

Retenção e não retenção no ciclo de alfabetização: estudo com professores estaduais de Chapecó-SC, Brasil

Retention and non-retention in the literacy cycle: a study with state teachers of Chapecó-SC, Brazil

Claudia Simone Fantin¹

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, UNOCHAPECÓ, Santa Catarina, Brasil

Resumo

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar o processo da não retenção nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da perspectiva dos professores. O questionamento que norteou a pesquisa está relacionado às repercussões que esse novo modelo de avaliação produziu nas escolas e junto aos professores, as considerações docentes sobre a não retenção dos alunos. Foi realizada uma pesquisa de campo com professores, para conhecer como esta regulamentação, que muda o sistema de avaliação dos alunos, vem sendo implementada nas escolas e como os professores avaliam as mudanças de um sistema de retenção para a não retenção de alunos no ciclo de alfabetização. O trabalho consistiu na realização de uma pesquisa qualitativa, apoiada, sobretudo em entrevistas semi-diretivas, com um grupo de professores das séries iniciais da rede pública estadual de educação da cidade de Chapecó – Santa Catarina, Brasil. A análise dos dados se fundamentou na perspectiva sócio-histórica-cultural da Proposta Curricular do Estado. Os resultados revelaram as resistências, as dificuldades encontradas pelos professores, mas também possibilidades de aceitação e aplicação desse novo modelo de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Retenção e não retenção escolar. Alfabetização.

Abstract

This research work aims to analyze the process of non- retention in the early years of elementary school from the perspective of the teachers. The question that guided the research is related to the repercussion that this new evaluation model produced in schools and with the teachers, the educators' considerations about the students' non-retention. A field research with teachers was carried out, in order to learn how this regulation, which changes the evaluation system for students, is being implemented in schools and how teachers evaluate the changes from a retention system to one that does not retain students in the literacy cycle. The work consisted in carrying out qualitative research, mainly based on semi-structured interviews with a group of teachers from the initial grades of public schools in Chapecó. Data analysis was based on a social, historical and cultural perspective of the State Curriculum Proposal. The results showed resistance, difficulties faced by the teachers, but also possibilities of acceptance and implementation of this new evaluation model.

Keywords: School evaluation. Educational retention and non-retention. Literacy.

¹ Mestranda em Educação pela UNOCHAPECO; Consultora Educacional da Gerência de Educação - GERED de Chapecó/SC; Integradora de Educação Especial e Diversidade da GERED de Chapecó/SC. E-mail: claudiafantin@unochapeco.edu.br

Introdução

Considerando os dados estatísticos das avaliações de larga escala, as análises sobre as causas e os caminhos a percorrer para melhorar os índices do Brasil no *ranking* da educação no âmbito internacional, o país investe em mudanças na organização curricular das escolas brasileiras. Entre as mudanças legalmente constituídas, destaca-se a ampliação do ensino fundamental para nove anos de escolarização e o processo da não retenção nos primeiros anos escolares, com o propósito de que a continuidade dos anos iniciais de escolarização sem retenção seja uma alternativa para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos e consequentemente dos índices educacionais.

Apartir das Diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Anos – Resolução CNE/CEB nº 07/2010, instituem-se os três primeiros anos do Ensino Fundamental como “[...] bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado a ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos [...]”, com avaliação de conhecimentos para avançar ou ficar retido no primeiro ciclo realizado ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

No campo da avaliação em larga escala, essa também, é realizada no fim do 3º ano do ciclo de alfabetização, denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), para coletar os resultados da nova medida de não retenção. Como a intenção dessa avaliação é diagnóstica, o resultado por escola fica disponível somente para a Unidade Escolar.

Diante dos indicadores das avaliações de larga escala, provocados pelo movimento de implantação de uma nova estrutura curricular na escola, elencou-se como problema de pesquisa, investigar como as mudanças curriculares que tratam da não retenção no ciclo de alfabetização vêm se efetivando no espaço escolar. Para desenvolver essa questão, indagou-se junto aos professores da rede pública estadual de Santa Catarina qual a avaliação dos professores sobre as diretrizes de não retenção de alunos no ciclo de alfabetização e suas repercussões no desempenho dos alunos.

A pesquisa realizada focou o período de 2010 a 2014, curso da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e das diretrizes da não retenção no primeiro ciclo do ensino fundamental, ou seja, o ciclo da alfabetização.

Para a seleção dos espaços de pesquisa, o apoio vem dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/2011 referentes à avaliação dos 4º e 5º anos, uma vez que no início do projeto de pesquisa em 2012, não havia avaliação externa para o ciclo de alfabetização². Mas, salienta-se que os alunos dos 4º/5º anos avaliados pelo IDEB/2011, são frutos da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, que frequentaram o sistema seriado nos três primeiros anos de escolarização e foram inseridos no sistema de ciclos.

