

CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA: O LEGAL E O REAL. ESTUDO COM PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E GESTORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO¹

CYCLES AND CONTINUED PROGRESSION: THE LEGAL AND THE REAL ACTIONS. STUDY WITH LITERACY CYCLE TEACHERS AND MANAGERS OF A MUNICIPAL SCHOOL IN SÃO PAULO

Sandra Gomes Dumont

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
sgddbr@yahoo.com.br

Regina Candido Ellero Gualtieri

Universidade Federal de São Paulo
regina.gualtieri@unifesp.br

RESUMO

Neste artigo, analisamos o posicionamento de docentes e gestores de uma escola, obtido por entrevistas e observação em reuniões pedagógicas, sobre a implantação do Programa Mais Educação (Decreto nº 54.452/2013), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O decreto dividiu os dois ciclos de aprendizagem em três, ampliou as possibilidades de retenção e, entre outras finalidades, estabeleceu a meta de alfabetizar 100% das crianças até o 3º. ano do Ensino Fundamental. Gestoras e docentes entrevistadas avaliam o encurtamento dos ciclos como bem-vindo e, de modo conexo, são reticentes com a progressão continuada. Mesmo favoráveis à reprovação das crianças consideradas com dificuldades, evitam reprová-las, argumentando que, com as atividades de recuperação, há avanços na aprendizagem delas. Porém, o que relatam sobre essas atividades desenvolvidas com essas crianças está baseado em treino e repetição, sendo questionável se se trata de avanço na aprendizagem ou se é desempenho aceitável em avaliações internas ou externas à escola que resulta em bons índices para a instituição.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem; Progressão Continuada; Recuperação; Reprovação.

ABSTRACT

In this article, we analyze the opinions of teachers and managers of a municipal school, obtained through interviews and observation at pedagogical meetings, regarding the implementation of the Decree nº 54,452/2013 related to “Mais Educação” Program of the São Paulo Municipal Department of Education. The decree divided the two learning cycles into three, expanded retention possibilities and, among other objectives, established the goal of making 100% of children literate by the 3rd grade of Elementary School. Managers and teachers interviewed consider the shortening of cycles to be welcomed and, in a related way, are reticent about continued progression. Even in favor of failing children considered to be in difficulty, they avoid failing them, arguing that, with recovery activities, there are advances in their learning. However, what they report about the activities developed with these children is based on training and repetition. So, it is questionable whether this is a real advance in learning or whether it is an acceptable performance in assessments internal or external to the school that results in good results for the institution.

Keywords: Learning Cycles; Continued Progression; Recuperation; School Failure.

¹ Neste artigo, discutimos alguns dados produzidos na pesquisa que resultou na dissertação “Reorganização dos ciclos de aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo” (DEFENDI, 2017), apresentada na Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da profa. Regina Cândida Ellero Gualtieri.

Introdução

Em 2013, A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – “Mais Educação São Paulo.”² Entre as várias finalidades estabelecidas, estava a alfabetização de todas as crianças até o 3º. Ano do Ensino Fundamental.³

Esse Programa estabeleceu a organização curricular, com duração total de nove anos, subdividida em três ciclos⁴: I - Ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º anos; II - Ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º anos; III - Ciclo autoral: do 7º ao 9º anos. Até então, nas escolas da rede municipal, o Ensino Fundamental de 9 anos estava organizado em dois ciclos: 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano com progressão continuada em cada ciclo. Nessa reorganização proposta pelo Programa de 2013, a progressão continuada passou a ocorrer apenas nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização e nos quarto e quinto anos do Ciclo Interdisciplinar. Seria, assim, possível a retenção dos alunos no 3º ano do Ciclo de Alfabetização, no 6º ano do Ciclo Interdisciplinar e nos 7º, 8º e 9º anos do Ciclo Autoral (SÃO PAULO, 2014, p. 102)⁵.

A retenção de um aluno, em determinado momento de seu “processo de desenvolvimento”, nas palavras dos elaboradores da proposta de implementação do Programa, constitui “oportunidade de revisão e de amadurecimento, para que ele prossiga em melhores condições de acompanhar a etapa seguinte”. (SÃO PAULO, 2014, p. 103).

Nessa proposta, as orientações para implementar o Programa procuram ser cautelosas ao destacarem que a retenção “não deve ser concebida como mecanismo punitivo ou de exclusão”, mas “recurso posterior a todas as outras estratégias de Apoio Pedagógico Complementar” (SÃO PAULO, 2014, p. 102). Ou seja, depois de acionado um conjunto de iniciativas que visam acompanhar mais de perto as atividades das crianças para auxiliá-las a superar eventuais dificuldades.

2 Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013.

3 Conforme inciso V do artigo 3º, a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC”, criado pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012 e extinto em 2018. O PNAIC traduziu-se por um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreendiam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que deveriam contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações eram complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização.

Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271>

4 Conforme parágrafo 3º. do artigo 4º do Decreto no. 54.452/2013.

5 Esclarecemos que uma nova modificação foi introduzida pela Instrução Normativa SME nº 18, de 18 de abril de 2022, que dispõe sobre a alteração do Regimento Educacional das Unidades: EMEF, EMEFM, CIEJA e EMEBS da Rede Municipal de Ensino. No inciso I do artigo 3º, essas possibilidades de retenção foram novamente reduzidas e passam de 5 para 3, ao estabelecer que, “observadas a avaliação do processo educativo em todo o período letivo e a frequência mínima exigida pela LDB nº 9.394/96, a promoção ou retenção do estudante no Ensino Fundamental e Médio deverá ocorrer no último ano de cada Ciclo: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral”. O ciclo de alfabetização, objeto deste estudo, porém não foi alterado. Contudo, para valer no ano de 2023, foi publicada a Instrução Normativa SME nº43 de 7 de dezembro de 2022 que em seu Art. 2º estabelece que os estudantes matriculados em 2022 no Ensino Fundamental e Médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, serão considerados: I – Promovidos: desde que atendida a frequência mínima estabelecida na legislação vigente independentemente dos conceitos ou notas expressas nas avaliações II – Retidos/reprovados: desde que não tenha atendida a frequência mínima estabelecida na legislação vigente, que não tenha retornado às atividades escolares e a Unidade Educacional tenha realizado os seguintes procedimentos: a) oferta de atividades de compensação de ausência; b) registro das ações de busca ativa realizadas regularmente e, a partir de 2023, registro das ações realizadas pela Unidade Educacional, em processo SEI; c) arquivo da documentação das ações realizadas, no prontuário escolar do estudante. Há, porém, uma minuta, que está sendo discutida no âmbito da SME, de uma nova Instrução Normativa a ser, provavelmente, publicada ainda em 2023, que vai novamente alterar as regras de promoção e retenção. Pelo Art. 3º. Inciso II serão considerados II – promovidos: os estudantes matriculados nos 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio, atendendo a frequência mínima de 75% e alcançando aproveitamento dos estudos, expressos por conceito ou nota mínima regulamentadas em legislação vigente, conforme o ciclo registrado nas atas finais de resultados.

Detendo-nos apenas no Ciclo de Alfabetização, que se organiza a partir da segmentação do ciclo que anteriormente abrangia do 1º ao 5º ano, pareceu-nos, de imediato, contraditório reintroduzir, ao final do 3º ano, a retenção de crianças consideradas “em condições inadequadas ou frágeis” para avançar (SÃO PAULO, 2014, p. 103). O próprio documento que orienta a implementação do Programa admite que a organização em ciclos permite “a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva” (SÃO PAULO, 2014, p. 74).

