contínua, realizada na própria classe pelo professor polivalente, não gera custos adicionais aos cofres públicos. A respeito desta questão a professora P7 ainda destaca: **“[...] mas a educação não depende só de papel, ela depende de ação”** Crítica semelhante é observada na fala da participante P16 (3º ano, entrevista, grifo nosso): **“Porque a proposta seria excelente, a proposta é sempre linda. Mas na prática?”**

Percebe-se, nos depoimentos, que os professores consideram a recuperação paralela, cuja ocorrência é no contraturno, quando se realiza o atendimento em uma classe com um número reduzido de estudantes, como importante e eficiente. Todavia, há uma queixa presente no discurso dos docentes quanto ao ano de escolaridade que o recurso é ofertado, como vemos na fala da participante P5 (1º ano, entrevista, grifo nosso) **“Agora, a recuperação paralela eu acho que seria muito bom, mas começa só lá para o quarto, quinto ano, eu acredito que deveria ter também nos anos iniciais, que ia ser de grande valia”** e P8 (2º ano, entrevista, grifo nosso): **“Eu acho a paralela, assim, excelente, porque o professor vai ali com uma quantidade menor de criança e ele vai focar naquilo, naquela dificuldade do aluno, só que o**

segundo ano não tem, né? Nem primeiro, nem segundo ano, aqui. Nós não temos. Não foi aberto pra todos”.

As participantes P11 (2º ano, entrevista) e P7 (2º ano, entrevista) acrescentam, respectivamente: “Só a recuperação contínua não resolve. Então, eu faço o que eu posso para que haja esse avanço da criança e muitas vezes eu tenho que fazer sozinha o trabalho, porque não tem como antes uma recuperação paralela. Tinha aqui as crianças que faziam desde o segundo ano até o quarto ano”, “Eu acho que a recuperação paralela funciona, mas não está tendo profissionais para isso. Então, acaba que todo esse movimento do ciclo se frustra, porque é um processo que poderia ajudar, mas o funcionamento correto não ocorre. Então, eu acho que precisaria ter uma recuperação paralela, no caso”.

É importante ressaltar que apesar de as professoras P11 e P7 atuarem em escolas distintas, ambas concordam que a falta da recuperação paralela produz obstáculos e “frustra” a proposta do ensino em ciclos e da progressão continuada, visto que, na sua implantação, está preconizado o oferecimento de tal suporte aos alunos. Nisso, mantém-se a política da não repetência, contudo, sem o prometido aporte e suportes aos trabalhadores da educação, como veremos na leitura das manifestações que se seguem.

Sobre os profissionais que atuam na recuperação contínua, P14 (3º ano, entrevista) acrescenta: “[...] tem a recuperação paralela no período oposto, mas nem sempre a atribuição dessas turmas ocorre de maneira satisfatória também [...] nem sempre é um professor mais experiente que pega essas turmas”. Em relação à experiência profissional, a professora refere-se ao processo de escolha das salas, cuja atribuição é realizada pela Secretaria Municipal de Educação, respeitando a ordem de classificação do processo seletivo, sendo que, nesse caso, as turmas de recuperação são as últimas a serem disponibilizadas no sistema e, conseqüentemente, são atribuídas para os últimos colocados na ordem de classificação. Considerando a especificidade das turmas de recuperação e a proposta dos ciclos, pode-se considerar tal atribuição paradoxal.

Sobre essa mesma questão, P12 (2º ano, entrevista) apresenta uma opinião diferente, apesar de sua turma não participar da recuperação paralela: “A recuperação paralela eu sei que funciona na escola, têm bons profissionais que ajudam. Isso aí eu sei que eles têm. O pessoal do quarto, do terceiro, até do quinto mesmo, eu sei que eles estão tendo esse apoio e estão progredindo. Mas, na minha sala, no caso, que é o segundo ano, eles não têm recuperação paralela”.

Essa opinião está em conformidade com a fala da participante D23, diretora da escola onde P12 leciona, a saber:

[...] A gente acredita muito na recuperação paralela [...]. Aqui, graças a Deus, nós estamos fazendo a recuperação paralela muito acompanhada pelos coordenadores, que estão sempre juntos, eles avaliam as crianças que estão na recuperação paralela para ver se eles estão tendo avanço. E a gente está acompanhando bem de perto, entendeu? Hoje, a gente está com a recuperação paralela do terceiro ao quinto. E o primeiro e o segundo tem o acompanhamento do Tempo de Aprender. (D23, entrevista).

Do mesmo modo, P11 destaca a importância da recuperação paralela para o avanço do aluno com dificuldade:

A recuperação paralela, acho importantíssimo desde o primeiro ano, no contraturno, no período oposto. [...] eu acho que agora, ultimamente, estão pegando os com mais dificuldades que é quinto, quarto, terceiro e deixando o segundo e o primeiro sem, **porque eu acho que não tem espaço aqui**, [...] Alguns pais não mandam, mas os que mandam dão bons resultados (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Outro aspecto importante evidenciado pela professora P11, aliás, reforçado pela participante D21 (diretora de escola), é a falta de espaço como um obstáculo para o atendimento das classes de recuperação, conforme evidencia em sua fala:

Estamos com salas também com bastante alunos. Então, aqui na escola, nós não temos espaço [...] estamos com salas totalmente cheias e não temos espaços alternativos. Então, acho que isso é uma briga que a gente está tendo, que é intensificar o recurso humano para poder trabalhar e os espaços físicos. [...] Então, é esse também o problema (D21, entrevista).

A falta de espaço para compor as classes de recuperação no contraturno é uma realidade nas escolas pesquisadas, isso ocorre em virtude de as classes funcionarem em salas de aula regulares nos dois períodos, assim, dificilmente dispõem de espaços livres para formar turmas de recuperação paralela.

As manifestações das professoras podem estar relacionadas ao que diz a legislação sobre o processo de recuperação das aprendizagens na implantação do Regime de progressão continuada (Deliberação CEE nº 9/97; Resolução SE 15, de 02/2005) que, entre outros aspectos, reitera que a Secretaria de Educação deverá desenvolver ações que assegurem “atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível” (Conselho Estadual de Educação (São Paulo), 1997b, p. 828).

Do mesmo modo, a legislação municipal CME nº 04/2009 determina:

Art. 6º As escolas deverão avaliar continuamente o processo ensino-aprendizagem de cada turma e oferecer recuperação contínua aos alunos que necessitarem, desde o primeiro dia de aula no 1º. Ano do Ciclo I, **e oferecer recuperação contínua e recuperação paralela aos alunos que necessitarem, a partir do 1º. Bimestre do 2º ano do Ciclo de Alfabetização**, até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental. I- Consideram-se alunos com necessidades de recuperação todos aqueles que não estão assimilando o conteúdo curricular previsto para cada período de trabalho docente (Conselho Municipal de Educação (Limeira), 2009, p. 9).

Ademais, no ano de 2015, a Secretaria municipal de Educação, considerando o disposto no artigo 5º da Deliberação CME nº 04/2009, que preconiza sobre o regime de progressão continuada, estabelece que a progressão se realize sem prejuízo da avaliação permanente do processo ensino-aprendizagem dos alunos. A Resolução SME nº 04/2009 também estabelece que o processo de recuperação da aprendizagem se realize de maneira contínua e/ou paralela, no Ensino Fundamental da rede municipal. De acordo com o artigo 1º do documento, o processo de recuperação dos alunos com baixo rendimento dar-se-á da seguinte forma:

I- De maneira contínua, no decorrer das aulas regulares, por meio de intervenções imediatas às dificuldades específicas dos alunos. Compete ao professor da classe regular realizar periodicamente avaliação de aprendizagem com a finalidade de identificar e desenvolver ações pedagógicas com os alunos que necessitam de intervenções diferenciadas, considerando também os resultados das avaliações externas.

II- De maneira paralela, ao longo de todo ano letivo e em horário diverso ao das aulas regulares, por meio de procedimentos destinados ao atendimento dos alunos com menor rendimento escolar, cujas dificuldades não foram sanadas apenas com a Recuperação Contínua.

Parágrafo Único. Consideram-se alunos com necessidades de Recuperação Contínua e/ou Paralela todos aqueles que estejam defasados em relação ao conteúdo curricular previsto em quaisquer disciplinas e/ou blocos de conteúdo, a qualquer momento de trabalho docente.

O Documento supracitado estabelece que após observados os resultados do desempenho dos alunos ao final do último conselho de ciclo e ao longo do ano letivo, havendo necessidade, a equipe escolar deverá providenciar atendimento aos alunos do 1º ao 5º ano em classes de recuperação paralela.

Nessa perspectiva, as pesquisas apontam que embora as Secretarias de Educação tenham tomado medidas pedagógicas pela implementação do modelo de ensino em ciclos, elas não foram suficientes ou não funcionam de modo a garantir condições necessárias à aprendizagem dos alunos (Jacomini 2004; Vasconcellos, 2004). A professora P14 (3º ano, entrevista, grifo nosso), por exemplo, aponta outras dificuldades encontradas na execução da proposta.

Se tivesse alguma coisa para se repensar, poderia ser nessa questão aí de um segundo ano e não no terceiro, que aí eu acredito, assim, que as defasagens já se solidificaram mais. Onde esbarrou essa situação? É na parte mesmo de colocar isso em prática em decorrência da grade curricular, em decorrência do número de alunos em sala de aula, **aqui no nosso município a gente sabe que houve já um estudo e uma preocupação em diminuir o número de alunos**, então eu vejo que o problema está mesmo da aplicação da proposta e na formação dos professores.

Quanto à quantidade de alunos em sala de aula, a que se refere a professora P14, o Art. 9º da Deliberação CME Nº. 04/2009 (Conselho Municipal de Educação (Limeira), 2009), que

dispõe sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, implantado na Rede Municipal de Ensino de Limeira, o número de educandos por turma, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, fica assim estabelecido:

Tabela 3 - O número de educandos, por turma, nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Anos	1º ano	2º ano	3ºano
Admitido	25	25	25
Recomendado	20	20	20

Fonte: Deliberação CME nº. 04/2009 p. 11 Disponível em: <https://smelegal.wordpress.com>. Acesso em: 27 fev. 2024.

Conforme esse documento, a Secretaria Municipal de Educação deveria viabilizar condições para a organização das turmas, pelo número recomendado, até o ano de 2014, reiterando que este passaria a ser o número máximo admitido por turma.

Sobre a questão, vale ressaltar que o ensino em ciclos e o regime de progressão continuada devem garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual necessita de ser objeto de recuperação contínua, cuja aplicação na prática é uma das principais dificuldades apontadas pelos professores nesta pesquisa. Cabe ressaltar que o sucesso da recuperação tem uma relação estreita com o número de alunos em sala de aula, como assinala a professora P7 (2º ano, entrevista): “Porque geralmente é a minoria, uns quatro, cinco que não estão acompanhando e aí você tem uma sala de vinte e cinco crianças, vinte e seis e aí você tem que fazer com que eles não percam o foco”.

Nessa mesma direção, destacamos a fala da participante P14 (3º ano, entrevista, grifo nosso), que atuou como coordenadora pedagógica e em trabalhos na SME:

Ah, porque nós sabemos que tem a recuperação contínua em sala de aula, mas eu acho muito complicado, porque você também tem os alunos da inclusão, que também demandam atenção, percebi isso na minha vivência enquanto coordenadora pedagógica, **como é que um professor com vinte e cinco alunos em sala, mais algum incluso, como é que ele faz de fato essa recuperação contínua acontecer?** A qualificação da recuperação contínua é aquela coisa, assim, do cobertor pequeno, você cobre a cabeça e descobre os pés, o que é um risco grande, no meu ponto de vista.

Ademais, sobre a recuperação, a professora teceu outras considerações:

Então, a meu ver parece que nunca encaixa, porque é muito difícil você fazer bem feito em todos os sentidos. Eu acredito que seja assim. **É uma questão de política**

pública, porque muitas vezes é o professor o vilão da história, né? E aqui eu estou dando exemplos de excelentes professores que eu convivo e que hoje eu também estou experimentando em sala de aula essa condição com a melhor das boas intenções, profissionalismo e responsabilidade docente. (a professora estava na coordenação e voltou para a sala de aula neste ano).

A participante D22 (diretora de escola) também evidencia a questão da quantidade de alunos em sala de aula como um dificultador para o sucesso da recuperação das aprendizagens, como podemos conferir na sua fala:

Qual é o desafio maior? É a recuperação contínua e paralela que nós temos. E nós oferecemos, mas é essa proposta individualizada que é o X da questão. Então, na medida que a gente olha para o aluno sabendo do que ele precisa e olha para o professor, oferece suporte, orienta e forma para que ele possa desenvolver pontualmente dentro daquilo que o aluno precisa. **Contudo, numa sala com vinte e cinco, vinte e sete, vinte e oito, esse é um ponto de resistência** (D22, entrevista, grifo nosso).

Nessa mesma direção, o participante D24 reitera:

[...] o nosso problema é que, muitas vezes vinte, vinte e cinco alunos na sala do primeiro e segundo ano que é um momento que eu acho que o professor deveria ter um máximo de contato possível com cada aluno e eu tenho lá vinte e cinco alunos com professor do primeiro ano. Mesmo que eu tenha um professor auxiliar, ele não está o tempo todo junto com o professor. Então, eu acredito que a primeira coisa que a gente deveria pensar é principalmente num ensino básico ou no Ensino Fundamental forte. Então, por exemplo, o ideal talvez seria salas de aula do primeiro e segundo ano com menos alunos. Ou com um professor auxiliar o tempo todo. Isso impacta diretamente nos anos seguintes (D24, entrevista).

Na sequência, considerações que reforçam a mesma dificuldade:

A contínua eu tenho que fazer na minha sala, o ideal seria diariamente, **mas é humanamente impossível** (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Então, a recuperação contínua na minha sala, eu procuro chamar o aluno que tem dificuldade e auxiliar [...], **mas não dá muito para trabalhar na sala de aula, é bem difícil porque é uma sala difícil a minha**. Eu acredito que ele (o aluno) não tenha tanto atendimento dentro da sala de aula. É meio difícil você pegar e dar uma atividade para esse aluno. Diferenciada dos outros, **é bem complicado**. [...] porque, enquanto isso, os outros estão daquele jeito, se matando, né? A gente até pode conseguir, mas é complicado, é difícil, **nem sempre é satisfatório** (P5, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Porque a criança fica totalmente desfocada dos demais [...] **essa recuperação dentro da sala com todo mundo, é algo apenas superficial**. E eles se sentem realmente frustrados, muitas vezes nesse processo (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A contínua não é todo dia que você consegue pegar aquele aluno para fazer o trabalho da alfabetização, **porque minha sala tem vinte e cinco**. Então, não é todo dia que eu consigo chamar a minha aluna do lado, mas tem que ficar do ladinho. Dependendo do que você vai dar de atividade, as crianças têm dúvidas, eles querem sua ajuda, **esse dia que você fica descabelada** (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Mas ter realmente a recuperação contínua. Uma recuperação que seja contínua e eficaz, **algo que a secretaria tem parte nisso, como também a formação do professor** (P9, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] **Mas chega lá no segundo ano a professora se vira, né? Ela vai fazer a recuperação.** Aí ela vai ter o tempo de aprender? Pode ser que não tenha. Ela vai fazer recuperação contínua. **A recuperação contínua é uma coisa que era para funcionar, mas é confusa.** Porque eu acredito que funcione a partir do momento que você tenha apoio, alguém ali do lado (P4, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

A Secretaria de Educação, ela cobra muito essa parte de recuperação contínua dentro da sala de aula. Cobra bastante (P11, 2º ano, entrevista).