Para a definição das escolas no âmbito desta pesquisa, utilizou-se os dados apresentados pelo IDEB/2011³, interpretados pelo site QEDu em Aprendizagem em Foco, com menos de 50% de aproveitamento no IDEB em Português e

2 A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no fim do ciclo de alfabetização, foi realizada em sua primeira edição ao final do ano letivo de 2013.

3 Os dados do IDEB de 2011 foram indicativos para a seleção das escolas pesquisadas, uma vez que o projeto de pesquisa teve aprovação anterior a divulgação dos dados de 2013.

Matemática. Dentre as vinte e quatro escolas estaduais de Chapecó, em doze, o índice de aproveitamento em Matemática no 4º ano do Ensino Fundamental está entre 40% e 50%. E em seis delas o aproveitamento tanto em Português quanto em Matemática está entre 20% e 50%. É necessário lembrar que para o aluno ser considerado alfabetizado, ele precisa dominar a leitura, escrita e cálculo, ou seja, a partir da análise dos dados do IDEB, considera-se o aproveitamento escolar dos alunos e não as metas do IDEB.

Outro dado analisado para a seleção das escolas foi o nível socioeconômico das seis escolas, considerado médio baixo pelo IDEB/2011.

De acordo com as considerações acima, foram selecionadas para fazer parte da pesquisa, seis escolas estaduais, duas localizadas na zona rural e quatro na zona urbana do município de Chapecó.

Nesse universo empírico, opta-se por entrevistar todos os professores dos 3º anos do Ensino Fundamental. Assim, foram entrevistadas sete professoras das seis escolas envolvidas.

Utilizando-se da análise qualitativa, a partir dos componentes teóricos de Minayo (2002; 2010), a pesquisa se pautou para a coleta dos dados, nos seguintes instrumentos: 1) questionário para a caracterização profissional das docentes; 2) entrevista semidiretiva realizada em um encontro entre pesquisadora e professoras. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para melhor seleção do material em categorias de análise. Para a interpretação dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo, agrupando os dados por grupo de sentidos.

Tendências do ensino fundamental brasileiro através dos tempos

O Brasil tem efetivado políticas públicas de combate à evasão escolar, de garantia da permanência do aluno no espaço escolar, de qualificação da aprendizagem dos alunos e combate à reprovação há mais de um século, com medidas semelhantes ao sistema de ciclos atualmente vigente no país.

Considera-se pertinente retomar algumas tendências que marcaram a escolarização fundamental no Brasil para que se entenda como ela vem sendo constituída historicamente e como se apresenta no momento atual.

De acordo com Mainardes (2007, p. 56-67), a organização escolar no Brasil até 1890 era em sua maioria não seriada. Geralmente as escolas tinham uma única classe composta por alunos de diferentes idades, sendo possível ainda uma divisão por grupos de acordo com o nível de aprendizagem. Essas classes funcionavam na casa do professor ou em espaços adaptados da comunidade, eram chamadas de instituições domésticas. Embora a seriação estivesse presente em alguns poucos espaços escolares, foi a partir da década de 1890, em São Paulo, que aconteceu a criação dos primeiros grupos escolares, com sistema de seriação e promoção de uma série para outra de acordo com o nível de desempenho. Essa nova organização escolar rapidamente produziu os problemas de taxas de reprovação e evasão escolar, acumulando altos índices no decorrer da história.

De acordo com Almeida Junior (1957 apud MAINARDES, 2007, p. 58), desde 1910 existiam debates acerca da necessidade de redução das taxas de reprovação de alunos, redução dos desperdícios financeiros na educação, aumento do número

de vagas nas escolas e a eliminação da reprovação nos anos iniciais do ensino primário. A medida tomada em 1910 foi a “promoção em massa”, ou seja, o avanço de série de todos os alunos que tivessem frequentado pelo menos um ano escolar, independente dos resultados do seu desempenho. O grande objetivo era ampliar o número de vagas e reduzir as taxas de reprovação e evasão provocadas pelo sistema de seriação. Essa medida, adotada no Brasil, seguia uma tendência de países mais avançados, com o intuito de organizar o ensino de forma mais homogênea, padronizada e uniforme.

No entanto, segundo Mainardes (2007, p. 58), entre 1910 e 1950 não havia indícios de que a proposta de “promoção em massa” tenha sido discutida. Somente na década de 1950 e início da década de 1960, com a evidência da reprovação escolar, a “promoção automática”, que consistia em avançar sem reprovação os alunos da 1ª para a 2ª série, começou a ser estudada, com atenção para a promoção por idade cronológica, medida que estava sendo um sucesso em outros países e considerada pelos representantes oficiais do governo brasileiro como uma possibilidade de redução das taxas de reprovação e evasão escolar. Porém, essa medida suscitava questionamentos entre os estudiosos da educação. Mainardes (2007) nos lembra do temor que reinava entre os pedagogos sobre a implantação da promoção automática sem a contrapartida de “infraestrutura das escolas e o investimento na formação dos professores” (p.59). Ou seja, a promoção automática representava para eles um grande risco. Ao invés da adoção da promoção automática, os pedagogos defendiam inovações no currículo da escola primária, preparação de materiais pedagógicos, melhoria na infraestrutura e formação dos professores e técnicas pedagógicas.