Essa contradição é recusada, na sequência desse documento que subsidia a implantação, ao afirmar que

[...] a possibilidade de retenção no interior do Ciclo Autoral (7º e 8º anos), além da possibilidade de retenção ao final dos três Ciclos, em nada contradiz o conceito de Ciclo, pois está associada a múltiplas estratégias de acompanhamento pedagógico complementar e inserida no contexto da avaliação para a aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014, p. 74).

De fato, nos ciclos, o princípio norteador é de que todas as crianças sejam respeitadas em seus ritmos, mas, para que completem sua escolarização no tempo estipulado, em processo contínuo, sem rupturas, Perrenoud (2004) nos lembra que o variável deve ser “o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação”. (PERRENOUD, 2004, p. 13) Isso implica, portanto, como enfatiza Jacomini (2009, p. 564), “oferecer espaços, metodologias e tempos diferenciados para atender às diferenças e dinâmicas individuais”.

Tal diferenciação tem sido exigida das administrações que implementam os ciclos com progressão. No entanto, essa individualização necessária e essencial para o atendimento das especificidades é um entrave sempre presente na implementação da proposta uma vez que a rotina da escola está, de modo geral, estruturada no trabalho com coletivos (as turmas) a ser realizado em espaços coletivos (a sala de aula) em tempos previamente demarcados (hora-aula, período).

Essa organização em ciclos escolares com progressão continuada já tem história no estado de São Paulo, pois na rede de escolas públicas do município de São Paulo essa organização foi implantada no início dos anos 1990 e, nas escolas públicas do estado de São Paulo, no final dos anos 1990. No entanto, estudos realizados sobre essa organização⁶ apontam o tamanho das dificuldades e das incompreensões que tal organização gera para a instituição escolar.

Tendo em vista essas considerações, nos interrogamos se e como professores e gestores das escolas municipais de São Paulo estavam compreendendo essa revisão de ciclos acompanhada de mais momentos para a retenção e, portanto, de revisão também da progressão continuada. Como avaliaram essa reorganização? Que importância atribuíam à organização em ciclos com progressão no processo educativo? Havia algum tipo de trabalho diferenciado sendo desenvolvido com aqueles que poderiam romper a meta de alfabetizar 100% das crianças, conforme estabeleceu a Portaria 3.008/14 da SME que orientou o Ciclo de Alfabetização do Programa Mais Educação São Paulo? Era paradoxal estabelecer uma meta de alfabetizar 100% dos alunos e, ao mesmo tempo, instituir a possibilidade de reter alunos?

6 Vamos citar apenas alguns desses trabalhos que colaboram para compreender como essa organização tem impactado a escola brasileira: Mainardes, 2001; Steinvasher, 2003; Jacomini, 2004; Arcas, 2009; Bizelli, Cunha e Pereira, 2013; Viégas, 2015. Mainardes (2006) publicou uma revisão bibliográfica há mais de 15 anos atrás e contabilizou 147 textos tratando da organização da escolaridade em ciclos no Brasil e sobre a qual pôs em evidência aspectos enfatizados, limitações e perspectivas. Vale a pena consultar essa revisão. O tema continua despertando interesse até porque foi vinculado à possibilidade de enfrentar o insucesso escolar.

Para discutir esses aspectos, realizamos um estudo qualitativo em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, no segundo semestre de 2016⁷. Para selecioná-la, identificamos, primeiramente, uma Diretoria Regional de Educação (DRE) que tivesse, em média, poucos alunos retidos no 3º ano do Ciclo de Alfabetização, comparada às demais diretorias. Esse critério tinha por fundamento compreender como as escolas estavam trabalhando para atingir a meta de alfabetizar 100% dos alunos no final do Ciclo de Alfabetização. Assinalamos, observando o Censo Escolar de 2015, algumas diretorias situadas na zona leste da cidade, região que apresenta alta concentração populacional. Optamos por uma delas – a com o maior número de escolas e alunos – e, a seguir, solicitamos ao setor pedagógico dessa DRE que indicasse escolas com equipe docente e gestora estáveis, circunstância potencialmente importante para enfrentar as dificuldades escolares de alunos. Selecionamos a escola que, no ano 2016, contava com cerca de 80 docentes e 1.200 alunos, dos quais quase 400 estavam matriculados no Ciclo de Alfabetização e distribuídos pelos turnos manhã e tarde. Em ambos os turnos, também havia alunos dos ciclos interdisciplinar e autoral.

Os participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são integrantes da equipe de gestão e professoras de sala regular e de recuperação paralela, todas elas atuando no último ano do Ciclo de Alfabetização, momento em que ocorreria a promoção do aluno para outro Ciclo ou sua reprovação. Participaram da pesquisa quatro professoras que ensinavam respectivamente nas quatro classes de 3º ano da escola – Laura, Carmen, Alice e Verena - como também as professoras de recuperação paralela, uma do componente Língua Portuguesa - Giovana e outra de Matemática - Verena⁸. A professora que trabalhava com a recuperação de Matemática, coincidentemente, era uma das que ensinavam no 3º ano da sala regular. Em síntese, o grupo participante contou com sete educadoras: cinco professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica do ensino fundamental I.

Realizamos entrevistas gravadas com essas educadoras com base em roteiro semiestruturado que procurou sondar o perfil profissional das participantes e, sobretudo, captar a dinâmica do trabalho pedagógico, as concepções do grupo sobre ciclos com progressão continuada, reprovação e recuperação. Além das entrevistas, os espaços escolares foram frequentados para participar de reuniões pedagógicas. Os dados produzidos na pesquisa foram analisados e categorizados, tendo por referência os estudos de Bardin (2011).

Nas entrevistas, pudemos constatar, em relação ao perfil profissional, que se tratava de um grupo com formação superior em Pedagogia e também com formação pós-graduada. Chamou-nos a atenção que a pós-graduação em Psicopedagogia era, entre as cinco professoras, um fator comum, pois todas realizaram essa formação. As razões podem ser várias e não nos aprofundamos sobre essa aparente coincidência com as participantes. Vale, contudo, lembrar a advertência de Viégas (2015) de como a progressão continuada acentuou a medicalização do fracasso escolar. Especulamos, assim que, talvez, esse interesse pela formação psicopedagoga seja compatível com a intenção de buscar meios capazes de contribuir para a compreensão de problemas que pretensamente demandem intervenções externas à escola.

7 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (CEP Unifesp) – parecer de aprovação número 1.794.456.

8 Todos os nomes são fictícios para manter o sigilo da pesquisa.

O grupo de professoras apresentava mais de dez anos de experiência na área educacional e, na escola, entre quatro e seis anos de atuação. A equipe gestora também era experiente e a diretora e a coordenadora trabalhavam na unidade havia 17 anos. Essas características das participantes confirmaram o que havia sido solicitado às educadoras da DRE para indicação da escola participante – equipe estável. Em relação a como avaliam a organização em ciclos com progressão, as reformulações da SME e suas implicações para o trabalho pedagógico, discutiremos os depoimentos das participantes nos próximos itens.

Ciclos e progressão continuada: o que pensam as participantes no contexto da reforma

Nos depoimentos das participantes que integram a equipe gestora, encontramos argumentos contrários e favoráveis aos ciclos com progressão.