Então é esse processo desafiador, mas se você chamar de condições estruturais eu falaria que não, porque eu não tenho professor, eu não tenho funcionário, a gente tem a verba e ela não dá na completude da demanda, então essa equação ela não bate (D22, entrevista).

Ademais, percebe-se que, na maioria das manifestações, os professores consideram a “recuperação contínua” um dilema que afeta sobremaneira a prática docente, ocasionando conflitos e angústias, sendo esse, talvez, um dos principais, senão o principal, dificultadores para o sucesso da proposta dos ciclos e da progressão continuada.

No entanto, os depoimentos dos professores P18 e P17, ambos do 3º ano, chamou-nos a atenção, visto que, diferentemente dos demais participantes desta pesquisa, consideraram possível realizar um atendimento satisfatório com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem: “A escola, as unidades escolares oferecem esse atendimento satisfatório, diferenciado, de acordo com as necessidades dos alunos, tem esses momentos específicos onde eu faço os atendimentos pontuais diversificados com esses estudantes por meio da recuperação contínua” (P18, 3º ano, entrevista).

Ainda sobre o processo de recuperação, o professor acrescenta:

A recuperação paralela, acredito que é uma complementação e é também importante, mas aqui nessa escola, que é de tempo integral, nós não temos essa opção da recuperação paralela, porque no período oposto, eles estão desenvolvendo as atividades voltadas para o Ensino Integral. Então, a gente acaba fazendo essa parte de recuperação em sala de aula e no período da tarde, em momentos específicos, utilizando de outros recursos. Outras abordagens, fugindo da, digamos, do tradicional de sala de aula. A escola, ela oferece, sim, todas as situações, todos os momentos, todos os recursos importantes para o desenvolvimento desse aluno. Com certeza (P18, 3º ano, entrevista).

Durante a entrevista, foi possível perceber que o professor não apresentou queixa em relação à prática da recuperação contínua, de modo que instigou a entrevistadora a uma segunda pergunta: Quantos alunos você tem?

Esse ano, a minha sala do terceiro ano tinha dezoito alunos regulares matriculados e eu tinha um aluno do quarto ano que acompanhava a sala de aula para esse trabalho de recuperação comigo. Não, porque no ano passado teve uma deliberação da Secretaria Municipal de Educação pelo contexto da pandemia que não poderia reter os alunos (quando perguntado se o aluno do quarto ano, mencionado por ele, havia sido retido). Então, para o quarto ano ele apresentava dificuldades, pelo fato de não

poder acontecer a retenção por essa deliberação, então ele foi aprovado para o quarto ano com base nesse artigo, mas aí, nós fizemos esse reagrupamento aqui na escola para que o aluno fizesse essa recuperação, de forma mais direta, não encontro essa dificuldade. Teria chances de ser reprovado, tem que passar pelo conselho de ciclo aqui, mas, sim, havia essa possibilidade (questionado se o aluno poderia ser reprovado caso não houvesse a resolução). E no conselho de ciclo, nós iríamos debater os benefícios que essa retenção traria para a vida do estudante e o que traria de negativo, caso acontecesse (P18, 3º ano, entrevista).

Do mesmo modo, P17 (3º ano, entrevista, grifo nosso) não apresentou queixa ou dificuldade com relação ao trabalho de recuperação contínua com seus alunos:

Eu trabalho todos os dias na recuperação contínua. [...] a paralela já é no contraturno. Então, eu trabalho as duas. Porque eu me preocupo muito com a aprendizagem do aluno. É muito importante, na minha opinião, a recuperação paralela. (Ao ser indagada sobre a quantidade de alunos de sua classe, respondeu): **Olha, eu tenho doze alunos, no terceiro ano.**

Percebe-se no discurso da professora que ela não reclama da condição do ensino e não aponta dificuldades em cumprir com a recuperação, isso se deve ao fato de a docente trabalhar em uma escola pequena, com apenas uma classe para cada ano de escolaridade, o que lhe proporciona ter uma quantidade reduzida de alunos em sala de aula. Com isso, inferimos que a quantidade de alunos por classe pode afetar, sobremaneira, a prática do professor no que diz respeito à recuperação das aprendizagens dos alunos.

Apresentamos, também, a opinião da participante P15 (3º ano, entrevista):

Tem a recuperação contínua que é feita na sala de aula pelo professor. Tem a recuperação paralela que é no período oposto. [...] aqui, a gente segue muito à risca a recuperação contínua na sala de aula e a recuperação paralela. Então, tudo que é possível oferecer é oferecido e, por isso, o aluno avança no tempo dele. Eu respeito muito isso, o tempo da criança.

Vale lembrar que a participante P15, em momentos anteriores, apresentou manifestações favoráveis aos ciclos e a PC, de modo que podemos constatar, desse modo, que a recuperação contínua e paralela funciona na escola em que leciona, discordando, assim, da opinião das participantes P4 e P16, que atuam na mesma instituição.

Diante dos dados coletados, é possível refletir que, apesar de os participantes P18, P17 e P15 afirmarem que o processo de recuperação ocorre na prática de maneira satisfatória, as duas escolas representadas por esses docentes estão classificadas com menor Ideb de 2019. Outro elemento importante, evidenciado por este estudo, é o fato de os entrevistados, exceto P15, e inclusive os diretores dessas escolas, serem favoráveis a uma possível reprovação, o que pode justificar a baixa pontuação na nota do Ideb.

A diminuição do número de alunos por sala é destacada como essencial para garantir as condições necessárias ao trabalho do professor, principalmente no que se refere ao propósito de

alfabetizar todas as crianças no primeiro ciclo (Barretto; Mitrulis, 2001; Jacomini, 2004; Vasconcellos, 2004; Brito Júnior, 2018; Toller, 2018).

Alavarse (2009, p. 45) também contribui para essa discussão, ao afirmar que:

Se os expedientes de reforço e recuperação se constituem em iniciativas de diferenciação pedagógica, todavia, nas condições materiais em que usualmente ocorrem, sua eficácia é muito baixa, sobretudo porque não há o mais importante: a conjugação do trabalho coletivo entre os professores regulares das turmas e os professores que desencadeiam as tarefas de reforço e recuperação.

Em par com esse discurso, das condições materiais necessárias ao trabalho diferenciado nos ciclos e na progressão continuada, os professores apontam as muitas dificuldades enfrentadas para colocar as propostas na prática em sala de aula, o que se constata na sequência.

6.5.2 Problemas enfrentados na prática dos ciclos

Esta subseção tem como finalidade identificar as dificuldades que professores e diretores de escola enfrentam ao incluir na sua prática a modalidade de ensino em ciclos e a progressão continuada.

É recuperar esses alunos que vieram para mim com grandes defasagens. Você ter um trabalho diferenciado dentro da sala de aula. Você tem que trabalhar o conteúdo do ano e ainda trabalhar os conteúdos que ele ficou em defasagem, para ver se recupera, **eu acho que isso daí que é o mais difícil** (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] porque eu tenho criança agora, e nessa altura do campeonato, que não escreve o nome e eu tenho criança que produz texto, que lê fluentemente, lê letra de imprensa. Olha que discrepância dentro de uma sala de aula. E aí o que oferecer para essa criança e o que oferecer para aquela outra criança? (P10, 2º ano, entrevista).

A minha dificuldade é trabalhar com a sala multisseriada. Que na mesma sala eu tenho alunos ortográficos, alunos alfabetizados, alunos que estão quase ali, alunos que estão além, alunos com necessidades especiais. Então, assim, esse olhar geral que o professor tem que ter, **eu ainda não entendo como isso é o melhor para o aluno** (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

São heterogêneos, mas heterogêneos não no sentido de ‘ah, eu quero só uma sala só boa’. Porque antes era assim, se dividia entre salas boas e ruins. Não é isso, são muitas diferenças e muitas peculiaridades gritantes, não é nem heterogêneo e homogêneo. Então, eu ainda possuo essa dificuldade na sala de aula de não conseguir atender a todas as demandas dos alunos. **Eu, às vezes, queria ter dado mais atenção para um ou para outro, mas tem dia que não consigo, mesmo querendo. Então, é muito angustiante isso.** E devia ser um pouquinho mais repensada essa parte (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Se eu formar um grupo e deixar aquele grupo que tem dificuldade sozinho, eles não conseguem. Eles param a aula para perguntar muito. Coisinhas assim que você até já explicou. Crianças muito dependentes de apoio. Não somente o quadro pedagógico. **Falta autonomia**, se você deixar quatro para fazer uma atividade e virar para atender um outro eles vão ficar te chamando, porque eles não têm essa autonomia (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] eu estou com o terceiro ano, que é justamente o ano da reprova, legalmente falando. A minha maior dificuldade, que também era das minhas companheiras, **é desenvolver essa recuperação contínua com relação ao tempo**, como é que você dá atividades diferentes? [...] Então, a maior dificuldade é uma intervenção efetiva e o tempo. Sentar com a criança ali separado, fazendo tudo ao mesmo tempo, quando vê as crianças já terminaram, então isso **ainda tem sido uma dificuldade bem grande** (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

É meio difícil você pegar e dar uma atividade para esse aluno. Diferenciada dos outros, **é bem complicado**. [...] porque enquanto isso os outros estão daquele jeito, se matando, né? A gente até pode conseguir, mas é complicado, é difícil, **nem sempre é satisfatório** (P5, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] **é um desafio muito grande por ter várias turmas dentro de uma sala de aula**. Nem quando eu tinha uma sala multisseriada na educação infantil eu tinha tanta dificuldade. **Porque eu tinha quatro grupos no início do ano aqui. Distintos** (P16, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Então, não é todo dia que eu consigo pegar, chamar a minha aluna do lado – porque eu quero – mas tem que ficar do ladinho. Dependendo do que você vai dar de atividade as crianças têm dúvidas, eles querem sua ajuda **esse dia que você fica descabelada** (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Ao analisar as respostas acima, pode-se perceber que a mesma queixa, ou melhor, a mesma dificuldade está presente nas falas das professoras P5, P10, P11, P12, P13, P14 e P16, ou seja, as salas “multisseriadas”, trabalhar com os diferentes níveis de desempenho das crianças e o favorecimento de atividades muito diferenciadas na mesma sala, o que tem acrescentado angústias e muitos dilemas no dia a dia dos professores. Reiteram-se pontos que expressam esse sentimento: “eu acho que isso daí que é o mais difícil” (P11), “Então, é muito angustiante isso” (P12), “então, isso ainda tem sido uma dificuldade bem grande” (P14), “A gente até pode conseguir, mas é complicado, é difícil” (P5), “é um desafio muito grande por ter várias turmas dentro de uma sala de aula” (P16) e “esse dia que você fica descabelada” (P8).

Sobre essa questão, a diretora de escola D22 confirma que há dificuldade por parte dos professores na prática, quando se refere ao processo de recuperação das aprendizagens dos alunos:

Eu percebo o olhar do professor quando tem um aluno com dificuldade de alfabetização. A gente está sempre apresentando a proposta para o professor, refletindo, repertoriando, trazendo conteúdo para reflexão, porque muitas vezes o professor oferece atividades que não vão ali no ponto da mudança de nível da criança. Então, não é qualquer atividade que vai conseguir fazer com que a criança mude de nível. Então, esse é um grande debate que eu instauró aqui na escola. Essa pontualidade daquela atividade X que vai ajudá-lo a mudar o nível da alfabetização. [...] Porque tem que ter aquela pontualidade do que fazer com aquela criança que tem idade, foi para a série seguinte, contudo, não está alfabetizado, é o grande pulo do gato isso.

Eu não sei porque na escola mexer com a prática docente é tão doloroso, é motivo de tanta polêmica, de tanta resistência e esse é o meu maior desafio aqui dentro, porque eu mexo com isso. Eu questiono o professor, eu convido ele a refletir. Você fez o seu

melhor? O que você ofereceu? Ele só precisava mudar de nível aqui da alfabetização. Com essa proposta, qual o objetivo desta lição? Essa lição dá conta de ele mudar de nível? Aí é motivo de grande discórdia. Mexer na prática do professor é, assim, é eu me transformar num dragão de sete cabeças. Mas é o meu papel, eu preciso (D22, entrevista).

Em par com esse discurso, a diretora D23, em sua fala sobre a prática, relata:

Eu acho que depende do professor, também da gestão, [...] a equipe gestora, equipe de coordenação, eles têm que acompanhar qual é a evolução da criança e tudo tem que ser feito justamente para ela não ficar excluída na sala de aula. Não é aquela coisa maçante de ficar fazendo mais folhinha. [...] o professor, nessa recuperação contínua, tem que ser muito bem acompanhado também [...] para saber se essa criança realmente está tendo algum resultado [...] Porque tem muitos professores que acham que a recuperação contínua, desde a educação infantil até o quinto ano, é você imprimir duas folhinhas e dar para a criança. Por mais que você chame o professor, essa mudança, essa diferença, não adianta, ele vai lá e faz o que quer. É falta de comprometimento (D23, entrevista).

Percebe-se que as diretoras D22 (maior Ideb) e D23 (menor Ideb) fazem referência ao modelo de atividade que o professor utiliza para o trabalho com a recuperação contínua em sala de aula como inadequada para o avanço da alfabetização. A participante D22 ainda assevera: “Então, esse é um grande debate que eu instauró aqui na escola”.

No que diz respeito às atividades com vista à recuperação das aprendizagens dos alunos, não há uma padronização por parte do município, a legislação orienta que o professor realize atividades diferenciadas com o objetivo de sanar dificuldades identificadas a partir da avaliação diagnóstica, conforme o documento:

§ 1º A avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá ser contínua, formativa e diagnóstica e baseada nos objetivos definidos, sendo elemento orientador de uma prática educativa voltada para as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

§ 2º. A recuperação contínua caracteriza-se por intervenções imediatas às dificuldades específicas dos alunos, assim que forem constatadas, cabendo ao professor realizar atividades diferenciadas para sanar as dificuldades identificadas (Conselho Municipal de Educação (Limeira), 2009, p. 10).

No que concerne à recuperação, destaca-se a prática realizada na quarta escola pesquisada (menor Ideb), já mencionada anteriormente pelo participante P18, que atua como docente no 3º ano nessa escola:

eu tinha um aluno do quarto ano que acompanhava a sala de aula para esse trabalho de recuperação comigo, então, para o quarto ano ele apresentava dificuldades e pelo fato de não acontecer a retenção [...] ele foi aprovado para o quarto ano, mas aí nós fizemos esse reagrupamento aqui na escola para que o aluno fizesse essa recuperação (P18, 3º ano, entrevista).

O participante D24, por sua vez, também destaca a estratégia utilizada na prática de recuperação, conforme explicitado na sua fala:

Então, a gente trabalha nessa questão. De pesar todas as possibilidades, esses alunos, durante o segundo ano e o terceiro ano, eles fizeram parte no caso de agrupamentos produtivos, eles ficaram com grupos de alunos do segundo ano, que está no ciclo anterior, para ver se voltando um pouquinho [...] com uma professora de alfabetização, eles obtivessem rendimento (D24, entrevista).