Segundo Coimbra (2008, p. 13-17), a questão dos alunos que se evadiam e fracassavam na escola já era abordada na década de 1930 por intelectuais como Lourenço Filho, que observou o alto índice de reprovação em São Paulo, divulgado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP/MEC-INEP de 1944. As causas do fracasso escolar começavam então, a ser discutidas em diversas frentes: voltadas à inadequação do ensino no país, atribuída ao sujeito, às classes sociais de onde o sujeito era oriundo e às relações interpessoais.

Nas décadas de 1970 e 1980, as medidas adotadas em torno da promoção automática ficaram abaladas por conta do regime militar, que bania a democracia como princípio social, enfraquecendo os debates educacionais e a autonomia dos profissionais e pesquisadores em educação. Porém, nesse período, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/71, que permitia a implantação do “avanço progressivo”, que consistia na organização dos alunos por níveis de aprendizagem, considerando a idade cronológica e o rendimento escolar. Prevvia, também, para os alunos com baixo rendimento escolar, as classes de recuperação, ou seja, eram aprovados na série em curso e frequentavam as classes de reforço escolar. O sistema de reprovação foi substituído pelo sistema de classificação, permitindo que a reprovação acontecesse apenas em alguns anos escolares. A definição dos períodos sem reprovação era estabelecida por cada estado da nação brasileira, diferindo da promoção automática que vigorava nos anos 1960, que consistia no avanço sem reprovação somente da 1ª para a 2ª série (COIMBRA, 2008).

Mesmo que os resultados do avanço progressivo tenham demonstrado pontos negativos, como a alta taxa de reprovação nas séries em que ela era permitida, as experiências marcaram a implementação de políticas de não retenção, inovadoras

para a educação brasileira nos anos 1980, como a implementação do ciclo básico de alfabetização no Estado de São Paulo, em 1984. Esse ciclo previa a organização dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando-se do critério da idade cronológica das crianças, dividido em: os três primeiros anos (alunos de seis, sete e oito anos) correspondiam ao primeiro ciclo e os dois anos subsequentes foram denominados de segundo ciclo de aprendizagem. Foram criadas também as classes de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem e classes de aceleração para alunos em distorção idade-série (MAINARDES, 2007, p. 67).

Após a implantação dos ciclos de aprendizagem no Município de São Paulo, outras experiências surgiram no país, tendo a implantação do avanço progressivo sido organizada sob duas perspectivas: o ciclo de aprendizagem e o ciclo de formação.

O *ciclo de aprendizagem* era a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseada na idade e estes, ao final do ciclo de dois ou três anos, podiam ser reprovados. A perspectiva era dar um tempo maior para o aluno aprender, com menos rupturas no seu percurso escolar. Já no ciclo de formação, que tinha sua base no desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência), geralmente não havia reprovação. Essa experiência era encontrada com mais frequência na “Escola Plural”, com seus projetos de trabalho, e “Escola Cidadã”, com complexos temáticos (MAINARDES, 2007, p. 73).

Ambas as propostas de organização do avanço progressivo por ciclos, ou seja, pelo ciclo de aprendizagem ou pelo ciclo de formação, tinham por objetivo a aprendizagem da criança. Como observa Mainardes (2007, p. 46), para a eficácia dos ciclos não bastava modificar o processo de organização escolar, mas se fazia necessária uma mudança de concepção do professor sobre o aluno e sobre o processo de aprendizagem, mediante uma prática pedagógica centrada na criança, superando a pedagogia centrada no professor que enfatizava o desempenho e o resultado da criança segundo um padrão de avaliação externo. Isto é, com regras de ordem reguladora e instrucional explícitas, e ainda com passamento (ritmos) e classificação, produzindo diferenças entre as crianças.

Segundo Coimbra (2008, p. 77-78), embora a LDB 5.692/1971 tenha implantado legalmente o avanço progressivo no país em 1971, ele já existia na década de 1960, nos Estados de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina. O Estado que permaneceu por mais tempo com essa proposta de avanço progressivo foi Santa Catarina, no período de 1970 a 1984. A oferta do avanço progressivo era acompanhada de classes de recuperação para os alunos que apresentavam defasagem escolar. Em 1984, essa prática foi retirada do sistema de educação de Santa Catarina, pois constataram que o avanço progressivo não estava atingindo as metas propostas, que era resolver os problemas de retenção e evasão escolar, conforme analisa a OCDE em 2010 (p. 33-34).

Apesar desta constatação, na década de 1990 a proposta de avanço progressivo se expandiu. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que possibilitou a organização do sistema de ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, outras experiências de avanço progressivo foram acontecendo em outros estados do país, como Ceará, Espírito Santo e Distrito Federal. No Rio de Janeiro também foi adotado o mesmo sistema, só que antecipando a faixa etária das classes de alfabetização para crianças

de seis anos (COIMBRA, 2008, p. 78).