Eu ainda sou adepta dos moldes antigos, tem que ter aquelas provas, os trabalhos, um envolvimento, porque a progressão é automática, se ele desempenha, se ele estuda, se o professor colabora a progressão é automática. Implementada como já foi eu não confio não. Eu não vou na escola, se eu não tirar nota na prova, se eu não fizer o trabalho... eu vou passar do mesmo jeito é isso assim... O ciclo desestimula o desafio. (Diretora)

Eu acho bom a organização em ciclos, a progressão dá essa oportunidade para a criança não ter um ano só, ter um período maior, ficar sei lá...3 anos e depois de 3 anos ela é avaliada. Ela teve um tempo a mais para consolidar essa aprendizagem, pelo menos no ciclo de alfabetização, aí sim, dá para a criança que tem um ritmo mais lento... as crianças hoje em dia entram muito cedo... serem avaliados no 3º ano, aí eu acho que o ciclo é bom. (Coordenadora Pedagógica)

O foco em ambas as falas não é exatamente a organização em ciclos que pressupõe a revisão dos tempos e dos espaços escolares, do currículo, da avaliação, mas sim como o estudante pode se beneficiar ou não da progressão continuada.

No depoimento da coordenadora, mesmo que haja a compreensão de que, nos ciclos, o processo educativo se reorganiza, seu entendimento parece se limitar à circunstância de que é assim para atender às necessidades de crianças que precisam de mais tempo para aprender. Assim, os ciclos parecem se estruturar para permitir que o previsto a ser desenvolvido em cada série aconteça em um tempo maior. Essa é uma incompreensão que persiste entre educadores.

Mainardes (2001) ao realizar uma retrospectiva da implantação dos ciclos constata essa circunstância ao revelar que em determinadas redes públicas de ensino, a implantação dos ciclos se caracterizou, sobretudo, por agrupar algumas séries que passaram a ser chamadas de ciclos e introduzir a progressão continuada entre essas séries agrupadas. Em cada final de ciclo, foi mantida a possibilidade de reprovação se o desempenho da criança tivesse sido considerado insatisfatório.

Talvez essa seja a mais forte marca da implantação dos ciclos e que leva educadores, como a coordenadora da escola estudada, a tratá-los como extensão do prazo de aprendizagem para os de “ritmo mais lento”.

A professora do 3º. ano, Laura, também compartilha do entendimento de que a extensão do prazo é benéfica para determinadas crianças e adolescentes, mas destaca a importância de não deixar um grande espaço de tempo sem “reprova” para os que não atingem o esperado.

A aprovação sem reprova ... se você for parar para pensar que às vezes a gente tinha alunos de 15 anos numa sala de 1º ano, se for ver nesse aspecto é bom. Não tem aquela mistura de alunos muito grandes com alunos muito pequenos e para a autoestima do aluno... enfim, mas por outro lado, às vezes o aluno vai com defasagem em alguma coisa, que vai refletir quando ele for prestar o vestibular... que vai ver que aquele aluno não escreve, eles vão pegar a prova lá, a redação do ENEM... nossa esse aluno mal sabe escrever. Então é uma coisa para se pensar, se esses ciclos fossem menores, essas reprovas de 2 em 2 anos, como a gente poderia estar fazendo para que não fosse nem uma progressão que você reprova todo ano, que combinasse os ciclos, mas que houvesse reprova às vezes, um ano a mais vai fazer diferença para aquela criança, aquele adolescente, depende do que não atingir no ano e ele vai atingir se ficar um ano a mais naquela série. Não sei se consegui explicar bem. (Professora Laura)

Percebemos que é difícil para essas educadoras se desvencilharem da compreensão de um processo pedagógico que orbita, como referido por Alavarse (2009, p. 43), “o binômio aprovação – reprovação”.

A professora Carmen, do 3º. ano, considera a organização em ciclos como “boa” pela mesma razão, ou seja, pelo fato de haver um tempo ampliado, mas tem dúvidas sobre a progressão, embora ao tentar explicar essas dúvidas, pouco conseguiu dizer.

É boa em ciclos, porque tem aquele período para aprender e depois ver se é promovido, ou retido, é bom. A progressão continuada tenho minhas dúvidas, como posso explicar... a progressão continuada é boa porque o aluno tem o momento certo para aprender é contínua e a gente sabe que é uma boa, né.

(Professora Carmem)

Na crítica à progressão, a professora do 3º. Ano, Alice, parece valorizar a nova organização encurtada do ciclo pela possibilidade introduzida de reter a criança que “não sabe”, ao final dele. Em suas considerações, recusa a progressão, ao admitir que até seria bom reprovar também no primeiro e segundo anos, raciocínio detido apenas pela circunstância de que, agora, considera que as crianças chegam muito novinhas nos anos iniciais e talvez, por isso, não seja adequado.

A progressão não gosto muito não, porque o aluno ficava assim... antigamente quando o aluno não sabia, ele ficava reprovado. O ciclo é bom, é bom ter a reprovação no final do ciclo. Às vezes eu preferia que tivesse no 1º e no 2º, só que agora também com 7, mas eles vêm tão novinhos que dá até dó. E lá é só brincadeira, chega aqui eles querem brincar também e tem que ter, você não vai ficar segurando uma criança 5 horas na sala de aula, ele não vai conseguir... reprovar esse aluno com 6 anos no 1º ano, aí não dá, ele teria que vir com 7, aí se ele não conseguir, fizesse de novo o 1º, eles estão vindo muito novinhos os alunos estão vindo tão novinhos para cá que não dá para fazer isso, eu acho que o aluno deveria ficar no pré na idade certa com 6 e para a escola. (Professora Alice)

A professora Giovana que atua com recuperação paralela também aprecia a nova divisão dos ciclos acontecida na reforma, mas diz não saber se manifestar em relação à progressão.

Eu achei positiva essa mudança, ela é recente, antes era ciclo I, uma meta mais específica para um curto tempo, um curto espaço de tempo, eu acho principalmente a alfabetização... de repente pode ser um tempo mais curto assim... que eles pretendem que a criança atinja a meta [...] eu achei que ficou uma coisa organizada. A progressão eu já não saberia opinar exatamente, não. (Professora Giovana)

O encurtamento dos ciclos e a revisão da progressão, de modo geral, parecem ter sido apreciados pelas entrevistadas, mas elas demonstram alguma dificuldade em explicar essa nova organização.

Na literatura da área, é notável o esforço para explicitar os significados da organização em ciclos e progressão. Alavarse (2009) enfatiza que o trabalho com ciclos permite fixar objetivos mais amplos no que tange à aprendizagem: “[...] a proposição dos ciclos deve conduzir a um alongamento do tempo para que se possa trabalhar com objetivos mais amplos do que aqueles anualizados, portanto, ampliando as finalidades da escola e permitindo que se trabalhe melhor, isto é que se trabalhe para que todos possam aprender”. (ALAVARSE, 2009, p.42) A progressão continuada, por sua vez, prevê um processo educativo contínuo incompatível com a reprovação anual. (JACOMINI, 2009, p. 563)

No entanto, a própria literatura dá conta de que se trata de propostas mal compreendidas pelos educadores. Jeffrey (2006), em pesquisa sobre representações de docentes de uma escola pública estadual de São Paulo sobre a progressão continuada, destaca a falta de consenso sobre as concepções que fundamentam a organização em ciclos com progressão.