Assim, percebe-se que a gestão recorre a uma estratégia diferente das demais escolas pesquisadas, valendo-se de um modelo de agrupamento, cujo propósito seria o avanço dos alunos que, apesar de serem aprovados para a escolaridade seguinte, apresentam atraso no processo de alfabetização.

Outro aspecto apontado pelos professores que interfere diretamente no cotidiano da sala de aula é a inclusão de alunos com deficiência. De acordo com a participante P7, a falta de profissionais para acompanhar a criança com deficiência compromete o bom andamento do trabalho em sala de aula: “Por exemplo, no primeiro ano daqui de Limeira, eu tenho uma criança autista e ninguém para ficar com ela, então, pegam qualquer pessoa para colocar, ela tem o direito a um profissional garantido por lei para estar ao lado dela, uma pessoa qualificada, não tem” (P7, 2º ano, entrevista).

Nesse caso, a professora está apontando a falha no sistema quando não envia um acompanhante para auxiliar a criança, o que, aliás, é um direito garantido por lei. O descumprimento desse termo acarreta diversos problemas no cotidiano da sala de aula e no desenvolvimento do trabalho desse professor.

A mesma dificuldade é apontada pela participante D22 (diretora de escola), cujo depoimento considera:

Olha, esses últimos períodos, foi um desafio intenso, não tem professor para substituir, não localizamos o professor, eu estou com falta de funcionário, não tem funcionário. É a incompletude do quadro de RH, tenho os documentos pedindo ajuda, eu estou com um quadro muito defasado. [...] A gente atende o número significativo de alunos inclusos, a gente tem a verba e ela não dá na completude da demanda, então essa equação não bate (D22, entrevista).

Sobre o desafio dos professores de ensinar em meio à multiplicidade que se apresenta o modelo dos ciclos, Mainardes (2009) afirma que, para isso, é necessária formação adequada do profissional, o que não ocorreu na época da implantação da proposta. As pesquisas também apontam que tais tensões que afetam os professores podem ser atribuídas ao fato da obrigatoriedade da matrícula e a pressão de ensinar a todos diante de condições de trabalho incompatíveis com as necessidades individuais dos alunos (Barretto; Mitrulis, 2001; Jacomini, 2004; Gomes, 2005; Mainardes, 2009; Ribeiro *et al.*, 2018; Brito Júnior, 2018, 2022).

Contribuindo com essa discussão, Machado e Vasconcelos (2020) concordam que os professores enfrentam, no seu cotidiano, “desafios gigantescos” no trato com o seu trabalho, principalmente diante das práticas escolares impostas pela nova proposta de ensino.

Para o enfrentamento desses desafios e a diversidade de alunos da escola em ciclos, o professor necessita de uma formação adequada, que deveria ter ocorrido no período de transição da escola seriada para o modelo de ciclos. Caso os professores não passem por um processo de formação constante, para trabalhar com um grupo tão heterogêneo, a escola não promoverá o efeito aguardado, que é o desenvolvimento das habilidades e competências de todos os alunos. Sobre essa questão, Miranda (2009) reitera:

Em primeiro lugar, a escola de ciclos irá se diferenciar por assegurar a permanência de alunos que antes seriam retidos nas turmas e, em consequência, tendendo a interromper a sua trajetória de escolarização. Isso implica o desafio de acolher alunos mais diversificados, pois já não são selecionados por um critério operado a cada final de ano, que fazia com que as turmas que seguiam adiante fossem um tanto mais homogêneas com relação às aquisições de aprendizagem (Miranda, 2009, p. 32).

Diante de todo o exposto, é bem apropriado retomar um tema já abordado no capítulo 3 deste trabalho, intitulado: “Tarefas diferenciadas e competências especializadas”, no qual encontra-se uma citação do documento – A escola de cara nova/Planejamento São Paulo: SE/CENP.

O documento apresenta orientações para os professores de como proceder na sala de aula de modo a atender seus alunos de forma individualizada e diferenciada. Segundo o documento, o professor competente conseguirá “manter a unidade da classe, a despeito de sua heterogeneidade” [...] “de fato, as crianças e adolescentes, que atendemos são únicas quando chegam em nossas salas de aula e mantêm suas diferenças” (São Paulo (Estado), 2000, p. 7).

Sobre as exigências, competências e a mobilização dos saberes que precisam ser empenhados no universo do trabalho dos professores, é importante também resgatar o texto de Tardif (2013), segundo quem, exige-se cada vez mais do trabalho docente, seja pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos ou pela diversificação de seus papéis.

Ainda sobre as iniciativas e os recursos materiais a fim de colaborar com o avanço no processo de alfabetização, o Governo Federal, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização, instituiu o Programa “Tempo de Aprender”³⁴, direcionado, prioritariamente, ao 1º e o 2º anos das séries iniciais, cujos objetivos são:

³⁴ Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 - institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal.

- I - Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - Contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
- III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e
- IV - Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas (Brasil, 2020, art. 5º).

A adesão à proposta é facultativa, no entanto, o município de Limeira aderiu ao programa e recebeu verba destinada à aquisição de insumos materiais direcionadas às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. O “Tempo de Aprender” foi citado por 17 participantes deste estudo, o que resultou em 49 referências contendo as impressões destes professores a respeito do programa, conforme apresentamos:

Mas infelizmente essa sala, por exemplo, ia ter aquela a ajuda, **do Tempo de Aprender**. Só que ela [...] não foi incluída. [...], mas desde que também venha uma pessoa que tenha algum conhecimento pra ajudar (P5, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

no começo do ano tinha, acho que a moça veio duas vezes na sala e depois desistiu. Então, eu nem tenho, nem pude experimentar (P7, 2º ano, entrevista).

Porque nós temos o programa Tempo de Aprender. Só que o Tempo de Aprender, no meu caso, é uma vez na semana, meio período (P8, 2º ano, entrevista).

não tive o programa esse ano na minha sala. Não sei se é muito válido, porque é tão pouco tempo que a pessoa tem pra ficar com as crianças. Duas vezes por semana. Eu acho que tem que ser mais capacitado, eu tenho que questionar a capacidade do profissional, sim, o professor tem que ser mais capacitado nessa área, porque ou ele é um alfabetizador ou ele precisa estudar um pouquinho mais para garantir que essa criança consiga alcançar (P9, 2º ano, entrevista).

Bom, ela é inexperiente, ela começou agora. Nada, crua, crua, crua. **Mão de obra barata, tá?** Material que o professor que tem que desenvolver, a professora não sabe, ela não sabe nem o que ela está fazendo aqui. É cumprir o programa do governo porque têm que receber uma verba para ele. Mão de obra barata (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A minha classe não tinha sido contemplada, não tinha dia para a minha turminha, embora eu tenha criança com dificuldade. Nunca cheguei a pegar (P11, 2º ano, entrevista).

[...] eles têm o Tempo de Aprender, mas do jeito que está sendo feito na rede [...] os profissionais que vêm trabalhar precisavam ser profissionais capacitados, o profissional vem, ela pega minha atividade e aplica a minha atividade. Então, só pega e replica. [...] **eu gostaria que fosse alguém pelo menos no final da pedagogia, né?** Que tivesse um pouco de base [...] que contribuísse também, E daí eu prefiro muito mais que o segundo ano tivesse professora na sala de recuperação paralela (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que ela estava, então, há um mês com eles, e depois acho que passou no concurso e **saiu, ou pegou uma sala** (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] **teria que ter um professor alfabetizador** [...] não é uma queixa só minha, é uma demanda que eu vejo de outros professores que são referências, para mim, de

responsabilidade e de boas práticas [...] Por causa do formato do programa. **Primeiro, a remuneração é muito pequena, a ajuda de custo.** Seria necessário um professor experiente, um professor alfabetizador. **Na escola de onde eu vim ninguém pegou.** Por mais que nós fizéssemos as inscrições. [...] a proposta é Federal [...] a concepção de alfabetização, **não é a concepção que eu acredito, então eu não vou ter boas coisas para falar porque não é a concepção que eu sigo** (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Olha, o que eu penso é que esse programa é infeliz porque é voluntário. Ele recebe uma contribuição mínima. Uma ajuda de custo mínima. **Eu acho que isso interfere na qualidade do profissional que vem.** Então, a gente pega um e logo sai [...]. Aí não consegue mais ninguém, **então é falho** (P15, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Tem uma ajuda de custo, né? Muitas vezes, como se diz, vêm **profissionais sem muita noção**, às vezes, eles estão pegando a primeira vez na sala de aula (P17, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A minha crítica em relação aos programas em si, **é a descontinuidade.** [...] Se tem uma política de governo. **E essa falta de continuidade vai ser refletida no chão da escola,** [...] aí passa quatro anos ou até menos, ‘Ah, está tudo errado, vamos reformular e recomençar’. São programas interessantes, o pacto que é o Pacto de Alfabetização na Idade Certa, depois o Novo Mais Educação, o Mais Alfabetização, agora o Tempo de Aprender e todos eles têm uma coisa em comum, que é a alfabetização das crianças, que é o calcanhar de Aquiles da educação brasileira (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Sobre a descontinuidade dos programas e políticas educacionais, Barretto e Sousa (2005) certificam:

Não obstante, a própria permanência de um mesmo partido no poder por mais de uma gestão não assegura devidamente a continuidade dos projetos em execução. Como cada dirigente procura imprimir a sua própria marca à respectiva gestão, as prioridades atribuídas aos programas de um dado governo tendem a ser secundarizadas pelos que o sucedem ou substituídas por outras. Mesmo que, nas últimas décadas, os ciclos tenham sido mantidos por sucessivas gestões em muitas redes, com o passar do tempo há evidências de que eles deixam de ser centrais nas políticas da área. Nessas circunstâncias, as mudanças costumam limitar-se aos aspectos formais e à regularização do fluxo escolar (Barreto; Sousa, 2005 p. 684).

Com efeito, a inconstância das políticas educacionais, que geralmente ocorrem com a mudança da gestão, implica diretamente nos resultados esperados para o ensino em ciclos e os programas vinculados, como é o caso do Tempo de Aprender, visto que a consolidação de tais de propostas requer um extenso período para alcançar os resultados esperados.

Os diretores de escola entrevistados neste estudo também fazem críticas ao programa, como se lê na fala da participante D21:

O Tempo de Aprender, os profissionais que vêm para colaborar, esses voluntários, eu acho que não devia ser voluntário, eu acho que deveriam ser profissionais capacitados, eu acho que é um serviço a mais para gente, porque se chega uma pessoa capacitada, ótimo, vai somar bastante. Se chega uma que não tem essa capacitação, ela vai demandar tempo da professora, que além de ter a classe para ensinar, tem que ensinar o profissional a trabalhar, do nosso e da coordenadora para ensinar como ajudar o aluno. Então, é uma crítica que eu acho que deveria se pagar um pouco mais e vir pessoas mais capacitadas, ela ganha trezentos reais, acho que por turma que ela pega.

Então, é pouco mesmo. E quem que vai se motivar? Ninguém. Tinha que ser mais valorizado esse profissional da alfabetização. Se tiver que ter uma assistente, alguém para ajudar o professor, que seja alguém capacitado, que ele passe formações, inclusive oferecidas pela secretaria, como os professores passam (D21, entrevista).

Sobre o programa, a participante D22 destaca:

Eles são positivos, só que os pontos que divergem dessa positividade, o que é desafiador, eu não vou nem falar que é negativo, mas é desafiador. É o profissional que a gente contrata. Na verdade, é um voluntariado e a forma dele receber por esse voluntariado não é estimulante para ele. Então, a gente se força ao máximo para ter pessoas com preparo e com vontade. E dentro do que é oferecido para ele participar, nem sempre estimula. Então, esse é o ponto, mas a iniciativa é válida. Então, às vezes, o tempo é bem restrito, considerando o formato da proposta, acrescenta, mas poderia acrescentar muito mais, se mais bem delineada. Contribui, soma. Mas não vou dizer que resolve. Soma, ajuda. Traz um ponto de auxílio, mas não resolve. Desta forma que está, não (D22, entrevista).

A diretora D23 tece as mesmas críticas ao programa:

Então, eu acredito, igual esses programas que eles mandam para gente, Mais Alfabetização, Tempo de Aprender, são programas bons, entendeu? Eu acredito nesses programas, só que tem que ser mais valorizado, o profissional que vai trabalhar com a gente. [...] Então, é uma ajuda boa nessa proposta de ciclos, mas sem valorização é muito complicado. A gente fica até com vergonha de contratar a pessoa e dizer que ela vai receber aquilo. [...] O pagamento é a gente que faz. E você faz aquele cheque de quatrocentos e cinquenta [...]. Parece que você não está valorizando o trabalho que a pessoa faz (D23, entrevista).

O diretor D24 se manifesta do mesmo modo:

[...] O Tempo de Aprender eu acredito que dá resultado quando a gente consegue encaixar o profissional, porque primeiro que o valor de reembolso, que ele é considerado um trabalho voluntário, é de trezentos reais por mês e a gente está na área rural. **Quinze quilômetros do município, quer dizer, não dá pra pagar nem o combustível.** [...] a gente também tem dificuldade em encontrar os profissionais. No ano anterior, nós não tivemos a adesão ao programa, porque não tínhamos o profissional. Porque não encontramos ninguém (D24, entrevista).

Os programas são importantes, mas a questão financeira acaba pegando muito. Porque fala, aí, vai ter um auxiliar na sala de aula, que é outra crítica. **É um auxiliar que não tem a pedagogia completa.** Muitas vezes está lá no primeiro ano ainda de formação ou no segundo ano. **Ou, muitas vezes, não precisa ser nem de pedagogia.** Aí o professor da sala, que já tem a demanda para os alunos, ele tem que ser o professor do que deveria ser um professor que iria auxiliar em sala de aula. E aí pesa também a questão financeira, **um valor irrisório, tem que assinar um termo de voluntariado.** Como que um profissional vai assinar um termo de voluntariado? **O trabalho dele não está sendo valorizado?** (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Assim, os professores apresentam muitas críticas ao programa, uma delas é a questão da formação do profissional. Vale ressaltar que não consta no documento que instituiu o programa, a formação do voluntário, o que é de se estranhar, visto que o profissional deverá atuar junto ao professor, auxiliando-o nos trabalhos e na aceleração de aprendizagem dos alunos, especificamente na alfabetização.

Os participantes P9, P10, P12, P14 e P15 questionam a falta de formação desse profissional. P18, por exemplo, ainda reitera: **“é um auxiliar que não tem a pedagogia completa**. Muitas vezes está lá no primeiro ano ainda de formação ou no segundo ano. **Ou, muitas vezes, não precisa ser nem de pedagogia”**. Enquanto P12 também expõe seu posicionamento: “eu gostaria que fosse alguém pelo menos no final da pedagogia.”

Outra questão questionada pelos professores é o fato de o trabalho ser de caráter voluntário, gerando descrédito ao programa, o que podemos conferir em várias falas: **“esse programa é infeliz porque é voluntário”** (P15), **“um valor irrisório, tem que assinar um termo de voluntariado”** (P18), **“Primeiro, a remuneração é muito pequena, a ajuda de custo”** (P14) e **“Mão de obra barata, tá?”** (P10).

Quanto à natureza do trabalho voluntário e suas competências, o documento esclarece:

Art. 11. As atividades desempenhadas pelo assistente de alfabetização serão consideradas de natureza voluntária, na forma definida na Lei nº 9.608, de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário.

