

PROGRESSÃO CONTINUADA E PROFESSOR REFLEXIVO

Maria Augusta Ribeiro¹, Henrique Averaldo Alves², Maria Isabel Manfredini³, Marco Aurélio Alvarenga Monteiro⁴, Maira Regina Rodrigues⁵, Érika Coaglia Trindade Ramos⁶

^{1 2 3 5 6}Universidade do Vale do Paraíba/Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento, Avenida Shishima Hifumi, 2911 - Urbanova, São José dos Campos, São Paulo, gutaribeiro@yahoo.com.br,

henriqueaveraldo@yahoo.com.br, belmanfredini@yahoo.com.br, mrr@univap.br, eramos@univap.br

⁴Universidade São Paulo, Instituto de Física da USP, Departamento de Física aplicada, Rua do Matão, Travessa R, 187, Cidade Universitária, São Paulo, marcoaurelio@feg.unesp.br

Resumo: O presente estudo tem por objetivo investigar as concepções apresentadas por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental a cerca da autonomia docente e sua relação com transformações do contexto escolar que contribua com a implementação da Progressão Continuada como instrumento que favoreça a inclusão educacional. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 20 professoras que ministram aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Guaratinguetá, com o intuito de compreender como limitações na autonomia do trabalho do professor implicam em obstáculos para o desenvolvimento de ações reflexivas que resultem em atitudes efetivas de contribuição para a mudança no contexto escolar facilitando processos de inclusão.

Palavras-chave: Progressão continuada, autonomia.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas

Introdução

A formação do educador não pode ser pensada como uma tarefa isolada da Universidade, desvinculada da realidade de atuação dos futuros professores. Os cursos de licenciatura precisam ser “mais do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é um momento chave da socialização da configuração profissional” (NÓVOA, 1995). Tal formação requer uma prática reflexiva, de modo que os professores possam realizar a reflexão-na-ação – momentos destinados a reformular suas ações no decurso de sua intervenção profissional – e a reflexão-sobre-a-ação, retrospectiva avaliativa sobre a reflexão-na-ação (ZEICHENER, 1997).

Assim sendo, modificações no contexto escolar não poderão ter sucesso se não contar com o compromisso consciente do professor, pois é ele que, em última análise, vai estabelecer o contato com o aluno e o ensino que atenda às demandas sociais.

A Progressão continuada é uma das mudanças propostas pela nova Lei de Diretrizes e Base, LDB 9394/96, e está alterando a rotina das escolas e fazendo com que os professores repensem seu trabalho e mudem suas estratégias de ensino.

Segundo Camargo (1999), a Progressão continuada é uma estratégia para resolver a universalização do Ensino Fundamental, garantir a permanência das crianças na escola, manter o fluxo dos alunos e também a adequação idade/série. Enfim, para o autor, é a substituição

da pedagogia da repetência, da exclusão, pela pedagogia da promoção, da inclusão, não punitiva e excludente.

Contudo, investigações têm demonstrado que a implantação dos ciclos e da progressão continuada não parece ter sido suficiente para melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes e, assim, resolver as verdadeiras causas da evasão e da reprovação escolar (ARCAS, 2003; BERTAGNA, 2003; CARRARO, 2003; FUSARI *et.al.*, 2001; JACOB, 2001; VIÉGAS, 2002).

Nesse sentido, há autores que destacam a inexistência de uma mudança metodológica na escola para que o regime de Progressão Continuada possa ser implementado com sucesso (CAMARGO, 1999; OLIVEIRA, 2000).

Convergente com esse ponto de vista, Paro (1997) entende que tais mudanças na escola só são possíveis a partir da implementação de uma gestão democrática no ambiente escolar na quais as relações estabelecidas entre os atores do processo educacional possam ser horizontalizadas e a participação e o comprometimento de todos realmente aconteça.

A esse respeito Martins (2002) destaca a importância da autonomia do professor. Para a autora, a autonomia do professor não deve ser entendida como um pressuposto individualista, onde cada um faz o que quer e o que bem entende. Ao contrário, a autonomia deve ser entendida como uma ampliação da base de participação de todos na tomada de decisão, bem

como na responsabilização de todos pela busca de se conseguir aquilo que se escolheu.

Nesse sentido, a autora destaca que o motor da ação é o desejo da participação e, dessa forma, enfatiza que é possível considerar uma participação positiva e outra negativa. A primeira caracterizada pelo desejo em participar, atuar, envolver-se com as questões em foco e comprometer-se com a busca por soluções para os problemas encontrados. A segunda, evidenciada pela obrigação normativa, delegada por instâncias superiores e/ou regras institucionais.

Diante do exposto, nossa intenção se estabelece em torno da seguinte questão: as transformações necessárias no contexto escolar para que a progressão continuada possa se estabelecer de maneira a trazer resultados mais significativos não dependeria de uma maior autonomia do professor?