Assim, um aspecto que chama a atenção, referente aos antecedentes históricos e ao contexto político educacional em que o regime de progressão continuada se situa, é a ausência de um consenso entre os educadores e implementadores sobre a definição conceitual, as concepções e fundamentos que têm orientado as propostas como ciclos e progressão escolar no Brasil. (JEFFREY, 2006, p.204)

Jacomini (2009), por sua vez, chama a atenção para a indistinção que, geralmente, se estabelece, entre educadores, quando se referem a ciclos e progressão e explica que devido às propostas de ciclos e progressão continuada terem sido implantadas “conjuntamente, geralmente são compreendidas como sendo a mesma coisa”. (JACOMINI, 2009, p. 563)

Entre as participantes da pesquisa, percebemos que não entendem como mesma coisa. Os ciclos são compreendidos como ampliação do tempo para aprender e a progressão, quando tomada apenas como não reprovação, gera resistência ou dúvida: “*implementada como já foi eu não confio não*”. (Diretora); “*a progressão não gosto muito não*”. (Professora Alice); “*a progressão eu já não saberia opinar exatamente, não*”. (Professora Giovana).

Nessa perspectiva, a reprovação é admitida pelas participantes da pesquisa como estratégia pedagógica que pode ser benéfica para os alunos e que, portanto, deve ser utilizada, como veremos no próximo item.

A reprovação é “benéfico”

Uma das entrevistadas assinala que o professor, no momento, conta com pouca liberdade para decidir sobre a reprovação dos alunos, tantos são os questionamentos. Assim, a ampliação das possibilidades para reter o aluno, proposta na reformulação da Secretaria, é uma alteração considerada bem-acolhida pelo grupo com justificativas variadas.

Reprovação eu acredito que é justificável se o aluno não tem um laudo específico. Acho que a gente deveria ter mais liberdade para a reprovação do aluno, para o bem deles, porque quando você chega no 4º ano, você tem um conteúdo bem maior e você está privando aquele aluno de aprender [...], quando você promove uma criança que ela não está lendo autonomamente, não tem autonomia de leitura, você está privando ela de conhecimento [...]. Eu acho que o professor deveria ter mais... liberdade. Você tem tanto questionamento que você se sente um vilão. Você está deixando a criança triste,

mexendo com a autoestima, vai adiantar reprovar? Ela recupera no outro ano. Se você quiser reprovar mais de dois alunos, você tem que justificar um monte de coisa, e se o pai entrar com recurso... a gente não tem essa liberdade, temos e não temos, você tem que comprar uma briga, vamos dizer assim. (professora Verena)

Reprovar, então eu acho importante, precisa, é bom ter, porque às vezes o aluno não atingiu nada, nada daquilo que a professora almejou. (Professora Laura)

Em relação aos alunos faltosos, há consenso que haja reprovação, aliás como a própria legislação orienta⁹.

Nesse caso desse meu aluno que não frequentou as aulas, apesar que a mãe justificou o problema de saúde dele, teve uma defasagem grande. Nesse caso, eu concordo que deve ser reprovado, que é até para o próprio bem do aluno também, senão ele vai chegar o ano que vem, no 4º ano e não vai conseguir acompanhar. (Professora Carmem)

É justificável no caso de faltas e se for uma criança assim... que olha para ela e vê que ela é normal e que ela tem condições de ir por ela mesma e ela não quer e chama a família e a família também não se envolve. (Professora Alice)

Ou a imaturidade também pode ser justificativa para a reprovação.

Se eu tentasse fazer essa recuperação com os meus, paralela, contínua e não conseguisse desenvolver nada, talvez seria importante reprová-los, porque às vezes a criança está numa maturidade um pouco diferenciada dos outros. [...]. É justificável, no caso do aluno faltoso, que fica fora da escola muito tempo. Esse aluno realmente não vai conseguir acompanhar nunca, às vezes até desistem... tá reprovando. (Professora Laura)

Eu acho assim... em alguns casos mesmo, mas deve haver uma avaliação bem criteriosa em relação a isso e principalmente, quando você tem uma estimativa que aquela reprovação, ela vai ser útil para ele no próximo ano, têm alunos que a gente percebe uma imaturidade tanto no cognitivo, afetivo que você percebe...se esse aluno ficasse aqui, fizesse novamente o 3º ano que ia ter um outro resultado, eu acho que quando o professor consegue ter essa projeção, de que se ele fizesse novamente aquele ano, que seria útil. Sabe quando você sente que aquele ano foi perdido, esse ano ele não aproveitou, mas o próximo... ele vai estar um pouco mais maduro e vai...acho que mais ou menos, nesse sentido eu sou a favor da reprovação. (Professora Giovana)

Crahay (2013) nos lembra que a falta de maturidade como fator causador do insucesso que deve levar à reprovação é uma convicção não rara entre os professores.

Na verdade, um grande número de professores é vítima de uma ilusão. Quando repetem um aluno de ano, eles constatam que, ao longo do ano, o aluno repetente progride. Essa evolução é normal; ela é resultado, especialmente, do amadurecimento. O que o professor não sabe é que essa criança provavelmente teria progredido mais se tivesse sido aprovada. Só os quadros de pesquisa que organizam a comparação dos dois grupos equivalentes permitem que se faça essa observação. (CRAHAY, 2013, p. 2)

A diretora e coordenadora também justificam a importância de reprovação em casos específicos ou em certas circunstâncias.

⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN,1996, impõe a obrigatoriedade de, no mínimo, 75% de presença para não ficar retido.

Olha! Eu sou a favor da aprovação. Para você reprovar, tem que ser um benefício para a criança que está sendo reprovada. Então no caso desse menininho da leucemia a gente achou que, no caso dele, não seria benefício, porque ele não teve a oportunidade de aprender. No caso dele, não seria justo tirar a oportunidade dele de aprender. (Coordenadora Solange)

Reprovação, eu acho que é importante, isso que eu falo para os professores e os CP. Vai reprovar o aluno desde que tenham sido esgotados todos os meios de recuperar. Foi feito, mas tudo, absolutamente tudo e tudo foi dado, todo o conteúdo foi oferecido, trabalho, provas, para ele se recuperar. Não houve falta do professor; quando houve falta, houve aula do substituto, o professor não tirou licença e o aluno ficou sem aula nesse período, então o que cobro deles é isso, se foi esgotado tudo. E, no ciclo II, se o aluno está em vários componentes, aí sim a reprovação. Porque a culpa da reprovação, eu não vejo que sempre é do aluno. Muitas vezes o profissional aí envolvido tem grande parte de culpa; é licença, é falta, é greve. [...]. Então assim, eles já vêm acostumados, os professores e os CP com a administração que tem que investir na recuperação, porque chegou no final e nós da equipe gestora, nós vamos brigar e exigir tudo o que foi de oportunidade para esse aluno recuperar; se não foi feito tem que promover. (Diretora Renata)

Na argumentação de quase todas as participantes, é perceptível que é de responsabilidade da própria criança sua aprendizagem. Apenas as que têm laudo ou foram identificadas com alguma anormalidade constituem exceção e poderão ser poupadas da reprovação. Nessa lógica, para o professor, o que parece caber em sua ação é definir sobre aprovar ou reprovar.