§ 3º O processo de seleção do assistente de alfabetização, pelas Eex, deverá seguir critérios objetivos e impessoais, em que sejam oportunizadas aos interessados informações claras quanto à natureza voluntária da atividade, afastada, em qualquer hipótese, a configuração de vínculo empregatício, abstendo-se de expressões e termos que possam gerar ambiguidade quanto à atuação do voluntário.

§ 1º A atividade do assistente de alfabetização junto ao professor alfabetizador dar-se-á por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis [...]

§ 3º Compete ao assistente de alfabetização a realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes (Brasil, 2021, p. 2).

Em relação aos valores destinados ao material de consumo por aluno matriculado e ajuda de custo para despesas com transporte e alimentação do assistente de alfabetização, considera-se:

I – quinze reais por matrícula de 1º ano ou 2º ano do ensino fundamental nas referidas turmas;

II – trezentos reais por mês, por turma, para assistente de alfabetização nas unidades escolares vulneráveis;

III – cento e cinquenta reais por mês, por turma, para assistente de alfabetização nas demais unidades escolares (Brasil, 2021, p. 2).

Ademais, diante de todas as fragilidades que o programa apresenta, não é de se estranhar que a maioria das escolas não consiga **“voluntários”** que assumam as turmas disponíveis, como vemos nas falas dos seguintes entrevistados: “[...] embora eu tenha criança com dificuldade, nunca cheguei a pegar” (P11, 2º ano, entrevista), “essa sala, por exemplo, ia ter aquela ajuda, **do tempo de aprender**. Só que ela [...] não foi incluída” (P5, 1º ano, entrevista, grifo nosso) e

“no começo do ano tinha, acho que a moça veio duas vezes na sala e depois desistiu” (P7, 2º ano, entrevista).

P18 (3º ano, entrevista, grifo nosso) aponta outro aspecto negativo do programa: “A minha crítica em relação aos programas em si, **é a descontinuidade**”. Ao apontar a questão da descontinuidade, o professor refere-se às mudanças que ocorrem nos programas de alfabetização a cada novo governo. Sobre essa questão, Barreto e Sousa (2005, p. 684) destacam:

Não obstante, a própria permanência de um mesmo partido no poder por mais de uma gestão não assegura devidamente a continuidade dos projetos em execução. Como cada dirigente procura imprimir a sua própria marca à respectiva gestão, as prioridades atribuídas aos programas de um dado governo tendem a ser secundarizadas pelos que o sucedem ou substituídas por outras. Mesmo que, nas últimas décadas, os ciclos tenham sido mantidos por sucessivas gestões em muitas redes, com o passar do tempo há evidências de que eles deixam de ser centrais nas políticas da área. Nessas circunstâncias, as mudanças costumam limitar-se aos aspectos formais e à regularização do fluxo escolar.

Para que as mudanças educacionais sejam significativas, é necessário um tempo prolongado destinado à adaptação e preparação dos profissionais envolvidos. Contudo, as mudanças consecutivas de governos e as reestruturações necessárias não são feitas, o que compromete a confiabilidade do processo. Com respeito ao programa “Tempo de Aprender”, o documento oficial orienta medidas de formação para o trabalho do “assistente de alfabetização”³⁵, contudo, tal formação não ocorre na prática. Não dista desse aspecto o programa “Mais Alfabetização”³⁶, instituído em 2018. Nos dois casos, utiliza-se da nomenclatura “Assistente” para o auxiliar voluntário, de forma que não determina a sua formação.

Sobre a estrutura escolar e as condições materiais que sustentam as práticas pedagógicas, Jacomini (2009) afirma que, de certo modo, o sistema pode funcionar como um gerador de “Obstáculo” na intenção de realizar seus objetivos. A autora justifica:

Isso acontece, em parte, porque as políticas educacionais de modo geral, condicionadas aos interesses econômicos e políticos de grupos que não concebem a educação como direito, limitam os investimentos financeiros necessários à democratização não só do acesso, mas também da aprendizagem. Por outro lado, esse direito é boicotado pela própria organização e prática escolar, uma vez que a escola não rompe com as práticas de exclusão (Jacomini, 2009, p. 561).

³⁵ § 1º Os professores alfabetizadores e os assistentes de alfabetização selecionados deverão realizar o Curso Online de Práticas de Alfabetização do Programa **Tempo de Aprender**, a fim de garantir apoio e suporte pedagógico orientador e formativo para as escolas desenvolverem, com êxito, o processo de alfabetização.

³⁶ VI - colaborar com a qualificação e a capacitação do assistente de alfabetização, professores alfabetizadores, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC;
VII - planejar e executar as formações no âmbito do Programa.

A contenção de gastos públicos pode estar intimamente relacionada à reorganização das propostas educacionais e se encontram em meio as discussões de muitos estudos, quando o assunto são os ciclos e a progressão continuada (Barretto; Sousa, 2005; Bizelli, Cunha; Pereira, 2013; Fernandes, 2015; Brito Júnior, 2018; Barbosa, 2020; Barros, 2021; Brito Júnior, 2022). A organização do modelo de ensino em ciclos pressupõe investimentos materiais e humanos que, se não forem consolidados, acabam boicotando todas as suas possibilidades de construção de um ensino de qualidade. Com efeito, os ciclos, quando postos em prática, esvaziados das mudanças declaradas em sua implantação não serão capazes de garantir condições de concretização das aprendizagens dos alunos.

6.5.3 Lacunas na proposta dos ciclos do ponto de vista do professor

Nesta subseção são incluídas as manifestações dos professores acerca das principais lacunas (vivenciadas nas próprias práticas) existentes na proposta dos ciclos e na progressão continuada, e o “que eles consideram que deveria ser corrigido”. As primeiras manifestações estão relacionadas ao tempo proposto para reprovação no ciclo de alfabetização, em seguida, outros problemas são apresentados pelos participantes da pesquisa.

Atingia até o terceiro alfabetizado, a lei puxou para o segundo. Por isso que daí deveria ser mudado também isso, a partir do momento que você puxa para o segundo ano, não dá para você reprovar só no terceiro. Se a lei mesmo diz que o segundo ano alfabetiza, ok. Então, **se ele não está alfabetizado ele não vai para o terceiro. Ou faz um programa muito bom desde o começo, do início do ano letivo** para que essa criança se aproprie mesmo para ir para o terceiro (P4, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu corrigiria, acho, que essa flexibilidade. Quanto mais cedo a gente encontrar o problema, fazendo uma intervenção, o dano será menor. Então, **se há uma dificuldade ali no primeiro ano, vai ser mais fácil da criança compreender**, não será tão discrepante quando acontecer no quinto ano (P6, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que deveria diminuir esse tempo do primeiro ciclo. Acho que tinha que ser diferente, **acho muito longo do primeiro ao terceiro**. Porque, assim, primeiro e segundo eles até se conversam, eles tão próximos. Terceiro, já dá um salto muito grande em conteúdo, em tudo. Já é bem mais avançado, já diferencia bastante esse corpo. Sim, uma criança que vai chegar abaixo do básico no terceiro ano, ela não vai acompanhar. Então, talvez pegar esse primeiro e esse segundo ano e quebrar, faz primeiro e segundo sabe? Sei lá, acho que rever, rever esse ciclo aí (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Porque tem casos que são muitos específicos, tem crianças que, às vezes, apresentam uma deficiência, por exemplo, **no primeiro ano**, poderia ser feito novamente e se a gente trabalhasse **ali no primeiro ano com aquelas dificuldades** que ela está apresentando ela poderia fazer um segundo ano melhor do que levar para o segundo ano e tentar trabalhar um conteúdo de novo do primeiro ano. Então, para mim, a questão, **se já encontrou o defeito ali, já pega ali, pega na raiz. Não leva para frente** (P6, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Para mim é o foco no primeiro ano. Eu achei que, assim, **com o ciclo tirou -se o olhar do primeiro ano**, porque ele tem até o terceiro como prazo para aprender a ler e escrever. Então, querendo ou não, o pessoal deixou para o terceiro mesmo. E nem deixou, porque o professor do terceiro não vai ter condições. Bom, se ele não aprender no primeiro e no segundo eu vou tentar no terceiro. Não vai dar. **Humanamente é impossível, por isso que eu acho o foco tinha que ser no primeiro ano**” (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Enquanto uma política pública, que daí pensar em números, às vezes, a progressão continuada ela falha porque ocorre que se estabelecem índices em relação à quantidade de alunos que são aprovados e daí eles falam que há uma inclusão, porque todos os alunos estão chegando no Ensino Médio, mas aí a gente percebe que muitos estão chegando até o Ensino Médio ou no final da vida acadêmica do ensino básico, mas sem conhecimento. Sem adquirir esse conhecimento. Que são necessários. E, muitas vezes, isso se dá porque a base foi construída sobre um terreno que não foi, como se diz, bem-preparado (D24, entrevista).

Eu acho que o engessamento da progressão continuada. Quando eu determino que só pode ser reprovado no terceiro ano ou no quinto ano. E a questão do limite de reprovações. Então, e se o professor entende que o aluno consegue ir para o quarto e no quarto a gente sentia necessidade de reprová-lo? (D24, entrevista).

[...] eu falo assim ‘ou terceiro ou é o quinto’. Aí fica aquela situação ‘olha, podia ter reprovado no segundo, mas tem que ir para o terceiro’. Aí, quando chega no terceiro, ‘ah, deveria ter reprovado lá, mas não vamos reprovar porque agora, esse ano, tem Ideb e esse ano a gente não pode ficar com indicativo ou indicador ruim’. Então, aí, eu tenho uma lei que ela não funciona (D24, entrevista).

[...] É muito interessante, como eu trabalhei em uma escola particular e os pais, em nenhum momento eles gostam da progressão continuada. Assim, têm muitas pessoas que trabalham na Secretaria Municipal de Educação que são defensores ferrenhos da progressão continuada, mas que lá na escola particular que os filhos estão, eles não querem que adotem. **Então, por que lá na escola de elite tem a reprovação? É Seriado, todas as séries têm reprovação. E algumas com média sete, oito e na escola de periferia eu passo sem saber?** (D24, entrevista, grifo nosso).

Percebe-se nas manifestações dos professores uma posição quanto à reprovação estar atrelada a um determinado ano de escolaridade, a maioria concorda que o estudante deve ficar retido assim que a dificuldade se manifesta, ou seja, o mais cedo possível, principalmente no caso do processo de alfabetização. Nesse caso, eles apontam que a retenção deverá ocorrer logo no primeiro ano, evitando, dessa forma, que a criança chegue ao terceiro ano sem ter consolidado o processo de leitura e escrita.

A respeito da peculiaridade do período destinado à alfabetização, as falas dos professores podem estabelecer um consenso descrito por Gomes (2005, p. 14-15), ao defender que “não é de bom senso determinar que seja totalmente banida a prática da retenção no início da escolarização”³⁷. O autor refere-se, principalmente, à fase da alfabetização, devido à sua importância, sobretudo no que diz respeito à aquisição da prática leitora, nesse tal precedente é

³⁷ Embora o valor da retenção como prática para prevenir dificuldades de leitura não tenha sido ainda amplamente demonstrado. Nesse caso, o apoio educativo adicional, no caso de retenção, faz maior diferença que o aumento do tempo de ensino (Gomes, 2005, p. 15).

condição para o desenvolvimento dos anos/séries posteriores. Nesse caso específico, considera-se que “quanto mais cedo forem resolvidos os problemas de leitura, melhor”.

6.6 Ciclos e Formação do professor

A formação do professor é um aspecto importante tanto no desenvolvimento do ensino em ciclos quanto na progressão continuada. Tal formação pode estar intrinsecamente relacionada ao sucesso ou ao fracasso da política pública supracitada e ao desenvolvimento dos educandos. Durante a entrevista, procuramos saber a compreensão de cada participante a esse respeito e se o município pesquisado ofereceu em algum momento da sua carreira uma formação focalizando o trabalho na perspectiva do ensino em ciclos e a Progressão continuada. Para isso, perguntamos aos professores: Você já recebeu alguma formação da SME ou na sua escola especificamente sobre essa questão dos ciclos e da progressão continuada?

As respostas estão destacadas a seguir:

Não, eu não tive nenhuma formação sobre isso. É, pode ser isso também, né? É, aí vem, a lei, ela chegou ali e você meio que se vira. É mais ou menos isso, então, mudou de série para ano, ficou aquela coisa, meu Deus, e agora? Ficou todo mundo perdido, daquele jeito. Porque eu lembro, assim que a formação que teve na época era o PNAIC, [...] falando mais sobre alfabetização, isso eu fiz, **mas sobre a progressão, não**” (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Não, nunca recebi formação da rede sobre os ciclos e da progressão continuada. Que eu me recorde não. **Eu não sei se foi um problema, a falta de formação do professor** (P11, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] quando eu entrei, em dois mil e seis, na rede, o que a gente teve de formação foi no HTP (sobre os ciclos e a PC). ‘Vamos ler o artigo, o que você acha, que você não acha’, **mas é uma coisa que já estava consolidada.** Então, para entender um pouco melhor, **não era nada aprofundado** (P12, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu aprendi no mestrado. Agora. Auxilia muito nesse processo! Em três anos de mestrado eu aprendi muito (P15, 3º ano, entrevista).

Quando eu entrei aqui eu não recebi formação sobre a progressão continuada (P18, 3º ano, entrevista).

As respostas dos professores indicam que a rede não proporcionou formação com a finalidade de apresentar ao corpo docente a proposta dos ciclos e da progressão continuada. As manifestações dos professores, descritas nas primeiras seções deste trabalho, mostram que os docentes não apresentam conhecimento a respeito da proposta, os argumentos referem-se à questão do tempo de duração de um ciclo e à eliminação da reprovação dos alunos em detrimento das concepções propostas no discurso oficial.

A respeito da visão de seus colegas, que atuam na mesma escola, sobre como eles percebem os ciclos e a progressão continuada, a professora P12 (2º ano, entrevista) diz: “A Percepção dos professores, Com relação a progressão continuada e aos ciclos? Acho que eles concordam. Na verdade, nós não tocamos nesse assunto, não se conversa, não se discute, a gente não estuda sobre. Eu acho que eles nem sabem a minha opinião sobre isso.

No que concerne à escola em ciclos e à progressão continuada, a participação do professor no processo de implantação encontra-se no topo dos debates. Os estudiosos criticam o fato de a implantação da nova proposta ter ocorrido em instâncias superiores e administrativas da educação, sem a participação dos docentes nas discussões. Assim, coube aos educadores o papel de executores de um projeto para o qual não receberam a devida capacitação, gerando na prática dos professores um distanciamento da formulação original (Barretto; Mitrulis, 2001; Barretto; Sousa, 2005; Brito Júnior, 2018).

Nesse contexto, por não compreenderem como proceder na prática no ensino ciclado, o professor se sente inseguro, dificultando o seu trabalho em sala de aula. Como podemos conferir na fala de P12 (2º ano, entrevista, grifo nosso): “Eu acho que o trabalho do professor em sala de aula também precisa ser corrigido. Eu falo por mim, porque eu sou do primeiro ciclo, **então, precisa ter mais capacitações para ver na prática como você recupera essa criança em sala de aula**”.