Com tudo, o presente estudo tem por objetivo investigar as concepções apresentadas por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com transformações do contexto escolar que contribua com a implementação da Progressão Continuada como instrumento que favoreça a inclusão educacional.

É com o intuito de responder a essa questão que programamos essa pesquisa.

A pesquisa

Nossa investigação se estabeleceu no âmbito de cinco escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guaratinguetá, envolvendo 20 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Optamos por adotar a entrevista semi-estruturada como principal instrumento de coleta de dados. Dessa forma, permitimos uma maior liberdade às professoras para se expressarem da forma que quisessem acerca de três grandes questões: Você tem autonomia docente? Em sua opinião qual o maior obstáculo à sua autonomia docente? Como você se relaciona com a direção e demais professores, com respeito à gestão da escola?

As respostas das professoras foram gravadas em áudio e transcritas de maneira que as docentes investigadas não pudessem ser identificadas.

Análise dos resultados

O resultado de nossa pesquisa revelou que a grande maioria das professoras, 75%, julga ter autonomia profissional.

Contudo, quando buscamos compreender as concepções das professoras sobre o significado de autonomia, suas respostas revelaram uma visão individualista e tradicional do conceito de autonomia, além de limitada aos horizontes de sala de aula.

Para as professoras, autonomia profissional significa “saber fazer sozinho” e, dessa maneira, muitas afirmam que só não tiveram autonomia profissional no início da carreira.

(Professor 11) (...) Quanto a ter autonomia eu tenho um pouco. No início de carreira não! Eu dependia muito das colegas. Graças a Deus eu tive amigas muito bondosas e competentes que tiveram a paciência de me ajudar a preparar cada uma de minhas aulas: dando conselhos, emprestando materiais, ajudando a preparar as aulas. Com o passar do tempo e fui ficando mais independente e rapidinho eu já fazia tudo sozinha.

(Professor 17) (...) Eu acho que tenho autonomia para trabalhar com a minha sala sim. Tem o fato de a gente estar sempre aprendendo, então, eu não posso dizer que a gente não pega idéias de outras colegas. Mas eu acho que autonomia é isso. No início eu seguia exatamente o que as pessoas me diziam para seguir porque eu não tinha nenhuma experiência, eu não sabia enfrentar uma sala. Agora a gente já tem um repertório maior (...) / O que eu acho também, da minha autonomia, é que tem coisas que a gente não domina. Tratam a gente como se fosse qualquer um, como foi o caso da municipalização. Às vezes a gente está acostumada com uma escola, uma clientela e, de repente, tem que mudar, às vezes fica até sem classe. Isso eu acho que é falta de autonomia.

(Professor 07) Como evidenciam uma autonomia com o “saber fazer sozinho” em sala de aula evidenciam o construtivismo e a progressão continuada como empecilhos ao exercício autônomo da profissão.

No começo, fazia tudo sem muita consciência, era tudo mesmo na intuição. Depois, com o tempo e um pouco mais experiência, já me questionava sobre o valor e os resultados daquilo que ensinava. Em 1992, ingressei também na rede municipal de Embu e foi lá que amarguei minhas maiores angústias. Só falavam de um tal de “construtivismo”, e eu nem conhecia esse cara! [Risos]. (...) / Foi a partir daí que minhas dúvidas se tornaram cruéis. Ao entender melhor como se dava a construção do conhecimento da criança, fiquei pensando nos “pecados” que havia cometido: período preparatório, no qual a criança era obrigada a fazer uma série de exercícios motores, folhas e folhas de atividades chatas e repetitivas, frearem aqueles que eram mais adiantados... Se antes meus questionamentos já me atormentavam, nesse período se transformaram em torturas. Comecei então a

mudar minha prática pedagógica. Mas até hoje isso me tira o sono.

(Professor 12) Ah! A progressão continuada. Tudo muito bom, tudo muito bonito, mas é complicado fazer. Eu gostaria de ver essa gente que tem as idéias vir aqui e dar as aulas. Falar é fácil, o difícil é fazer!

(Professor 11) O construtivismo, a progressão continuada. São essas coisas que tiram a autonomia da gente. Antes a gente separava os alunos nas classes homogêneas e dava certo. Aqueles que tinham mais dificuldade aprendiam e aqueles que eram mais fortes também. Agora a gente atrapalha quem sabe e não ensina quem não sabe. Aí a gente vai nos cursos e fala dos problemas e o pessoal pergunta para gente se estamos querendo “receita pronta”.

Com relação à interação que mantém com os pais e com a direção da escola, as professoras revelam um afastamento e destacam a divisão de papéis muito características de cada função no contexto escolar o que, a nosso ver, denuncia uma verticalização das relações entre os atores do processo educacional.