No município de São Paulo, a organização por ciclos de aprendizagem, implantada em 1984, também se reorganiza a partir da LDB 9.394/96, tendo sido adotada a progressão continuada, assim como em Santa Catarina e muitas redes de ensino do Brasil, que a partir da regulamentação do avanço progressivo num sistema seriado, também adotaram essa política. Conforme consta no artigo 32, § 2º da LDB 9.394/96, os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o avanço progressivo, sem prejuízo de avaliação do processo de ensino aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

A progressão continuada pode ser apontada como uma organização por ciclos, porém há diferença entre as duas estruturas. Segundo Mainardes (2007), a organização por ciclos propõe: mudanças mais radicais no contexto escolar, no currículo e na avaliação, na organização da escola e na formação continuada dos professores. Já a progressão continuada num sistema de seriação, mantém as séries convencionais e a reprovação é eliminada em algumas séries. Essa última perspectiva tem sido apontada pelos críticos como apenas uma estratégia de diminuir a reprovação e evasão escolar e acelerar alunos no Ensino Fundamental (FONTANA, 2000; VIÉGAS, 2002 apud MAINARDES, 2007, p. 75).

Recentemente, mais precisamente em 2009, com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, o Estado de Santa Catarina voltou a adotar uma política semelhante ao regime de ciclos. O estado organizou o sistema de ensino agrupando os anos iniciais do ensino fundamental em dois blocos: o primeiro correspondente aos três primeiros anos e o segundo bloco aos dois anos seguintes do ensino fundamental, sem avaliação numérica e sem reprovação, denominado ciclo básico (OCDE, 2010). Essa nova dinâmica adotada pelo Estado de Santa Catarina retoma os princípios de não retenção, porém em uma perspectiva de progressão continuada, ou seja, um ano escolar complementar e se necessário é retomada a aprendizagem do ano anterior, diferentemente da política de progressão automática adotada nas décadas de 1960-1970.

Uma das mais recentes medidas de combate à evasão e reprovação escolar foi a alteração da LDB 9.394/96, através Lei 12.796/2013/CNE, que modifica e acrescenta artigos, como a expansão do tempo de obrigatoriedade de todas as crianças e adolescentes na escola, passando de sete a catorze anos, para quatro a dezessete anos. A mesma lei reafirma o que diz a Constituição Federal/1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente/1990, garante o direito à educação para todas as crianças e adolescentes. Regulamenta as Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental de oito para nove anos, e os ciclos de aprendizagem como encaminhamentos que possibilitam mais tempo da criança na escola para aprender e com isso combater a evasão e reprovação escolar, bem como melhorar os índices educacionais.

A retenção escolar na perspectiva das professoras

Considerando que a rede estadual de ensino de Santa Catarina, a partir de 2009 adotou a progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigou-se junto aos professores do 3º ano do ciclo de alfabetização, como as denominações de promoção automática e progressão continuada eram entendidas

e que sentido elas tinham na sua prática pedagógica. Nas entrevistas realizadas, as professoras B, D, E e F não responderam a questão porque desconheciam as definições. Outras, no entanto, procuraram responder, mas revelaram também não ter clareza das diferenças entre os termos:

[...] promoção automática seria o mesmo que você ir também no caso, passando por ciclos, por séries, no caso seria automatizando isso. Seria a mesma coisa, agora a gente não retém esses alunos e nessa progressão automática no caso, você também não retém [...] Ele vai, automaticamente ele vai passando por fases, e aí lá na frente que você vai ter que ver se deu certo ou não, e reter (Prof^a A).

Eu não sei, eu acho que deve ter assim o mesmo conceito? Né, só muda a nomenclatura? (Prof^a C).

Não, eu não acho que seja igual, porque na verdade assim olha, esse avanço progressivo tem a questão assim, agora, por exemplo, a não retenção, ela obriga a criança a ir; e a promoção automática é ela ir por conta e ela já tá com seu conhecimento, não é isso? Então eu acredito que daí já é totalmente diferente, uma criança que não tá no ritmo de aprendizagem e a gente manda pra frente igual, eu acredito que não, não seja bem diferente (Prof^a G).⁴

A Professora G acredita que as denominações têm diferenças. Diz que o avanço progressivo “obriga” o aluno a avançar de ano escolar e a promoção automática é uma possibilidade de o aluno avançar por conta dele próprio. As Professoras A e C denominaram avanço progressivo e promoção automática como ações similares.