A professora P10 também considerou a esse respeito:

Então, eu acho que tinha que fazer uma revisão, tinha que dar uma olhada, o que que está acontecendo. Afinal de contas, que metodologia estamos usando? Gostamos? **Antigamente, a gente sabia exatamente onde estávamos, o que estávamos fazendo e hoje?** (Pode-se aferir pelo uso do termo “antigamente” que a professora está se referindo ao tempo do ensino seriado e que não compreende o modelo dos ciclos) (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Outro aspecto importante apontado é a formação dos professores iniciantes nas universidades.

Eu já tenho vários anos de prática e eu fiz muitos cursos. [...], mas a educação se renova, as professoras novas, elas vêm fresquinhas de faculdade, mas eu acho que precisa ter um olhar para essas profissionais que estão chegando agora. Os desafios são muitos. E as crianças muito diferentes na sala de aula, então, acho que tem é que investir em profissionalização, em formação para nós professores (P10, 2º ano, entrevista).

Que o professor tivesse uma formação contínua, [...] uma formação efetiva. Que as faculdades hoje também observassem que ao formar **um jovem professor não só colocasse esse professor no mercado de trabalho**. [...] O que a gente observa não é isso, ela não sabe nem o mínimo [...] a educação tem que ser vista com um olhar para a formação mesmo, sabe? Fazer uma boa graduação. A formação contínua, esse é um desafio, de formar cada dia mais professores intelectuais (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Também houve destaque para a necessidade da formação continua do professor alfabetizador e do iniciante.

A proposta é positiva, a partir do momento que a rede também capacita esse professor, capacitar **principalmente os professores alfabetizadores**. Todos nós somos alfabetizadores, mas eu acho que o professor que fica até o terceiro ano, ele tem que ter um olhar, a rede tem que ter um olhar diferenciado, a rede tem que capacitar e promover sempre um aprendizado para esse professor, **principalmente aos que estão ingressando** (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Porque quem atribui a sala é o diretor. Então, o diretor tinha que ter esse olhar, falar assim, ‘bom, quem são os professores alfabetizadores dessa escola?’ Se não tem, ‘o que nós vamos fazer para termos professores alfabetizadores na escola?’ Entendeu? E aí que eu vejo esse olhar da gestão, que não existe (P12, 2º ano, entrevista).

Mainardes (2008, p. 133) ressalta que é preciso considerar a complexidade da política de ciclos, o que exige investimentos na formação permanente do professor e dos demais profissionais que trabalham na escola. O autor defende, ainda, que todos os envolvidos no processo, ou seja, professores, pais e estudantes devem tornar-se “produtores de políticas, deixando de serem meros consumidores”, de modo a propiciar espaços para que os professores manifestem suas dificuldades e insatisfações.

Os professores entrevistados reconhecem a necessidade da formação contínua para um bom desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, como podemos conferir nas falas a seguir:

Então, eu vejo que o problema está mesmo da aplicação da proposta e na formação dos professores. Eu acredito que é uma questão de conscientização da família, de conscientização da própria comunidade escolar ali dos professores, dos profissionais da educação (P14, 3º ano, entrevista).

O professor tem que saber que aquilo (formação) é importante para ele, para o aluno dele. Tanto os novos como os mais antigos, a gente percebe essa acomodação. Eu acho isso muito antiético. Você tem que fazer porque é bom para você. Você tem que fazer com cuidado, com capricho (P15, 3º ano, entrevista).

Quando eu entrei aqui eu não recebi formação sobre a progressão continuada, mas em relação ao meu trabalho, sempre busco melhorar. [...] o que faltou como pesquisa, o que faltou como formação, eu mesmo tenho essa consciência que eu preciso buscar (P18, 3º ano, entrevista).

Contudo, apesar da necessidade de formação constante apontada pelos docentes, os participantes P7, P13 e P16 retratam alguns problemas no modelo da formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Conforme apresentamos abaixo:

Toda rede de ensino deve formar os seus professores, mas formar não só de chegar numa quarta-feira que a gente já tá morto de cansaço, que a gente só quer saber de descansar, porque as pernas já estão doendo, a voz já tá doendo, trabalhou o dia inteiro, aí querer falar disso. [...] a cabeça não funciona mais. A gente trabalha de

domingo a domingo, o professor nunca desliga, aí você quer fazer uma formação depois do HTPC? Eu penso que isso não é formação. Não é que a gente não queira, o corpo da gente não aguenta, entendeu? (P7, 2º ano, entrevista).

Eu acho que teria que ver essas formações, sim, mas não é uma coisa assim obrigatória, mas que seja prazeroso, que eu vou buscar esse conhecimento, não porque estão me obrigando. [...], porque se eu fizer esse algo com prazer, vai refletir na sala de aula (P17, 2º ano, entrevista).

Eu mesmo que estou com duas cargas esse ano, eu sei o quanto é ruim. A gente não tem tempo para nada. **Mas aquilo que é proporcionado, às vezes, é muito evasivo. É muito superficial**, uma formação, ela não se dá num dia, **essas formações de um dia não é formação**. Isso pode ser um momento, pode ser uma roda de conversa, pode ser uma troca de experiência, mas eu acho que formação não é assim, formação seria a avaliação desse professor e se possíveis aqueles que se destacam. **Aqueles que buscam essa formação, ter melhoria dos seus salários**. Mas dá uma coisa superficial, fica elas por elas (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Formação de meio-dia, um dia antes das suas férias? Que tipo de formação é essa? Que você está exausto? Eu tenho dez anos lecionando e eu quero aprender cada dia mais, aí vem uma formação on-line ou uma formação um dia antes de você tirar férias ou recesso, para você ficar uma manhã. Ah! Não é formação (P13, 3º ano, entrevista).

A formação do professor fica muito aquém daquilo que a gente precisa no dia a dia (P16, 3º ano, entrevista).

As professoras P14 e P15 também criticam a formação que os docentes realizam por meios de cursos aligeirados, com a finalidade de adquirirem apenas a pontuação nos ranques das escolas.

Às vezes, fica uma disputa por títulos e o que é escolhido para ser estudado nem sempre é o que vai, de fato, chegar ao estudante. Então, esses projetos de pesquisa, a meu ver também tinham que caminhar nessa direção, para a prática do professor (P14, 3º ano, entrevista).

Nós temos vários cursos aí da Secretaria de Educação abertos, numa plataforma, ninguém se interessa em fazer. Se não for na barganha, ninguém faz. Começou com uma barganha que eu acho muito feia, com HTPC, **e essa atual valorização a qualquer pós-graduação**, com outra pessoa te ajudando, outra pessoa tirando print pra você de prova (a professora está se referido ao fato de alguns professores realizarem os cursos de pós-graduação com a combinação de tirar print da prova uma para outra, podendo, assim, realizar até três cursos em apenas um ano) (P15, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

A respeito da formação do professor, Nóvoa (2014) defende que o contexto escolar deveria ser um espaço gerido por educadores comprometidos com a pesquisa, um espaço reservado ao debate de ideias e inovações relativas ao ensino e aprendizagem, espaço onde se desenvolvam movimentos pedagógicos voltados para as situações práticas. Segundo o autor, tais movimentos das comunidades escolares substancia o sentimento de pertença de um grupo, além de fortalecer a identidade profissional, é necessário para que os docentes assimilem as mudanças no processo educacional, transformando-as em práticas concretas. Para que isso

ocorra, o autor assevera que é fundamental manter programas mais coerentes de formação de professores.

6.7 Qual o remédio para o problema do baixo desempenho dos alunos?

No que diz respeito aos efeitos da proposta dos ciclos e da Progressão continuada, a situação proposta por Gomes (2005, p. 30) e Alavarse (2009, p. 42) foi apresentada aos entrevistados: “Se a reprovação não é remédio e não raro age como veneno e supondo-se que a ‘doença’ seja o baixo desempenho dos alunos, qual seria o remédio?”

As respostas e reflexões referentes a esta pergunta estão transcritas a seguir:

[...] a sociedade tem que entender isso. **Que a reprovação não é o castigo.** Nem pode ser (P2, 1º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que é o apoio, né? Da família, eu acho que isso daí seria um grande remédio para ajudar nessa questão. Porque é bem complicado quando não tem. Então, eu acredito que seja o maior remédio, seja esse apoio da família, que faz toda a diferença (P5, 2º ano, entrevista).

Remédio seria um ensino muito bom, um sistema de ensino bom, professores muito capacitados, famílias presentes. Famílias participando do processo. Esse seria o remédio. Aliás, nem seria o remédio. Seria a ausência da doença. Mas, sendo realista, **o remédio é o professor.** Professor que está comprometido com o seu trabalho e que vai pegar aquela criança e vai fazer o possível para ela progredir (P6, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

A educação no nosso país, infelizmente, é sucateada cada vez mais, não tem um olhar de verdade, tem um olhar superficial. Muitas vezes, a educação não é tratada como prioridade. Lembro que você falou agora quando a gente entrou aqui que pela biblioteca se conhece a escola. Pelas suas leituras. Pelas suas prioridades. E a educação não está priorizando o que é de mais fundamental. **O professor, o aluno, o aluno é o fundamental.** Eu penso que o remédio essencial é educação ser valorizada, os programas que existem funcionarem realmente, de verdade. Para a nossa juventude, nossos alunos serão curados (P7, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

[...] iniciar já desde o primeiro ano. Uma ajuda para aquela sala, para aquelas crianças com dificuldade, eu acho que esse seria um remédio. **Um remédio para auxiliar essa criança tinha que ser um remédio contínuo, de uso contínuo.** É pra chegar no terceiro ano e ela estar acompanhando a sala, aí a aprovação e a reprovação não teria efeito (P8, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que a nossa recuperação, tanto a contínua quanto a recuperação paralela, é muito deficitária. **Eu não vejo muita eficácia nesse sistema que nós temos de recuperação.** [...] Porque recupera, mas recupera só uma porcentagem. Não consegue recuperar o aluno para o nível adequado. Consegue, mas uma parcela pequena, uma parcela mínima. E o que fazer com esses outros? O que acontece com esses outros? Por que a gente não atinge esses outros (P10, 2º ano, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que Ideb ele até é importante, né? Mas se ele for realmente fiel, se ele for aplicado e avaliado e todos os resultados tiverem o mesmo parâmetro da clientela que a escola recebe. Muitas vezes o Ideb da escola não condiz com os alunos que a escola tem. **Em tantas avaliações que a gente faz no decorrer do ano, muitas vezes, o**

Ideb não condiz com aquilo que é, não contempla aquilo que é realmente a clientela de estudantes. Eu vejo assim. Mas o Ideb, num parâmetro geral, para todas as escolas da rede, é bom que seja feito. Mas não como competitividade e sim para melhorias. Eu já trabalhei em escolas em que **eu tive crianças no quinto ano que apresentavam uma situação e no ano próximo, quando a gente vai olhar o Ideb, é outra coisa** (P13, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

O remédio acho que é a intervenção do professor, com condições favoráveis para que isso ocorra de fato, porque todo professor é carregado de intenção pedagógica. Eu não estou, assim, justificando, não. É uma realidade. Eu estou me reportando, trazendo aqui uma fala coletiva de profissionais competentes que eu vejo que tem resultado e é o que nos aflige. **Como fazer este trabalho diante das condições que a gente tem hoje?** (P14, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

O remédio é professores competentes, comprometidos, famílias. Então, estou falando remédios no plural. **Famílias que participem da vida escolar do aluno**, que não olhe a escola como um depósito, porque tem pais que deixam lá o dia inteiro e depois ‘ah, tem que buscar mesmo meu filho?’ E a escola tem um papel social muito importante. A escola vai moldar os cidadãos brasileiros. Então, a escola não tem que ser tratada como depósito. Uma direção comprometida também, uma equipe gestora, coordenadores que consigam enxergar a dificuldade de um professor e trabalhar em cima da dificuldade daquele professor. **Eu acredito que é toda uma receita** (P18, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Mais pessoas e profissionais envolvidos, mais apoio das famílias e a **recuperação paralela deve chegar no começo do ano** (P19, 3º ano, entrevista, grifo nosso).

Identificamos uma variedade de respostas, no entanto, percebe-se uma ênfase na necessidade da participação da família no processo educacional da criança, seguido daqueles que apontam a competência e a intervenção do professor como essenciais para a superação do problema. Outros, por sua vez, citaram a melhoria dos investimentos na educação como prioridade e que o processo de recuperação das aprendizagens deveria ocorrer logo no início do ano letivo para todos os anos de escolaridade. A professora P13, por exemplo, mencionou a autenticidade das informações do Ideb e o participante P18 destacou o comprometimento da gestão escolar. A professora P14 apontou as condições de trabalho do professor e P20 respondeu da seguinte maneira, quando perguntada a esse respeito: “Qual que vai ser a solução pra tentar melhorar ou remediar, é uma resposta que eu não tenho e que eu acho que eu e outros professores gostaríamos de saber para tentar resolver”.

As participantes D21, D22 e D23 (diretoras de escola) também responderam a essa questão. Na visão de D21:

É uma pergunta bem difícil, para melhorar o desempenho dessas crianças, eu não sou contra a reprova, tem que ter um bom senso, né? Eu não sei te dizer qual é o remédio não, viu? A gente faz de tudo, os professores se desdobram aí pra poder oferecer o melhor. [...] A participação da família é outro problema que a gente encontra (D21, entrevista).

A diretora D22 (entrevista) destaca a formação do professor como o remédio pra educação: “Eu ainda insisto na questão vinculada à formação do professor [...] A formação do

professor é o X, é aquela chave que abre portas. E desconstruir paradigmas é muito dolorido, falar sobre a prática, essência da existência e atividade fim da escola é ensinar e o aluno aprender, esse é o remédio, na minha concepção”.

Acerca da mesma questão a diretora D23 (entrevista, grifo nosso) expressou-se da seguinte forma: “As crianças não são números. Você tem que olhar caso por caso, entender o que está acontecendo com aquela criança e saber **se vai ser o remédio dela a reprovação ou se ela vai ter um remédio caso ela seja aprovada, entendeu?** Então, eu acho que **não tem uma fórmula pronta**, é caso a caso mesmo, é um estudo”.

Nesse viés, Gomes (2005) defende que se a reprovação, conforme aponta a literatura, “traz mais malefícios que benefícios”, a única maneira de se obter “resultados positivos” é criando condições para que aos alunos retidos recebam atenção especial (Gomes, 2005, p. 13).

7 CONCLUSÃO

Considerando o objetivo de analisar o que dizem os professores e diretores de escola sobre a vigência do currículo estruturado em ciclos, os resultados permitem concluir que os participantes desta pesquisa, sobretudo os professores, focalizaram a proposta do ensino em ciclos como um agrupamento de anos escolares com a possibilidade de reprovar o aluno ao final de cada ciclo. De forma geral, associaram os ciclos e a progressão continuada aos pressupostos da aprovação/reprovação. O estudo também evidencia que, na visão dos participantes, os aspectos negativos da proposta superam os positivos, fato que fica explícito no discurso dos docentes. Uma pequena parcela dos entrevistados relaciona os ciclos a uma situação de vantagem para o aluno. Na opinião desses participantes, os ciclos beneficiam o estudante, ao conceder mais tempo para que ele aproveite as possibilidades oferecidas na escola e para alcançar a maturidade cognitiva.