[...] quando você promove uma criança que ela não está lendo autonomamente, não tem autonomia de leitura, você está privando ela de conhecimento [...] (Professora Verena)

[...] se for uma criança assim... que olha para ela e vê que ela é normal e que ela tem condições de ir por ela mesma e ela não quer e chama a família e a família também não se envolve. (Professora Alice)

Reprovação eu acredito que é justificável se o aluno não tem um laudo específico. (Professora Verena)

[...] quando você tem uma estimativa que aquela reprovação, ela vai ser útil para ele no próximo ano [...] (Professora Giovana)

[...] quando você tem uma estimativa que aquela reprovação, ela vai ser útil para ele no próximo ano [...] (Professora Giovana)

Gonçalves e Gualtieri (2019) em pesquisa realizada também em escolas municipais de São Paulo constataram a insegurança das professoras sobre como agir com crianças que não têm bom desempenho. O encaminhamento para os serviços de saúde é uma ação requerida e, aparentemente, apaziguadora para elas, pois quando a criança recebe um laudo, passam a ter uma explicação para o insucesso. Daí a semelhança de comportamento com as professoras participantes da presente pesquisa, ao entenderem que as crianças com laudo têm justificativa para o mau desempenho. As demais, no entanto, poderão ser “beneficiadas” com a reprovação, se as consideradas “oportunidades” para aprender – as atividades de recuperação – não forem eficazes, como veremos no próximo item.

A recuperação é mais uma “oportunidade”

As atividades de recuperação são reconhecidas pelas participantes como necessárias no contexto escolar, pois, são o que pode contornar o pretense descontrolado decorrente da progressão continuada e, ao mesmo tempo, evitar a reprovação que, na percepção de uma das entrevistadas, não era bem vista em tempos de ciclos com progressão continuada e o professor tinha pouca liberdade para aplicá-la. No momento da pesquisa, as orientações da Secretaria estabeleciam a possibilidade de realizar dois tipos de recuperação – a contínua e a paralela –, normatizadas pelo artigo 17 da Portaria da Secretaria Municipal da Educação - SME nº 5.930 de 14 de outubro de 2013¹⁰.

Art. 17 - As Unidades Educacionais deverão prever em seus Projetos Político-Pedagógicos aulas de Recuperação Contínua, a ser desenvolvida dentro do horário regular dos educandos, por meio de estratégias diferenciadas, objetivando a superação das dificuldades.

Parágrafo Único: Na hipótese de os estudos de Recuperação Contínua não se mostrarem suficientes para os avanços necessários no processo de ensino e aprendizagem, deverão ser programadas aulas de Recuperação Paralela, realizadas em horário diverso do da classe regular.

As educadoras entrevistadas divergem sobre a eficácia das atividades de recuperação que visam a superação das dificuldades escolares das crianças, embora reconheçam a importância desses momentos considerados “oportunidade”, “chance” para aprender e recuperar aprendizagens.

Sim toda a oportunidade é oportunidade de aprendizagem, não pode desprezar nada. Fornecem resultados sim, você não tem como prever o momento em que a criança vai ter um insight, então toda a oportunidade tem que ser oferecida, tudo o que puder fazer para a criança aprender, tudo o que você puder oferecer eu acho válido. (Coordenadora Solange)

Eu acho muito importante o aluno que vem para a recuperação. Bom... ele já tem a recuperação contínua, a professora que faz um trabalho assim já é muito importante. Você deixar um aluno ali que tem dificuldades... se você não fizer nada por ele, ele vai ficar cada vez mais desmotivado, então você tem que fazer alguma coisa... [...] acho que todos tentam trabalhar alguma coisa com essa criança. (Professora Laura)

Caminham juntas, precisa ter, são oportunidades sim, porque dão resultados. (Professora Carmem)

A recuperação paralela eu acho boa essa atividade, é uma chance a mais para o aluno e se o professor não fizer a contínua não adianta. Fornecem resultados. (Professora Alice)

Eu acho muito importante que o aluno tenha, mas ao mesmo tempo o jeito que é planejado, que é colocado pela prefeitura, porque não é um projeto qualquer [...] é um projeto que ele precisa e você com 20 alunos...para o professor, muito desgastante, e para os alunos, mais proveitoso se fossem menos alunos. (Professora Verena)

¹⁰ Atualmente, os artigos 7º, 8º e 9º da Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME nº 42 de 7 de dezembro de 2022 mantêm as recuperações contínua e paralela com algumas modificações em suas execuções e referidas como “ações de fortalecimento das aprendizagens”. Ainda a Instrução Normativa- SME nº 43, também de 7 de dezembro de 2022, orienta para o ano de 2023, aos estudantes promovidos pelo Conselho de Classe oferta de recuperação contínua, recuperação paralela, projetos do Programa Mais Educação São Paulo e levantamento e compensação de ausência.

Eu acho assim, acaba não atendendo 100% mesmo, porque acontecem coisas no decorrer, mas mesmo assim eu acho que é uma oportunidade para aquele aluno que consegue vir, que está realmente disposto, que tem um amparo da família, que está sendo bem assistido, eu acho sim que é importante, funciona. (Professora Giovana)

As professoras do 3º. ano, participantes da pesquisa relatam realizar “atividades diferenciadas”, visando à recuperação de alunos e mencionam a utilização de uma apostila de apoio.

Então, essas estratégias que eu usei assim... tudo que dava, até palitos de sorvete para contar, letras móveis, apostila que eu disponibilizei para você, tinha cartazes de sílabas e de números para as crianças sempre visualizar e, era assim os recursos que eu tinha e as atividades diferenciadas. [...] eu comecei a ir atrás de livros de alfabetização, tirava Xerox, destacava folhas. Livros de alfabetização mesmo, às vezes eu tratava com eles coisas de 3º ano também, isso foi até comentado com os pais, para que eles não se sentissem diferentes dos outros, então a sala sabia que eu estava alfabetizando, às vezes eles faziam atividades em apostila, atividades diferenciadas, mas alguns, eles faziam atividades da sala e sempre algum colega ajudava [...]. (Professora Laura)

Na sala de aula, fiz atividades diversificadas com eles, tinha os momentos que eles faziam atividades iguais às da turma, mas outros momentos que eu via que eles não iam conseguir eu dava outros tipos de atividades no nível de alfabetização deles.

Teve apostila que eles apresentaram para a gente, eu também apresentei uma que eu trouxe da outra unidade, usei essa (minha) e mais a daqui da escola. Foi montada por nós, numa reunião de início de ano – reunião pedagógica, os coordenadores, anteriormente, pediram para todos os professores trazerem atividades, aí nós olhamos e selecionamos, tinha vários materiais, várias apostilas e cada um selecionou o que queria. [...] selecionamos o que era importante para a nossa sala.

(Professora Carmem)

Tinha uma apostila que a gente trabalhava com eles, trabalhava também folhas separadas, mandava xerocar e eles levavam para a casa, eu já tinha conversado com as mães, pedindo que elas ajudassem em casa, eles levavam e no outro dia traziam feitas. Assim... Com a apostila e essas folhas e talvez, uma leitura aqui comigo, eu chamava vem ler esse texto aqui para mim e eu ia perguntando do texto, aí foi desenvolvendo. (Professora Alice)

Estratégias diversas; utilizamos muitos métodos construtivistas, leituras, trocas de livros, atividades de gramática, de complete, todas essas atividades que têm disponível para a gente, mas utilizei também o silabário, porque com o silabário você faz a criança perceber que o som daquela sílaba... como assim, eu posso dizer... o construtivismo é maravilhoso, mas tem criança que a gente precisa pegar e falar assim B+A dá BA, ele precisa ter alguma coisa para ele se pautar em casa, para ele ir silabando a palavra para chegar na leitura. (Professora Verena)

Tivemos acesso à apostila de apoio mencionada, utilizada pelas professoras de 3º ano, participantes da pesquisa. Essa apostila nos foi disponibilizada para que pudéssemos conhecer as atividades propostas para os alunos com dificuldades. Trata-se de um material preparado pelas próprias professoras de 3º ano participantes da pesquisa identificado como “Apostila de recuperação contínua”. Cada página da apostila é dedicada a uma letra do alfabeto.