As professoras não estabelecem uma distinção clara entre avanço progressivo e promoção automática. Essa indefinição dos conceitos nos remete a pensar que na prática, as legislações e políticas educacionais são vistas pela comunidade escolar com descrédito, e, na sua grande maioria, sem discussão e aprofundamento teórico das determinações legais. Neste sentido, é fator a se considerar, como foram apresentadas a essas professoras as legislações educacionais. E também, o fato das legislações serem elaboradas sem a participação dos professores que atuam diretamente no contexto escolar, distanciando teoria (legislações) da prática (organização escolar). A Professora G complementou sua fala sobre as legislações apontando para esse distanciamento:

Na instituição que eu trabalho, que é o Estado, tem leis, tem normas, então a gente entende, é claro que eu não vou sair por aí meu Deus não sei o que, porque daí é claro que não vão aprender e tal. Não, eu sempre penso que é tudo parte de um processo né. Bom seria se o professor pudesse estar em sala de aula, trabalhando e pudesse formular leis, mas a gente não pode, então a gente acata né, mas assim, eu vejo... eu vejo... desde que eu comecei a dar aula, que não faz muito, fazem 4 anos – então eu sou uma jovem professora ainda – eu tenho muito que aprender e eu sei disso, mas assim, enquanto legislação eu acho que a gente tá perdendo muita coisa [...] (Prof^a G).

A observação da Professora G chama a atenção para o distanciamento entre quem elabora as legislações e normatizações para a educação e quem faz a prática

4 As falas apresentadas no texto foram transcritas de acordo com a forma oral.

educacional acontecer. Escutar o outro para a construção de um currículo que atenda os anseios da população escolar é uma virtude de sujeitos comprometidos com o ensino e a aprendizagem de seus alunos. Freire (1996, p. 135, grifo do autor) descreve com muita propriedade o papel da escuta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque **escuta**, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

O pensamento que Freire (1996) descreve sobre o respeito ao que o outro diz para que se fortaleçam como sujeitos pensantes e atuantes no coletivo escolar, parecem ser relevantes para que compreendam as mudanças que ocorrem na escola e que se firmem como coadjuvantes na construção do espaço educacional que se quer, não apenas críticos de algo que não se concebe.

Acredita-se na necessidade de repensar o currículo escolar como um todo, incluindo as concepções sobre a prática de ensinar e aprender, as metodologias de trabalho, as condições e as motivações que levam a desenvolver esse trabalho, bem como as concepções sobre avaliação que referendam a análise da aprendizagem e como estas são traduzidas na prática avaliativa na escola. É preciso organizar a escola “[...] em novas bases e a partir de novos paradigmas, ou seja, é preciso uma escola estruturada não no ‘credencialismo’ (estudar para passar), mas no aprendizado; e essa escola inclui necessariamente a progressão continuada, que consubstancia o direito de passar e aprender” (PARO, 2001, p. 54).

Para que a progressão continuada tenha êxito para além da passagem de um ano escolar a outro sem retenção, faz-se necessário que a organização do currículo escolar contemple a continuidade da aprendizagem dos alunos, sem rupturas de ensino-aprendizagem dentro do próprio ciclo ou de um ciclo para outro, baseados na constante revisão e ajuste do processo educativo, que vai permitir que os alunos, em sua imensa maioria, completem cada ciclo em condições de avançar para o seguinte, sem necessidade de retenção no ciclo em que se encontram (PARO, 2001).

A terminologia progressão continuada pode então ter sido adotada para indicar que ela é mais do que simples aprovação automática, e que se tomem outras providências na organização do ensino que não se restringem à “aprovação por decreto” (PARO, 2001, p. 52).

Conforme revelam as entrevistas, a progressão continuada provoca um desconforto na escola, pois o desafio posto é superar o poder de aferir a aprovação ou reprovação dos alunos e perceber que a escola precisa mudar seu jeito de ser, conforme observa Paro:

[...] isso significa, um grande passo na consciência a respeito da educação, porque se passa a admitir tacitamente que a culpa pelo infortúnio não é bem

dos reprovados. Não; quando se reclamam medidas na escola, está-se supondo que suas condições têm que mudar, portanto eram elas que estavam erradas, não os desafortunados alunos (ou pelo menos não só eles). (PARO, 2001, p. 54).

Parece ser necessária a compreensão de progressão continuada como uma ação que envolve os vários atores da comunidade escolar, sem a procura de “culpados” ou “heróis”, ou seja, a apreensão do conhecimento se dá a partir de um coletivo que tem princípios claros e objetivos a seguir e que não ignore os preceitos históricos de cada sujeito envolvido. Para Paro (2001, p. 63):

[...] Nas relações de ensino, que se estabelecem na sala de aula, por exemplo, se não vigora uma concepção de educação como atualização histórico-cultural que orienta a ação para objetivos identificados com o gosto pelo saber e a apropriação da cultura como valor fundamental, mas, em vez disso, uma percepção do papel da escola que se volte para resultados vinculados à obtenção de uma credencial de passagem para o próximo nível de ensino ou ao mero cumprimento de uma obrigação, é claro que o suposto da reprovação estará permanentemente presente.