Vale ressaltar que esses participantes que consideram a proposta positiva apresentam algumas ressalvas ao modelo, considerando o fato de os alunos serem promovidos indistintamente. Os docentes acreditam que cada situação deve ser avaliada cuidadosamente, tanto no que diz respeito à aprovação, quanto à retenção, a fim de assegurar o percurso pedagógico e a individualidade de cada criança.

Outro ponto que se destaca neste estudo é o número de manifestações favoráveis à reprovação como uma chance/oportunidade para o aluno revisar os conteúdos dos quais não se apropriou ou simplesmente para aprender o que não foi conseguido na série de origem. Nesse caso, a defesa que o docente faz à reprovação tem como essência a aquisição da leitura e da escrita, ou seja, a alfabetização.

Dentre os dilemas evidenciados nesta pesquisa, que causam inquietude aos professores e diretores de escola, destacam-se os resultados insatisfatórios de aprendizagens dos estudantes e o fato de esses alunos não estarem capacitados a acompanhar a classe subsequente. Os participantes concordam que tanto a retenção quanto a promoção indiscriminada dos alunos podem ocasionar problemas de ordem psicológica, de autoestima e o desinteresse sistemático pelos estudos. Os professores concordam que a promoção desses estudantes sem a aquisição da leitura e da escrita - condição emancipatória -, os colocarão numa situação de excluídos na escola, comprometendo seu futuro como cidadãos na sociedade.

Sobre a participação do estudante nas decisões que dizem respeito à sua vida escolar, percebe-se nas respostas dos participantes que nas escolas não é comum a prática de escutar/consultar a criança sobre uma possível retenção ou promoção ao final do ciclo.

Nessa conjuntura, os discursos dos professores a favor da reprovação, de modo implícito ou explícito, manifestam-se em quase todas as categorias deste estudo, pois são motivados por critérios que consideram: a maturidade da criança, como expressa na fala de um participante, “no próximo ano ele vai estar mais maduro”, e a questão da didática do professor, em virtude de acreditarem que a próxima professora terá um olhar diferente, uma nova forma de abordar a transmissão do conhecimento. Algumas manifestações indicam que, no caso da reprovação, os problemas de autoestima são menores quando a criança está no início da escolaridade. No entanto, o estudo aponta um consenso entre os professores de que a reprovação deve ocorrer quando o aluno não alcançou os objetivos propostos para o ano de escolaridade.

Ademais, ao analisar as respostas dos professores, percebe-se que a possibilidade de retenção apenas ao final do 3º ano, com o encerramento do primeiro ciclo, é considerada tardia. Na opinião dos participantes, a retenção do aluno deve ocorrer imediatamente no ano de escolaridade em que apresentou a dificuldade. A maioria afirma que o momento ideal seria logo no primeiro ano. Vale ressaltar que essa ideia também é defendida pelos diretores das duas escolas de menor Ideb, que admitem que a reprovação pode ocorrer em algum momento da vida escolar do aluno, caso ele não apresente o desenvolvimento mínimo necessário para avançar para o ano de escolaridade seguinte.

Os dados obtidos na pesquisa revelam que em alguns casos o professor afirma que o aluno não desenvolveu a habilidade devido a um “problema pedagógico”. No entanto, o participante não relaciona esse problema a alguma dificuldade do professor em ensinar, apenas atribui a dificuldade do aluno em aprender. Quando a ênfase é dada ao fato de que um outro/novo professor poderá realizar o trabalho de maneira diversa ou terá um outro olhar para essa criança, essa ideia pode configurar falhas no trabalho docente. Esses juízos têm um percurso histórico no processo educacional, o que podemos conferir no discurso de Ribeiro (1991) quando afirma que o sistema tem como cultura a “imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar (Ribeiro, 1991, p. 17).

Considerando o objetivo de identificar a abordagem dada à continuidade do processo de aprendizagem do aluno entre os anos letivos que compõem o ciclo de alfabetização, a questão da instabilidade no quadro efetivo dos professores foi apontada como um dificultador, visto que as escolas recebem professores substitutos e eventuais todo ano. Na opinião dos participantes, essa rotatividade, acrescida do despreparo dos professores alfabetizadores, que assumem as classes dos anos iniciais sem a formação adequada, causa desencontros e embaraços ao andamento da proposta de continuidade do ensino/aprendizado nos ciclos.

Destarte, os dados revelam que a abordagem dada à continuidade do ensino no ciclo de alfabetização na prática escolar, aferida tanto na fala dos professores quanto dos diretores das escolas, limita-se a conversas, troca de informações e de portfólios, distanciando-se da proposta de acompanhamento dos alunos idealizada pelo ensino em ciclos. No que diz respeito à ampliação do tempo destinado à aprendizagem na proposta dos ciclos, alguns participantes reconhecem que esse período favorece as etapas de desenvolvimento da criança. Contudo, enfatizam a relevância do trabalho docente e o compromisso do professor de realizar um trabalho que possibilite o avanço da aprendizagem do aluno. Outros aspectos destacados referem-se à participação e estímulo da família e o empenho do próprio aluno como condição para a aprendizagem.

Ademais, as manifestações dos participantes deste estudo, ao revelarem a conservação das práticas de ensino de acordo com a serialização, eliminando apenas a reprovação anual, evidenciam a compreensão da proposta dos ciclos e da progressão continuada, segundo “a pedagogia da repetência” (Ribeiro, 1991). Além disso, interpretações dadas à proposta causam conflitos com os familiares que questionam a escola sobre a condição dos alunos serem aprovados sem os conhecimentos básicos, pondo em evidência a fragilidade desse enfoque. Diante da imprecisão na aplicação do trabalho no sistema dos ciclos, o fracasso escolar é preservado no interior da escola, gerando problemas de indisciplina dos alunos e, conseqüentemente, a exclusão social.

Assim, percebe-se nas manifestações dos professores a concordância de que a progressão continuada, em determinadas circunstâncias, causa malefícios ao aluno. Em contrapartida, os docentes sugerem a retenção, não como punição, mas como forma de sanar possíveis dificuldades.

No entanto, a opinião dos diretores a esse respeito não é unânime. Observa-se que os diretores das escolas de menor Ideb admitem a possibilidade de retenção em algum período da vida escolar do aluno, enquanto as diretoras das escolas com maiores notas no Ideb apresentam um discurso mais desfavorável à reprovação.

Outro dado importante que não deve ser desconsiderado é a relação entre formação e crenças a respeito da reprovação. Os resultados da presente pesquisa revelam que duas participantes que possuem título de Mestre apresentam discurso um tanto desfavorável à reprovação. Essa constatação confirma os resultados de estudos anteriores, apontando que quanto mais os professores conhecem pesquisas educacionais e possuem diplomas de pós-graduação, menos são adeptos da reprovação.

Diante disso, este estudo revela que os conflitos gerados pelas consequências de inserir na prática dos professores uma política educacional que tem como premissa mobilizar ações e recursos que possibilitem a cada aluno acesso ao conhecimento e aos benefícios do ensino, de modo a desenvolver uma aprendizagem efetiva, social e cognitiva sem as proclamadas providências de capacitação dos professores, tem se conservado nos debates.

Um dos maiores obstáculos na prática dos ciclos e da progressão continuada, apontado pelos docentes e diretores, é o processo de recuperação das aprendizagens, preconizada insistentemente nos documentos oficiais. Na prática, o processo exige do professor estratégias para trabalhar com clientela heterogêneas, com padrões, necessidades e expectativas muito mais variadas que as requeridas na seriação. As implicações para a realização do trabalho demandam tempo, estrutura, material e profissionais capacitados, medidas que, na opinião dos entrevistados, ficaram apenas “no papel”.

Nessa conjuntura, os participantes da pesquisa deram ênfase à falta das classes de recuperação paralela, que não funcionam, em muitas escolas, por falta de espaço ou de professores, ao mesmo tempo em que contestam a recuperação contínua, realizada pelo próprio professor em sala de aula em meio a toda circunstância que envolve uma classe numerosa, situação descrita por uma professora como “humanamente impossível”.

Nesse contexto, emergem críticas dos participantes a respeito da contenção de gastos e o descaso com a qualidade do ensino, considerando que os programas implantados para contribuir na aceleração das aprendizagens apresentam brechas na sua execução, como ocorre no atual programa Tempo de Aprender, cuja aplicação se realiza por um voluntário (sem exigência mínima de formação) que recebe apenas uma ajuda de custo.

Diante do exposto, pode-se aferir que a proposta dos ciclos e da progressão continuada, na forma como está estabelecida na escola e no trabalho docente, não tem contribuído para a superação do fracasso escolar, visto que o fato de todas as crianças permanecerem na escola e avançarem na escolaridade não tem garantido o acesso às oportunidades e ao conhecimento, prerrogativas essenciais para progressão nos estudos. Tal condição escamoteia o fracasso escolar, antes colocado à vista pelas estatísticas da reprovação e da evasão.

Contudo, apesar de os entrevistados desta pesquisa terem apresentado discursos mais desfavoráveis à proposta dos ciclos e da progressão continuada, em alguns trechos das entrevistas, principalmente na “categoria positiva com restrições”, os participantes admitiram que a proposta é bem intencionada, no entanto, manifestaram muita insatisfação com as debilidades da política e as falhas na sua concretização no âmbito escolar.

No decorrer da pesquisa os participantes apresentaram sugestões de possíveis “remédios” para sanar as mazelas que persistem no ensino em ciclos e na progressão continuada. Dentre as manifestações, a mais recorrente foi a participação da família, seguida pela formação/capacitação do professor, processo de recuperação, melhoria da qualidade do ensino, funcionalidade da proposta, a necessidade de se avaliar caso a caso e a fidelidade nos resultados das avaliações externas, Ideb.

Quanto aos índices do Ideb, os professores e diretores admitiram que a preocupação com os indicadores ocupa uma posição de muita relevância nas escolas do município. Pode se aferir indícios de que essa visibilidade dedicada à nota das avaliações externas causa pressão para a adoção de uma política de não repetência pelos professores e gestores escolares. Sendo assim, os professores recebem pressão dos diretores, que, por sua vez, são pressionados pelos resultados dos indicadores de rendimento. Segundo relato dos docentes, ao final do ano letivo, tudo já está determinado; no caso de o professor insistir na reprovação, as condições impostas pela burocracia o fazem desistir. Diante desse cenário, os professores afirmam que perderam a sua autonomia.

A esse respeito, os diretores de escolas confirmam a versão dos professores de que a preocupação com nota do Ideb realmente influencia nas tomadas de decisão quanto à aprovação ou retenção do aluno ao final de um ciclo. No entanto, no discurso dos diretores, destacou-se a manifestação sobre o fato de que todas as deliberações sobre a vida escolar do aluno são decididas em equipe, nas reuniões do conselho de ciclo.

Diante do discurso de um dos diretores, percebe-se a preocupação com a referência de boa reputação e respeito que a escola conquistou na cidade, assim, para manter ou “alavancar” o índice vale “traçar metas” e pressionar a equipe docente, o que, aliás, tem gerado angustias e preocupações nos professores. Nesse contexto, emergem críticas ao enfoque dado aos ciclos e à progressão continuada na prática escolar.

Os docentes criticam o sistema, ao considerar que ele não atua a fim de atender o aluno nas suas necessidades pedagógicas, e sim no impacto que a nota do Ideb atribuída à escola vai causar na sociedade. Assim, o sucesso da proposta de ciclos e da progressão continuada vai se fragmentando, se distanciando do discurso oficial, encaminhando-se para outra coisa, um ensino que não é seriação e tampouco estruturado em ciclos de aprendizagem.

Ademais, diante das pesquisas apresentadas neste trabalho, há de se considerar que em mais de duas décadas da sua implantação, a proposta alcançou uma parte de seus objetivos: corrigiu o fluxo escolar, assegurou a matrícula a todas as crianças e contribuiu significativamente com a contenção de gastos aos cofres públicos. Entretanto, os problemas das

desigualdades e oportunidades do ensino se perpetuaram e estamos longe de alcançar a sonhada democratização do ensino e a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xsbxJzBMfXVxYd5mT3S85Md/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ALVES, Pedro Jorge Holanda; FRIO, Gustavo Saraiva. Uma Análise dos resultados educacionais dos municípios brasileiros. *Planejamento e políticas públicas*, Rio de Janeiro, n. 61, p. 285-312, jan./mar. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ppp61art10>. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11438>. Acesso em: 6 nov.2023.

AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1071/1076>. Acesso em: 27 fev. 2024.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2618/2356>. Acesso em: 20 fev. 2024.

AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. *In*: KRUG, Andréa Rosana Fetzner (org.). **Ciclos em Revista**: A construção de uma outra escola possível. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p. 13-30. v. 1.

BARBOSA, Aline Cristiane. **Regime de Progressão Continuada na rede estadual de São Paulo**: continuidades e rupturas. 2020. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0fb36424-779d-45eb-925b-6b5bffd47857/content>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 103-140, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/K6mBgJwFvzgyhHkNrBbPfNF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hF38qtCH9Npt7XtNZbYBt3j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BARROS, Diego Navarro de. **A organização curricular seriada: histórico, características, problematizações e a alternativa dos ciclos para a democratização da escola.** 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-23062021-110804/publico/DIEGO_NAVARRO_DE_BARROS_rev.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

BIZELLI, José Luís; CUNHA, Maira Darido da; PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. Impactos da progressão continuada na educação do estado de São Paulo. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 1, n. 15, p. 150-166, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i15.9348>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9348>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994. 335 p.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969.** Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções que indica. Brasília, DF: Ministério da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, 1969. Disponível em: https://smelegal.files.wordpress.com/2020/04/decreto_compensac3a7c3a3o_lei_1044_69.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília, DF: Ministério da Educação, dez. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 69-71, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 1º out. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 06, de 20 de abril de 2021.** Dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Brasília, DF: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo, 2021. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/normativos-e-legislacao>. Acesso em: 1º out. 2023.

BRITO JÚNIOR, Daniel. A progressão continuada como política pública educacional e a prática docente: um brevíssimo relato sobre o distanciamento entre a teoria e a prática.

Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, MG, v. 21, n. 51, p. 63-75, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2692>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRITO JÚNIOR, Daniel. **Progressão continuada e políticas públicas educacionais**: estudos interdisciplinares da realidade educacional de Francisco Morato/SP. São Paulo: Dialética, 2018. 92 p.

BUORO, Edna. **Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15437/cchsa_ppgedu_me_Edna_B.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 fev. 2024.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; SANTOS, Kátia Silva. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 399-418, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MfKDcWXbGCs6RyB4hfFpFgJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Deliberação CEE nº 02/84. Implantação do ciclo básico de alfabetização. **Conselho Estadual de Educação**, São Paulo, SP, 8 jan. 1984. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_DEL_2_2561_1983.doc. Acesso em: 13 abr. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Deliberação CEE nº. 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. **Conselho Estadual de Educação**, São Paulo, SP, 30 jul. 1997a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Indicação CEE nº 22/97. Conselho Estadual de Educação. Avaliação e progressão continuada. Legislação do Ensino Fundamental e Médio, p. 254-257. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Seção I: Poder Executivo, São Paulo, SP, 17 dez. 1997b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_INDI_22_119_1997.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Parecer CEE nº 1911/91. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: parte 1: Poder Executivo, São Paulo, SP, 18 dez. 1991. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_1911_2433_1984.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Limeira). Secretaria Municipal de Educação. **Indicação CME nº 04, de 9 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre as normas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos implantado na Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP. Limeira, SP: Conselho Municipal da Educação, 2009. Disponível

em: https://www.sme.limeira.sp.gov.br/leis/normas_ensino_fundamental_municipal.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

CORTELLA, Mário Sérgio. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: SEMINÁRIO PROGRESSÃO CONTINUADA, 2002, São Paulo.