Analisando o conjunto das propostas para a recuperação contínua das crianças que estão cursando o 3º. Ano do Ciclo de alfabetização, constatamos que predominam exercícios de treino, voltados para silabar, repetir e copiar.

As professoras Verena e Laura reafirmam que privilegiam esse tipo de prática (repetição) quando se trata de alunos que consideram ter dificuldades de aprendizagem.

[...] utilizamos muitos métodos construtivistas, [...]o construtivismo é maravilhoso, mas tem criança que a gente precisa pegar e falar assim B+A dá BA. Ele precisa ter alguma coisa para ele se pautar em casa, para ele ir silabando a palavra para chegar na leitura. (Professora Verena)

[...] peguei uma tabela de sílabas, ela não tinha noção e vamos decorar essas sílabas aí, montar palavrinhas e, ela foi se desenvolvendo [...] (Professora Laura)

Lembramo-nos de Morais (2015), quando afirma que os métodos sintéticos são os que ainda estão arraigados na maioria das escolas do país e explica as três correntes que integram esse método:

[...] encontramos o grupo de métodos sintéticos, que, historicamente, tem tido muito mais influência na alfabetização praticada nas escolas brasileiras. Nesse grupo estão três correntes ou tipos de métodos principais: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. Todos pressupõem que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na ótica de aprendizagem acumulativa, ir fazendo sínteses ou “somando os pedaços”, para poder chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu. Assim temos que:

- por trás dos métodos alfabéticos (“B com A, BÁ”, com E, BÉ” etc.) existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras e... um dia ele leria textos;
- por trás dos métodos silábicos (“BA, BE, BI, BO, BU...BÃO”), está a crença de que o aprendiz não só compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos, mas que ele acreditaria que coisas escritas apenas com duas letras poderiam ser lidas. Decorando as sílabas e “juntando-as”, ele chegaria a ler palavras e.. um dia ele leria textos;
- por trás dos métodos fônicos está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz (que poderia não só pensar neles, mas sem muito esforço, pronunciar /s/ /a/ /v/ /i/ para a palavra –chave). Reivindicando que os nomes das letras (usados pelos defensores dos métodos alfabéticos) não traduzem os sons que as letras assumem que a eles equivalem, para, juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler palavras e, um dia ler textos. (MORAIS, 2015, p. 28-29)

Nos depoimentos, as professoras confirmam que utilizam os métodos sintéticos e recursos disponíveis. Além disso, a apostila de recuperação contínua assemelha-se a uma cartilha, com poucas situações para reflexão, portanto com exercícios de repetição.

Não acompanhamos as atividades que os alunos considerados com dificuldades escolares desenvolveram durante o ano e, portanto, não podemos avaliar o conjunto do trabalho, mas como a apostila foi elaborada pelas professoras e constituiu uma referência importante para o trabalho delas, conforme seus depoimentos, talvez possamos inferir que o treino realizado pelos alunos é reconhecido como suficiente para melhorar o desempenho deles, nesse momento da escolarização em que se encontram. Aparentemente, não está sendo considerada a aprendizagem, de fato, mas, o desempenho verificado como o “progresso” dos alunos, tal como referido pelas participantes.

[...] eu acho que eu deveria passá-los, porque eles melhoraram muito de como eu peguei no começo do ano, então dá para fazer um trabalho com eles. (Professora Laura)

[...]mesmo os que ficaram de reforço conseguiram. (Professora Carmen)

Com a apostila e essas folhas e talvez, uma leitura aqui comigo, eu chamava vem ler esse texto aqui para mim e eu ia perguntando do texto, aí foi desenvolvendo. (Professora Alice)

Nas entrevistas, as professoras afirmaram que nem todos os alunos haviam alcançado os objetivos de aprendizagem - o almejado 100% da meta do PNAIC não havia sido atingido. De fato, as atividades propostas, que se limitaram a silabar, repetir e copiar, não favorecem maior autonomia na escrita, bem como a reflexão sobre o que está sendo solicitado, conforme indicam os direitos de aprendizagem estabelecidos para o Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2012, p. 30-37)

A portaria 5.930/2013, em seu Art. 5º determina que na Reorganização Curricular, deverão ser consolidadas ações relativas ao ciclo de alfabetização:

Ciclo de Alfabetização: compreendendo do 1º ao 3º ano iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema de escrita alfabética e de resoluções de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando ao final do ciclo, que todas as crianças estejam alfabetizadas.

De acordo com o art.5º da portaria, teoricamente, os alunos para serem promovidos deveriam estar alfabetizados, contudo no Art. 15 que trata da avaliação a portaria completa que:

No Ensino Fundamental a avaliação para a aprendizagem será contínua, aplicada no decorrer do processo e, obrigatoriamente, na periodicidade bimestral, para realização de síntese resultante da análise do desempenho global dos educandos.

Está subjacente a essa passagem da portaria o princípio da progressão continuada e com ênfase no desempenho global dos estudantes. Ainda no mesmo Art. 15 na § 5º está especificado quem são os alunos considerados promovidos.

No último ano do Ciclo de Alfabetização, os educandos que obtiverem conceito final P ou S, com base na análise de seu desempenho global e apuração da assiduidade nos termos da legislação em vigor, serão considerados promovidos para o Ciclo subsequente.

Diante do apresentado na portaria, é possível que as professoras, de fato, tenham considerado o desempenho dos alunos, quando afirmam: *“porque eles melhoraram muito de como eu peguei no começo do ano”, “[...]mesmo os que ficaram de reforço conseguiram”, “aí foi desenvolvendo”*.

Não podemos desconsiderar ainda que a entrevistadas estavam (e estão) submetidas a uma política educacional que premia o desempenho educacional, um valor pecuniário anual a mais que educadores fazem jus, dependendo da assiduidade, do tempo de atuação na instituição no ano considerado e dos dados de abandono, reprovação escolar e participação nas avaliações externas consideradas pela SME¹¹.

O prêmio para o desempenho educacional é tema controverso e extensamente discutido na literatura pedagógica e que conta com Stephen John Ball, sociólogo britânico, como um dos maiores críticos em função de seus estudos sobre políticas educacionais.

11 Decreto SME no. 56.996 de 18 de maio de 2016 e os mais atuais Decreto SME no. 61.145 de 15 de março de 2022 e Decreto SME no. 62.566 de 13 de julho de 2023.

É inegável a pressão a que as educadoras entrevistadas estão sujeitas e, sobre isso, Ball (2005) chama a atenção para os desvios que as exigências impostas pelos sistemas geram.

Muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho. No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver (BALL, 2005, p. 549).

Com relação à recuperação paralela, as participantes acreditam que “funciona”, “dá resultados” e é mais uma “oportunidade” para o aluno, perspectiva, aliás, presente no documento de reorganização curricular da rede como já mencionado.

As professoras de recuperação paralela criticam o modo como o sistema impõe a organização das classes a começar pelo número mínimo de alunos estabelecido pela SME¹² para a classe funcionar.

Eu acho muito importante que o aluno tenha, mas ao mesmo tempo o jeito que é planejado, que é colocado pela prefeitura, porque não é um projeto qualquer [...] é um projeto que ele precisa, e você, com 20 alunos...para o professor, muito desgastante e, para os alunos, mais proveitoso se fossem menos alunos... (Professora Verena)

O depoimento de Giovana tem semelhança com o que aponta Verena, ao enfatizar sua dificuldade em enfrentar o problema de cada aluno em recuperação, pois se trata de uma turma multisseriada que exige atividades diferenciadas. Acredita, porém, que mesmo com vários limitadores, ainda é uma ação importante de recuperação de aprendizagens.