As dúvidas sobre a progressão continuada das professoras já sinalizadas anteriormente, estão presentes também, quando questionam a possibilidade de acontecer aprendizagem nos alunos a partir de uma lógica de não retenção. Das sete entrevistadas cinco afirmaram que a reprovação é necessária para que o aluno avance às etapas da educação básica sem tropeços no caminho:

[...] Pois esses conceitos [referindo-se aos conceitos da alfabetização que não foram aprendidos pelos alunos devido a não retenção] ainda não foram aprendidos, né, pelas crianças... e aí, nós no terceiro ano, pegamos o processo que já tá andando e a gente tem de voltar com estes conceitos anteriores, até mesmo na questão de coordenação motora, né, a gente tá tendo bastante problema de coordenação motora, no traçado de letras né, antes e depois, que são conceitos que deveriam ter sido trabalhados no início (Prof^a A).

Olha, é preocupante, entendeu? Porque é assim olha, no meu entendimento, você reter uma criança, você sabe que é um pouco constrangedor pra ela né, mas se essa criança avançar sem ter condições vai ser muito pior, né? Suponhamos assim, se passarmos um aluno da 3^a pra 4^a. Se ele já tem dificuldade na 3^a série, se ele não conseguiu sanar toda aquela dificuldade, e o próximo ano ele ir pra uma 4^a série ele não vai conseguir acompanhar, essa criança vai se sentir mais constrangida né, desmotivada, né, então, não sei. Não sei até onde essa não reprovação ela é pertinente (Prof^a C).

Eu acho que o processo de retenção deve acontecer sim né, porque eu to vendo esse ano, que eu comecei com esses alunos retidos, eles não tinham noção nem de espaço no caderno e tem uns agora que eles já estão, é na silabação, formando palavras, então eu acho que deve acontecer sim (Prof^a D).

Então tem alunos que eu acho que aquele aluno que não conseguiu sair do comecinho da alfabetização eu acho que teria que ficar na 1^a série, eu acho que seria mais vantajoso ele ficar na 1^a do que lá na 3^a (Prof^a F).

Eu acho que deveria reter, não assim que eu vou reter porque vou reter, não, mas todo um processo, por exemplo, a gente está na escola há dois anos, a gente conhece os alunos que estão, que estão vindo já com essa defasagem, que foi um problema que aconteceu na alfabetização. Não sei se do professor, que eu acho que não, porque daí como que mais da metade da turma se alfabetizou e, ou toda a turma foi e menos esses. Então eu acho que seria uma forma até pro aluno, eu fui criada, eu fui alfabetizada de uma forma assim, eu acho que não mata ninguém não, pelo contrário, soma muito (Prof^a G).

As professoras favoráveis à retenção ressaltaram as dificuldades dos alunos para acompanhar o ano escolar seguinte sem primeiro sanarem suas dificuldades. Se repetirem o ano escolar, acreditam que terão a possibilidade de reforçarem os conteúdos que ainda precisam ser apropriados. As falas das professoras seguem a lógica da aprendizagem por seriação, ou seja, são necessários domínio de determinados conhecimentos para avançarem os anos escolares.

Questionadas sobre os motivos pelos quais defendem a decisão da retenção, as cinco professoras favoráveis a retenção apontaram a não apropriação de conteúdos e aprendizagem por parte dos alunos. Sem esses requisitos, consideram que dificultaria a eles o acompanhamento dos anos seguintes, conforme ilustram as falas das professoras C e G:

A aluna tem uma compreensão assim de uns 65% né, então se fosse final do ano ela iria ficar, mas como não é né, eu acredito que né, então acho que teria esses alunos. [...] Se fosse hoje o final do ano e ela estivesse com esse conhecimento que ela está agora, né, eu ia segurar ela. O menino que é repetente está se apropriando da leitura agora, né, mas se fosse final de ano eu seguraria, né, mas como não é eu acredito que este menino vai passar porque ele já está lendo, o raciocínio dele está bem desenvolvido, né, então ele evoluiu bastante (Prof^a C).

[...] Chegou no 3º ano com 5 alunos que não foram alfabetizados e desses meus 5 tem uma ou duas meninas que elas não conhecem os numerais também (Prof^a G).

Entre as cinco entrevistadas não favoráveis à progressão continuada, percebe-se que ao se referirem a sua prática atual com os alunos em processo de alfabetização do 1º ciclo, portanto não repetentes, três delas afirmaram que, mesmo estando no 3º ano, após a mediação sistematizada das atividades feitas por elas, os alunos começaram a manifestar compreensão do que foi transmitido, ou seja, iniciaram seu processo de aprendizagem formal.

Eu consigo superar essa questão de coordenação motora, essa questão de traçado de letras, só que poderia ser facilitado se feito anteriormente, mas não que a gente não consegue porque a gente consegue sim. Se você vê que o aluno, a necessidade dele nesse momento é trabalhar a coordenação motora, porque não tem firmeza, ele não em noção de espaço, nem no caderno pra organização de letras e escrita, como que tu vai deixar de trabalhar? Tu vai ter que trabalhar, vai ter que dar conta disso na terceira série, vai ter que dar conta disso pra ele poder aprender, senão não tem como eu ficar, esperando agora que tivessem feito lá na primeira ou segunda série (Prof^a A).