CRAHAY, Marcel *et al.* Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. Tradução de Jaci Brasil Tonelli. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 316-388, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.369>. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/369>. Acesso em: 21 fev. 2024.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 108 p.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. Progressão continuada como promoção automática. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 322-333, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i49.8640335>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640335/7894>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FERNANDES, Anoel. A junção do conceito de ciclos com a progressão continuada na rede pública estadual paulista e as concepções de um grupo de pedagogas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 2, p. 402-424, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v3n2a2014-30286>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30286/16541>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FERNANDES, Anoel. A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, n. 242, p. 162-179, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/323712627>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dRRXLRwNpXLBjrs6LqzZ9Cd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. [Textos para discussão]. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3850/3541>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada**. Rio de Janeiro: Wak, 2007. v. 2.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, serialização e avaliação: confrontos de Lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: Alternativa para o sucesso? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/j47jLPRhPVj9VN8MxpgjKYs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5B457XRKKvKc6sZ5sVV3BVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PP5VsTFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yhYfzdtgr9P9FZyszFcvJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

LIMEIRA (Município). **Currículo da Rede Municipal de Ensino**. Limeira, SP, 2019. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://smelegal.wordpress.com/regulamentacoes/curriculo/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

LIMEIRA (Município). Lei ordinária nº 5.545, de 2 de setembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. **Jornal Oficial do Município de Limeira**: Limeira, SP, edição 4600, p. 4-27, 9 set. 2015. Disponível em: <https://smelegal.wordpress.com/regulamentacoes/plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 27 out. 2020.

LIMEIRA (Município). **Portal da Transparência**. Limeira, SP, 2023. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.limeira.sp.gov.br/secretarias/educacao/secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LIMEIRA (Município). **Resolução Conjunta SME/CME nº 01, de 01 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira para finalização do ano letivo de 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas. Limeira, SP: Jornal Oficial do Município de Limeira, 2021. Disponível em: https://smelegal.files.wordpress.com/2023/07/resolucao-cme-sme-01_2021.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

MACHADO, Laeda Bezerra; FREIRE, Suelen Batista. Representações sociais de ciclos de aprendizagem entre estudantes de pedagogia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 39, p. 289-305, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v19i39.4129>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4129>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MACHADO, Melissa Riani Costa; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Políticas de não-repetência na Educação Básica: uma revisão da literatura brasileira. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de educação e sociedade, Naviraí, MS, v. 7, n. 15, p. 164-184, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10135/8470>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3055>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3055>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, André Rosana (org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro, WAK, 2009 p. 118-139. V. 3.

MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139. V. 3.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FrPkxXyN66jjkC4TRHRzJCq/?format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; MOTE, Sadao (ors.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, PR: Edue, 2003. p. 11-25. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

MELO, Emanuel Lucas Batista de. **As práticas da progressão continuada como produtoras do lumpemproletariado**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – Uninove, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2243/2/Emanuel%20Lucas%20Batista%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização**: Propostas e práticas pedagógicas. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2012. 171 p.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. CAPICOTTO, Adriana Dibbern. O processo de alfabetização e a formação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 77, p. 366-392, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v31i77.6736>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6736/4072>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: Como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009. 285 p.

MIRANDA, Marília Gouveia de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C6fmkZLB4MbMxc64MkFmVzw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2024.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 25, n. 3, p. 538-548, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/GnRtH75YPJXbyz3qrQs8kXt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2024.

NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo; DE CASTRO, Maria Helena Guimarães (ed.). **Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Seade, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, 2014. 477 p.

NÓVOA, António *et al.* **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. 191 p.

PIRES, Ricardo Matheus; BERTAGNA, Regiane Helena. Organização do trabalho pedagógico em ciclos e práticas avaliativas: a realidade de uma escola. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 26, n. 61, p. 31-53, jan./abr. 2017. DOI: [10.29286/rep.v26i61.1909](https://doi.org/10.29286/rep.v26i61.1909). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1909>. Acesso em: 21 fev. 2024.

REAL, Giselle Cristina Martins *et al.* Abandono, reprovação, reforço escolar: respostas de diretores ao questionário contextual da Prova Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico Científico editado pela ANPAE, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 249-268, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.86902>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/86902>. Acesso em: 21 fev. 2024.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 7-21, ago. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/JyfPSdxSCrxKHxV6H3whNNz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

RIBEIRO, Vanda Mendes *et al.* Crenças de Professores sobre Reprovação Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-35, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/73Cs57hwCYkmpMFyN89zJZr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução 15, de 22 de fevereiro de 2005**. Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. São Paulo, SP: Secretaria da Educação, 2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_05.htm#:~:text=Artigo%201%C2%BA%20%2D%20A%20recupera%C3%A7%C3%A3o%20da,I%20e%20ciclo%20II%20do. Acesso em: 10 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **A construção da proposta pedagógica Escola da Escola: A escola de cara nova - planejamento 2000.** Dispõe sobre a construção da Proposta Pedagógica da escola. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p001-017_c.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SE 53, de 2-10-2014.** Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais de São Paulo. São Paulo, SP: Secretaria da Educação, 2014. Disponível: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM. Acesso em: 28 out. 2020.

SCHÉLER, René. **Infantis:** Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Valdir Aparecido da *et al.* Retórica e realidade: opinião de universitários sobre a qualidade da educação básica e da progressão continuada. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 9, n. 1, p. 59-74, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n1p59-74>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8738>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SOUSA, Carmem Rodrigues Ribeiro; RIBEIRO, Samuel Rodrigues. Regime seriado e educação em ciclos no âmbito dos esforços para a alfabetização infantil. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, Juara, MT, v. 8, n. 1, p. 83-108, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5723/4304>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SOUSA, F. N.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. **webQDA-Qualitative Data Analysis.** Aveiro: Microio/Ludomedia, 2019. [programa de computador].

SOUSA, Sandra Zákia *et al.* Progressão escolar e ciclos: fundamentos e implantação. In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner (org.). **Ciclos em revista:** a construção de uma outra escola possível. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. p. 31-51. v. 1.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

TOLLER, Fernando de Moraes. **A progressão continuada no ensino público do Estado de São Paulo como modelo neoliberal de exclusão pautada nos sistemas de avaliação escolar:** uma análise crítica da produção teórica e científica do tema. 2018. 92 f. Dissertação

(Mestrado Profissional – Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Franca, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/be511745-200d-4072-8700-53a9ab20b594/content>. Acesso em: 21 fev. 2024.

TOLOI, Gabriela Gallucci; MANZINI, Eduardo José. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. *In: VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2013, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina, PR: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013. p. 3299-3306. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-008.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; BUORO, Edna. Avaliação para promoção ou para reprovação? Um estudo sobre o sistema de ciclos e progressão continuada. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 24, n. 57, p. 507-523, set./dez. 2015. DOI: 10.29286/rep.v24i57.780. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/780/pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. **Ciclos em revista**, v. 2, p. 91-111, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001. 205 p.. v. 1. [Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad].

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Superação da lógica classificatória e excludente: a avaliação como processo de inclusão. *In: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE ARCOS/MG*, 2004, Arcos. p. 1-32. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VIDAL, Andressa Farias. **“Esse já tá reprovado!”**: um estudo sobre a compreensão dos professores em relação à reprovação escolar numa escola organizada em ciclos. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.unirio.br/cultura/ppgedu/backup/1f4c1produtos/dissertacoes/DissertaoPPGEduAndressaFariasVidal.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para professores e diretores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Considerando sua atuação na Educação Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o(a) S.r.(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “A Escolaridade em Ciclos: Práticas e Dilemas da Progressão Continuada”, que será desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Edna Moraes Andrade de Almeida, RG 62.539.266-8, pertencente ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, *campus* Rio Claro/SP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti (Professora Titular do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro).

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os seus direitos como participante da pesquisa. Peço, por gentileza, que realize a leitura do documento com calma e me coloco à disposição para esclarecer as dúvidas que possam surgir antes ou até mesmo depois da assinatura deste Termo.

Esta pesquisa tem por objetivo descrever os efeitos da escolaridade em ciclos e da promoção continuada no processo de aprendizagem e sua incidência sobre a alfabetização nas séries iniciais, levando-se em consideração a perspectiva dos professores e diretores do Ensino Fundamental da rede municipal de Limeira. Os benefícios da pesquisa são: o aprofundamento da temática do ensino em ciclos e da progressão continuada a fim de que os resultados sirvam como ferramenta de auxílio aos docentes na busca por preencher as lacunas existentes no ensino e que de fato este seja capaz de promover análises e reflexões entre teorias e práticas pedagógicas, produzir conhecimentos para o campo da formação inicial e continuada de professores, bem como servir de base para outras pesquisas futuras.

Caso aceite participar desta pesquisa, o(a) senhor(a) será convidado a conceder uma entrevista individual à pesquisadora presencialmente, ou possivelmente via plataforma *Google Meet*. O tempo previsto para a entrevista é de 2 horas, caso não se sinta confortável com a gravação, suas falas serão registradas no caderno de anotações da pesquisadora. As gravações das entrevistas pelo *Google Meet*, caso ocorram, me comprometo em realizar *download* do vídeo e exclusão de sua hospedagem no *e-mail* e *drive*, a fim de assegurar que os dados obtidos com a gravação sejam acessados apenas pela pesquisadora.

Os riscos de sua participação na entrevista são mínimos, podendo ocorrer de se sentir desconfortável ou constrangido em responder alguma pergunta ou com relação à gravação da entrevista, ou, ainda, uma preocupação com a exposição. A fim de preveni-los, antes da coleta de dados será possível escolher o local privado, evitando a interferência de terceiros, esclarecendo as possíveis dúvidas sobre sua participação e o uso de suas respostas, opiniões e considerações para os fins desta pesquisa. As imagens e/ou áudios serão acessados e estarão em posse apenas dos responsáveis pela pesquisa e para a finalidade acadêmica. Sua identidade será preservada.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação, coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir referente a pesquisa, também peço consentimento se, caso surgir alguma dúvida sobre a interpretação de algum trecho de sua fala durante a transcrição, eu possa lhe perguntar especificamente sobre ele. É importante destacar que sua participação é voluntária, e sua recusa em participar é um direito e não lhe provocará nenhum dano ou punição.

O(a) Sr.(a) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma, neste caso, os seus dados serão retirados do banco de dados da pesquisa. O sigilo e a privacidade de sua participação serão garantidos. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins desta pesquisa. Sua participação não acarretará em nenhuma despesa, bem como não haverá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Local/data _____, /_____/_____/_____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do participante

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: A Escolaridade em Ciclos: Práticas e Dilemas da Progressão Continuada.

Pesquisador Responsável: Edna Morais Andrade de Almeida

Cargo/função: Aluna de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Instituto de Biociências - UNESP/ Campus de Rio Claro - SP

Endereço: Rua Luiz Ometto Neto, 167 - Jardim Adélia Cavicchia Grotta, Limeira-SP

Dados para Contato: Fone (19) 98714-6414

E-mail: edna.morais@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Instituição: Instituto de Biociências da UNESP/Campus de Rio Claro – SP

Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista - CEP-13506-752. Rio Claro – SP

Dados para Contato: Fone (19) 3526-4267

E-mail: cecilia.micotti@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B – Ofício para Secretaria Municipal de Educação de Limeira

Limeira, ... de ... de

Ofício para a Secretaria da Educação

Ilmo. Sr. Secretário da Educação,

Eu, Edna Morais Andrade de Almeida, aluna regular do curso de Pós-Graduação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *Campus* de Rio Claro, necessito de sua aprovação para desenvolver minha pesquisa de mestrado no campo da Educação, intitulada: “A Escolaridade em Ciclos: Práticas e Dilemas da Progressão Continuada”. Essa pesquisa tem como objetivo descrever os efeitos da escolaridade em ciclos e da promoção continuada no processo de aprendizagem e sua incidência sobre a alfabetização nas séries iniciais, levando-se em consideração a perspectiva dos professores e diretores de escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de Limeira.

A pesquisa de campo ocorrerá no segundo semestre de 2022, para tanto, será necessário visitar escolas do município de Limeira para apresentação da pesquisa e realização de entrevistas com professores e diretores. Como instrumento para a coleta de dados será utilizado um roteiro para entrevista semiestruturada. Os materiais de coleta consistem em gravador de áudio, diário de pesquisa e, possivelmente, recursos da plataforma do *Google Meet* para registro das atividades a serem realizadas na aplicação do projeto em questão. Essa pesquisa será desenvolvida por mim e minha orientadora, mediante atividades supracitadas que serão propostas aos docentes e diretores de escolas da rede sobre alguns critérios de seleção, como, por exemplo, terem atuado nas séries iniciais, 1º, 2º e 3º ano. Ao término da pesquisa, as informações coletadas e os resultados obtidos serão registrados e analisados. Toda informação será disponibilizada à escola e à Secretaria Municipal de Educação. Previamente, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido será lido e assinado pelos professores e diretores participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

Edna Morais Andrade de Almeida

RG 62539266-8 CPF: 363024225-15

Contato: 19-987146414

Aluna da Pós Graduação - Mestrado - UNESP – Rio Claro

APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Professor

Qual(is) sua(s) formação(ões) acadêmica(s)

Outras formações acadêmicas: Pós graduação

Quanto tempo:

Trabalha como docente?

No Ensino Fundamental?

Nas séries iniciais?

Em que ano de escolaridade você atuou em 2019?

1- Professora, conte um pouco o que sabe sobre a Progressão Continuada e o ensino em ciclos na rede municipal de ensino de Limeira.

2- Em seu entender, qual a contribuição da progressão continuada para o processo de aprendizagem por parte dos alunos?

3- O(a) senhor(a) considera que a progressão continuada estimula, ou não, o (des)interesse do aluno pelos estudos?

4- Pensando nesse mesmo contexto, da progressão continuada, você considera que o aluno tem mais vantagens ou desvantagens no processo de aprendizagem? Quais?

5- Você considera que a progressão continuada nos ciclos favorece ao aluno receber atendimento pedagógico satisfatório com estratégias de recuperação das aprendizagens para a sua inclusão social?

6- Sabendo que a rede municipal organiza o Ensino Fundamental em ciclos, qual sua opinião sobre essa organização? Em que consiste essa proposta?

7 - O(a) senhor(a) concorda que a experiência da proposta de organização em ciclos no estado de São Paulo tem beneficiado positivamente os processos de ensino e aprendizagem?

8- O(a)senhor(a) acredita que o ensino em ciclos pode colaborar com o acesso ao conhecimento e na superação do fracasso escolar? Como?