[...] fiz a recuperação paralela ano passado, eu senti essa diferença, esse ano houve uma rotatividade de alunos muito grande, não consegui, de fato, avaliar um trabalho do início ao fim... eu acho que foram poucos alunos que eu consegui fazer essa avaliação, porque teve alunos que estavam indicados para a recuperação no início do ano que nunca vieram, que a gente foi procurar o que aconteceu tanto na sala, como com os pais e realmente não viriam. Não tinha como trazê-los, não tinha o transporte de horário intermediário, entre um período e outro... então não teve. Alguns casos que logo de início foram colocados e tirados, tinham outros casos de faltar muito, aí teve outros que vieram dois, três meses aí não vieram mais, normalmente porque aconteceu algo, teve problemas em casa, teve alunos que nasceu um bebê na casa, aí mudou toda a rotina, aí tinham crianças que precisavam ajudar, cuidar do irmãozinho, os problemas foram ocorrendo no decorrer do ano e houve muito isso, aí teve alunos que entraram no meio do ano, teve aluno que recebi agora em outubro veio de outra escola e o professor já percebeu aí vai para a recuperação no fim do ano, então teve tudo isso durante o ano e acho que atrapalhou de ter uma continuidade de trabalho. (Professora Giovana).

As imposições da Secretaria acabam por colidir com o que tem sido descrito na literatura, como na afirmação de Crahay (2007), segundo a qual “a redução do tamanho da classe e o recurso aos grupos com necessidades específicas de aprendizagem contribuem positivamente para o aprendizado”. (CRAHAY, 2007, p. 203)

12 Cf. Portaria SME no. 5.930/2013 que estabelece: Art. 25 - As turmas das atividades curriculares do contraturno escolar, serão formadas com:
a) mínimo de 15(quinze) educandos, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e de Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as disposições específicas vigentes;

b) mínimo de 05(cinco) educandos, nas Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos - EMEBSs;

§ 1º - Na hipótese de contratação de especialistas para atividades específicas observar-se-á o mínimo de 20 educandos por turma.

§ 2º - O número de educandos estabelecido na alínea a deste artigo prevalecerá na organização das turmas, independentemente do estabelecido nas Portarias específicas.

§ 3º - Na hipótese de desligamento de educandos, as vagas deverão ser disponibilizadas, de modo a assegurar o número mínimo de participantes exigido para cada turma.

Giovana amplia a discussão, contando como eram as dificuldades encontradas com os grupos de alunos com os quais trabalhava

[...] na segunda e quarta era um grupo e na terça era outro; eram grupos separados. Tinha grupos que um aluno ou outro procuravam ajudar, mas na maioria, não sei se era para afirmar um pouco daquela baixa autoestima que muitos têm, por conta da aprendizagem, costumava enaltecer muito o que eles conseguiam fazer e, aí falar do outro... não terminou ainda, ou não consegue, ou então quando um ia ler, lá na frente, davam risada, essas coisas que eles têm, mas ao mesmo tempo, tinha alunos que também ajudavam e auxiliavam... aconteciam um pouco essas duas situações. (Professora Giovana)

Esse modo de perceber o aluno com dificuldades escolares reaparece nas falas de outras participantes, quando perguntadas como esse aluno é visto pela escola e pelos seus pares.

Pela escola como crianças que precisam de uma atenção especial, pelos pares às vezes a gente vê que eles são discriminados... a gente nota e tem uma preocupação do professor em não deixar essa discriminação acontecer, mas acontece, eles mesmos ... a gente percebe que a maioria tem consciência disso e tem vergonha e até uma resistência... quando a recuperação era fora do horário a resistência era maior, agora como é colocado no horário parece que ficou menos ruim, porque vem e fica depois da aula, aí tem vários projetos também depois da aula, que são outras coisas, teatro, grafite, dança, um monte de outras coisas, então ficar depois da aula para o projeto não é problema[...] (Coordenadora Solange)

Os que precisam de mais ajuda, os que precisam ser mais trabalhados, os pares se ajudam[...]. Em alguns momentos se sentem um pouco diminuídos com relação aos outros[...] (Professora Carmem)

A escola vê como aluno normal, só que ele tem uma dificuldade à parte, que tem que ser trabalhada à parte também, além de ser trabalhado junto com os outros, uma oportunidade à parte [...]. Às vezes eu acho que eles ficam tristes quando vê o desenvolvimento dos outros. (Professora Alice)

É difícil falar, acho que acabam ficando assim... rotulados, tenho visto de ano a ano, já estou aqui há seis anos e no meu primeiro ano aqui já tinham dificuldades os que estão aí no fundamental II, são os mesmos alunos que eu tinha ouvido falar, então assim, um rótulo se de fato aquele aluno apresenta tais dificuldades, acho que fica um pouco mesmo meio marcado [...] aqui fica difícil porque todos eles têm dificuldades, todos estão aqui porque têm dificuldades, mas pensando em uma sala, ou até mesmo aqui, porque eles são perversos uns com os outros... na recuperação mesmo, entre eles, existe sim, está questão do apontar o dedo, apontar o erro do outro, a questão do acusar também em relação à aprendizagem. (Professora Giovana)

A escola, ao adotar a recuperação paralela, vai ao encontro das políticas que visam enfrentar o insucesso escolar, uma forma de discriminação positiva, como concebe Castel (2011).

Existem formas de discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. [...]. Não é discriminatório, por exemplo, adotar uma pedagogia especial para alunos que precisam de reforço escolar a fim de que não fiquem reprovados novamente[...] visando reduzir ou anular essa diferença. (CASTEL, 2011, p. 13 – 14)

No entanto, aparecem nas falas expressões como “discriminados”, “marcados”, “rotulados”. Segundo a coordenadora Solange, os alunos com dificuldades de aprendizagem são discriminados pelos pares, e, para a professora Giovana, também, quando cita que eles são “perversos”, “apontam o dedo”, “apontam o erro”, o que nos leva a concluir que o aluno atendido, conforme essas políticas de discriminação positiva, acabam sendo inferiorizados. E é o próprio Castel quem nos adverte que a discriminação positiva pode se transformar em discriminação negativa.

[...] A discriminação negativa não consiste em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros, no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em fator de exclusão. (CASTEL, 2011, p.14)

A discriminação negativa referente às turmas de recuperação paralela são possibilidades quase que presumidas, pois a formulação da política propicia facilmente isso. Se tomarmos como base a Portaria nº 1.084, de 31 de janeiro de 2014 que institui o Projeto de “Apoio Complementar – Recuperação”, podemos ler:

Parágrafo Único: O Projeto, de que trata esta Portaria, visa ampliar as oportunidades de aprendizagem articuladas em formas e metodologias diferenciadas, com estratégias que conduzam ao maior envolvimento da família e da comunidade no processo de aprendizagem dos alunos dos três Ciclos de Aprendizagem do Ensino Fundamental que ainda não atingiram o desenvolvimento cognitivo ou o domínio dos conceitos que garanta os direitos e expectativas de aprendizagem para o respectivo ano, observados os resultados obtidos nas avaliações do acompanhamento das aprendizagens.