“(…) Acho que o professor precisa ser profissional. Eu Sou profissional. Acho que é cada um na sua. Me adapto às características da escola em que eu trabalho. É para fazer isso, eu faço. É para fazer aquilo, faço também! Eu posso até não acreditar em algumas coisas e, nas reuniões, quando me perguntam, até digo o que eu acho. Mas faço.

(Professor 12) A gestão da escola é com a direção e a coordenação. Por isso elas estão fora da sala de aula. Mas na minha sala eu faço aquilo que eu acho que tenho que fazer e pronto! E todo mundo é assim. Se falarem com sinceridade mesmo vão dizer que uma coisa é a reunião, mas quando a porta da sala fecha somos nós e os alunos.

(Professor 17) Os pais não se interessam. Para nós darmos instrução é preciso que eles venham aqui, mas eles não vêm. Para fazer os pais virem nas reuniões a gente faz carta, presentinho, café, salgadinho, música, etc... a gente já faz e não adianta muito.

A constatação de tal realidade evidencia uma estrutura escolar que impossibilita uma ação mais intensa por parte dos educadores em torno dos problemas que enfrentam no cotidiano.

A falta de uma concepção de autonomia voltada para horizontes que se expandam para além dos limites de sala de aula impede que as professoras possam buscar ações comuns para a resolução de questões que afligem a todas.

Há que se destacar também que a verticalização das relações no contexto escolar contribui para a ocorrência de participações negativas das professoras, tendo em vista que

agem em função de uma ordem, de uma determinação institucional, haja vista o não comprometimento de todos com determinadas ações que são estabelecidas por alguém de direito.

Essa parece ser causa da pouca participação dos pais nas reuniões, pois não se sentem responsáveis por uma tarefa que cabe à escola e aos professores.

Conclusão

Os resultados de nossa pesquisa, apesar de incipientes por estarem limitados a um número muito pequeno de professores e de escolas, evidenciam uma tendência que merece atenção dos responsáveis por estruturar cursos de formação inicial continuada de professores.

Os cursos de formação inicial continuada e de professor não podem apenas limitar-se ao tratamento de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, nem mesmo às propostas de metodologias de ensino. É fundamental que, além desses aspectos, questões relativas à gestão da escola possam ser tratadas, visando uma extensão da autonomia docente para uma atuação consciente e responsável para além dos limites da sala de aula.

Nesse sentido, destaca-se a importância de pensarmos a autonomia do professor de ensino superior.

Não é raro, o professor universitário é contratado para ministrar aulas relativas às disciplinas da grade curricular dos cursos de formação sem estabelecer os devidos vínculos que existem entre elas, fragmentando o conhecimento e não oferecendo uma identidade definida para o curso (MASETTO, 2003).

Dessa forma, é preciso superar a tradição Taylorista e Fordista que invadiu nossas universidades e escolas, limitando a ação docente ao papel de simples executor de fórmulas e estratégias de ensino desconsiderando características reflexivas do profissional que pensa o ensino, conferindo-lhe conteúdo próprio e identidade, possibilitando a formação de um professor como profissional intelectual crítico, capaz de refletir sobre sua própria prática. Só assim, é possível a transformação do contexto escolar na qual a progressão continuada possa dar os resultados que a teoria espera.

Referencias bibliográficas:

- ARCAS, P.H. Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: O que dizem os alunos. 2003. 354f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, 2003.

- BERTAGNA, R. Progressão Continuada: Limites e possibilidades. 2003. 412f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- CAMARGO, D.A.F.de. Fundamentos Pedagógicos da progressão Continuada. In: MICOTTI, M. C. (Org.) Alfabetização: aspectos teóricos e práticos. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999, p.51-8.
- CARRARO, P.R. Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB. 2003. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de São Paulo, 2003.
- FUSARI, J.C.; ALMEIDA, M.I.; SANTOS, R.; PIMENTA, S.G.; MANFREDI, S.M. As reformas educacionais no Estado de São Paulo: Com a palavra os professores. Revista de Educação APEOESP, V.13, p. 15-29, 2001.
- GOTTFRIED, A.E. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. Journal of Educational Psychology, V.82, n.3, p.525-538, 1990.
- JACOB, A.V. O desempenho escolar e suas relações com auto-conceito e auto-eficácia. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.
- MASETTO, M. T. O Professor Universitário em Aula. 8ªed. São Paulo: MG Editores Associados, 2003.
- MARTINS, A.M. Autonomia e educação a trajetória de um conceito. Cadernos de Pesquisa. Nº. 115, p.207 – 232, 2002.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p.18, 1995.
- PARO, V.H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- VIÉGAS, L. de. Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: Concepções de educadores. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e experimental), Universidade Estadual de São Paulo, 2002.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*; uma perspectiva para os anos 90. In

NÓVOA, A (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p.126, 1997.