- 9- A política dos ciclos e a progressão continuada proporcionam ao aluno mais tempo na escola sem se preocupar com a sombra da reprova. Como você avalia esse tempo?
- 10- Qual a relação que se pode estabelecer entre o fato de o aluno permanecer em processo contínuo nos ciclos (sem reprova) com o aprendizado deles?
- 11- Em relação à sua experiência e ao pensar em um contexto geral e pedagógico, quais seriam as dificuldades que os alunos enfrentariam ao avançarem para o ano de escolaridade seguinte sem o nível de leitura e escrita adequado?
- 12- Qual a contribuição do ensino em ciclos para a alfabetização? Você considera que o ensino em ciclos permite ao docente alcançar melhores resultados pedagógicos ao final do 3º ano?
- 13- Quais as principais dificuldades que o(a) senhor(a) enfrenta ao colocar em prática a proposta da progressão continuada?
- 14- Ainda sobre a sua prática, fale um pouco sobre o seu trabalho com a recuperação contínua dos alunos em sala de aula. E qual sua opinião sobre a recuperação paralela no contraturno?
- 15- Na sua escola, como é abordada entre os professores dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental a continuidade da alfabetização?
- 16- Referente à direção e administração da escola e a relação com os professores, você considera que existem divergências e conflitos quando o assunto é a progressão continuada dos alunos? Você já se deparou com alguma situação de conflito com a gestão da escola, ao final do ano letivo, na intenção de reter ou promover aluno?
- 17- Em sua opinião, quando se trata da retenção ou promoção do aluno, o que mais interfere na autonomia da sua decisão? Seria a legislação, a família, a direção da escola...?
- 18 - As famílias são consultadas a respeito da retenção e promoção do estudante? Em algum momento do processo há escuta da opinião da criança?

19- O(a)senhor(a) Concorde que o aluno deveria participar desse momento determinante da sua trajetória escolar?

20- No que diz respeito ao ensino em ciclos e a progressão continuada, o que você considera que deveria funcionar e que não funciona?

21- Na sua opinião, qual a principal lacuna que existe no ensino em ciclos e na progressão continuada que deveria ser corrigida?

22- Essas últimas questões vão ao encontro de uma fala de Gomes (2005, p. 30 *apud* Alavarse, 2009, p. 42): “Se a reprovação não é remédio e não raro age como veneno, e supondo-se que a doença seja o baixo desempenho, qual seria o remédio?”, o que você pensa sobre isso?

APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Diretor

Qual(is) sua(s) formação(ões) acadêmica(s)

Outras formações acadêmicas: Pós graduação

Quanto tempo:

Trabalha como diretor?

No Ensino Fundamental?

Nas séries iniciais?

O(a) Senhor(a) trabalha nesta escola em 2019? () sim () não

Outra escola:

1- Qual a sua opinião a respeito da proposta de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada? (em seu entendimento em que consiste a proposta?).

2- Em seu entender, em que consiste a contribuição da progressão continuada para o processo de aprendizagem por parte dos alunos?

3- O(a) senhor(a) estabelece relação entre a permanência do aluno na escola e o aprendizado?

4- Pensando nesse mesmo contexto, da progressão continuada, o(a) senhor(a) considera que o aluno tem mais vantagens ou desvantagens no processo de aprendizagem? Quais?

5- Uma proposta escolar só poderá ser significativa se houver a participação dos docentes. Como ocorre esta participação na sua gestão quanto a decisão da promoção ou retenção do aluno ao final do ciclo?

6- Na equipe escolar há docentes que ainda demonstram incompreensões sobre as práticas pedagógicas de uma organização escolar em ciclos e insistem em reprovar alunos?

7- Como a reprovação escolar é compreendida pelos docentes?

8- A escola propõe e favorece a organização do ensino e formas de trabalho que buscam manter as práticas pedagógicas que estejam em consonância com a organização em ciclos. Quais?

9- Em que medida as práticas dos professores dentro do ciclo e da progressão continuada têm caráter inclusivo? (procuram corrigir a defasagem e avançar a aprendizagem dos alunos).

10- Qual a relação que se pode estabelecer entre o fato de o aluno permanecer em processo contínuo nos ciclos (sem reprova) com o aprendizado deles?

- 11- Os programas estabelecidos para acelerar o processo da alfabetização (Mais alfabetização, Tempo de aprender) têm gerado os resultados esperados? Quais pontos positivos ou negativos (a)senhor(a)poderia apontar sobre estes programas?
- 12- As condições pedagógicas e de trabalho do professor caminham para um ideal de realizar um trabalho de qualidade no regime de ciclos e da promoção continuada? Em que medida o professor dispõe destas condições?
- 13- Que medidas a gestão tem adotado para enfrentar as dificuldades referentes à promoção do aluno que não desenvolveu as habilidades básicas de alfabetização? Quais dificuldades são enfrentadas quando se decide promover o aluno quando ele não alcançou as habilidades básicas de alfabetização?
- 14- Como ocorre o processo ao final do ciclo das séries iniciais? Quais pessoas estão envolvidas na tomada de decisão sobre a promoção ou retenção do aluno?
- 15- As famílias são consultadas a respeito da retenção e promoção do estudante? A equipe escolar já considerou consultar a opinião da criança a respeito da retenção/aprovação ao final de um ciclo, respeitando sua autonomia no processo educacional? Em algum momento do processo há escuta da opinião da criança?
- 16- Há possibilidade de a instituição optar pela retenção do aluno ao final do primeiro ciclo (final do 3º ano)? Quais os critérios são usados nesta decisão?
- 17- Pensando nestas relações que estão presentes na escola, o(a)senhor(a) já vivenciou algum momento de dificuldade, tensão ou conflito por parte dos professores ou pais quanto à aplicação da proposta de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada?
- 18- No que diz respeito ao ensino em ciclos e à progressão continuada, o que o(a)senhor(a) considera que deveria funcionar e que não funciona?
- 19- Na sua opinião, qual a principal lacuna que existe no ensino em ciclos e na progressão continuada que deveria ser corrigida?
- 20- Essas últimas questões vão ao encontro de uma fala de Gomes (2005, p. 30 *apud* Alavarse 2009, p. 42): “Se a reprovação não é remédio e não raro age como veneno, e supondo-se que a doença seja o baixo desempenho, qual seria o remédio?”, o que você pensa sobre isso?

APÊNDICE E – Identificação dos (as) participantes

Nome _____

e-mail _____

Quanto tempo:

Trabalha como docente _____

como Diretor de escola? _____

No Ensino Fundamental? _____

Nas séries iniciais? _____

Na escola que está atualmente? _____

Em que ano de escolaridade você atuou em 2019? _____

Nesta escola? sim () () Não

Se trabalhou em outra escola em 2019.

A escola era da rede municipal de Limeira? Sim () () não

Escola _____

Graduação _____

Instituição _____

Ano _____

Outras formações acadêmicas: Pós graduação _____

Instituição _____

Ano _____

ANEXO A – WEBQDA



webQDA PARTICIPANTES DA PESQUISA

Fontes Internas

Fontes
Codificação
Questionamento
Gestão

Pasta Fonte #

	NOME	NOTA	CLASSI...	CÓDIG...	REFS
☐	PARTICIPANTES DIRETORES DE ESCOLA			0	0
☐	Participantes da pesquisa PROFESSORES			0	0

Participantes da Pesquisa

Emitido por Edna



Caminho: Fonte Interna/Participantes da pesquisa PROFESSORES/

Nome	Nota	Class.	Cod.	Refs
PARTICIPANTE 3			19	81
PARTICIPANTE 1			11	20
PARTICIPANTE 2			16	50
PARTICIPANTE 4			3	10
PARTICIPANTE 5(1)			0	0
PARTICIPANTE 6			0	0
PARTICIPANTE 7			22	68
PARTICIPANTE 8			19	76
PARTICIPANTE 9			0	0
PARTICIPANTE 10			23	66
PARTICIPANTE 11			0	0
PARTICIPANTE 12			23	86
PARTICIPANTE 13			23	88
PARTICIPANTE 14			0	0
PARTICIPANTE 15			0	0
PARTICIPANTE 16			20	88
PARTICIPANTE 17			0	0
PARTICIPANTE 18			25	99
PARTICIPANTE 19			0	0
PARTICIPANTE 20			0	0

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Fontes Internas
Participantes da pesquisa PROFESSORES
PARTICIPANTE 8

Fontes
Fontes Internas
Fontes Externas

Anotações
Codificação
Códigos Livres
Códigos Árvore
Descritores
Classificações
Questionamento
Gestão

Editar
Ocultar Codificação
Codificação
Códigos

+
-

ENTREVISTA Participante 8 - DANIELE - ALDO

Eu vou começar com você dizendo o seu nome e o ano de escolaridade, tá? Tá o meu nome é Daniele e eu estou com o segundo ano. Segundo ano do ensino fundamental. Professora Daniele, a gente vai falar um pouco sobre os ciclos e a progressão continuada. Aqui dentro da nossa realidade de Limeira, né? Do da secretaria municipal, da rede municipal de Limeira. Você pode falar um pouco sobre o que você sabe sobre a progressão continuada e os ciclos aqui na sua rede?

A progressão continuada a criança entra né? No primeiro aninho ela tem alguma dificuldade aí ela é reprovada. E depois a mesma coisa acontece no quinto ano. Eu acho aqui, né? De Limeira. Só tem a possibilidade da reprova no terceiro e no quinto, isso, a possibilidade dessa progressão. É assim que a nossa rede caminha até o quinto ano, até o quinto ano.

Em seu tempo e se eu entender qual a contribuição da progressão continuada para o processo de aprendizagem por parte dos alunos. Tem a parte do professor, né? Agora a parte do aluno. Então você acha que isso contribui pra aprendizagem do aluno, esse processo?

Do ciclo positivamente assim você fala? Eu, a minha opinião tá? Eu acho que não. Não contribui. Eu acho que eh...a criança está com aquela dificuldade no primeiro aninho, você vê que às vezes. A gente não tá falando só pra gente num, a gente não tá falando assim da dificuldade num momento, a gente quer saber, nós queremos saber assim, se contribui pra ele aprender, ficar nos ciclos, se contribuir mais.

Ah, então, eu acho que não, eu acho que não, não contribui. Daí você pode desenvolver mais se você

Codificar
Comentar

NOME	RE...	FO...
Códigos Livres	0	0
Participação da Família	55	9
"Empurrar com a barr...	3	2
Exclusão na inclusão	5	3
Problemas de autoest...	5	3
Comportamento	5	4
Oportunidade	10	3
Códigos Árvore	0	0
Concepção do profes...	19	9
Percepção Negativa	26	10
Positiva com restriç...	18	7
Positiva	4	3
Reprovação como ...	39	9

PARTICIPANTE 3

Percepção Negativa

5 Referências 3,78%

Referência 1	0,04%
--------------	-------

. Eu não eu não gosto

Referência 2	1.39%
--------------	-------

a progressão faz com que a criança fique com aquela lacuna. Ela não consegue recuperar na segunda ou não recupera no terceiro. Ai ela reprova. Só que às vezes a lacuna é lá do primeiro ano. Ela não vai conseguir no terceiro ano. Então se fosse feito ano a ano eu não acho que é constrangimento nenhum pro aluno ser retido naquele ano. Porque ele vai ter sua defasagem sanada naquele ano. Porque daí depois de três anos uma criança já cresceu, já amadureceu mais, já aprendeu outras coisas e ela fica com aquele déficit e que ela carrega às vezes até pro quinto ano e chega no quinto ano ela é reprovada pela mesma defasagem. Então eu acho que é uma coisa que precisa ser bem pensada.

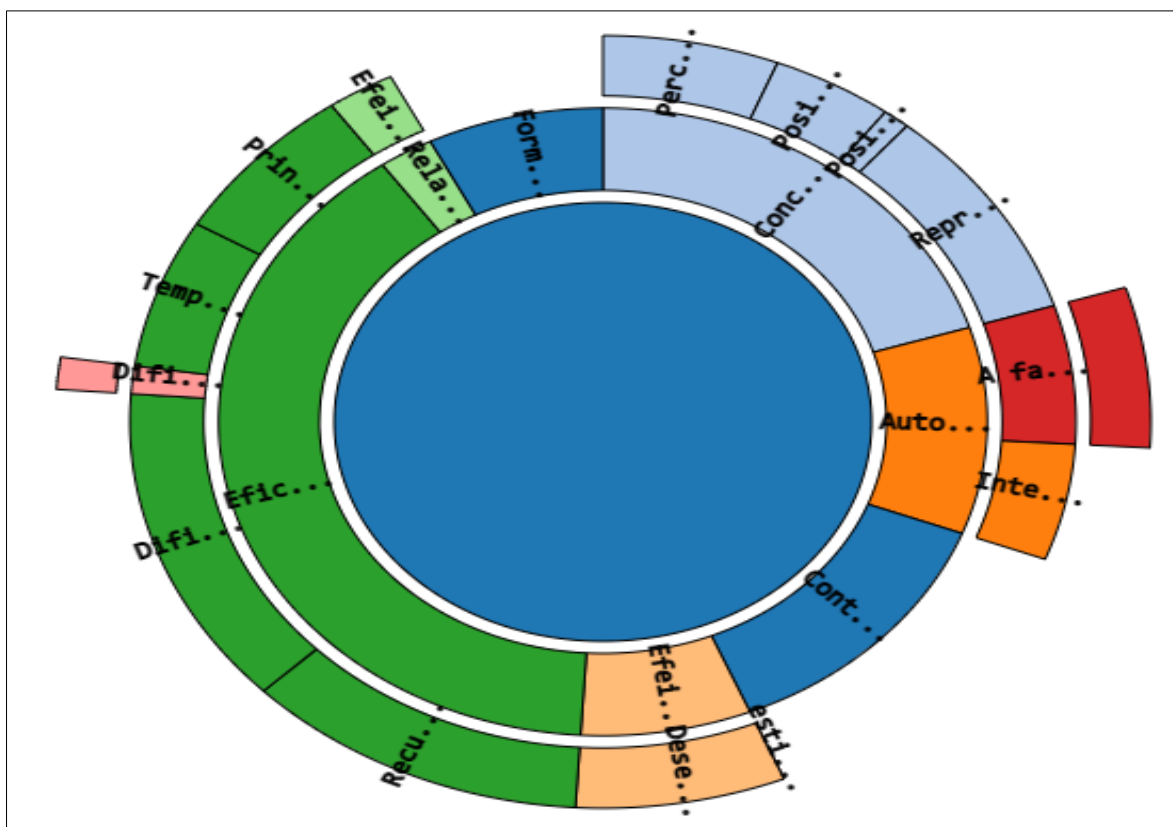
Referência 3	1,20%
--------------	-------

Então ele tem a vantagem de ficar achando que tanto faz. Se ele for bem ou se ele for mal ele vai passar. Ele não vai se esforçar. Porque quando a gente fala pra criança "oh você precisa melhorar, seu conceito está baixo", ela pensa "ah não vou repetir mesmo". Porque a criança tem uma concepção de que ela vai passar. É interessante, é muito discutível isso da criança ser oprimida, né? Fica chateada, fica triste, que a autoestima da criança vai ficar e não é pior as crianças chegarem no terceiro ano e não saberem ler e escrever? E a autoestima dela? Sim. Tem esse lado também. É pior.

Referência 4	0,32%
--------------	-------

Não, eu não concordo. Eu não gosto dos ciclos. A gente trabalha porque trabalhamos na rede, a gente aceita, né? Trabalha porque vem da Secretaria da Educação

Referência 5	0,84%
--------------	-------



Fonte: SOUSA, F. N.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. **webQDA-Qualitative Data Analysis**. Aveiro: Microio/Ludomedia, 2019. [programa de computador].