No artigo 2º, inciso II – Recuperação Paralela: aquela realizada em horário diverso do da classe regular e será oferecida aos educandos indicados no parágrafo único do artigo I, sendo entendida como ação específica para atendimento dos alunos que não atingiram os conceitos ou notas necessárias ao seu desenvolvimento de acordo com os direitos e expectativas de aprendizagem propostos para cada ano ciclo.

A forma como as políticas educacionais trata o insucesso escolar – são os “alunos que não atingem os conceitos” - e, do mesmo modo, a própria escola e as educadoras – “o aluno não atingiu nada, nada daquilo que a professora almejou” - acabam por retirar a responsabilidade do sistema e da escola. Torres (2004) já nos advertiu que assim é, ao comentar como o problema da repetência tem sido enfrentado pelos diferentes sistemas escolares.

O que a maioria dessas iniciativas têm em comum é a consideração da repetência não como um problema do sistema escolar, mas sim como um problema do aluno, pois é ele que necessita de apoio adicional e de reforço. Por isso, a “solução” é visualizada em termos de mais quantidade: mais tempo de instrução, mais tarefas, mais exercícios, mais tempo do professor etc. (TORRES, 2004, p. 40)

A assiduidade dos alunos parece ser a maior preocupação das professoras de recuperação, pois o aproveitamento não aparece nos depoimentos o que, talvez seja compreensível, pois elas são responsáveis pela formação e atualização da lista de alunos. Essa atualização é importante porque se trata do desenvolvimento de um projeto que é acompanhado por agente externo, no caso, o supervisor.

Na fala da coordenadora, fica evidente que ela reconhece que essas trocas poderiam ser melhores. A diretora, de outro modo, parece desconhecer o que, de fato acontece, mas informa que assegura os recursos necessários para o desenvolvimento do projeto.

Com relação a devolutiva não tanto como deveria... eu acho, elas trocam, mas acho que poderia ser uma coisa melhor [...]. A questão do horário pega, porque a recuperação paralela é feita no horário de PEA, aí fica difícil, às vezes tem um dia que até dá para conciliar, mas é difícil (Coordenadora Solange)

Não sei, eu sei que a gente compra bastante coisa que eles pedem para desenvolver, todo o material que é solicitado a gente compra, [...] (Diretora Renata)

Alavarse (2009) chama atenção para essa falta de conexão entre os professores da sala regular e de recuperação e aponta como sendo um dos principais fatores para a falta de eficácia da ação

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 conjunção do trabalho coletivo entre os professores regulares das turmas e os professores que desencadeiam as tarefas de reforço e recuperação. (ALAVARSE, 2009, p.45)

Tais constatações parecem pôr em evidência que a recuperação contínua, desenvolvida pelas professoras do terceiro ano, está mais organizada e parece ser mais efetiva. Pelos relatos, a forma como a recuperação paralela está organizada, em parte por imposição da própria SME, está distante de constituir aquilo que Crahay (2013, p. 16) denomina “diferenciação pedagógica”, visando à igualdade das aquisições. No entanto, as participantes são enfáticas em reconhecer a importância das recuperações, que pode ser sintetizada na fala da coordenadora, quando admite que não se pode “desprezar nada”, pois “toda oportunidade é oportunidade de aprendizagem”. Indagamos, porém, se, de fato, se trata de “oportunidade de aprendizagem”.

Considerações finais

Aparentemente, professoras, diretora e coordenadora da escola pesquisada partilham da concepção de que o processo educacional deva ser contínuo (ciclos com progressão continuada). O entendimento do que sejam os ciclos, em especial o ciclo de alfabetização, em determinadas entrevistas, esteve associado a respeitar os ritmos de aprendizagem das crianças, a extensão do tempo para alfabetizar, o que favorece, especialmente, as de “ritmo mais lento”. Elas não desaprovaram o encurtamento dos ciclos porque consideram que organiza mais o processo e apreciaram a possibilidade de retenção porque os alunos que são “normais”, mas “não atingiram o que a professora almejou”, ou os faltosos vão se beneficiar se forem reprovados.

Contudo, reprovar um aluno é uma ação que evitam praticar. Atividade de recuperação é valorizada “*precisa ter, são oportunidades sim, porque dão resultados*”. O que relatam, porém, sobre as atividades desenvolvidas com crianças consideradas com dificuldades está baseado em treino e repetição, sendo questionável se se trata de avanço na aprendizagem ou se é desempenho aceitável em avaliações internas e externas à escola que resulta em bons índices para a instituição e possibilidades de prêmio por desempenho.

Além disso, se pensarmos que a implantação da política de ciclos com progressão tem sido vinculada à possibilidade de enfrentar o insucesso escolar porque o princípio norteador é de que todas as crianças sejam respeitadas em seus ritmos, mas para que todas completem sua escolarização no tempo estipulado, a escola deve oferecer espaços, metodologias e tempos diferenciados para que essas individualidades sejam, de fato, respeitadas.

Essa individualização é um entrave sempre presente na implementação da proposta uma vez que a rotina da escola está, de modo geral, estruturada no trabalho com coletivos (as turmas) a ser realizado em espaços coletivos (a sala de aula) em tempos previamente demarcados (hora-aula, período). As normativas legais não enfrentam essa realidade e impõem limitações que fazem desses processos de recuperação, de fato, falsas oportunidades de aprendizagem.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões**. Revista Brasileira de Educação, v.14, nº 40, p.35-50, 2009, jan. /abr.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xsbxJzBMfXVxYd5mT3S85Md/?format=pdf>
- ARCAS, Paulo Henrique. *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. Orientação Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo : s.n., 2009.178 p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010-110212/publico/Paulo_Arcas.pdf
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 2011.
- BIZELLI, Jose Luis; CUNHA, Maira Darido da; PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. Impactos da progressão continuada na educação do estado de São Paulo. *Política e Gestão Educacional*, v. 1, n. 15, p. 150-166, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124651>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1 unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CRAHAY, Marcel. *Qual a Pedagogia para os Alunos em Dificuldade Escolar?* Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130.p.181-208, jan. /abr.2007.
- CRAHAY, Marcel. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.3, n.1, p. 9-40, jun./2013.
- DEFENDI, Sandra Gomes Dumont. *Reorganização dos ciclos de aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo*, 2017, 157 p. Dissertação (Mestrado). Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo.
- GONÇALVES, Maria Rozinetti; GUALTIERI, Regina Candida Ellero. Encaminhamentos escolares na rede de representações de educadores e profissionais da saúde. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, p. e189064, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019064>
- 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*, 2004, v. 30, n. 3, p. 401-418. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300002>>.
- 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/?lang=pt&format=pdf>
- JEFFREY, Debora Cristina. *Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades*. 2006, 230 P. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.
- 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&lang=pt>
- PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013*. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação/* Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2014

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria no. 1.084 de 31 de Janeiro de 2014*. Institui o Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental, de Educação Bilingue para Surdos e de Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências, 2014a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. *Portaria nº 5.930 de 14 de outubro de 2013*. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal da Educação. *Portaria 3.008/14 - SME de 19 de maio de 2014*. Orienta o Ciclo de Alfabetização do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo, instituído pelo Decreto nº 54.452/13 e dá outras providências.

STEINVASCHER, Andrea. *A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?* 2003, 243p. Dissertação (Mestrado). São Paulo. Universidade de São Paulo.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2015, v. 19, n. 1 [Acessado 27 Dezembro 2022], pp. 153-161. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191815>>. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191815>.

Recebido em: 18/09/2023

Aceito em: 31/10/2023