[...] no terceiro ano tinha dois agora tão começando a ler [...] (Prof^a C).

Diante das falas das Professoras A, B e C, percebe-se a contradição existente entre a descrença na progressão continuada sem retenção e a possibilidade de o aluno completar seu ciclo de alfabetização e letramento no 3º ano. Relataram que, quando intervêm junto a esses alunos com mais ênfase, ocorre aprendizagem. O que não fica claro é se compreendem essa aprendizagem como algo apreendido durante o processo do ciclo de alfabetização, ou seja, como progressão continuada ou se atribuem essa aprendizagem ao fato de repetirem o ano escolar. Porém, é perceptível entre as entrevistadas que, concordando com progressão continuada ou concordando com retenção dos alunos, revelam que a aprendizagem acontece quando o aluno é mediado pelo professor ou por outra pessoa.

Numa perspectiva que contraria as demais entrevistadas, a Professora B e a Professora E, se manifestaram favoráveis à progressão continuada nos três primeiros anos escolares, pois acreditam que o aluno será beneficiado com um tempo maior para se alfabetizar, desde que haja um trabalho coletivo na escola:

Até o terceiro ano eu concordo em não retenção, mas com um trabalho de assessoramento a essas crianças né, não dá pra deixar livre, essa alfabetização livre. Tem que haver comprometimento tanto dos professores de primeiro, de segundo e de terceiro ano. Porque se eu receber uma criança de terceiro ano sem estar alfabetizado e também não ajudá-lo a alfabetizar, ele vai continuar carregando essa dificuldade a vida toda né (Profª B).

Eu acho que, isso é bom, só que teria que ter um apoio pedagógico pra acompanhar esses alunos que tem mais dificuldades na escola, que nem aqui nunca teve né, por causa do número de alunos. Eu acho que se tivesse não teria nenhum aluno que iria passar de um ano pro outro sem se alfabetizar né (Profª E).

Na fala das professoras B e E destaca-se o fato de que estas discutem a aprendizagem do aluno para além dele, percebendo o seu entorno também e mostram com isso que não basta reprovar. Ressaltaram a necessidade de apoio de outros “atores” no processo de ensinar e, que deveriam ter educadores na escola que pensem e trabalhem coletivamente em prol da aprendizagem do aluno. A professora B destacou o comprometimento e o assessoramento aos professores que atuam nos três anos do ciclo de alfabetização e da família como coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A Professora E relatou que, um apoio pedagógico seria de grande valia para aprimorar a alfabetização dos alunos mais lentos. Ambas acreditam que é possível os alunos passarem por um processo de progressão continuada sem prejuízo na aprendizagem, porém com contribuição de terceiros, ou seja, um trabalho pedagógico coletivo.

Em pesquisa realizada por Grisay (2004, p. 96), o autor utilizou instrumentos que permitiram comparação de aproveitamento escolar de alunos repetentes e não repetentes. A autora concluiu que alunos que repetiram o ano continuavam sendo mais lentos no processo de aprendizagem, principalmente quando submetidos à pressão da avaliação por provas; que repetir não é improdutivo, os alunos melhoram um pouco sua aprendizagem, porém o avanço é inferior aos dos alunos motivados com o avanço escolar; que quando o aluno repetente recebe atendimento individualizado, seus resultados melhoram, porém não se igualam a produtividade dos que avançaram e por fim, alunos que foram beneficiados com um ciclo de três

anos no começo do Ensino Médio para aprender, recuperaram em parte seu atraso de aprendizagem.

Utilizam-se as conclusões de Grisay (2004), para dizer que repetir o ano reforça o processo de ensino, porém não provoca uma mudança tão significativa na aprendizagem do aluno. Já o avanço escolar, tende a influenciar de forma positiva a autoestima do aluno para aprender. Também parece ser equivocado falar em educação contínua e processual e ao mesmo tempo pensar que cada ano escolar necessita dar conta de alguns conceitos como pré-requisito para avançar na escolaridade, uma vez que a educação básica se compõe da educação infantil ao término do ensino médio, numa lógica de continuidade de ensino.

O fato é que, ao mudarem a prática pedagógica voltada para a progressão continuada, o foco do ensino aprendizagem passa a ser o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, compreendendo-o como um sujeito individual, com suas particularidades, num contexto mediado pela escola.

Como diz Alves (2012, p. 34-35):

[...] o homem é um ser ativo, social e histórico e a sociedade e a trama de relações que a caracterizam é produção histórica [...] e sob este olhar, a prática pedagógica focaliza a necessidade de compreender o processo de aprendizado como movimento de atividade do sujeito. Logo, os encaminhamentos ou as estratégias pedagógicas daí decorrentes deverão privilegiar atividades de interação, diálogo e apropriação ativa do conteúdo capazes de contribuir para a ressignificação da realidade na qual estão imersos os sujeitos e através da qual se constituem como gênero humano.

Utilizando-se do ensino-aprendizagem em movimento numa perspectiva de progressão continuada, os sujeitos atuantes na escola (professores, alunos, pais, gestores, etc.) necessitam interagir entre si, superando o individualismo e percebendo a subjetividade de cada sujeito que compõe a comunidade escolar e sua relação com a sociedade.

Considerações finais

É fato que o Brasil tem repensado a educação com vistas a garantir o direito à educação para todas as crianças e adolescentes e melhorar os índices de aproveitamento escolar dos alunos. Tem determinado através de atos legais mudanças na organização curricular, a exemplo do ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização sem retenção. Por sua vez, considerando os diferentes encaminhamentos pedagógicos ofertados pelos estados e municípios, a implementação dos princípios de escolarizar sem retenção ainda é um processo em construção.

Os princípios da retenção ainda são considerados pelos professores como alternativa para recuperação de conteúdos escolares e em algumas situações como controle de atitudes não aceitáveis para o espaço escolar.

Conceber a retenção como controle da aprendizagem, requer pensar que se quer uma escola que ensine com a perspectiva de punição aos que não aprendem e elogios e prêmios aos que alcançam os objetivos propostos pela escola ou se quer que esta, seja um espaço de aprendizagem que envolva todos os que pertencem ao espaço escolar. Ou seja, de uma escola que demonstre respeito e ética, que

ensinar e aprender não sejam uma obrigação legal e sim um compromisso social, cultural que traduz a história produzida por todos os envolvidos no processo. Com certeza se a escola deixar de ser vista unicamente como uma obrigação para uma ação prazerosa, não se necessita viver assombrado pelo medo do aluno que tem um processo diferente de aprendizagem na escola.

A não retenção, por sua vez tem adentrado a escola sob os olhares desconfiados dos professores, que subsidiados pelo movimento legal e conceitual da educação brasileira, têm modificado suas práticas pedagógicas, sugerindo que a médio e longo prazo a não retenção seja vista como um processo natural no espaço escolar.

A controvérsia se refere ao posicionamento dos professores em relação a não retenção. Ou seja, relatam avaliar o aluno continuamente, compreendem que aprender é processual, dizem que quando são proporcionadas outras possibilidades de ensino aprendizagem, os alunos avançam, porém discordam das diretrizes de não retenção.

Existe ainda uma fragilidade entre a compreensão dos encaminhamentos dados pelos documentos oficiais da educação brasileira, que pressupõe a educação básica como contínua, com vistas ao processo formativo do aluno e a prática diária no espaço escolar, que se estrutura ainda a partir de pressupostos conceituais da seriação e do etapismo.⁵

Diante do exposto, chega-se à conclusão que a não retenção no ciclo de alfabetização está sendo implementada nas escolas estaduais de Chapecó, porém suscita encaminhamentos mais claros por parte da mantenedora, sobre quais princípios teóricos e metodológicos seguir para a implementação do ciclo de alfabetização e fomentar discussões sobre avaliação escolar sob a égide de uma pedagogia centrada na criança e nos princípios de uma aprendizagem contínua e processual.

Não basta implantar mudanças estruturais do currículo escolar para que se tenha uma qualidade educacional e mudar índices educacionais, faz-se necessário também um investimento sério e estrategicamente bem elaborado para mudar concepções teóricas e metodológicas dos profissionais da educação, pois são compostos de experiências sociais e culturais apreendidas ao longo da história da humanidade.

Referências

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vygotsky**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC84.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente de 1990**. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

5 Etapismo - compreendido como algo linear, progressivo, que necessita vencer uma etapa para seguir adiante.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010c, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed_Documentos/concurso2012/RESOLU%C3%87%C3%83O_CNE_CEB_07_2010.pdf> Acesso em: 12 jan. 2014.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Reprovação e interrupção escolar:** contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração. 2008. 227 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GRISAY, Aletta. Repetir o ano ou adequar o currículo? In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Org.). **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório de Avaliação de Políticas Nacionais de Educação:** Estado de Santa Catarina. 2010. (Série: Reviews of National Policies for Education). Disponível em: <<http://www.sourceoecd.org/education/9789264091337>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001. 168 p.

QEDU. **Dados do IDEB/Prova Brasil:** Matemática. 2011a. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/662chapeco/explorar?grade=5&discipline=2&dependence=2&zoom=2&sort=name&sortDirection=asc&visualization=isotope>>. Acesso em: 04 dez. 2012.

QEDU. **Dados do IDEB/Prova Brasil:** Português. 2011b. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/662-chapeco/explorar?grade=5&discipline=1&dependence=2&zoom=2&sort=name&sortDirection=asc&visualization=isotope>>. Acesso em: 04 dez. 2012.